

# DISSERTATION

**Titel:** „Schreist Du noch, oder trinkst Du schon!“ Zusammenhänge zwischen maladaptiver Ärgerregulation und Problemverhalten im Jugendalter

Der Fakultät Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften der Leuphana Universität  
Lüneburg zur Erlangung des Grades Doktor der Philosophie  
-Dr. phil.-

vorgelegte Dissertation von

Marko Toska

Geboren am 12.09.1976 in Lüneburg

Eingereicht am:

Betreuerin und Gutachterin: Prof. Dr. Maria von Salisch

Gutachter: Prof. Dr. Alexander Freund

Gutachterin: Prof. Dr. Nina Heinrichs

Tag der Disputation: 20.09.2013

## **DANKSAGUNG**

Diese Arbeit entstand im Rahmen des BMBF-Projekts PIN-9 („Peers in Netzwerken Klasse 9“) unter Leitung von Prof. Dr. Maria von Salisch. Ich danke dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds (ESF).

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Maria von Salisch und Prof. Dr. Alexander Freund für die intensive Betreuung der Arbeit von der ersten Idee bis zu ihrer Fertigstellung. Ihre wertvollen Anregungen und Ratschläge habe ich immer geschätzt. Außerdem danke ich Prof. Dr. Nina Heinrichs für die Begutachtung der Arbeit. Darüber hinaus möchte ich mich an dieser Stelle bei allen Mitarbeitern des Projekts bedanken, ohne die eine Realisierung des Forschungsvorhabens kaum möglich gewesen wäre. Weiterhin danke ich ganz besonders herzlich meinen Eltern, Wolfgang und Birgit Toska, sowie Bea Pönisch, Nadine Lüpschen, Nils-Torge Telle, Daniel Martin, Martin Dehmelt, Anne Marit Wöhrmann und Dörte Behrendt für die wertvollen Diskussionen, die unermüdliche fachliche sowie freundschaftliche Unterstützung und ihre Aufmunterung und Geduld während der zurückliegenden drei Jahre.

## **Zusammenfassung**

Emotionen sind keineswegs immer hilfreich! Nahezu durchgehend müssen sie reguliert werden (vgl. Werner & Gross, 2010). Die Emotion „Ärger“ ist allgegenwärtig und von großer Bedeutung im Leben der Menschen. Jugendliche empfinden bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben häufig starke Emotionen, vor allem negativer Art (vgl. Seiffge-Krenke, 2004). In ihren Freundschaften haben sie die Möglichkeit, Unterstützung beim Absolvieren dieser Aufgaben zu erhalten (vgl. von Salisch, 2008). Dabei ist es wichtig, dass sie sich ihrem jeweiligen Partner gegenüber emotional und sozial kompetent verhalten, um die Freundschaft nicht zu gefährden. Die Forschung konnte zeigen, dass eine adaptive Emotionsregulierung beim Erleben negativer Emotionen mit wesentlichen positiven outcomes verknüpft ist und sich positiv auf die Freundschaften von Jugendlichen auswirkt (z.B. Grob & Smolenski, 2005). Welche langfristigen Folgen eine maladaptive Emotionsregulierung in Bezug auf problematische Verhaltensweisen im Jugendalter haben kann ist dem gegenüber noch unzureichend erforscht. Vor dem Hintergrund einer adaptiven und maladaptiven Regulation der Emotion „Ärger“ in Freundschaften werden die Zusammenhänge mit den Problemverhaltensweisen „Depression, depressive Symptome und depressive Stimmungen“, „hoher Alkoholkonsum und Einstellung zu Alkohol“ und „pathologischer Internetgebrauch“ untersucht.

In der hier vorliegenden Studie wurden Jugendliche aus sieben Oberschulen des Bundeslandes Brandenburg (14 - 17 Jahre, Querschnitt -  $N = 380$ , Längsschnitt -  $N = 299$ ) im Selbst- und Fremdbereich zu emotionsregulativen Strategien im Umgang mit Ärger auf ihre beste Freundin/ ihren besten Freund befragt. Weiter berichten die Jugendlichen in dem genutzten Fragebogen über ihre Einstellung zu Alkohol und ihre Nutzungsgewohnheiten, Formen ihres Internetgebrauchs und ihre emotionale Lage. Es wird angenommen, dass die Nutzung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien (in Form von relational und direkt-aggressiven Verhaltensweisen) mit höheren Ausprägungen auf den Problemverhaltensskalen einhergeht.

Die Ergebnisse weisen auf spezifische Formen und Funktionen ärgerregulativer Strategien bei Jugendlichen hin. Sie lassen weiter vermuten, dass die Art der Regulierung der Emotion Ärger im Umgang mit dem besten Freund einen Einfluss auf die Ausprägung problematischer Verhaltensweisen haben kann.

Tabellenverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis .....	VIII
<b>1. Einleitung und die PIN-Studie .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Theorieblock 1: Jugend, Entwicklung und Problemverhalten .....</b>	<b>9</b>
2.1 Jugend und Entwicklungsaufgaben .....	9
2.1.1 „Soziale Kontakte“ in der Entwicklung .....	13
2.1.2 „Peers“ in der Entwicklung .....	14
2.1.3 Freundschaften in der Entwicklung.....	15
2.1.4 Freundschaft und sozial-emotionale Unterstützung .....	19
2.1.5 Emotionsregulation als Entwicklungsaufgabe .....	21
2.2 Problemverhalten der Jugend – Theorie.....	22
2.2.1 Problemverhaltensweisen des Jugendalters – Eine Übersicht.....	22
2.2.2 Problemverhalten, speziell depressive Stimmungen, depressive Symptome und Depressionen .....	27
2.2.3 Problemverhalten, speziell abhängiges (suchtbasiertes) Verhalten .....	30
2.2.3.1 Abhängigkeit und Sucht .....	30
2.2.3.2 Pathologischer Internetgebrauch und Internetabhängigkeit.....	32
2.2.3.3 Alkoholkonsum, Alkoholmissbrauch und Alkoholabhängigkeit.....	39
2.2.3.4 Freunde und Alkoholkonsum .....	44
2.2.4 Zusammenhänge, Spiralwirkungen und Komorbiditäten.....	45
2.3 Zusammenfassung, Ausblick und Hypothesen zu Theorieblock 1 .....	46
<b>3. Theorieblock 2: Emotionen und Emotionsregulation: Definitionen, Abgrenzungen, Grundlagen und Hintergründe.....</b>	<b>49</b>
3.1 Emotion .....	49
3.1.1 Emotion, Gefühl, Stimmung, Affekt – das gleiche Phänomen? .....	54
3.1.2 Sind Emotionen klassifizierbar?.....	55
3.1.3 Die Funktionen von Emotionen .....	58
3.1.4 Sozial-emotionale Kompetenzen.....	60
3.1.5 Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Emotionsregulation.....	62
3.2 Emotionsregulation– Einleitung und Theorie .....	65
3.2.1 Emotionsregulation – Definitionen, Modell und Arbeitsbereiche .....	66
3.2.2 Adaptive und maladaptive Formen der Emotionsregulation bei negativen Emotionen .....	70
3.2.3 Der Spezialfall: Aggressivität zur Regulierung negativer Emotionen .....	75
3.2.4 Adaptiv = effektiv; maladaptiv = ineffektiv?.....	76
3.3 Zusammenfassung von Kapitel 3 und Ausblick.....	79

<b>4.</b>	<b>Ärger und Ärgerregulation – Theorie.....</b>	<b>81</b>
4.1	Ärger – Definition und Theorie.....	81
4.2	Funktionen von Ärger .....	85
4.3	Ärgerregulation in Freundschaften - Theorie.....	86
4.3.1	Strategien der Ärgerregulation: Wirksamkeit und Folgen .....	91
4.3.2	Ein theoretisches Modell der Ärgerregulierung – KÄRST/EÄRST .....	97
4.4	Zusammenfassung, Ausblick und Hypothesen zu Theorieblock 2 .....	101
<b>5.</b>	<b>Theorieblock 3: Emotions- und Ärgerregulierung im Zusammenhang mit Problemverhalten .....</b>	<b>104</b>
5.1	Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und Depressive Stimmungen.....	105
5.2	Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und pathologischer Internetgebrauch .....	109
5.3	Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und Alkohol.....	111
5.4	Bewertung der vorgestellten Studienergebnisse zum Zusammenhang von ER/ÄR und PV .....	115
5.5	Zusammenfassung, Ausblick und Hypothesen zu Theorieblock 3 .....	116
<b>6.</b>	<b>Methode – Theoretischer Leitfaden.....</b>	<b>120</b>
6.1	Methodische Herangehensweise .....	120
6.2	Beschreibung der Stichprobe, des Dropouts und der Datenerhebung.....	125
6.2.1	Beschreibung der Stichprobe .....	125
6.2.2	Beschreibung des Dropouts zu t3.....	129
6.3	Beschreibung der Datenerhebung und Studiendurchführung .....	130
6.4	Beschreibung der Messverfahren und Messinstrumente.....	131
6.4.1	Depressive Stimmungen - DEPRES (Schwarzer & Bäbler, 1999) .....	132
6.4.2	Internetsuchtskala ISS (Hahn & Jerusalem, 2001).....	135
6.4.3	Alkoholskalen („Aktion Glasklar“).....	140
6.4.4	Das Tagebuch.....	142
6.4.5	Emotionale Kompetenz (emotionale Aufmerksamkeit).....	144
6.4.6	Fremdbericht aggressives Verhalten (aus Klassen- und Lehrersicht).....	144
<b>7.</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>146</b>
7.1	Ergebnisse zu Theorieblock 1: Grundvoraussetzungen für die Analyse – Häufigkeiten und Geschlechtsunterschiede der Problemverhaltensweisen .....	146
7.1.1	Häufigkeiten depressive Stimmungen.....	147
7.1.2	Häufigkeiten pathologische Internetnutzung .....	147
7.1.3	Häufigkeiten zu den Alkoholskalen .....	148
7.1.4	Korrelationen der Problemverhaltensweisen .....	151
7.1.5	Geschlechtsunterschiede depressive Stimmungen .....	152
7.1.6	Geschlechtsunterschiede Internetnutzung .....	152
7.1.7	Geschlechtsunterschiede Alkohol .....	153

7.2	Diskussion der Ergebnisse zu Theorieblock 1 .....	155
7.3	Ergebnisse zu Theorieblock 2: Emotions- und Ärgerregulation im Jugendalter .....	159
7.3.1	Ein Modell der Ärgerregulierung – EÄRST – .....	160
7.3.2	Modellpassung und Messinvarianz .....	164
7.3.3	Restriktionen .....	166
7.3.4	Interne Konsistenzen der Skalen des EÄRST zu t3 .....	167
7.3.5	Darstellung der Faktorenstruktur und der Faktorladungen des EÄRST-Modells zu den einzelnen Messzeitpunkten.....	169
7.4	Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdberichtsdaten bezüglich ÄR .....	170
7.5	Anwendung von ÄR im Zeitverlauf – Längsschnitt .....	172
7.5.1	Konfrontieren und Schädigen.....	172
7.5.2	Ignorieren .....	175
7.5.3	Erklären .....	177
7.5.4	Humor.....	179
7.6	Zusammenhänge zwischen Ärgerregulationsstrategien untereinander sowie Ärgerregulationsstrategien und emotionalen Kompetenzen .....	181
7.6.1	Konfrontieren und Schädigen und Ignorieren.....	181
7.6.2	Konfrontieren und Schädigen und Erklären.....	182
7.6.3	Ärgerregulation und emotionale Kompetenzen (emotionale Aufmerksamkeit) .	183
7.7	Diskussion der Ergebnisse zu Theorieblock 2 .....	186
7.8	Ergebnisse zu Theorieblock 3: Ärgerregulation und Problemverhalten .....	192
7.8.1	Zusammenhänge zwischen Ärgerregulation und Problemverhalten.....	192
7.8.2	Regressionen .....	194
7.8.3	Extremgruppenvergleiche .....	195
7.8.3.1	Konfrontieren und Schädigen und PV .....	195
7.8.3.2	Erklären und PV .....	198
7.9	Diskussion der Ergebnisse zu Theorieblock 3 .....	200
<b>8.</b>	<b>Gesamtdiskussion, Einschränkungen, Fazit und Ausblick .....</b>	<b>204</b>
8.1	Einschränkungen .....	212
8.2	Fazit und Ausblick .....	217
<b>9.</b>	<b>Literatur- und Quellenangaben .....</b>	<b>220</b>
	Anhangsverzeichnis .....	i

**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1	Schematisierung der Bedürfnisse nach Buhrmester & Furman .....	18
Tabelle 2	Bezeichnungen für Abhängiges Nutzungsverhalten in Bezug auf das Internet .....	33
Tabelle 3	Diagnostische Kriterien für Pathologische Internetnutzung/ Internetabhängigkeit .....	34
Tabelle 4	Die Entwicklungsstufen der Alkoholabhängigkeit nach Jellinek .....	41
Tabelle 5	Unterschiedliche Konzepte von Basisemotionen .....	57
Tabelle 6	Entwicklung von der inter- zur intrapsychischen Emotionsregulation .....	63
Tabelle 7	Kindliche Entwicklung der Emotionsregulation .....	64
Tabelle 8	Two axes for classifying emotion regulation strategies (adaptive vs. maladaptive, explicit vs. implicit).....	72
Tabelle 9	Ordnungsschema zur inhaltlichen Interpretation des KÄRST – Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ .....	99
Tabelle 10	Befragte in der PIN-9-Studie: Verteilung nach Schul- organisationsform und Geschlecht (absolut und in Prozent) .....	126
Tabelle 11	Skalen der Dropoutanalyse.....	130
Tabelle 12	Modellfit DEPRES separat für die Messzeitpunkte t1, t2 und t3.....	133
Tabelle 13	Parameter des Chi-Quadrat-Differenz-Tests auf Messinvarianz: DEPRES .....	134
Tabelle 14	Faktorladungen der Skala Depressive Stimmung (DEPRES) über drei Messzeitpunkte.....	134
Tabelle 15	Deskriptive Statistik DEPRES/PIN.....	135
Tabelle 16	Die Internetsuchtskala .....	136
Tabelle 17	Die deskriptiven Statistiken der Einzelitems des Problemverhaltens „pathologischer Internetgebrauch“, PIN .....	138
Tabelle 18	Faktorladungen der Skala Alkohol cool zu t3 .....	141
Tabelle 19	Faktorladungen der Skala Alkohol Konsum zu t3 .....	141
Tabelle 20	Die deskriptiven Statistiken der Einzelitems des Problembereichs „Alkohol“ .....	142
Tabelle 21	Der Fremdbbericht aggressives Verhalten (aus Klassen- und Lehrersicht).....	145
Tabelle 22	Deskriptive Maße der Problemverhaltensweisen zu t3 .....	146
Tabelle 23	Interkorrelationen der Problemverhaltensweisen zu t3 .....	151

Tabelle 24	95%-Konfidenzintervalle der ISS .....	153
Tabelle 25	95%-Konfidenzintervalle für die Skalen Alkoholkonsum t3 und Alkohol 30 Tage t3.....	154
Tabelle 26	Vergleich PIN-Daten und Referenzstudien.....	156
Tabelle 27	Häufigkeit des Alkoholkonsums nach dem Konsum der Freunde.....	158
Tabelle 28	Deskriptive Statistiken des EÄRST zu den einzelnen Messzeitpunkten.....	162
Tabelle 29	Korrelationen des EÄRST zu t1.....	163
Tabelle 30	Korrelationen des EÄRST zu t2.....	163
Tabelle 31	Korrelationen des EÄRST zu t3.....	164
Tabelle 32	Modellfit des EÄRST für alle drei Messzeitpunkte separat.....	165
Tabelle 33	Parameter des Chi-Quadrat-Differenz-Tests auf Messinvarianz: EÄRST-Modell .....	166
Tabelle 34	Interne Konsistenzen der EÄRST-Skalen.....	167
Tabelle 35	Faktoren und Faktorladungen des EÄRST-Modells über drei Messzeitpunkte.....	169
Tabelle 36	Korrelationen EÄRST SB und FB relational-aggressives Verhalten aus Klassen- und Lehrersicht .....	170
Tabelle 37	Ergebnisvergleich Tagebuchstudie PIN-9 und Silk .....	171
Tabelle 38	F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Faktor „Konfrontieren und Schädigen“.....	173
Tabelle 39	95%-Konfidenzintervalle des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ .....	175
Tabelle 40	F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Strategie „Ignorieren“ .....	176
Tabelle 41	95%-Konfidenzintervalle der Strategie „Ignorieren“ .....	177
Tabelle 42	F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Strategie „Erklären“ .....	178
Tabelle 43	95%-Konfidenzintervalle „Erklären“ .....	179



Tabelle 44	F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Strategie „Humor“ .....	180
Tabelle 45	95%-Konfidenzintervalle der Strategie „Humor“ .....	181
Tabelle 46	95%-Konfidenzintervall „Ignorieren“ .....	182
Tabelle 47	95%-Konfidenzintervall „Erklären“ .....	183
Tabelle 48	Deskriptive Statistiken zur emotionalen Aufmerksamkeit oberstes und unterstes Quartil Konfrontieren und Schädigen .....	184
Tabelle 49	95%-Konfidenzintervalle emotionale Aufmerksamkeit (Faktor Konfrontieren und Schädigen) .....	185
Tabelle 50	Deskriptive Statistiken zur emotionalen Aufmerksamkeit oberstes und unterstes Quartil Erklären .....	185
Tabelle 51	95%-Konfidenzintervalle emotionale Aufmerksamkeit (Strategie Erklären) .....	186
Tabelle 52	Korrelationen Konfrontieren und Schädigen t3 und Problemverhalten t3 .....	192
Tabelle 53	Korrelationen der Subskalen Konfrontieren und Schädigen t3 und Problemverhalten t3 .....	193
Tabelle 54	Korrelationen Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t3 und Problemverhalten t3 .....	193
Tabelle 55	Korrelationen Erklären t3 und Problemverhalten t3 .....	194
Tabelle 56	95%-Konfidenzintervalle K+S t2 und Alkohol cool t3 / Alkoholkonsum t3 .....	195
Tabelle 57	95%-Konfidenzintervalle Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t1, t2 .....	195
Tabelle 58	Deskriptive Statistiken der Problemverhaltensweisen oberstes und unterstes Quartil Konfrontieren und Schädigen .....	196
Tabelle 59	MANOVA Problemverhalten in den Extremgruppen Konfrontieren und Schädigen .....	197
Tabelle 60	95%-Konfidenzintervalle der Problemverhaltensweisen .....	197
Tabelle 61	MANOVA Problemverhalten in den Extremgruppen Erklären .....	198
Tabelle 62	Deskriptive Statistiken Problemverhaltensweisen oberstes und unterstes Quartil Erklären .....	199
Tabelle 63	95%-Konfidenzintervalle der Problemverhaltensweisen .....	199

**Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1	Periodisierung des Jugendalters .....	10
Abbildung 2	Das Jugendalter in verschiedenen Epochen .....	11
Abbildung 3	Wesentliche Einflussfaktoren auf eine gelungene bzw. krisenhafte Entwicklung im Jugendalter.....	26
Abbildung 4	Schematische Darstellung der Entstehung einer emotionalen Reaktion.....	53
Abbildung 5	Prozessmodell der Emotionsregulation.....	69
Abbildung 6	Prozessorientiertes Ärgermodell .....	85
Abbildung 7	Einschätzung von „Ärger mit Freunden“ auf verschiedenen Parametern durch 12-20-jährige .....	90
Abbildung 8	Gründe für die Nichtteilnahme der Versuchspersonen aus dem ersten Längsschnitt (t1+ t2) an.....	127
Abbildung 9	Faktorenmodell 2. Ordnung ISS.....	139
Abbildung 10	Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Depressive Stimmung. ....	147
Abbildung 11	Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Internetsucht.....	148
Abbildung 12	Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkohol cool.....	148
Abbildung 13	Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkohol Konsum. ....	149
Abbildung 14	Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkoholkonsum der letzten 30 Tage. ....	149
Abbildung 15	Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkoholkonsum der Freunde.....	150
Abbildung 16	Das EÄRST-Modell .....	161
Abbildung 17	Der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ im Zeitverlauf.....	174
Abbildung 18	Die Strategie Ignorieren im Zeitverlauf. ....	176
Abbildung 19	Die Strategie „Erklären“ im Zeitverlauf.....	178
Abbildung 20	Die Strategie „Humor“ im Zeitverlauf. ....	180
Abbildung 21	Tripartite Model of the Impact of the Family on Children’s Emotion Regulation and Adjustment.....	211

## 1. Einleitung und die PIN-Studie

Emotionen spielen eine wichtige Rolle in unserem Leben. Emotionen, emotionale Verhaltensweisen und die damit verbundenen körperlichen und psychischen Reaktionen sind Teil unseres Alltags. Die meiste Zeit versuchen wir, unsere Gefühlslage in irgendeiner Weise zu beeinflussen und zu regulieren, um im Alltag zu funktionieren. Dies geschieht beispielsweise durch Vermeidung, Verstärkung, Abschwächung, Ausdruck, Maskierung oder Modulation. Emotionsregulation umfasst eine breite Palette von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das emotionale System gesund und funktionsfähig halten und maßgeblich zur Verbesserung emotionaler und sozialer Kompetenzen beitragen. Auf emotionale Ereignisse zu reagieren ist normal, vor allem in engen Beziehungen, wie Freundschaftsbeziehungen. Die Tatsache, dass wir Emotionen haben, und auch versuchen, sie zu regulieren, wirft eine Reihe von wichtigen, aber häufig unberücksichtigten Fragen auf. Zum Beispiel, welche Formen der Emotionsregulation langfristig adaptiv (hilfreich) sind und welche weniger adaptiv? Oder für wen und unter welchen Bedingungen sind sie adaptiv? Wie können Menschen ihre Emotionen regulieren, um weniger zerstörerisch gegen sich selbst und andere zu sein?

Im Laufe der Entwicklung kommt es bei Jugendlichen unweigerlich zur verstärkten Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, der eigenen Psyche und mit ihrer sozialen Umwelt. In dieser wichtigen Lebensphase sind es oftmals die besten Freunde, die emotionale und soziale Unterstützung leisten und die Jugendlichen begleiten. Gerade in diesen zwischenmenschlichen Beziehungen kommt es dabei aber auch zu negativen Emotionen, beispielsweise Ärger (vgl. von Salisch, 2008). Für die Jugendlichen und ihre (meist gleichgeschlechtlichen) Freundschaften ist es dabei wichtig, auftretende negative emotionale Qualitäten im Sinne einer Freundschaftserhaltung effektiv und effizient zu regulieren. Bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben kommt der Emotionsregulierung in Freundschaften also eine wichtige Rolle zu (z.B. Holodynski & Friedlmeier, 2006; Wendt, 2009).

Was jedoch passiert, wenn von Jugendlichen verstärkt maladaptive und somit langfristig wenig effektive und effiziente Emotions-, bzw. Ärgerregulierungsstrategien genutzt werden, blieb bisher weitgehend offen. Seit Anfang der 1990er Jahre besteht ein gesteigertes Interesse an der Erforschung emotionsregulativer Zusammenhänge. Je nach Forschungsrichtung wurden hier die Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt. Besondere Beachtung fand die querschnittliche Untersuchung der Regulation negativer Emotionen bei Klein- und Vorschulkindern und Erwachsenen, einerseits im entwicklungspsychologischen- und klinischen, andererseits im arbeits- und organisations-psychologischen Kontext (vgl. Davidson, Putnam & Larson, 2000; Eschenbeck, 2010; Denson & Fabiansson, 2010). Dabei

fokussierte die Forschung hauptsächlich auf die Anwendung diverser Strategien (Grübeln, Unterdrückung, Neubewertung, Vermeidung) und deren Folgen und Auswirkungen im Umgang mit den Emotionen. Hierbei sind vor allem das individuelle Wohlbefinden, psychische Krankheiten und die soziale Einbindung zu nennen. Kaum beforscht wurden hingegen die potentiellen längsschnittlichen Wirkweisen und Folgen aggressiver Emotionsregulationsstrategien im Entwicklungsverlauf Jugendlicher (speziell bezogen auf die Emotion Ärger) in Form von devianten Verhaltensweisen wie Alkoholmissbrauch und pathologischer Internetnutzung (vgl. Barnow, 2012; Neumann, van Lier, Gratz & Koot, 2010). Die vorliegende Arbeit unternimmt einen Versuch, diese Lücke zu schließen und Anregungen für weitere Forschung in diesem Gebiet zu liefern. Es wird davon ausgegangen, dass die Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien mit geringerem Wohlbefinden einher geht und die Auftretenswahrscheinlichkeit von diversen Problemverhaltensweisen erhöhen könnte, z.B. als zusätzliche Strategie bei der Überwindung negativer emotionaler Ereignisse und als Folge der Anwendung der maladaptiven Strategien. Basierend auf der Annahme, dass eine langfristig adaptive Emotionsregulierung beim Erleben negativer Emotionen mit wesentlichen positiven Folgen verknüpft ist und sich positiv auf die Freundschaften von Jugendlichen auswirkt, während maladaptive Strategien wenig hilfreich sind und negative Folgen begünstigen (vgl. Garber, Braafladt & Zeman, 1991; von Salisch, 2002), sollen weiterführend vor dem Hintergrund einer adaptiven und maladaptiven Regulation der Emotion „Ärger“ in Freundschaften die Zusammenhänge mit den Problemverhaltensweisen „depressive Stimmungen“, „Einstellung zu Alkohol“, „Alkoholkonsum“ und „pathologischer Internetgebrauch“ untersucht werden. Hierzu wurde das EÄRST-Modell (Ärgerregulationsstrategien Erwachsener und Jugendlicher, von Salisch & Vogelgesang, 2005) genutzt. Es wurde folglich angenommen, dass die längerfristige Nutzung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien im Umgang mit dem besten Freund (in Form von relational und direkt-aggressiven Verhaltensweisen) mit einer höheren Ausprägung auf den Problemverhaltensskalen einhergeht. Damit werden die bisherigen Befunde aus der Ärgerregulierungsforschung mit Problemverhaltensweisen in Bezug gesetzt, welche zum Teil erst in den letzten Jahrzehnten in der Jugendforschung Beachtung fanden. Des Weiteren erlaubt die längsschnittliche Betrachtung der Ärgerregulierung Jugendlicher auf Basis eines stabilen Modells der Ärgerregulation aussagekräftigere Interpretationen über die Folgen, die Art und Stabilität der Anwendung diverser Strategien, auch maladaptiver Art.

Die hier vorgestellte Arbeit wurde im „Peers in Netzwerken Klasse 9“ (PIN-9) Projekt verfasst. Dieses Projekt ist eine Längsschnittstudie zu den Folgen der Ganztagsbeschulung für

die Peerbeziehungen, die Ausbildung der sozialen und emotionalen Kompetenzen, des Problemverhaltens und der Schulzufriedenheit. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung von 380 Schülern nach dem Übertritt in die Sekundarschule am Anfang und am Ende des 7. Schuljahres (t1, t2) in Brandenburg lassen die Vermutung zu, dass diverse Aspekte in symmetrischen (gleichrangigen, auf Augenhöhe) Freundschaften wichtig für die Ausbildung von emotionalen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen sind (vgl. Kanevski & von Salisch, 2011). Hierzu gehören beispielsweise die Selbstöffnung, die soziale Bewusstheit und das prosoziale Verhalten (vgl. Youniss, 1982). Diese zum ersten und zweiten Messzeitpunkt gefundenen Ergebnisse wurden in der PIN-9-Studie zu t3 auf deren Nachhaltigkeit überprüft, indem dieselben Schüler/innen noch einmal in der neunten Jahrgangsstufe per Selbst-, aber auch im Fremdbericht, befragt wurden. Dieser Messzeitpunkt ist daher von großer Bedeutung, steht doch für viele der Schülerinnen und Schüler nach der 9. Klasse entweder der Berufseintritt, oder die weitere Schulkarriere an (z.B. Havighurst, 1982, in Oerter & Dreher, 1995; Hurrelmann, 2007, S.82).

Die zentralen Fragen dieser Arbeit lauten somit 1. welche Strategien der Emotionsregulierung (speziell Ärgerregulierung) die Jugendlichen über die drei Messzeitpunkte entwickelten und anwenden (vgl. Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998) und 2. wie diese Strategien mit gezeigtem Problemverhalten wie depressiven Stimmungen, einer positiven Einstellung zu Alkohol, hohem Alkoholkonsum und pathologischer Internetnutzung zusammen hängen. Hierzu können die bereits vorliegenden Daten der PIN-Studie (drei Messzeitpunkte: t1, t2 und t3) quer- und längsschnittlich analysiert werden. Bislang ist ungeklärt, wie eine Interpretation der Zusammenhänge zwischen der Nutzung maladaptiver Ärgerregulierungsstrategien und der signifikant höheren Auftretensquote der negativen Folgen möglich sein könnte. Welche gleichzeitigen (querschnittlichen) (t3) und längsschnittlichen (t1, t2, t3) Zusammenhänge bestehen zwischen der Strategie der Ärgerregulierung und gezeigtem Problemverhalten? Zur Klärung dieser Fragen wurden zwischen März und Mai 2011  $N = 299$  Jugendliche (51 % Mädchen) aus 21 Klassen an 4 Halbtags- und 3 Ganztagschulen (Haupt- und Realschulen organisiert als Oberschulen) des Bundeslandes Brandenburg befragt (t3).

### *Aufbau der Arbeit*

Für die Betrachtung der Folgen von Ärgerregulierungsprozessen im Jugendalter ist es unabdingbar, das dahinterliegende Gedankenkonstrukt zu verstehen. Über eine Beschreibung und Analyse grundsätzlicher Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und dem in dieser

Lebensperiode auch häufig auftauchendem Problemverhalten, geht es anschließend um die Darstellung von Emotionen und Emotionsregulation als spezielle Aufgaben der jugendlichen Entwicklung. Hierzu dient die Vorstellung eines weitgehend akzeptierten, generellen Modells der Emotionsregulation (vgl. Gross, 2002). Darauf aufbauend folgt als Engführung die Betrachtung der spezifischen Emotion des Ärgers, deren Regulierung und die Darstellung des Zusammenhangs mit auftretendem Problemverhalten. Zu diesen Theorieblöcken werden jeweils am Ende der einzelnen Kapitel Hypothesen formuliert.

Der erste Theorieblock (Kapitel 2) der Arbeit liefert zunächst in einzelnen Abschnitten Begriffsbestimmungen und Definitionen aus den Bereichen Jugend und Problemverhalten, als auch die theoretische Einordnung der Fragestellungen. Hierzu wird zunächst der Lebensabschnitt und die Entwicklungsphase „Jugend“ näher beschrieben und als eine entscheidende Phase im Lebenslauf charakterisiert (vgl. Hurrelmann, 2007). Darauf aufbauend werden die von den Jugendlichen in dieser Zeit zu meisternden Entwicklungsaufgaben vorgestellt (vgl. Havighurst, 1982). Ein Fokus der Entwicklungsaufgaben richtet sich auf den Aufbau „neuer und reiferer Beziehungen“ zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts und auf den Umgang mit Emotionen. Aus diesem Grund folgt eine Betrachtung von Peers und Freundschaften und deren (entwicklungsbedingten) Funktionen im Jugendalter. Peers und Freundschaften helfen bei der Ausbildung emotionaler und sozialer Kompetenzen und werden als weitgehend positiv für den Entwicklungsverlauf beurteilt (vgl. Saarni, 2002). Dennoch können Entwicklungsverläufe auch Problemverhalten in der Jugend hervorbringen, gerade wenn die Aufgaben von den Jugendlichen nicht konstruktiv lösbar sind oder wenn es zu viele Aufgaben zu einem Zeitpunkt sind. Aus Jugendstudien der letzten Jahre geht hervor, dass gesteigerter Alkoholkonsum, depressive Störungen und die pathologische Internetnutzung in der Adoleszenz überdauernd, bzw. als relativ neues Phänomen, einen hohen Stellenwert in den Untersuchungen einnehmen. Aus diesem Grund liegt der Fokus der hier durchgeführten Untersuchung auf dem Auftreten von depressiven Stimmungen, hohem Alkoholkonsum und pathologischer Internetnutzung im Jugendalter im Zusammenhang mit der Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien. Andere jugendspezifische Problemverhaltensweisen werden dagegen nur kurz angesprochen. Für die Definition der drei Hauptuntersuchungspunkte wird die Theorie und klinische Beschreibung des Abhängigkeitsbegriffs vorgestellt, um anschließend speziell hohen Alkoholkonsum und Alkoholabhängigkeit sowie pathologische Internetnutzung und Internetsucht zu erklären.

Auch die Erläuterung von Depressionen, depressiven Symptomen und depressiven Stimmungen wird im ersten Kapitel vorgenommen. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung von Spiralwirkungen und Komorbiditäten (Wechselwirkungen) zwischen den Problemverhaltensweisen und einer kurzen Zusammenfassung, sowie einem Ausblick auf die nachfolgenden Abschnitte.

Im zweiten Theorieblock (Kapitel 3 und 4) werden Emotionen und Formen der Emotionsregulation im Jugendalter beschrieben. Es wird aufgezeigt, dass Stimmung, Gefühl, Emotion und Affekt grundsätzlich den gleichen Phänomenbereich beschreiben und unmittelbar miteinander verbunden sind (vgl. Rost, 2001). Nach einer Diskussion über die Notwendigkeit von Klassifikationen von Emotionen und einer Darstellung der Funktionen von Emotionen werden theoretische Bausteine sozial-emotionaler Kompetenzen und der Emotionsregulation im Jugendalter erläutert (vgl. Wiedebusch & Petermann, 2006). Neben der Entwicklung der Fähigkeit zur adäquaten Emotionsregulation werden adaptive und maladaptive wie auch effektive und ineffektive Formen der Emotionsregulation näher bezeichnet und aufeinander bezogen werden (vgl. Gross, 2002). Diese Grundlagen sind notwendig um daran anschließend ein Modell der Emotionsregulation (z.B. Gross, 2002), das Konstrukt „Ärger“ und die Ärgerregulation in Freundschaften vertieft behandeln zu können. Hierbei wird ein im Selbst- und Fremdbereich bestätigtes Längsschnittmodell der Ärgerregulierung, das EÄRST-Modell (Ärgerregulierungsstrategien Erwachsener und Jugendlicher), theoretisch vorgestellt.

Der dritte Theorieblock (Kapitel 5) schließt den vorangegangenen theoretischen Teil ab, indem die Konstrukte der Theorieblöcke 1 und 2 aufeinander bezogen werden: Emotions- und Ärgerregulierung sollen im Zusammenhang zu Problemverhalten beleuchtet und die bisherige Forschung auf den Gebieten Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und depressive Stimmung, Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und Alkohol sowie Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und pathologischer Internetgebrauch berichtet werden.

Die Kapitel 6 und 7 befassen sich mit den Methoden und Ergebnissen der Querschnitts- (t3) und der Längsschnittuntersuchung (t1, t2, t3). Die Stichprobe der Quer- und der Längsschnittuntersuchung, die verschiedenen Instrumente und die Durchführung werden beschrieben. Die nach Theorieblöcken Hypothesen geleitete Ergebnisdarstellung umfasst die Betrachtung der Häufigkeiten und Geschlechtsunterschiede im Problemverhalten. Darauf

---

aufbauend werden die Strategien der Ärgerregulierung sowie die emotionalen Kompetenzen generell und im Zeitverlauf betrachtet und anschließend die Ergebnisse der vorausgegangenen Blöcke zusammengeführt und analysiert, indem die quer- und längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen jugendlicher Ärgerregulation und Problemverhalten ausgewertet werden.

Kapitel 8 schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion und einem Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten. Die Untersuchungsergebnisse der Arbeit werden nochmals kurz zusammengefasst und vor dem Hintergrund der aufgestellten Hypothesen beurteilt.



## **2. Theorieblock 1: Jugend, Entwicklung und Problemverhalten**

In diesen ersten Abschnitten der vorliegenden Arbeit werden die beforschte Zielgruppe, die Jugendlichen, und die zu dieser Lebensphase dazugehörigen Aufgaben beschrieben.

### **2.1 Jugend und Entwicklungsaufgaben**

„Der größte Fehler, den die Jugend von heute hat, ist der, daß man nicht mehr zu ihr gehört“ (Dali, nach Kessler, 2007, S.48). Schon diese Aussage verdeutlicht, dass die Lebensphase „Jugend“ eine der wichtigsten Perioden im „menschlichen Lebenslauf“ ist. Nach heutigem Ermessen dauert sie auch immerhin durchschnittlich 15 Jahre. In dieser Zeit müssen „erhebliche Veränderungen der körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung bewältigt werden“ (Hurrelmann, 2007, S.7). „Adolescence is a time of biologic, psychosocial, emotional, and intellectual growth and development“ (Puskar, Ren, Bernardo, Haley & Stark, 2008, S.72).

Die Begriffe „Jugend“ und „Adoleszenz“ beschreiben in vielen wissenschaftlichen Arbeiten die Altersgruppe der etwa 13- bis 25-jährigen, die in psychologischer und soziologischer Hinsicht deshalb besonders hervorgehoben werden, da typische Verhaltensweisen und Einstellungen existieren. Hierzu gehören beispielsweise die Verarbeitung veränderter Körpererfahrungen, die Ablösung von den Eltern, der Kontakt zu Gleichaltrigen und der Aufbau eines eigenen Werte- und Normensystems (Engel & Hurrelmann, 1998). Daneben ist die Jugend auch gleichzeitig ein Strukturmuster, „eine gesellschaftlich entwickelte und ausgestaltete Lebensform, die den Zweck hat, bestimmte gesellschaftliche Erfordernisse und Funktionen zu gewährleisten“ (Münchmeier, 2003, S.13). Heutzutage erlangen die Jugendlichen die Sexualreife jedoch in immer früherem Alter, während die Ausbildung für zunehmend komplexere Berufe immer länger dauert. Dies hat zur Folge, dass die Zeitspanne, in der Jugendliche biologisch erwachsen sind, kulturell und gesellschaftlich aber nicht als erwachsen gelten, immer länger wird und sich teilweise bis auf ein Alter von 10 bis 30 Lebensjahren ausweitet (vgl. Grob & Jaschinski, 2003; Hurrelmann, 2007). Eine deutlichere Eingrenzung und Strukturierung nehmen Flammer & Alsaker (2002, S.34) vor, indem sie verschiedene Stufen der Jugend und Adoleszenz kennzeichnen:

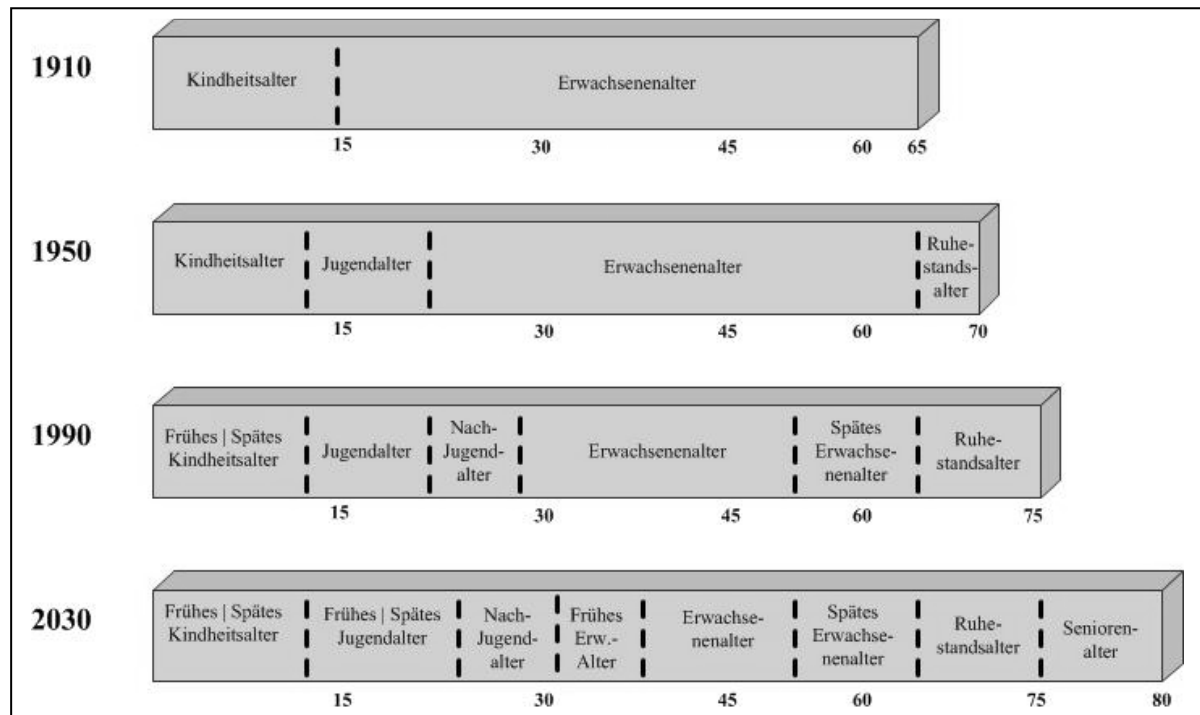
„Feinere Unterscheidungen innerhalb der Adoleszenzstufe kennzeichnen wir mit den Ausdrücken frühe, mittlere und späte Adoleszenz. Die frühe Adoleszenz (ca. 10 bis 13) ist gekennzeichnet durch die Pubertät. Die mittlere Adoleszenz (ca. 14 bis 16) ist am



Einteilungen vorgenommen wurden und sich die Jugendphase deutlicher aufteilt und dadurch verlängert.

Abbildung 2. Das Jugendalter in verschiedenen Epochen

(nach Hurrelmann, 1999, S.23).



Die Jugend liegt zusammenfassend zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter. Sie stellt einerseits eine Übergangsphase dar, ist aber andererseits durch „eigene Werte und Besonderheiten gekennzeichnet“ (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2007, S.37). Inhaltlich wichtige Aufgaben der Jugendlichen sind das Erlernen sozialer Kompetenzen (angemessenes Verhalten in sozialen Interaktionen), Partnerfähigkeit (Peers und romantischer Partner) und Geschlechtsidentität, angemessenen Konsumverhaltens (gesteuert und bedürfnisorientiert) sowie eines Normen- und Wertesystems (ethisches und politisches Bewusstsein) (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2011, S.42f.). Deutlich wird hier bereits, dass die Heranwachsenden in der Jugendphase ein Gros an entwicklungsbedingten Aufgaben bewältigen müssen. Beschreibend hält die Definition von Havighurst (1982, in Oerter & Montada, 1995, S.121) dazu fest: Eine Entwicklungsaufgabe „ist eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg, während Versagen das Individuum unglücklich macht, auf Ablehnung durch die Gesellschaft stößt und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führt.“ Es ist ferner ein Lebensabschnitt beschrieben, welcher geprägt ist

„durch tiefgreifende Wandlungen, die sich auf körperlicher Ebene in der hormonellen und physischen Entwicklung als Ausdruck der sexuellen Reifung äußern und in den Beginn der reproduktiven Lebensspanne münden. Auf psychosozialer Ebene geht das Jugendalter mit der zunehmenden Fähigkeit einher, abstrakte Kategorien zu verstehen und über sich selbst nachzudenken sowie an zunehmend komplexeren Gruppeninteraktionen teilzunehmen, was sich in der Umgestaltung sozialer Beziehungen äußert“ (Scheithauer, Hayer & Niebank, 2008, S.13).

Einmal werden damit die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ganz wesentlich von der Pubertät als Prozess der psychischen Reifung, kognitiven Umstrukturierungen und der körperlichen Veränderungen (inklusive endokrine Veränderungen) und andererseits den von der Gesellschaft an die Adoleszenten herangetragenen Erwartungen im Hinblick auf die Entwicklung bestimmt. Havighurst (1982, in Oerter & Dreher, 1995, S.328; Havighurst, 1953, S.33f.) zählt zu den Entwicklungsaufgaben von 12-18 jährigen Jugendlichen im Einzelnen:

- Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
- Übernahme der männlichen/weiblichen Geschlechtsrolle
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen
- Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
- Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit
- Vorbereiten auf eine berufliche Karriere
- Erwerb von Begriffen und intellektuellen Fähigkeiten zur Ausübung der
- Bürgerlichen Pflichten und Rechte
- Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient sowie Entwicklung einer Ideologie
- Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen

Daran angelehnt beschreibt Fend (2000) Entwicklungsaufgaben, welche einen aktuelleren Charakter aufweisen und ergänzend zu den von Havighurst aufgestellten Faktoren zu verstehen sind:

- Umgang mit Sexualität
- Bewohnen des eigenen Körpers erlernen

- Umbau von Sozialbeziehungen
- Umgang mit der Schule
- Wahl des Berufs
- Bildung
- Politische Orientierung
- Identitätsarbeit

Oerter und Montada (2002) sowie Haberland, Höfer, Keupp, Seitz und Straus (1995) nennen als relevante Entwicklungsaufgaben Ähnliches:

- Gewinnen der Akzeptanz von Peers beiderlei Geschlechts
- Übernahme der Geschlechtsrolle,
- Entwicklung eines eigenen Wertesystems,
- Akzeptanz der eigenen Körpererscheinung,
- Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten,
- Ablösung von den Eltern
- Identitätsbildung
- Übernahme einer Berufsrolle

Übereinstimmend bleibt festzuhalten, dass in der Jugend spezifische Aufgaben absolviert werden müssen und für diesen Lebensabschnitt typische Verhaltensweisen und Einstellungen existieren. Zwei dieser angesprochenen Aufgaben, die für diese Arbeit von großer Bedeutung sind, sollen im Anschluss näher erklärt werden, und zwar der Auf- und Umbau neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts („Freundschaften“) und damit einhergehend die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen am Beispiel der Emotionsregulation. Ferner wird die Betrachtung auch auf abweichendes Verhalten, welches ebenso in dieser Lebensphase auftreten kann, gelegt.

### **2.1.1 „Soziale Kontakte“ in der Entwicklung**

Schon Aristoteles beschreibt den Menschen als: „zoon politikon“, was sinngemäß bedeutet, dass der Mensch ein soziales, auf Gemeinschaft angelegtes und Gemeinschaft bildendes Lebewesen ist (Jörke, 2005, S.20 f.). Berkman und Syme (1979) sowie Antonucci (1990) zählen zu den regelmäßigen sozialen Kontakten Eheleute, Verwandte/Familie, Kontakte zu

Freunden und Peers, Arbeitskollegen, Nachbarn, Kirchenmitgliedschaft und sonstige Gruppenmitgliedschaften. Soziale Kontakte und Beziehungen können grundsätzlich „eine Ressource darstellen, die der Einzelne nutzen kann, um seine Interessen und Absichten durchzusetzen“ (Stecher, 2001, S.12). Die Inhalte dieser sozialen Kontakte sind es auch, welche soziale, emotionale und informationelle Unterstützungsleistungen bieten, die wiederum zu mentaler und körperlicher Gesundheit, sowie zu Wohlbefinden führen können (Antonucci, 1990; Berkman & Syme, 1979).

### **2.1.2 „Peers“ in der Entwicklung**

Wie aus den vorangegangenen Abschnitten deutlich wurde, ist eine relevante Entwicklungsaufgabe der Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, der Umbau von Sozialbeziehungen, bzw. das Gewinnen der Akzeptanz von Peers beiderlei Geschlechts. Der Begriff „Peer“ ist der englischen Sprache entnommen und beschreibt eigentlich die Mitglieder des englischen Oberhauses. Charakterisiert ist der Begriff durch „Gleichrangigkeit im sozialen Status, welche aber nicht zwangsläufig aus der selben Altersstufe resultiert“ (Kanevski & von Salisch, 2011, S.42).

Im Jugendalter kommt unterstützenden Peerbeziehungen eine besondere Rolle zu. Doch nicht nur die Beziehungsqualität beeinflusst Emotionen und Verhalten bei Jugendlichen, sondern auch die Werte, Meinungen und Handlungen der Peers. Ein bekanntes Phänomen ist das der „Homophilie“. Homophilie beschreibt die Ähnlichkeit in Persönlichkeitsmerkmalen zwischen Beziehungspartnern. Es wird angenommen, dass zunächst besonders diejenigen Menschen für eine Beziehung attraktiv sind, deren Einstellungen und Verhaltensweisen den eigenen ähnlich sind (Selektion). Im Beziehungsverlauf gleichen sich Persönlichkeitsmerkmale durch verschiedene Interaktionsprozesse, die zur Entwicklung geteilter Normen und Werte beitragen, weiter einander an (Sozialisation) (vgl. Reinders, 2004).

Die Peers sind aller Regel den gleichen pädagogischen Institutionen ausgesetzt und argumentieren auf einem verwandten „kognitiven und moralischen Niveau“, und stehen vor „ähnlichen Entwicklungsaufgaben und normativen Lebensereignissen“ (von Salisch, Oppl & Vogelgesang, 2002, S.136). Zusätzlich besteht bei Peers Gleichheit „in Hinblick auf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Jugendkultur sowie in Hinblick auf die Anerkennung der Ebenbürtigkeit“ (Kanevski & von Salisch, 2011, S.42). Hier wird deutlich, dass der Terminus „Peers“ nicht alle Gleichaltrigen beschreibt, sondern vielmehr die Individuen, deren

Ebenbürtigkeit unabhängig von Lebensjahren und unter Berücksichtigung sozialer Unterschiede anerkannt wird (vgl. Kanevski & von Salisch, 2011).

In sozialen Beziehungen lernen Menschen beispielsweise Strukturen und Verhaltensweisen für funktionierende Interaktionen. Nach der Piaget-Sullivan-These (vgl. Youniss, 1982) können Beziehungen nach ihren Interaktionsmustern unterschieden werden, wobei sich insbesondere „symmetrisch reziproke Gleichaltrigenbeziehungen für die Ausbildung sozialer Orientierungen im Kindes- und Jugendalter“ als förderlich erweisen (Reinders & Youniss, 2005, S.259). Symmetrische Reziprozität beschreibt also freiwillige und gleichrangige Interaktionen welche die Voraussetzungen für Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe schaffen (vgl. Kanevski & von Salisch, 2011). Für Oerter und Dreher (2008, nach Kanevski & von Salisch, 2011, S.43f.) sind die typischen Funktionen der Peers:

- Orientierung und Stabilisierung, zum Beispiel bei Kleidungsstil, Musikgeschmack, Freizeitverhalten und Wertvorstellungen
- Unterstützung bei der Bewältigung von Belastungen und Problemen, beispielsweise Informationen, Ratschläge und Hilfestellungen bei Problemen im Elternhaus
- Sozialer Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten, zum Beispiel Selbsterfahrung, Grenzerfahrungen, Zigaretten, Alkohol, Drogen und Sex
- Identitätsfindung, beispielsweise Selbstdarstellung und Selbstbestätigung

Viele Studien fanden positive Zusammenhänge zwischen unterstützenden Peerbeziehungen und Maßen des Selbstwerts, sozialem, emotionalem und schulischem Kompetenzerleben, positiven Emotionen, (sozial) angepasstem Verhalten und Gesundheit (z. B. Ahmed, Minnaert, Werf & Kuyper, 2010; Berndt & Keefe, 1995; Bilz, Hähne & Melzer, 2003; Wentzel & Caldwell, 1997; Wentzel, 1998).

### **2.1.3 Freundschaften in der Entwicklung**

Freundschaft ist eine spezielle Form der sozialen Peerbeziehung. Es scheint sicher, dass die Wahl von Freunden sowie die Aufrechterhaltung von Freundschaften freiwillig ist und auf Gegenseitigkeit beruht (Kanevski & von Salisch, 2011). Freundschaft als solches ist für Wagner (1991, zitiert nach Baader, Bilstein & Wulf, 2008, S.48) „eine dyadische Beziehung, die auf Reziprozität und Freiwilligkeit beruht und jederzeit beendet werden kann.“ Dabei gilt, dass Freundesgruppen aus mehreren Dyaden entstehen und bestehen können (vgl. Auhagen,

1993). Diese reziproken, symmetrischen und gleichrangigen Freundschaften sind in der Entwicklungsphase „Jugend“ dann enorm wichtig für die Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen, so gelten Freunde als fester Ansprechpartner bei Problemen, Unterstützungsleistungen und dem Erlernen sozialer Werte und Normen (vgl. Kanevski, 2008; Youniss & Smollar, 1985). In diesem Zusammenhang ist symmetrische Reziprozität wie folgt gekennzeichnet: „Zwei Personen können gleichartige Handlungen zu einer Interaktion beitragen. Hier ist die Kontrolle bilateral oder wechselseitig. Wenn der eine anbietet, Süßigkeiten zu teilen, steht dem anderen das Angebot frei, ein Spielzeug zu teilen“ (Youniss, 1982, S.79).

Bereits Kleinkinder kommunizieren in diesem Rahmen durch den Ausdruck „Freund“, mit wem sie sich gerne zum spielen umgeben, oder wen sie gerne mögen. Im Alter von 3 bis 7 Jahren sind bei der Wahl der Freunde körperliche Attribute ausschlaggebend. Im Alter von 4 bis 9 sind Freunde als einseitige Hilfestellung gekennzeichnet:

„Gedanken, Motive und Gefühle werden als innere Prozesse begriffen, die die beobachtbaren Handlungen von Personen steuern oder beeinflussen. Freunde werden nach Eigenschaften ausgesucht, die vom Kind bewundert und gewünscht werden, und entstehen, wenn beide Partner Vorlieben und Abneigungen des anderen beachten“ (Kanevski & von Salisch, 2011, S.47).

Auch im Alter von ca. 6 bis 12 werden Freundschaften meist noch egoistisch gesehen und das Kind ist auf seinen Vorteil aus. Trotzdem wird von den Kindern bemerkt, dass das Gegenüber von den eigenen Vorlieben und Abneigungen abweichende Vorstellungen haben kann, welche der Koordination bedürfen (vgl. Kanevski & von Salisch, 2011). Krappmann und Oswald (1995) stellten fest, dass in der Schule andere Schüler meist auf Basis gemeinsamer Interessen und Aktivitäten als Freunde ausgewählt werden. Nach von Salisch und Seiffge-Krenke (1996) sind Freundschaftsbeziehungen zu dieser frühen Zeit im Leben zwar eher durch „Instrumentalität“ geprägt (Nutzenbefriedigung), doch bei Heranwachsenden ab einem Alter von ca. 9 Jahren steigt dann der Grad an Intimität als wichtiges Charakteristikum von Freundschaften an, d.h. Nähe (z.B. auch gemeinsame Aktivitäten), „sich geborgen fühlen“ und „sich auf den Freund verlassen können“ und Vertrauen gewinnen an Bedeutung. Hierbei treten dann hauptsächlich die gleichgeschlechtlichen Freunde in den Vordergrund.



Zusätzlich werden Freundschaften im Entwicklungsverlauf zunehmend in Anspruch genommen, um negative Gefühle zu regulieren (Wendt, 2009, S.38). Das könnte daran liegen, dass Individuen sich an Menschen wenden, die ihnen im Verhalten, in ihren Überzeugungen oder Identitätsmerkmalen ähnlich sind, ihnen in physischen Charakteristiken gleichen oder dieselben Interessen haben (vgl. Buss, 1987). Wendt (2009, S.10) bemerkt dazu, dass in der Adoleszenz jedoch unzureichend untersucht ist, „wie das Erleben und die Regulierung eigener Emotionen kontextuell eingebettet sind, das heißt, in Beziehungen des eigenen Netzwerks variieren, mit der Zeit kontinuierlich oder sich verändern.“ LaBouvie-Vief, DeVoe und Bulka (1989) heben dazu übergeordnet hervor, dass während der Adoleszenz das Verständnis für eigene und fremde Emotionen anwächst, was vor allem für die emotionalen Qualitäten Angst, Traurigkeit, Ärger und Glück zutrifft.

Es kann angenommen werden, dass die Qualität der Freundschaftsbeziehung eine entscheidende Rolle einnimmt. Für Valtin und Fatke (1997, S.30) sind beispielsweise gute und beste Freunde „diejenigen, mit denen man – unabhängig von der Regelmäßigkeit oder Häufigkeit des Zusammentreffens - intime Gedanken oder Gefühle austauscht und durch eine ganz besondere emotionale Qualität verbunden“ ist. Mithilfe von Längsschnittstudien wurde herausgefunden, dass die Rolle und Qualität von Freundschaften einen signifikanten Effekt auf die Lebenszufriedenheit hat. Unter Anwendung hierarchischer Regressionsanalysen zeigten die Forscher, dass das Engagement für die Rolle der Freundin/des Freundes bedeutsam für die Vorhersage der Lebenszufriedenheit ist, wenn Hintergrundvariablen kontrolliert werden, wobei „friendship identity“ der beste Prädiktor für Lebenszufriedenheit ist, stärker als Einkommen oder Familienstand (vgl. Siebert, Mutran & Reitzes, 1999). Hervorzuheben ist nochmals, dass es vor allem die gleichgeschlechtlichen Freundschaften sind, welche von der frühen Adoleszenz an (9-12 Jahre) und im Jugendalter (12-16 Jahre) eine herausragende Rolle einnehmen, was in folgender Tabelle 1 nochmals dargestellt wird.

Tabelle 1

*Schematisierung der Bedürfnisse nach Buhrmester & Furman  
(1986, zitiert nach Fend, 2005, S.308)*

Bedürfnisse und Schlüsselbeziehungen				<b>SEXUALITÄT</b> Anders-geschlechtliche Partner(in)
			<b>INTIMITÄT</b> Gleichgeschlechtliche Freundschaft	Anders-geschlechtliche Freundschaft/ Romanze; gleich-geschlechtliche Freundschaft
		<b>AKZEPTANZ</b> Gesellschaft der Peers	Freundschafts-clique	Gemischtgeschlechtliche Menge; Freundschafts-clique
	<b>GESELLSCHAFT</b> Eltern	Peers Eltern	Gleichgeschlechtliche Freunde Eltern	Anders-geschlechtliche Freundschaft/ Romanze; gleich-geschlechtliche Freundschaft
<b>ZÄRTLICHKEIT</b> Eltern	Eltern	Eltern	Gleichgeschlechtliche Freundschaft Eltern	Anders-geschlechtliche Freundschaft/ Romanze; gleich-geschlechtliche Freundschaft
Säuglingsalter (1-2 Jahre)	Kindheit (2-6 Jahre)	Präadoleszenz (6-9 Jahre)	Frühe Adoleszenz (9-12 Jahre)	Jugendalter (12-16 Jahre)

So werden gleichgeschlechtliche gute und beste Freunde in diesen Altersabschnitten bevorzugt bei Selbstoffenbarung, Selbsterforschung, Intimität/ Vertrautheit, Fürsorglichkeit, instrumenteller Hilfe und sozialer Unterstützung genannt (vgl. Kanevski & von Salisch, 2011;

von Salisch & Vogelgesang, 2005). Auch von Salisch, Oppl und Vogelgesang (2002) betonen hierzu noch mal die Wichtigkeit von Freunden des gleichen Geschlechts in den Bereichen emotionale Unterstützung, Probleme anvertrauen, Geselligkeit, emotionale, psychologische und instrumentelle Unterstützung, Geschlechterrolle, Intimität, körperliche Veränderungen und Aufheiterung. Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen sind in dieser Zeit hingegen eher selten.

Insgesamt gilt es festzuhalten, dass „die Effekte von Freundschaftsbeziehungen auf die kindliche Entwicklung“ als meist positiv beschrieben werden (Schmidt-Denter, 2005, S.108). Zu erwähnen ist aber auch, dass Studien von Berndt, Hawkins und Jiao (1999) sowie Berndt und Keefe (1995) zeigten, dass sowohl positive als auch negative Verhaltensweisen von Freunden das Verhalten von Jugendlichen erklären und dass auch die wahrgenommene Beziehungsqualität zur Erklärung von Einstellungen und Verhalten beiträgt. So fördern positive Beziehungen angepasstes Verhalten, wohingegen konfliktreiche Freundschaften zu störendem Verhalten führen.

Wie in Tabelle 1 deutlich wird, unterscheiden sich Freunde von Familienmitgliedern und einfachen Peers, da eine Beziehung zu diesen nicht immer auf Freiwilligkeit beruht und eher hierarchische Strukturen aufweisen kann. Des Weiteren unterscheiden sich einfache (z.B. kumpelhafte) Peerbeziehungen von Freundschaftsbeziehungen im Grad der Intimität. (vgl. Kanevski & von Salisch, 2011). Insbesondere können sich Freunde außerordentlich produktiv herausfordern und emotional wie sozial unterstützen (von Salisch & Kanevski, 2011).

#### **2.1.4 Freundschaft und sozial-emotionale Unterstützung**

Was nun aber bedeutet diese sozial-emotionale Unterstützung durch Freunde inhaltlich genau und welche Einflüsse auf die Jugendlichen können ausgemacht werden? Übergeordnet und den gesamten Entwicklungsverlauf betrachtend stellen Hazler und Denham (2002) heraus, dass die Abhängigkeit von der Unterstützung anderer mit der Empfängnis beginnt, und auch wenn Menschen zunehmend autark werden, so sind sie im Lebensverlauf weiterhin in der ein oder anderen Form auf die Unterstützung anderer angewiesen. Obgleich Heranwachsende dabei einerseits soziale Wesen sein wollen, besteht gleichzeitig der Wunsch danach, ein einzigartiges Individuum zu sein. Insbesondere deshalb müssen ihnen häufig verschiedene Formen der sozialen Unterstützung zuteil werden. „Freundinnen und Freunde sind für Kinder eine wichtige Quelle sozialer Unterstützung“ (Wehner, 2005, S.409). Bei Fydrich, Geyer, Hessel, Sommer und Brähler (1999, S.212) wurde diese

„soziale Unterstützung als wahrgenommene bzw. antizipierte Unterstützung aus dem sozialen Netz operationalisiert. Dieses Konzept geht auf kognitive Ansätze zurück [...] und erfaßt die subjektive Überzeugung, im Bedarfsfall Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk zu erhalten, oder die Einschätzung, auf Ressourcen des sozialen Umfelds zurückgreifen zu können. Damit wird soziale Unterstützung sowohl als das Ergebnis der Interaktion zwischen Individuum und sozialer Umwelt als auch als Ergebnis der persönlichen Bewertung und Verarbeitung solcher Interaktionen aufgefasst.“

Ozbay et al. (2007) vermuten, dass soziale Unterstützung in hoher Qualität genetische und umweltbedingte Schwachstellen moderiert und Resilienz (u.a. Widerstandsfähigkeit gegen Stress) verstärken kann. Dabei dienen strukturelle Merkmale (wie die Netzwerkgröße und die Anzahl an sozialen Kontakten), wie funktionelle Komponenten (z.B. erhaltene emotionale Zuwendung, instrumentelle Zuwendung wie Geschenke) als Prädiktoren für das Wohlbefinden. Dies geschieht möglicherweise über ihre positiven Auswirkungen auf das Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden (HPA)-System, das Noradrenalin-System und die zentralen Oxytocin-Wege. Klein-Heßling und Lohaus (2002) fanden, dass hohe gegebene soziale Unterstützung im Resultat mit guter psychosozialer Anpassung einhergeht. Demgegenüber führt weniger erhaltene soziale Unterstützung (und dadurch bedingt das Gefühl der Einsamkeit) bei Jugendlichen zu signifikant häufigerer Nutzung maladaptiver Verhaltensweisen wie verbaler und körperlicher Aggressivität zur Konfliktlösung (vgl. Kashani & Shepperd, 1990; Ozbay et al., 2007).

Ebenso können wenig soziale und emotionale Unterstützung und Zurückweisung zu depressiven Symptomen führen. Dieser Zusammenhang wurde in einer Untersuchungsstichprobe von 450 Jungen im Alter von durchschnittlich 14 Jahren gefunden (vgl. Rigby, 2000). Damit einhergehend gibt es Hinweise auf Verbindungen zwischen „Peer rejection“, beispielsweise gemessen durch das Mitschülerurteil bezüglich der Beliebtheit oder Unbeliebtheit eines anderen Schülers, und Indikatoren für internalisierende Probleme wie depressive Symptome und Einsamkeitsgefühle (vgl. Kiesner, 2002).

Strine, Chapman, Balluz und Mokdad (2008) zeigten ergänzend, dass mit sinkender sozialer und emotionaler Unterstützung das Risiko für depressive Erkrankungen, Rauchen und Alkoholkonsum ansteigt. Die über 12 Jahre durchgeführte Längsschnittuntersuchung von Bagwell, Newcomb und Bukowski (1998) stärkte die Annahme, dass Jugendliche, die in der frühen Adoleszenz (zu Beginn der Untersuchung in der 5. Klasse) zumindest eine stabile reziproke Freundschaft aufrecht hielten, zwölf Jahre später im jungen Erwachsenenalter einen

stärkeren Zuwachs in ihrem Selbstkonzept und weniger depressive Symptome als die Vergleichsgruppe ohne enge Freundschaft aufwiesen. Siyez (2008) Forschungsergebnisse bei 1.734 Jugendlichen (928 Mädchen, 806 Jungen) mit dem Adolescent Health and Development Questionnaire (AHDQ) führen deshalb verständlicherweise zu dem Schluss, dass es notwendig ist, das „level of wellness“ bei Heranwachsenden zu steigern (z.B. die Qualität der Freundschaftsbeziehungen, social support) um Depressionen und weiteren Fehlanpassungen vorzubeugen.

Freunde dienen also als Quelle sozialer und emotionaler Unterstützung, welche dann ihrerseits wieder das Wohlbefinden der Jugendlichen steigern kann. Freunde sind nach Kolip (1993), speziell für Heranwachsende, wichtige Partner und helfen beim Umgang mit auftretenden Veränderungen des eigenen Körpers oder mit Familienproblemen. Freunde zu haben ist somit für Heranwachsende enorm wichtig. Durch sie können Entwicklungsaufgaben meist besser gemeistert werden. Zusammen mit ihnen bauen Heranwachsende emotionale und soziale Kompetenzen aus und sorgen für Wohlbefinden. Eine dieser emotionalen Kompetenzen ist eine angemessene Emotionsregulation, also der Umgang mit den eigenen und fremden Emotionen.

### **2.1.5 Emotionsregulation als Entwicklungsaufgabe**

Eine weitere hervorzuhebende und zentrale Aufgabe der jugendlichen Entwicklung (beginnend in der frühesten Kindheit) ist der Umgang mit den eigenen Emotionen (Emotionsregulation) (vgl. Southam-Gerow & Kendall, 2002). Die Kinder lernen im Entwicklungsverlauf, wie und wann auftretende Emotionen reguliert werden können. Dies ist besonders wichtig für das Verständnis der Entwicklung klinischer Verhaltensauffälligkeiten und für die Regulierung sozialer Interaktionen, wie Freundschaften (vgl. Schneider, 2003). Auch Gniewosz (2011, S.63) hält fest: „Die Aneignung von Emotionsregulationsstrategien ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe.“ Holodynski und Friedlmeier (2006, S.78) erweitern diese Aussage noch, indem sie davon sprechen dass „die Aneignung von Strategien, mit denen sich Emotionen in ihrer Qualität, Intensität, Dauer und Häufigkeit modifizieren lassen“ eine wesentliche Entwicklungsaufgabe darstellt. Wie und wann diese Entwicklung stattfindet wird in Abschnitt 3.1.5 näher erläutert.

Zusammenfassend gilt, dass die Jugend, oder das Jugendalter eine sehr spezifische Episode menschlichen Lebens darstellt und die Jugendlichen vor vielerlei entwicklungstypische Aufgaben und Herausforderungen stellt. Dies betrifft einerseits die Arbeit mit dem eigenen Körper und den Emotionen und das Verstehen selbiger, andererseits das Leben in einer kulturgeprägten Gesellschaft mit ihren Gruppen, Werten, Normen und Gesetzmäßigkeiten. Durch unterstützende Freunde können Entwicklungsaufgaben und auftretende Probleme meist besser gemeistert werden. Zusammen mit ihnen bauen Heranwachsende emotionale und soziale Kompetenzen aus und sie sorgen für Wohlbefinden. Gemeinsam mit dem Freund/der Freundin entwickeln die Jugendlichen Strategien, wie mit zwischenmenschlichen Konflikten und emotionalen Momenten umgegangen werden könnte. Aber nicht alle Entwicklungsverläufe gehen reibungslos von Statten und nicht jede jugendliche Beziehung verringert Schwierigkeiten (vgl. Wehner, 2006). Welche Probleme wie, wann und warum auftreten können, wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

## **2.2 Problemverhalten der Jugend – Theorie**

Gleichsam zu allen in den vorausgegangenen Abschnitten erwähnten positiven Eigenschaften von Freundschaften und zu meisternden Entwicklungsaufgaben, ist die Jugendphase auch eine Zeit des Austestens von Grenzen. „Riskantes und normabweichendes Verhalten kommt neben ausgeprägten Stimmungsschwankungen in der Jugendzeit bei relativ mehr Menschen vor, als in anderen Lebensphasen“ (Wietasch, 2007, S.123). Grundsätzlich existieren dabei drei Ausprägungen von Problemverhalten im Jugendalter: „Die Mehrheit der Jugendlichen, deren Problemverhalten auf die Jugend begrenzt ist. Als zweites Jugendliche, die erst in der Jugend auffällig werden und dies z.T. im weiteren Lebenslauf fortsetzen und schließlich Jugendliche, die bereits im Kindesalter auffällig sind, im Jugendalter zu exzessivem Risikoverhalten neigen und in der Folge lebenslang auffälliges Verhalten zeigen“ (Settertobulte, 2010, S.81).

### **2.2.1 Problemverhaltensweisen des Jugendalters – Eine Übersicht**

Rückblickend und im Zusammenhang zu den vorangegangenen Abschnitten lässt sich sagen, dass die Jugendlichen während der Adoleszenz vor allem „in allen gesellschaftlichen Handlungssektoren psychische, soziale, motivationale und praktische Kompetenzen erwerben“ müssen (Palentien & Hurrelmann, 2006, S.41). Dieses ist unabdingbar, um ihren „Entwicklungsaufgaben gerecht zu werden“ (Palentien & Harring, 2010, S.367). Diese

Veränderungen, Wandlungen und Prozesse sowie etwaige „Orientierungskrisen (z.B. Identitätssuche, Lebensperspektivensuche)“ (Scheithauer, Hayer & Niebank, 2008, S.13) lassen sich allerdings von den Jugendlichen nicht immer problemlos bewältigen, sodass für diese emotionalen Situationen von den Adoleszenten anderweitige Lösungsmöglichkeiten gesucht werden. Hierbei zeigt sich beizeiten ein externalisierendes oder internalisierendes Problemverhalten (vgl. Flammer & Alsaker, 2002), welches von den Jugendlichen als probates Mittel zur Lösung von Sachverhalten angesehen wird.

Ein Beispiel für internalisierendes (also nach innen gerichtetes) Problemverhalten sind depressive Stimmungen und Depressionen, externalisierendes (sichtbares) Problemverhalten kann sich beispielsweise in hohem Alkoholkonsum zeigen. Problemverhalten soll hierbei generell definiert sein als sozial auffälliges (deviantes, delinquentes, abweichendes, pathologisches) Verhalten, das potentiell fremd- oder selbstschädigend ist. Unter Devianz wird in der Sozialpsychologie und Soziologie häufig ein von Normen und Wertvorstellungen abweichendes Verhalten beschrieben (vgl. Beelmann & Raabe, 2007). Dieses Verhalten ist verständlicherweise immer auf die vorherrschende Gesellschaftsform und den bestehenden Kulturkreis bezogen.

Baier, Rabold und Pfeiffer (2010), Engel und Hurrelmann (1993) Petermann und Petermann (2008, 2010) sowie Piquart und Silbereisen (2002) stellen in Zusammenfassungen heraus: In der Jugend werden häufig solche Verhaltensweisen gewählt (oder treten auf), deren subjektiv wahrnehmbare Vorteile die zu erwartenden Nachteile überschreiten. Dazu zählen beispielhaft:

#### *Abhängigkeiten:*

- Alkohol- und Drogengebrauch (vgl. Muthén & Muthén, 2000)
- Internetsucht (vgl. Farke, 2003; Hahn & Jerusalem, 2001)
- Computerspielsucht (vgl. Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009, 2009a)

#### *Aggressionen, Risikoverhalten und Gewalt:*

- Internetgewalt und Cybermobbing (vgl. Grimm, Rhein & Clausen-Muradian, 2008)
- riskantes Verhalten im Straßenverkehr (vgl. Raithe, 1999)
- frühe Aufnahme sexueller Aktivitäten (auch ungeschützt) (vgl. Schmidt, Klusmann, & Zeitzschel, 1993)
- Gewaltverhalten (vgl. Petermann & Petermann, 2008, 2010), Gewaltbereitschaft und Gewaltakzeptanz (vgl. Sturzbecher, 1997)

- Aggressivität (vgl. Petermann & Petermann, 2008, 2010)
- Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit (vgl. Sturzbecher, 1997)
- Griff zu Muskelwachstum fördernden Präparaten (vgl. Burnett & Kleiman, 1994)

*Sonstige Störungsbilder:*

- Depressivität (vgl. Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007)
- ungesunde Ernährungsgewohnheiten (beispielsweise Diätwahn) (vgl. Keel, Leon & Fulkerson, 2001)
- psychopathologisches Verhalten (wie Anorexie oder Suizid) (vgl. Frank, 2005; Salbach-Andrae, Jacobi, & Jaite, 2010)
- selbstverletzendes Verhalten (vgl. Salbach-Andrae, Lenz, Klinkowski, Pfeiffer & Lehmkuhl, 2007)
- Selbstwertprobleme und Ängste (vgl. Hampel & Petermann, 2005; Petermann & Petermann, 2008, 2010)
- Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) bis ins Jugend- und Erwachsenenalter (vgl. Kohn, & Esser, 2008)

Offensichtlich können im Jugendalter spezifische Formen von Problemverhalten, oft als Reaktion auf die zu meisternden Entwicklungsaufgaben, auftreten. Als mögliche Gründe können beispielsweise Neugierde, Überforderung, Zurückweisung, Rebellion und das Austesten von Risikosituationen genannt werden (z.B. Pinquart & Silbereisen, 2002).

Schmitz, Vierhaus und Lohaus (2012, S.14f.) zeigen für die Nutzung von Emotionsregulationsstrategien, dass nicht nur die Geschlechtsunterschiede an sich, sondern vielmehr die Geschlechtsrollenorientierung eine Bedeutung für die Art und Form der Emotionsregulation hat. So werden Mädchen (und Jugendliche mit einer androgynen Geschlechtsrollenorientierung) eher problemorientierte (kognitive), aktive, akzeptierende und emotionsorientierte Bewältigungsstrategien zugeschrieben. Dieser Umstand könnte gleichsam auf gezeigtes Problemverhalten zutreffen. So ist denkbar, dass der in der Entwicklung stattfindende Sozialisationsprozess zu Geschlechtsrollenstereotypen führt, deren Erwartungen an die Gruppe der Gleichaltrigen geknüpft sind und als Sozialisationsdruck erlebt werden können. Ziel der Jugendlichen ist es dann, sich gemäß diesen, an sie heran getragenen, Erwartungen zu verhalten. Jungen würden sich dann beispielsweise eher kompetitiv geben und riskante (oft externale) Verhaltensweisen vorweisen.



Aus Untersuchungen wie der „Kiggs-Studie (Kinder- und Jugendgesundheitssurvey), der „Aktion Glasklar“ (Alkoholkonsum im Jugendalter), dem Drogen- und Suchtbericht der deutschen Bundesregierung, dem WHO-Guide (World Health Organization; International Guide for Monitoring Alcohol consumption and alcohol related harm), dem Bericht der BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: „Der Alkoholkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2010“), der Internetstudie „Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz“ und dem Bundesgesundheitsblatt „Depressive Störungen und aggressiv-dissoziale Störungen im Kindes- und Jugendalter - Prävalenz, Verlauf und Risikofaktoren“ geht hervor, dass gesteigerter Alkoholkonsum, depressive Störungen und der pathologische Internetgebrauch in der Adoleszenz schon lange, bzw. als relativ neues Phänomen, einen hohen Stellenwert in den Untersuchungen einnehmen. Aus diesem Grund konzentriert sich diese Arbeit auf eben diese genannten Problemverhaltensweisen.

Herauszustellen gilt ferner, dass Problemverhaltensweisen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Identitätsfindung, Lebensperspektive finden) nicht ausschließlich als abweichen angesehen werden müssen, sondern beizeiten auch als Funktion der psychosozialen Entwicklung dienen (vgl. Raithel, 2004). So können Rauchen, Drogengebrauch und Glücksspiel dazu dienen, den „Zugang zu Peergruppen zu ermöglichen, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und deren Anerkennung zu erwerben“ (Scheithauer, Hayer & Niebank, 2008, S.15). Demnach ist normabweichendes Verhalten hier „unter Umständen als Ausdruck entwicklungsangemessenen Verhaltens anzusehen“ (ebd. S.15).

Neuere Forschungen, vor allem seit Nutzung der Magnetresonanztomographie (MRT), beziehen auch die Entwicklung des Gehirns und damit der kognitiven Prozesse in die Betrachtung adoleszenten Problemverhaltens mit ein. So bildet sich bis ins Jugendalter die Myelinschicht um die Nervenzellen aus, welche die Übertragungsgeschwindigkeit der Nervenimpulse erhöht, und die Synapsendichte im Präfrontalkortex ändert sich, indem das Gehirn während der postnatalen Entwicklung so viele Synapsen ausbildet (Synaptogenese), dass die Synapsendichte die im Erwachsenen Gehirn übersteigt. „Damit durchlaufen gerade die Gehirnregionen, die mit sozialen Kognitionen verknüpft sind, etwa mit dem Einsetzen der Pubertät sehr ausgeprägte und andauernde Veränderungen“ (Scheithauer, Hayer & Niebank, 2008, S.17). Mit diesen Veränderungen geht einher, dass oftmals am Entscheidungsverhalten der Jugendlichen abzulesen ist, dass sie nicht immer dazu befähigt sind, die Risiken, welche aus ihrem Verhalten resultieren, sowie die potentiell negativen Folgen korrekt einzuschätzen

und viele Entscheidungen eher intuitiv, impulsiv und situativ, wenn auch bewusst, (im sozialen Umfeld, z.B. Peergruppe) treffen (vgl. Burnett, Bault, Coricelli & Blakemore, 2010; Haidt, 2001).

Maßgeblich ist aber auch die fehlende Bindung an die eigene Familie (und auch ein Mangel an sozialer und emotionaler Unterstützung durch Freunde) und damit die mangelhafte Entwicklung von Selbst- und Emotionsregulationsstrategien ein möglicher Prädiktor für gezeigtes Problemverhalten (vgl. Bowlby, 1975). Die Qualität der Bindung zu Bezugspersonen (Familie, Freunde) hat Einfluss auf die Art der Emotionsregulation, was wiederum Einfluss auf die Entstehung von Verhaltensproblemen haben kann (vgl. Zweyer, 2006).

Die Defizite in den Fähigkeiten zur adäquaten Emotionsregulation könnten also ein Schlüsselmechanismus im Auftreten bestimmter Formen von antisozialen Verhalten sein (vgl. Mullin & Hinshaw, 2007). So erörtern Calkins und Howse (2004, S.322f.), dass die Daten aus einer Vielzahl von Studien darauf hinweisen, wie Defizite in der Emotionsregulierung, die auf mehreren Ebenen beobachtet werden können, mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen zusammen hängen. Pinquart (2003, S.46) stellt wesentliche Einflussfaktoren auf eine gelungene bzw. krisenhafte Entwicklung im Jugendalter grafisch wie folgt dar:

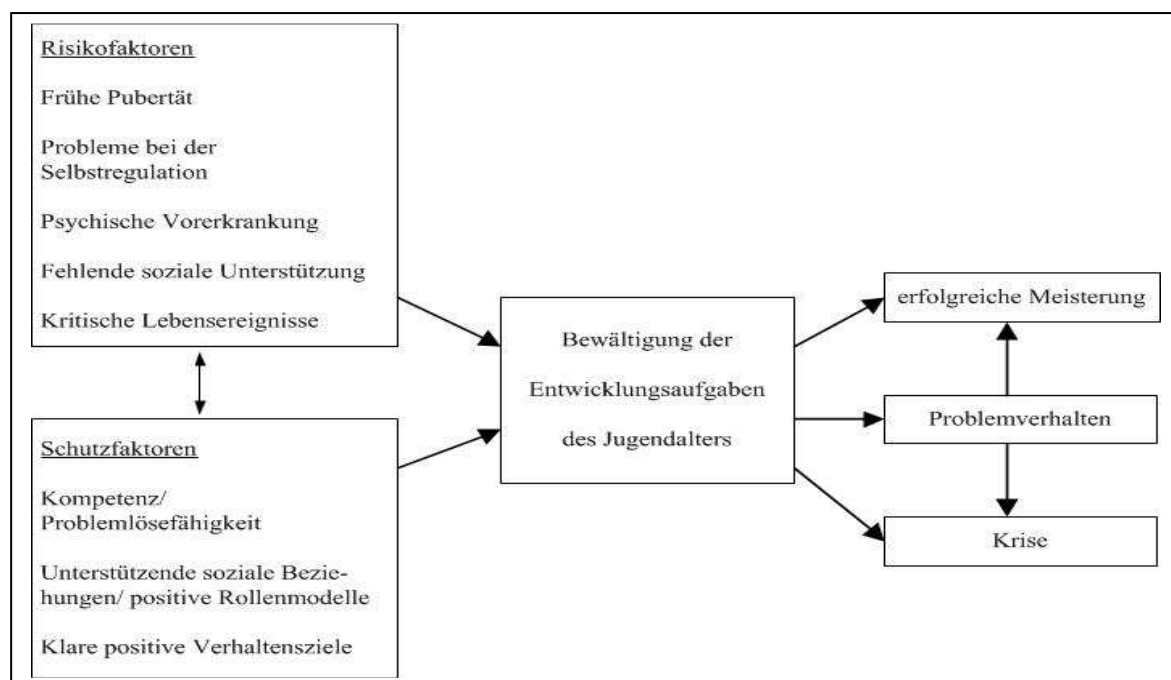


Abbildung 3. Wesentliche Einflussfaktoren auf eine gelungene bzw. krisenhafte Entwicklung im Jugendalter (Pinquart, 2003, S.46).

Zu den Risikofaktoren bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zählen also unter anderem (aber keineswegs ausschließlich) Probleme bei der Selbstregulation und fehlende soziale Unterstützung, was sich in der Folge als Problemverhalten ausdrücken kann. Kompetenzen in der Problemlösung und unterstützende soziale Beziehungen gelten demgegenüber als Schutzfaktoren und sollten sich positiv auf den Entwicklungsverlauf auswirken. In welcher Häufigkeit und in welcher Form mögliches Problemverhalten in Form von depressiven Stimmungen, pathologischer Internetnutzung und Alkoholkonsum empirisch auftritt wird Teil der nächsten Abschnitte sein.

### **2.2.2 Problemverhalten, speziell depressive Stimmungen, depressive Symptome und Depressionen**

Depressionen (ebenso depressive Tendenzen, dysthyme Störungen, depressive Stimmungen oder depressive Syndrome) gehören weltweit zu den verbreitetsten und beanspruchendsten Krankheitsbildern (vgl. Alsaker & Bütikofer, 2005; Murray & Lopez, 1996). Schneider und Margraf (2009, S.665) unterscheiden im Störungsbild Depression (Major Depression) nach ICD-10 in Abhängigkeit von Anzahl und Schwere der Symptome zwischen leichten (F32.0), mittelgradigen (F32.1) und schweren (F32.2 und F32.3) Episoden. Symptomatisch leiden Betroffene unter gedrückter Stimmung, emotionaler Niedergeschlagenheit und einer Antriebs- und Aktivitätsverminderung. Weiter verlieren Patienten häufig die Fähigkeit sich zu freuen, Spaß oder Lust zu empfinden (Anhedonie) und es kommt zu einer Minderung von Interesse und Konzentrationsfähigkeit. Bereits kleine Anstrengungen können zu tiefgehender Erschöpfung und Müdigkeit führen, wobei der Schlaf hingegen oftmals gestört ist. Auch verlieren Betroffene vielfach ihren Appetit und die Lust an der Nahrungsaufnahme.

Das Krankheitsbild geht nahezu immer mit einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens einher. Charakteristisch ist das Auftreten von Gefühlen der Schuld oder Gedanken über die eigene Wertlosigkeit auch bei leichten Verlaufsformen. Hinzu können Gedanken über Tod und Suizid, Kopfschmerzen, gastrointestinale Beschwerden und Gewichts- und Libidoverlust kommen. Hormonell und neuronal weisen depressive Testpersonen vielfach einen erhöhten Cortisolspiegel und einen oftmals kleineren Hippocampus auf (vgl. LeDoux, 2006). Ein zusätzliches Merkmal des Störungsbildes ist die Invarianz gegenüber Zeit- und Lebensumständen. Bei der Diagnose ICD-10 F33 handelt es sich um eine rezidivierende depressive Störung, also ein Störungsbild, welches durch wiederholte depressive Episoden (F32.) gekennzeichnet ist (vgl. Schneider & Margraf, 2009).

Gleichermaßen sind für Kinder und Jugendliche Traurigkeit, Angst und „Gefühle der Hilflosigkeit und des Versagens“ besonders belastend (Nevermann & Reicher, 2001, S.11). Doch Stimmungstiefs sind in jeder Entwicklungsphase zunächst als normal anzusehen. „Erst wenn solche Stimmungstiefs an Stärke massiv zunehmen, zu deutlichen zusätzlichen Verhaltensbeeinträchtigungen führen und über längere Zeit hinweg andauern, kann möglicherweise von einer depressiven Störung mit klinischer Bedeutsamkeit gesprochen werden“ (ebd. S.11f.). Schmidt (2004, S.141) betont, dass Depressionen von Heranwachsenden im Sinne einer Diagnose nach ICD-10 F32 phänomenologisch denen von erwachsenen Erkrankten gleichen. Das Auftreten klinischer Depressionen (ICD10-Diagnosen F33, F34) in der bis zum Erhebungszeitpunkt verstrichenen Lebenszeit (bis zum Alter von 25 Jahren) beträgt 12.7 %, „bei einem Frauen-Männer-Verhältnis von 2:1.“

Depressionen weisen ab dem Alter von 13 Jahren hohe Persistenzraten auf, die mit denen externalisierender Störungen vergleichbar sind. Subklinische Depressionen (ICD10-Kriterien nicht voll erfüllt) im Grundschul- und frühen Jugendalter stellen ein erhöhtes Risiko für spätere klinisch relevante psychische Störungen dar“ (Ihle, Esser, Laucht & Schmidt, 2004, S.730). „Depressive Verstimmungen nehmen von der Kindheit bis zum Jugendalter hin zu“ und es wird davon ausgegangen, „dass dieser Anstieg eher mit der Abnahme von Schutzfaktoren [wie z.B. elterliche Unterstützung] zu tun hat, als mit der Zunahme von Risikofaktoren“ (Narring et al., 2004, S.73). Petermann (2005) und Seiffge-Krenke (2000) bekräftigen hierzu noch, dass in der Kindheit gehäuft Jungen psychische Störungsbilder aufweisen, sich dieser Trend jedoch im Jugendalter angleicht und mit zunehmender Zeit deutlich umkehrt, vor allem beim Störungsbild der Depression. Depressionen treten dementsprechend häufig im Jugendalter auf (vgl. Groen & Petermann, 2005), vor allem ist ein starker Anstieg dieses Störungsbildes zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr zu verzeichnen, wobei Mädchen circa doppelt so häufig betroffen sind, wie Jungen (vgl. Groen & Petermann, 2008).

Ein Verhältnis von 2:1 auf Seite der Mädchen für alle Formen depressiver Symptomatiken fanden auch Will, Grabenstedt, Völkl und Banck (2008). Ebenso beschreiben Hautzinger und Petermann (2003, S.127): „Depressive Symptome und Störungen stellen im Kindes- und vor allem im Jugendalter ein ernstzunehmendes Gesundheitsproblem dar.“ Die höchste Prävalenz liegt den Autoren nach bei den weiblichen Jugendlichen in den späten Teenagerjahren. Alsaker & Bütikofer (2005, S.172ff.) bestätigen, dass mindestens doppelt so viele weibliche Jugendliche wie männliche Jugendliche als depressiv eingestuft werden können (10 % zu 5.6 %), manchmal sogar dreimal so hohe Raten für Mädchen zu finden sind. Die Autoren

erstellten eine Aufstellung der möglichen Gründe für diesen Geschlechtsunterschied, indem sie die Ergebnisse verschiedener Studien zusammenfassen: Weibliche Jugendliche haben oft

- einen geringeren Selbstwert
- ein negativeres Körperbild, Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper, u.a. durch den Versuch, ein nicht zu erreichendes Ideal zu erlangen. Dies wird dadurch verstärkt, dass in der Pubertät häufig eine starke Gewichts-, und Fettzunahme zu verzeichnen ist.
- unterschiedliche Bewältigungsstile bei Problemen
- Verschiedenheit des Timings und Bedeutung der Pubertät generell

Gerade aus dem letztgenannten Punkt ergeben sich diverse zu beachtende Teilaspekte:

- Wechsel der Schule/Schulform fällt bei Mädchen häufiger mit äußerlichen Pubertätsanzeichen zusammen
- Die frühen äußerlichen Pubertätsanzeichen führen zu notwendigen Anpassungen im Körperbild und Selbstkonzept. Damit einhergehend verändern sich auch die Erwartungen Dritter an die Pubertierenden (Geschlechterrolle, sexuelle Reifung etc.).

Groen und Petermann (2005) berichten über die Ergebnisse diverser Studien von lebenszeitbezogenen Prävalenzraten für eine Major Depression unter Jugendlichen von 9.4 % - 18.5 %. Ein Review von Merikangas und Angst (1995, in Rutter, 1995) fand Prävalenzen einer Major Depression bei Adoleszenten zwischen 0.4 % und 5.7 %, während die Lebenszeitprävalenz von 1.9 % bis 18.4 % reichte. Der Reviewartikel von Ihle und Esser (2002, S.161ff.) über 19 „Epidemiologische Längsschnittstudien zur Gesamtprävalenz und -persistenz psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter“ zeigt, dass die Prävalenzraten bei 8 bis 25-Jährigen mehrheitlich zwischen 15 % – 25 % liegen.

Berücksichtigt wurden in diesen Studien depressive Störungen (Stimmungen), Angststörungen, dissoziale Störungen und hyperkinetische Störungen. Speziell für depressive Störungen lagen die Prävalenzraten zwischen 0.4 % bei 8- bis 11-Jährigen bis hin zu 18 % bei 17- bis 18-Jährigen, wobei „depressive Störungen im späten Jugendalter und frühen Erwachsenenalter doppelt so häufig beim weiblichen Geschlecht vorkommen.“ Lewinsohn et al. (1992, S.132) untersuchten „1710 Jugendliche mittels verschiedener Fragebögen und klinischer Beurteilungsverfahren. Die Punktprävalenz für unipolare Depressionen liegt bei 2.9 % für Angststörungen bei 3,2 %, das Lebenszeitrisko für unipolare Depressionen ist 20.4 %

und für Ängste 8.8 %. Mädchen hatten generell höhere Auffälligkeitswerte, insbesondere bei Depressionen, Ängsten und Essstörungen.“

Während die Prävalenzraten für eine Major Depression unter deutschen Jugendlichen bei bis zu 18 % liegen, fanden sich für depressive Symptome und Stimmungen gar Raten zwischen 20 % und 60 % (vgl. Seiffge-Krenke, 2000). Barkmann und Schulte-Markwort's (2004, nach Petermann, 2005) Reviewartikel über 29 deutsche Studienergebnisse, welche systematisch die Prävalenzraten depressiver Symptome bei Jugendlichen untersuchen, identifizierte Häufigkeiten von 17.2 %. Damit lagen die deutschen Gesamtprävalenzen psychischer Störungen in diesem Bereich im internationalen Durchschnitt, welcher Raten zwischen 10 % und 20 % annimmt. Fend (2005, S.432) schildert zielgruppengerichtet, dass „nur ca. 3 % der adoleszenten Gymnasiasten in der 9. Stufe unter häufigen depressiven Stimmungen litten, wohl aber ca. 18 % der Mädchen der 7. Stufe von Hauptschulen.“ Die Untersuchung „Depressive Stimmungen bei Schülerinnen und Schülern. Personale und schulische Risikofaktoren und Ansatzpunkte zur Prävention und Intervention“ der Leuphana Universität Lüneburg im Rahmen der DAK-Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ (2011, S.10) zeigt, dass Gymnasiasten seltener depressive Stimmungen aufweisen „als Schüler anderer Schulformen. So gibt nur fast jeder vierte Schüler an Gymnasien gegenüber 27 % der Gesamtschüler und 32 % der Schüler an Haupt-, Real bzw. regionalen Schulen an, unter depressiven Stimmungen zu leiden.“

### **2.2.3 Problemverhalten, speziell abhängiges (suchtbasiertes) Verhalten**

Internetsucht, oder der pathologische Internetgebrauch, ist ein relativ neues Phänomen, wengleich auch die Wirkmechanismen weitgehend bekannt sind. Diese orientieren sich, wie auch das untersuchte Verhalten in Bezug auf Alkohol, an dem als Krankheitsbild bekannten Sucht- und Abhängigkeitsbegriff. Danach gilt: „Jede Richtung menschlichen Strebens und Handelns kann süchtig entarten“ (Wodarz, 2007, S.1526).

#### **2.2.3.1 Abhängigkeit und Sucht**

Die Begriffe „Sucht“ und „Abhängigkeit“ werden in dieser Arbeit synonym verwandt. Da das Konstrukt „Sucht“ schwer definierbar ist, hat die World Health Organization (WHO) angeregt, diesen gegen „Abhängigkeit“ auszutauschen (Soyka & Kufner, 2008). Da in den hier durchgeführten Untersuchungen jedoch die Internetsuchtskala („ISS“) genutzt wird, ist in

dieser Arbeit der Begriff „Sucht“ in diesem Zusammenhang weiterhin in Verwendung. Die Anfänge der Suchttheorie basieren hauptsächlich auf der Untersuchung von Alkoholismus und später Drogenabhängigkeit (vgl. Catanzaro, 1974). Modernere, an die Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO angelehnte Erklärungsversuche, greifen hier wesentlich weiter und verstehen Sucht und Abhängigkeit als

„das zwanghafte Verlangen nach bestimmten Substanzen oder Verhaltensweisen, die Missempfindungen vorübergehend lindern und erwünschte Empfindungen auslösen. Die Substanzen oder Verhaltensweisen werden konsumiert bzw. beibehalten, obwohl negative Konsequenzen für die betroffene Person und für andere damit verbunden sind.“ Dabei wird davon ausgegangen, dass der Konsum von psychoaktiven Substanzen wie Alkohol, Tabak (Nikotin), Medikamente, Drogen, z.B. Heroin, Kokain, Cannabis, Ecstasy u.a. wie auch Verhaltensweisen wie Glücksspiel, Essen, Fasten, Arbeiten und Fernsehen etc. zwanghafte Züge annehmen können, die Suchtcharakter haben (Sack, Petersen & Thomasius, 2009, Schulz, 2000; Wanke & Täschner, 1985, S.13).

Für Möller (2008, S.25 ff.) stellen „Missbrauch und Abhängigkeit von psychotropen Substanzen“ in Deutschland „eine der größten Gruppen psychischer Störungen dar und sind empirisch gut beschrieben.“ Dabei ist jedoch das „Störungsbild der Verhaltens- oder Tätigkeitssucht, das heißt nicht stoffgebundener Sucht, wie Arbeits-, Sammel-, Glücksspiel-, Computer-, Internetsucht und andere“ bis heute noch nicht in die internationalen Klassifikationssysteme psychischer Störungen ICD-10 und DSM IV aufgenommen worden. „Nur das pathologische (Glücks-) Spiel (F63.0) ist unter abnorme Gewohnheiten und Störung der Impulskontrolle aufgenommen worden (ICD-10 2008)“ (Möller, 2009, S.222). Das Vorhandensein stoffgebundener Süchte wie Alkohol- oder Drogensucht, und stoffungebundener Süchte wie Fernsehsucht oder Internetsucht legt zumindest die Vermutung nahe, dass potentiell ein generelles Modell süchtigen Verhaltens existieren könnte (vgl. Vogt, 2006). Das Trias-Modell oder Suchtdreieck als Erklärungsansatz für die Entstehung von Sucht umfasst drei Kerngebiete (vgl. Ladewig, Hobi, Dubacher & Faust, 1979; Fiedler, 2008; Tretter, 2008):

1. Den Menschen/die Person/dem Individuum zugehörig, wie z.B. Sozialisation, Persönlichkeitsentwicklung, sexuelle Entwicklung, Selbstwertgefühl, Risikobereitschaft und sensation-seeking, Frustrationsgrenze und -toleranz,

Versagensängste, Konfliktlösungskompetenz, Umgang mit Enttäuschung und Angst, Medienverhalten.

2. Das Milieu/der Umwelt zugehörig, z.B. Gruppendruck, Einbindung in soziale Netze, Familienprobleme, emotionale Zuwendung, Vorbildfunktion des Umfelds, Leistungserwartungen der Umwelt, schlechte Berufs- und Zukunftsperspektiven, Wohnverhältnisse, soziale Stile und modische Trends, Statussymbol und Abgrenzungsmerkmale, Medieneinfluss.
3. Das Mittel/die Droge/dem Suchtmittel zugehörig, wie die Griffnähe diverser Suchtmittel und die Auslösung positiver Gefühle nach dem Suchtmittelgebrauch, Konsumdauer und -häufigkeit, Einnahmeart und Toleranzentwicklung.

Mit Kenntnis des Suchtdreiecks kann nun weiterführend die Anwendung der Terminologien für die in dieser Arbeit untersuchten Problemverhaltensweisen betrachtet werden.

### **2.2.3.2 Pathologischer Internetgebrauch und Internetabhängigkeit/**

#### **Internetsucht**

Das spezifische Störungsbild der pathologischen Internetnutzung geht mit der Möglichkeit einher, in Deutschland nahezu flächendeckend einen Internetzugang nutzen zu können. Die Ergebnisse der JIM-Studie 2010 (Jugend, Information, (Multi-)Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland) belegen, dass insgesamt 80 % der Jungen und 77 % der Mädchen einen Computer oder Laptop, und 51 % der Jungen und 53 % der Mädchen einen eigenen Internetzugang besitzen ( $N = 1.208$ ). Im Alter von 14-15 Jahren haben dabei 78 % der Jugendlichen einen Computer und 48 % einen Internetzugang im persönlichen Besitz. Zwischen 16 und 17 Jahren sind es bereits 84 % mit einem eigenen Computer und 54 % mit eigenem Internetzugang. Dabei spielt die soziale Schicht keine übergeordnete Rolle: Bei den Hauptschülern haben 70 % einen eigenen Computer und 46 % einen eigenen Internetzugang, bei den Realschülern sind es 81 % mit einem eigenen Computer und 52 % mit einem eigenen Internetzugang, bei den Gymnasiasten verfügen 80 % über einen eigenen Computer und 54 % über einen eigenen Internetzugang.



Doch was exakt zeichnet dieses Störungsbild aus? 1995 veröffentlichte der New Yorker Psychiater Ivan Goldberg eine Liste von Symptomatiken einer „Internetabhängigkeit“, womit er auf die diagnostischen Richtlinien des DSM-IV anspielen wollte. Er glaubte somit eine scherzhafte Scheindiagnose erstellt zu haben und erwartete, seine Kollegen damit zu bespaßen. Allerdings erhielt er in Folge der Veröffentlichung eine große Zahl an Mails von Leuten, die meinten von einer solchen Diagnose betroffen zu sein (vgl. Hahn & Jerusalem, 2001). Die US-Psychologin Young (1996) war dann eine der Ersten, die sich ernsthaft mit dem Krankheits- und Störungsbild der Internetabhängigkeit auseinandersetzte, indem sie die Charakteristika des pathologischen Spielens/Glücksspiels nach DSM-IV auf den Internetbereich anwendete. Über die Jahre sind für die Pathologie einer Abhängigkeit vom Internet eine Vielzahl von Begriffen aufgetaucht, welche nachfolgend in Tabelle 2 kurz aufgeführt werden:

Tabelle 2

*Bezeichnungen für Abhängiges Nutzungsverhalten in Bezug auf das Internet*

(nach Batthyány & Pritz, 2009, S.259)

<b>Bezeichnung</b>	<b>Autor(en)</b>	<b>Publikationsjahr</b>
Internet Addiction Disorder	Goldberg	1995
Pathological Internet Use (PIU)/ Internet Addiction	Young	1996
Internetsucht	Zimmerl & Panosch	1998
Virtual Addiction	Greenfield	1999
Internet-Abhängigkeit	Seemann	2000
Internetsucht	Hahn & Jerusalem	2001
Pathological/ Problematic Internet Use (PIU)	Davis	2001
Internet Dependency	Lin & Tsai	2002
Online-Sucht	Farke	2003
Internetabhängigkeit	te Wildt	2004
Internetabhängigkeit	Möller & Laux	2005
Computersucht	Bergmann & Hüther	2006
Computersucht	Grüsser & Thalemann	2006
Pathologische Internetnutzung	Kratzer	2006

Im Zusammenhang mit der Einordnung des pathologischen Glücksspiels im ICD-10 wird die Internetsucht häufig den „abnormen Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle“ zugeordnet (vgl. Dilling, Mombour & Schmidt, 2009). Internetsucht könnte aber auch den „partiellen oder absoluten Verlust der Kontrolle über das eigene Verhalten“ und „die Vorherrschaft der Fremdbestimmung (durch das „Medium“ oder bestimmte „Anbieter“) über die Selbstbestimmung des Menschen“ bedeuten (Beck, 2006, S.190). Wie bereits angemerkt, werden die Merkmale der Internetsucht und des pathologischen Internetgebrauchs auch heutzutage oftmals, aus Mangel an einer eigenständigen Diagnosekategorie (welche jedoch für 2012 angeregt werden soll), in Anlehnung an bereits bekannte Krankheitsbilder von den allgemeinen Suchtkriterien des ICD-10 bzw. des DSM-IV hergeleitet:

1. Einengung des Verhaltensraumes
2. Kontrollverlust
3. Toleranzentwicklung
4. Entzugserscheinungen (Gereiztheit, Nervosität, Aggressivität)
5. Negative soziale Konsequenzen (Arbeit, Leistung, soziale Beziehungen wie Familie und Freunde) (Stetina & Kryspin-Exner, 2009, S.20)

Eine genauere Ausformulierung der für eine Diagnose von Internetabhängigkeit notwendigen Kriterien findet sich beispielsweise bei te Wildt (2009):

Tabelle 3

*Diagnostische Kriterien für Pathologische Internetnutzung/ Internetabhängigkeit  
von Young (1996) modifiziert von Beard (2001) (te Wildt, 2009, S.261)*

---

**Alle folgenden Kriterien (1-5) müssen vorliegen:**

---

1. Ständige gedankliche Beschäftigung mit dem Internet – Gedanken an vorherige Online-Aktivitäten oder Antizipation zukünftiger Online-Aktivitäten.
  2. Zwangsläufige Ausdehnung der im Internet verbrachten Zeiträume, um noch eine Befriedigung zu erlangen.
  3. Erfolgreiche Versuche, den Internetgebrauch zu kontrollieren, einzuschränken oder zu stoppen.
  4. Ruhelosigkeit, Launenhaftigkeit, Depressivität oder Reizbarkeit, wenn versucht wird, den Internetgebrauch zu reduzieren oder zu stoppen.
  5. Längere Aufenthaltszeiten im Internet als ursprünglich intendiert.
-

---

**Zumindest eines der folgenden Kriterien (6-8) muss vorliegen:**

---

6. Aufs-Spiel-Setzen oder Riskieren einer engen Beziehung, einer Arbeitsstelle oder eines beruflichen Angebots wegen des Internetgebrauchs.
  7. Belügen von Familienmitgliedern, Therapeuten oder anderen, um das Ausmaß des Internetgebrauchs und die Verstrickung mit dem Internet zu verbergen.
  8. Internetgebrauch als ein Weg, Problemen auszuweichen oder dysphorische Stimmungen zu erleichtern (wie Gefühlen von Hilflosigkeit, Schuld, Angst, Depression).
- 

Aktuelle Studienergebnisse zeigen, „dass gerade unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen exzessive Nutzungsmuster nicht selten zu sein scheinen“ (Müller & Wölfling, 2011, S.57). Durch den Abgleich dieser Daten mit den Daten aus dem deutschen Suchthilfesystem kann vermutet werden, dass die Anzahl von Klienten, „die in Bezug auf die Nutzung von Computerspielen und Internetanwendungen Symptome erleben, die jenen klassischer Abhängigkeitserkrankungen ähneln“, zunimmt. Dabei konnten erste neurobiologische Studien „kortikale Verarbeitungs- und Veränderungsprozesse nachweisen, die auch bei pathologischen Konsumenten von psychotropen Substanzen dokumentiert sind“ (Müller & Wölfling, 2011, S.57).

Hahn und Jerusalem (2001) schlagen vor diesem Hintergrund weiter vor, Internetsucht als eine moderne Verhaltensstörung und eskalierte Normalverhaltensweise im Sinne eines exzessiven und auf ein Medium ausgerichteten Extremverhaltens zu verstehen. Die Autoren (2010) betonen, dass es sich bei den vorgeschlagenen Kriterien der Internetsucht nicht um ätiologische Merkmale, sondern vielmehr um normativ-deskriptive Merkmale der Phänomenologie der Internetsucht handelt.

Nach Möller (2009, S. 222 ff.) lassen sich unter dem Begriff „technological addiction“ das eher passive, exzessive Fernsehen und das eher aktive exzessive Computerspielen zusammenfassen. Letzteres kann in exzessives Chatten, Internetsurfen, Computerspielen, Online-Handel, Cybersex und andere unterteilt werden. Studien zur Internetsucht/Computersucht in den USA und Europa zeigen, dass Risikoverhalten zwischen 4 % bis 10 %, süchtiges Verhalten zwischen 2 % bis 12 % (*N* zwischen 350 und 18.000), häufig bei männlichen Jugendlichen, auftritt. Rehbein, Kleimann und Mößle (2009, 2009a) und Wölfling (2008, S.13) heben hervor, dass die Nutzung bestimmter Spiele (insb. Onlinespiele, Onlinerollenspiele, so genannte Massively Multiplayer Online Role Playing Games, kurz MMORPG) unter *N* = 44.610 Jugendlichen im mittleren Alter von 15 Jahren vor allem bei

Jungen mit einem erhöhten Abhängigkeitsrisiko einhergeht, während weibliche Internetnutzer vermehrt Kontaktbörsen und Chats nutzen.

Die pathologische Internetnutzung gilt folglich hauptsächlich als (männliche) Jugendproblematik. In der Onlinestudie von Hahn und Jerusalem (2010, S.196) sinkt die Rate der Internetsüchtigen „von 7.2 % in der Gruppe der unter 20-jährigen auf 2.3 % in der Gruppe der 20- bis 29-jährigen.“ Bei den unter 15-Jährigen lag die Rate der Internetsüchtigen sogar bei 10.3 % (vgl. Hahn & Jerusalem, 2010). Zusätzlich können Geschlechterunterschiede ausgemacht werden. Nutzen Jungen bis zum Alter von 20 Jahren das Internet noch deutlich häufiger als Mädchen kehrt sich dieser Effekt „bereits ab dem Alter von 20 Jahren überraschend um.“ Die Autoren untersuchten in der Teilstudie „Stress und Sucht im Internet“ 7.049 Personen und fanden, dass Hauptschüler (8.8 % internetsuchtgefährdet und 7.5 % internetsüchtig), sowie Realschüler (9.3 % internetsuchtgefährdet und 4.9 % internetsüchtig) deutlich häufiger betroffen sind als Gymnasiasten (6.4 % internetsuchtgefährdet und 2.2 % internetsüchtig).

Greenfield (1999) konnte in einer Umfrage mit dem amerikanischen Sender ABC-News zeigen, dass sechs Prozent der Befragten ( $N = 17.251$ ) nach den von der Studie aufgestellten Kriterien internetsüchtig sind, wobei der Prozentsatz ansteigt, je jünger die Befragten sind. Männliche Teilnehmer waren dabei mit 71 % deutlich überrepräsentiert.

Meixner und Jerusalem (2006) Ergebnisse weisen darauf hin, dass 4 % der 12- bis 24-Jährigen ( $N = 5.079$ ) das Internet exzessiv nutzen, also entweder „internetsuchtgefährdet“ (2.6 %), oder gar „internetsüchtig“ sind (1.4 %), wobei in der Altersgruppe der 15 bis 17-Jährigen 5.8 % der männlichen und nur 2.8 % der weiblichen Jugendlichen das Internet exzessiv nutzen.

Untersuchungen von Wölfling, Thalemann und Grüsser-Sinopoli (2008, S.226) an 221 Jugendlichen im deutschen Sprachraum zeigten, dass 6.3 % der Probanden ein „Computerspielverhalten mit psychopathologischer Relevanz“ aufweisen. Dabei handelte es sich vorrangig um „Jungen mit niedrigem formalen Bildungshintergrund.“

In einer norwegischen Erhebung mit dem YDQ (Young Diagnostic Questionnaire, Young, 1998) bei  $N = 3237$  Jugendlichen im Alter von 12 – 18 Jahren ( $MW = 14.9$ , 51 % männlich) konnte bei 1.98 % der Jugendlichen ein pathologisches Internetverhalten festgestellt werden, wobei die Jungen höhere Werte angaben, als die Mädchen. Zusätzlich zeigten 8.68 % der Jugendlichen noch riskante Nutzungswerte, wobei auch hier die Jungen stärker vertreten waren (vgl. Johansson & Götestam, 2004).

Laut Drogen- und Suchtbericht der deutschen Bundesregierung (vgl. Mohr, Pfeffer, Unger & Wiedemann, 2011) nutzen in Deutschland über eine halbe Millionen Menschen das World Wide Web pathologisch, was zum Abbruch sozialer Kontakte führt. Im Herbst 2011 stellte Mechthild Dyckmans, die Drogenbeauftragte der Bundesregierung, die PINTA-Studie („Prävalenz der Internetabhängigkeit, PINTA I“) vor. Diese in Zusammenarbeit mit den Universitäten Lübeck und Greifswald durchgeführte Studie führte bei 15.024 Personen Telefonbefragungen (Festnetz und Mobil) in Deutschland durch. Den Ergebnissen nach sind 560.000 Menschen im Alter zwischen 14 und 64 in Deutschland internetsüchtig (ca. 1 %), 4,6 %, und damit ca. 2.5 Millionen Deutsche in der befragten Altersgruppe, können als problematische Internetnutzer eingestuft werden. Am weitesten sind sowohl Internetsucht (2.4 %) als auch problematische Internetnutzung (13.6 %) in der Gruppe der 14- bis 24-Jährigen verbreitet. Bemerkenswert ist, dass in der Gruppe der 14- bis 16-Jährigen mit 4.9 % signifikant mehr weibliche als männliche Jugendliche (3.1 %) als internetabhängig identifiziert wurden. Dabei nutzen Mädchen (77.1 % der als abhängig charakterisierten) online hauptsächlich soziale Netzwerke (wie facebook, StudiVZ, SchülerVZ) und seltener Onlinespiele (7.2 %). Die männlichen Jugendlichen verbringen ihre Zeit im Internet hingegen seltener in sozialen Netzwerken als die Mädchen (64.8 %), nutzen dafür mehr die Onlinespiele (33.6 %) (vgl. Rumpf, Meyer, Kreuzer & John, 2011).

### *Die Folgen der pathologischen Internetnutzung*

Als mögliche Folgen der pathologischen Internetnutzung lassen sich verhäuft folgende Veränderungen beobachten (z.B. Bergmann & Hüther, 2007, S.62 f.; Schrader, 2008, S.156; Wölfling, 2011, S.175):

- sozialer Rückzug
- Einschränkungen der Arbeitsleistung
- verminderter Selbstwert, Versagensängste
- negatives Körperbild
- Regulation negativer Gefühlszustände
- psychische Störungen, verminderte Wahrnehmungsfähigkeit
- körperliche Krankheiten, z.B. Haltungsschäden, Sehstörungen
- Schlafstörung und Schlafmangel
- Schulversagen, Arbeitsplatzverlust
- Verlust von realen Freunden, bzw. Partner
- aggressives Sozialverhalten

Unbestritten ist, dass Internetsucht genau wie der pathologische Gebrauch von Alkohol, Drogen oder Glücksspiel mit ähnlichen Folgen und sozialen Konsequenzen, wie Misserfolgen und „Leistungsbeeinträchtigungen in Schule und Beruf, Trennung von Freunden oder Partnern“ belegt sein kann (Hahn & Jerusalem, 2001, S.279; Spitzcok v. Brisinski, 2002).

Sanders, Field, Diego und Kaplan (2000) untersuchten 89 Highschool-Schüler aus Florida (37 männlich, 52 weiblich) bezüglich des Zusammenhangs zwischen sozialen Bindungen, Depressionen und Internetnutzung. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass hohe Internetnutzung mit schwächeren sozialen Bindungen zusammenhängt. Die Studienteilnehmer, welche das Internet selten nutzten, berichteten über signifikant bessere Beziehungen zu ihren Müttern und Freunden, als Teilnehmer mit hoher Internetaktivität. Die Ergebnisse zeigen jedoch keine Richtungsabhängigkeit, da es unmöglich war festzustellen, ob Jugendliche mit schlechten sozialen Bindungen erhöhte Internet-Aktivität zeigen, oder übermäßige Internet-Aktivitäten die sozialen Bindungen verringern.

Unbedachten Generalisierungen sollte man jedoch kritisch gegenüberstehen, denn „Medien selbst sind nicht per se süchtig machend“ (Stier & Weissenrieder, 2006, S.53). Doch kann ein übermäßiger Mediengebrauch potentiell zu sozialer Isolation führen, „was einer Sucht Vortrieb leisten kann“ (ebd. S.53). Die Folgen der pathologischen Internetnutzung könnten dann beispielsweise Unruhe, Depressionen und Angstzustände sein (vgl. Stier & Weissenrieder, 2006). Symptome und Folgen einer pathologischen Internetnutzung sind der zwanghafte Gebrauch und Entzugserscheinungen, Toleranz und die damit verbundenen Probleme in der Schule, Gesundheit, Familie, Finanzen und im Zeitmanagement (vgl. Tsai & Lin, 2003).

Ho & Lee (2001) konnten Bezüge zwischen Freundschaften und Netzwerken zu verändertem Mediennutzungsverhalten zeigen. Sie berichten, dass Jungen, die ihren Computer für die Hausaufgaben und zum Kommunizieren im Internet nutzen sich sozial sehr aktiv verhalten, während Jungs, die den Computer zum Spielen benutzten ein verändertes (inaktiveres) Sozialverhalten aufwiesen. Dazu hielten Greenfield, Gross, Kraut und Subrahmanyam (2000, S.123) fest: “the moderate use of computers to play games has a negative impact on children’s friendships and family relationships and an increased use of the Internet may be linked to increases in loneliness and depression” und “that [the preference for] playing violent computer games may increase aggressiveness and desensitize a child to suffering [...]” Dabei bezogen sich die Ergebnisse hauptsächlich auf Jungen. Die Autoren legen jedoch nahe, dass die Lücke in der Computernutzung immer stärker schrumpft und die Mädchen in der Nutzung stark zulegen.

Matanda et al. (2004) sagten vorher, dass Männer mit einem stärkeren Einsamkeitsgefühl (Isolation) das Internet häufiger und hauptsächlich zum Entertainment nutzen. Es wird betont, dass das Fehlen sozialer Unterstützung durch die Familie und Freunde bzw. die soziale Isolation die pathologische Internetnutzung begünstigen kann. Engelberg und Sjöberg (2004) stellen heraus, dass rege Internetnutzer zwischen 18 und 28 Jahren unabhängig vom Geschlecht häufig einsam sind und deviante Wertvorstellungen teilen. Internetabhängige reduzieren ihre sozialen Kontakte auf ein Minimum, dafür haben sie im Netz sehr viele „Freunde“ (vgl. Möller, 2009). Whang, Lee und Chang (2003) entdeckten in ihrer koreanischen Studie, dass internetabhängige Versuchspersonen den höchsten Grad an empfundener Einsamkeit und Depression zeigten. Dabei entdeckten sie auch, dass von den 13.588 Befragten (7.878 männlich) auf Basis einer modifizierten Form von Youngs Internet Addiction Scale 3.5 % als internetsüchtig und 18.4 % als suchtgefährdet eingestuft werden können. Männliche Teilnehmer neigten eher zu Suchtverhalten oder Suchtgefahr. Olson et al. (2007) lieferten Ergebnisse, die zeigten, dass ca. 30 % der befragten Jungen und 25 % der befragten Mädchen Online-Videospiele nutzen, um sich weniger einsam zu fühlen.

Der pathologische Internetgebrauch bietet noch viel Raum für Forschung, da er doch ein sehr neues Phänomen ist. Doch bereits jetzt wird deutlich, dass das WWW vor allem auf männliche Adoleszente eine besondere Reizwirkung hat. Ungeklärt bleibt bisher weitgehend, welches Suchtpotential das Internet bietet, wie sich ein exzessives Internetverhalten auswirkt sowie wer und warum besonders anfällig ist. Hahn & Jerusalem (2001, nach Klimsa, 2007, S.73) zur Folge könnte eine mögliche Erklärung für Internetsucht in den „an das Internet gestellten hohen Erwartungen bezüglich ihrer funktionalen Relevanz für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ liegen. „Jugendliche wollen sich über das Internet von der Erwachsenenwelt abgrenzen, sie suchen Möglichkeiten der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, wollen Orientierung finden, sich über die Nutzung Anerkennung verschaffen und eine gefahrlose Möglichkeit erproben, neue Rollen zu testen. Ob auch die Art der Ärgerregulierung eine Rolle in der Entwicklung pathologischen Onlineverhaltens spielt, bildet einen zentralen Aspekt dieser Arbeit und wird später untersucht.

### **2.2.3.3 Alkoholkonsum, Alkoholmissbrauch und Alkoholabhängigkeit**

Das Hamburger Abendblatt berichtete am 17.05.2011 über den Drogen- und Suchtbericht der deutschen Bundesregierung. Demzufolge tranken 13 % der 12 - 17-jährigen im Jahr 2010 regelmäßig Alkohol. Das sind zwar 8 % weniger als im Jahr 2004, dennoch stellte die

Drogenbeauftragte der Bundesregierung, Mechthild Dyckmans, heraus, dass Alkoholkonsum im Jugendalter momentan das größte Problem sei. Das liege vor allem am „Komasaufen“ (Alkoholkonsum bis zur Besinnungs-/Bewusstlosigkeit). Hier sei keine „Trendwende“ zu verzeichnen. In der Altersgruppe der 12- bis 17-Jährigen, primär bei den Jungen, trinkt sich jeder fünfte mindestens einmal monatlich in einen Rausch. 26.400 junge Menschen zwischen 10 und 20 Jahren mussten im Jahr 2009 wegen akuten Alkoholmissbrauchs im Krankenhaus versorgt werden. Die Übergänge zwischen häufigem und hohem Alkoholkonsum, Alkoholmissbrauch und Suchtverhalten oder Abhängigkeit sind dabei verhäuft fließend. „Bei der Alkoholabhängigkeit handelt es sich um eine in aller Regel chronische oder chronisch rezidivierende Erkrankung, die nicht nur durch eine übersteigerte Trinkmenge, sondern gerade auch durch die körperlichen, somatischen und sozialen Folgeschäden charakterisiert ist“ (Soyka, 2001, S.2732). Zur Diagnose eines Alkoholabhängigkeitssyndroms (F10.2) wird je nach Auswertung ein Katalog mit sechs (WHO97) oder acht Kennzeichen (IFT98) herangezogen. Sollten mindestens drei Kriterien auf den Untersuchten zutreffen kann von einer Alkoholabhängigkeit gesprochen werden:

1. Der starke Wunsch oder eine Art Zwang, Alkohol zu konsumieren.
2. Eine verminderte Kontrollfähigkeit bezüglich des Beginns, der Beendigung und der Menge des Konsums von Alkohol.
3. Der Konsum von Alkohol mit dem Ziel, Entzugssymptome abzumildern und der dazu gehörigen positiven Erfahrung.
4. Körperliche Entzugssyndrome
5. Auftreten von Toleranzveränderungen, indem mehr Alkohol benötigt wird, um die gleichen Wirkungen und Resultate zu erzielen.
6. Eingeengte Verhaltensmuster im Umgang mit Alkohol, z.B. werden die Regeln eines gesellschaftlich üblichen Trinkverhaltens außer Acht gelassen.
7. Fortschreitende Vernachlässigung anderer Vergnügen und Interessen zugunsten des Konsums von Alkohol.
8. Anhaltender Alkoholkonsum trotz des Nachweises dessen eindeutiger schädlicher Folgen (Feuerlein, 2002, S.15 f.).

Die nachfolgende Tabelle 4 verdeutlicht aufbauend die Stufen des Alkoholismus:



Tabelle 4

Die Entwicklungsstufen der Alkoholabhängigkeit nach Jellinek

(nach Petry 1996, S. 116)

<b>Entwicklungsstufe</b>	<b>Merkmale der Abhängigkeit</b>
<b>1. Stufe</b>	Gezieltes Trinken auf Wirkung oder Suche nach Anlässen Leichtere Belastbarkeit bei Alltagsproblemen Zunahme der Verträglichkeit für Alkohol
<b>2. Stufe</b>	Rauschtrinken mit Erinnerungslücken oder regelmäßiges Gelegenheitstrinken Veränderung der Art und Weise des Trinkens Erleben und Denken zeigen Veränderungen
<b>3. Stufe</b>	Kontrollverlust oder regelmäßiges Trinken tagsüber Trinksysteme und Ausreden für das Trinken Wechselhaftes Verhalten, soziale Konflikte und körperliche Beschwerden
<b>4. Stufe</b>	Regelmäßiges morgendliches Trinken und Entzugsbeschwerden Körperlicher, persönlicher und sozialer Abbau Körperlicher und seelischer Zusammenbruch

Nun sind Heranwachsende aber nicht per se alkoholabhängig, durch Ähnlichkeiten in den Definitionen wird aber verhäuft ein Alkoholmissbrauch beobachtet (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007). Speziell für jugendliches Alkoholverhalten heben Lampert und Thamm (2007, S.600) hervor: „Bei Jugendlichen lässt sich der funktionale Aspekt auf den Umgang mit alters- und geschlechtsspezifischen Entwicklungsaufgaben beziehen. Dazu zählen unter anderem die Ablösung von den Eltern, die Erprobung eigener Lebensstile, die Auseinandersetzung mit der Geschlechterrolle und erste Sexualerfahrungen“. Sie notierten zur KIGGS-Studie (2003-2006,  $N = 6.813$ ), dass 64.8 % der Jungen und 63.8 % der Mädchen schon einmal Alkohol getrunken haben und circa ein Drittel der Jungen und ein Viertel der Mädchen angaben, „zurzeit mindestens einmal in der Woche Alkohol zu konsumieren.“ Im Zusammenhang mit dem Alkoholkonsum existierte bei den Jugendlichen kein bedeutender statusspezifischer Unterschied. Unger et al. (2001) vermuten, dass unter Jugendlichen auch Schulstress zu Substanzmissbrauch und mentalen Problem führen kann. Im WHO-International Guide for monitoring Alcohol consumption and related harm (2000, S.32) heißt es, dass ältere Menschen dazu neigen, am wenigsten Alkohol zu trinken. Jüngere Menschen

hingegen, vor allem Männer in ihren 20ern, neigen dazu, größere Mengen sowohl insgesamt als auch pro Tag zu trinken.

Die Schweizer SMASH-Studie (Narring et al., 2004) liefert Ergebnisse, nach denen 33.1 % der 16-Jährigen Schülerinnen ( $n = 1250$ ) und 56.6 % der 16-Jährigen Schüler ( $n = 860$ ) mindestens einmal die Woche Alkohol konsumieren. Hinckers, Laucht, Heinz und Schmidt (2005, S.274) verdeutlichen dass Alkohol neben Tabak zu den Suchtmitteln gehört, „die von Jugendlichen regelmäßig konsumiert werden.“ Dabei nimmt der Konsum alkoholhaltiger Getränke während der Adoleszenz kontinuierlich zu. In der Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen konsumiert jeder Vierte „mehr als 120g reinen Alkohol pro Woche“ und 61 % haben Erfahrung mit einem Alkoholrausch. „Männliche Jugendliche konsumieren durchschnittlich erheblich mehr Alkohol als weibliche (96.5 g vs. 39.2 g Alkohol pro Woche)“ (ebd. S.274).

Auch nach Angaben des Robert-Koch-Instituts (2009) sind der regelmäßige Alkoholkonsum sowie die durchschnittlich getrunkene Menge bei männlichen Jugendlichen höher, als bei weiblichen und in den neuen Bundesländern höher, als in den Alten. Zusätzlich erleben männliche Adoleszente ihren ersten Alkoholrausch früher als die Mädchen und sind häufiger betrunken. 6.2 % der 12-bis 17-jährigen Jugendlichen weisen sogar tägliche Konsummengen auf, „die auch für gesunde Erwachsene riskant sind.“ 2 % konsumieren gar tägliche Mengen, „die auch für Erwachsene als gefährlich gelten.“ (German Centre for Addiction Issues, 2010, S.4).

Die Europäische Schülerstudie zu Alkohol und anderen Drogen (ESPAD) befragte in Deutschland  $N = 12.448$  Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klasse in Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen, wobei auf Brandenburg  $n = 1720$  entfielen. Generell zeigte eine „Gegenüberstellung der länderspezifischen Lebenszeitprävalenzen“, dass vor allem in den neuen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Brandenburg „der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die in ihrem Leben Erfahrung mit irgendeiner illegalen Substanz gemacht haben, am höchsten ist (über 30 %)“ (Kraus, Steiner & Pabst, 2008, S.22). Ferner zeigte sich, dass nur in Brandenburg und Thüringen von 2003 bis 2007 kein rückläufiger Konsumtrend in den Prävalenzen aufzeigbar ist. In Brandenburg hat der Anteil riskanter Konsumenten sogar von 9.5 % auf 12.6 % zugenommen, „der Anteil an Jugendlichen mit mindestens sechsmaligem Konsum von fünf und mehr alkoholischen Getränken bei einer Gelegenheit in den letzten 30 Tagen“ stieg in Brandenburg von 12 % auf 18 % (Kraus, Steiner & Pabst, 2008, S.5). Für Deutschland generell konnte herausgefunden werden, dass 75 % der Jugendlichen bereits in den letzten 30 Tagen vor der Befragung mindestens einmal Alkohol konsumiert hatten. Auch

wurde gezeigt, dass deutsche Jugendliche im europäischen Vergleich häufiger und in größeren Mengen Alkohol konsumieren (vgl. Hibell et al., 2009).

Die HBSC-Studie 2002 ( $N = 5.650$  in Deutschland) legt für 15 jährige Jungen dar, dass 20.9 % regelmäßig Alkohol konsumieren, 42.1 % gelegentlich und 37 % nie. Bei den Mädchen sind dies gar 24.6 % regelmäßig, 53.8 % gelegentlich und nur 21.6 % nie (vgl. Hurrelmann, Klocke, Melzer & Ravens-Sieberer, 2003). Holly, Türk, Nelson, Pfister und Wittchen (1997, S.171) stellten in einer Untersuchung von 3021 Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren bei 9.7 % der Versuchspersonen eine Missbrauchsdiagnose nach DSM-IV fest. Bei 6.2 % konnte gar eine Abhängigkeit diagnostiziert werden. „Bei männlichen Jugendlichen war die Prävalenz wesentlich höher als bei weiblichen.“

Die „Aktion Glasklar“ an Schulen in Schleswig-Holstein ( $N = 1.686$ ) ergab für das bisherige Betrunkensein bei 14 - bis 16-Jährigen eine Quote von 43 %, für das bisherige Binge-Drinking (fünf oder mehr Gläser Alkohol zu einer Gelegenheit trinken) von 31.2 %. Nennenswert ist der enorme Anstieg zu den Prozentwerten für die Gruppe der 13-Jährigen für das bisherige Betrunkensein und das Binge-Drinking (15 % bzw. 10 %). Insgesamt liegen hierbei die Prozentwerte für Jungen (21.1 % für das bisherige Betrunkensein, 14.1 % für das Binge-Drinking) leicht über denen der Mädchen (15.4 %; 11 %), wobei sich beim aktuellen Konsum kaum Geschlechterunterschiede zeigen. Unterschiede bei der Häufigkeit und der konsumierten Menge des Alkohols zeigen sich wieder bei der besuchten Schulform der Befragten: Hauptschüler geben häufiger zu, heimlich Alkohol zu konsumieren, Erfahrungen mit dem Betrunkensein gemacht zu haben und Binge Drinking zu praktizieren. Schüler an Gymnasien hatten in allen Bereichen die wenigsten Nennungen, Schüler von Real- und Gesamtschulen lagen dazwischen (vgl. Morgenstern, Wiborg, Isensee, & Hanewinkel, 2009).

Auch die Untersuchung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2004,  $N = \text{ca. } 3.000$ ) erfasste zwischen 1997 und 2004 mit einer Erhöhung von 13 % auf 21 % nahezu den doppelten Anteil an Jugendlichen mit mehr als sechs Alkoholräschen. 2010 ( $N = 7.000$ , Rücklauf 52.6 %) wurde deutlich, dass sowohl der Konsum riskanter Alkoholmengen, als auch das Binge-Drinking rückläufig sind, jedoch trotzdem noch „jeder fünfte und jede vierzehnte Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren mindestens viermal in den letzten 30 Tagen größere Mengen Alkohol bei einer Gelegenheit“ tranken (BZgA, 2011, S.37). Im Alter von 12 bis 17 Jahren trinken 12.9 % der Jugendlichen regelmäßig Alkohol. Auch bei den Ergebnissen der BZgA-Studie liegen die Werte für Jungen deutlich über denen der Mädchen, so neigen bei den 12- bis 15-Jährigen 1.6 % der

männlichen und 0.2 % der weiblichen Teilnehmer zum Binge-Drinking. In der Gruppe der 16- bis 17-Jährigen sind es 18.9 % Jungen und 7.1 % Mädchen. Die Studie fand weiter keine Unterschiede im Konsummuster in Abhängigkeit der besuchten Schulform. In der Untersuchung von Hohm, Blomeyer, Schmidt, Esser und Laucht (2007, S.162) gab ein gutes Viertel der 326 15-Jährigen (51.8 % Mädchen) an, sowohl Alkohol als auch Tabak zu konsumieren, wobei auch hier die Ergebnisse unabhängig von der Schulform waren.

### *Die Folgen des Alkoholkonsums*

Die Folgen des jugendlichen Alkoholkonsums können einerseits den gesundheitlichen Bereich betreffen, z.B. Unfälle, Verletzungen, Atemstillstand, Bewusstlosigkeit, Organschädigung, Abhängigkeit, Beeinträchtigungen der Entwicklungsprozesse im Gehirn und Schädigungen des Erinnerungs- und des Lernvermögens. Des Weiteren kann die Sozialisation der Jugendlichen beeinträchtigt werden, wenn Entwicklungsaufgaben wie die Identitätsbildung, die Herausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen, das Lernen sozialer Normen und Werte, sowie die Entwicklung der Unabhängigkeit unter Einfluss von Alkohol durchlaufen werden. Hieraus können sich dann extreme soziale Probleme mit der Familie, mit Freunden in der Schule und mit dem Gesetz entwickeln. So begünstigt Alkohol beispielsweise delinquentes Verhalten wie Gewalt, riskantes Sexualverhalten, riskantes Verhalten im Straßenverkehr, Sachbeschädigung, Diebstahl und Raub (vgl. German Centre for Addiction Issues, 2010).

Jugendlicher Alkoholkonsum, mag er auch leicht rückläufig sein, stellt infolgedessen weiterhin eine große Gefährdung für die Konsumenten dar. Weiter gilt es zu vermerken, dass dieser (hohe und starke) Konsum häufig in der Gruppe, bzw. unter Freundinnen und Freunden passiert. Ein Umstand, der im nachfolgenden Abschnitt näher betrachtet wird.

### **2.2.3.4 Freunde und Alkoholkonsum**

Wie bereits mehrfach festgehalten, ist der Aufbau von differenzierteren, sozialen Beziehungen zu gleichaltrigen Freunden eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Hierzu gehört oft auch die Integration in eine Peergroup. In diesem Zusammenhang konnte auch festgestellt werden, dass „zwischen dem 12. und dem 15. Lebensjahr [...] nahezu alle Jugendliche zum ersten Mal Alkohol [konsumieren]: das erste Mal meist in der Familie, der erste exzessive

Konsum erfolgt meist mit den Freunden der Clique“ (DHS, 2002, S.173). So geben 14.2% der Jugendlichen an, dass in ihrem Freundeskreis die meisten oder alle Jugendlichen Alkohol trinken (vgl. Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009). Hüllinghorst (2005, S.39) betont dazu: „Der wichtigste soziale Kontext jugendlichen Alkoholtrinkens, in dem sich entscheidet, ob und wie viel getrunken wird, ist jedoch die Gruppe gleichaltriger Freunde. Nur selten wird allein, oder zusammen mit Zufallsbekanntschaften getrunken.“

Studien zeigen übereinstimmend, dass Jugendliche, die Freunde haben, welche Alkohol konsumieren, auch selbst eher zu Alkohol greifen (vgl. Ennett & Bauman, 1991). Dabei besteht einerseits die Möglichkeit, dass Adoleszente „durch ihre Freunde zum Alkoholkonsum angeregt werden“, andererseits dass sich „junge AlkoholkonsumentInnen Freunde aussuchen, die ebenfalls trinken“ (Hackauf & Winzen, 2004, S.137). Es konnte in einigen der Studien auch gezeigt werden, dass „der Zusammenhang zwischen dem eigenen Trinken und dem der Peers (Häufigkeit und Menge kombiniert) praktisch restfrei durch die Normen und Erwartungen von Konsequenzen aufgeklärt wurde“ (Silbereisen & Weichold, 2007, S.155). Zu diesen Konsequenzen zählen beispielsweise das Ansehen oder die Erwünschtheit bei den gleichaltrigen Freunden.

Die hier vorgestellten Studien und Zahlen machen deutlich, dass gerade der überhöhte Alkoholkonsum von Jugendlichen, sowohl bei Mädchen und Jungen ein breites, gesellschaftliches Problem darstellt und allgegenwärtig ist. Gefährlich ist vor allem, dass der Übergang zwischen sprunghaftem, aber langfristigem Konsum unter Adoleszenten und tatsächlichem Suchtverhalten sehr schmal ist.

#### **2.2.4 Zusammenhänge, Spiralwirkungen und Komorbiditäten**

Auch ohne eine Bezugnahme auf die später behandelten Strategien der Emotions-, genauer Ärgerregulation, bestehen häufig Zusammenhänge zwischen den aufgeführten pathologischen Folgen von Alkoholkonsum, Depressivität und pathologischer Internetnutzung. Vor diesem Hintergrund beschreiben Soyka und Lieb (2004, S.37): „Die validesten Ergebnisse hinsichtlich der Prävalenz einer Komorbidität lieferten epidemiologische Untersuchungen (Alkoholabhängigkeit komorbid mit Depression bei Männern [Frauen] 24.3 % [48.5 %], Life-time-Diagnosen).“

Bronisch (1985, S.454ff.) bestätigt, „dass depressive Verstimmungen gehäuft bei Patienten mit Alkoholmißbrauch/Alkoholismus beobachtet werden.“ In seinem Review klinischer Studien über depressive Symptomaten bei Patienten mit der Diagnose

„Alkoholismus“ tritt eine Depression bei 27 % bis 69 % der Alkoholkranken auf. Ein hoher Alkoholkonsum bei Jugendlichen (als Selbstmedikation) ist oftmals auch mit internalisierenden psychischen Störungen wie depressiven Erkrankungen und Angststörungen verknüpft (Hinckers, Laucht, Heinz & Schmidt, 2005, S.274). So konnte in einer Stichprobe von 579 16- bis 19-Jährigen gezeigt werden, dass depressive Störungen überzufällig oft gemeinsam mit Alkohol- und Drogenmissbrauch auftreten (Reicher, 1999, S.171 f.). Nerviano und Gross (1976) halten fest, dass wahrgenommene und gefühlte Einsamkeit (depressive Stimmung) zu verstärktem Alkoholkonsum führt.

Weiter besteht die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen exzessiver Internetnutzung und personalen sowie sozialen Risikofaktoren und Ressourcendefiziten besteht (Meixner, 2009). Die Online Studie „Stress und Sucht im Internet (1999-2009)“ brachte Verbindungen zwischen erhöhtem Alkoholkonsum, Depressivität und hohem, zum Teil suchtähnlichem, Internetverhalten zum Vorschein. Young und Rogers (1998) ermittelten, dass Probanden mit erhöhten Werten im Beck Depression Inventory (BDI) auch einer größeren Gefahr ausgesetzt waren, internetsüchtig zu werden. Chrismore, Betzelberger, Bier und Camacho (2011, S.206) führen an, dass deutliche Zusammenhänge zwischen Alkohol- und Drogenmissbrauch, Depressionen und Internetsucht bestehen. So konnte in Untersuchungen am Illinois Institute for Addiction Recovery gefunden werden, dass bei 41 % der Internetsucht-Patienten auch ein hoher Alkoholkonsum diagnostiziert wurde, bei 88 % konnten ebenso Symptomaten aus dem Bereich der depressiven Stimmungen gefunden werden.

### **2.3 Zusammenfassung, Ausblick und Hypothesen zu Theorieblock 1**

Die vorausgegangenen Abschnitte dieser Arbeit zeigen anschaulich, dass die Phase der Jugend eines der wichtigsten Kapitel im Leben eines Menschen ist. Körperliche und geistige Veränderungen werden zeitgleich und oft gemeinsam mit den Peers und den besten Freunden durchlaufen und emotionale und soziale Herausforderungen angenommen. Gelingt die Verarbeitung dieser Entwicklungsaufgaben nur mäßig, kann daraus (oft auch geschlechtsspezifisch) gezeigtes Problemverhalten resultieren. Gerade die „emotionalen Achterbahnen“, in denen nahezu alle Jugendlichen in der Adoleszenz sitzen, sorgen häufig für Probleme. „Emotional belastende Situationen können bei vielen Störungen als ein wichtiger Auslöser für das Problemverhalten gesehen werden. Die Unfähigkeit, mit den in problematischen Situationen ausgelösten Gefühlen konstruktiv umgehen zu können, führt zu

einem aversiv-unkontrollierbaren Zustand, der mit dem Störungsverhalten kurzfristig beendet wird“ (Berking, 2010, S.20). Wie belegt zeigt sich das Problemverhalten oft in Form depressiver Stimmungen, der pathologischen Internetnutzung oder in einer positiven Einstellung gegenüber Alkohol und dessen verstärktem Konsum. Während depressive Verstimmungen und der Umgang mit Alkohol in Deutschland relativ ausgiebig und repräsentativ beforscht werden, zeigt sich, dass viele aktuelle Ergebnisse zur pathologischen Internetnutzung aus Nordamerika und Asien stammen. Die aktuellste, in Deutschland angelegte Studie, PINTA I, nutzte lediglich Telefoninterviews zur Erfragung des Nutzerverhaltens. Des Weiteren wird in der hier vorliegenden Arbeit über die Betrachtung der Häufigkeiten und möglichen Geschlechtsunterschiede im Auftreten der Problemverhaltensweisen hinaus, der Zusammenhang zu angewendeten Ärgerregulationsstrategien untersucht. In einem ersten Schritt lassen sich aus den theoretischen Erläuterungen dieses Kapitels für die spätere empirische Untersuchung damit folgende Hypothesen ableiten:

- Grundvoraussetzung: Die Ausprägungen der Problemverhaltensweisen zu t3 spiegeln die erhobenen Häufigkeiten anderer Jugendstudien (Referenzstudien) wider
- Hypothese 1: Es bestehen zu t3 Geschlechtsunterschiede im Auftreten depressiver Stimmungen. Mädchen sind hierbei häufiger betroffen als Jungen.
- Hypothese 2: Jungen liegen zu t3 häufiger als Mädchen in einem Messbereich, welcher die Gefährdung für eine pathologische Nutzung des Internets beschreibt.
- Hypothese 3: Eine positive Einstellung gegenüber Alkohol ist bei Jungen zu t3 häufiger als bei Mädchen.
- Hypothese 3a: Der aktuelle, eigene Alkoholkonsum (inklusive Alkoholkonsum der letzten 30 Tage) ist bei Jungen zu t3 häufiger als bei Mädchen.
- Hypothese 3b: Weiter geben die Jungen häufiger an, dass auch ihre Freunde Alkohol konsumieren

Wie bereits unter Abschnitt 2.1.3 und 2.1.4 angesprochen, können sich Freunde in der Entwicklung sehr gut gegenseitig helfen und unterstützen, durchleben sie doch gleichzeitig und gemeinsam eine Menge an emotionalen Höhen und Tiefen. Teilweise betreffen diese Probleme außenstehende Personen oder Sachverhalte, häufig sind es aber auch Probleme zwischen den Freunden selbst, welche gelöst werden wollen und müssen. Dafür erlernen die Jugendlichen im Laufe ihrer Entwicklung, gerade auch in ihren Freundschaften, wichtige

Spielregeln und Strategien um auftretende Hürden zu meistern. Diese Strategien zur Regulierung ihrer emotionalen Zustände sind mehr oder minder effektiv und effizient. Die nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit beschäftigen sich daher mit Emotionen, emotionalen Zuständen und Qualitäten und den Möglichkeiten, Emotionen, speziell die negative Emotion „Ärger“, zu regulieren, ohne sich selbst als Individuum oder die für die Jugendlichen so wichtige Freundschaft zu gefährden. Dazu werden vorab die wichtigsten Definitionen genannt, Abgrenzungen gesteckt und Einordnungen vorgenommen. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll dann überprüft werden, ob auch die Anwendung einer ineffektiven Strategie der Ärgerregulierung in Freundschaften zu einem erhöhten Risiko führt (oder ein Risikofaktor ist), Problemverhaltensweisen wie depressive Stimmungen, hohen Alkoholkonsum und/oder pathologischen Internetgebrauch zu zeigen. Vielleicht ist es aber auch so, dass der „hohe Alkoholkonsum“ oder der „pathologische Internetgebrauch“ selbst Regulationsstrategien darstellen und zwar vermehrt für die Jugendlichen, die auch sonst eher unter dem Begriff „maladaptiv“ gefasste Ärgerregulierungsstrategien anwenden.



### **3. Theorieblock 2: Emotionen und Emotionsregulation: Definitionen, Abgrenzungen, Grundlagen und Hintergründe**

Dieses Kapitel setzt weitere Grundsteine zum Verständnis der nachfolgenden Untersuchung, indem bezüglich des Konstruktes „Emotion“ Definitionen geliefert, sowie Charakterisierungen und Abgrenzungen vorgenommen werden. Weiterführend wird Emotionsregulation den sozial-emotionalen Kompetenzen zugeordnet. Von zentraler Bedeutung ist anschließend die Vorstellung eines generellen Modells der Emotionsregulation. Darauf aufbauend folgt die Betrachtung adaptiver und maladaptiver Formen der Emotionsregulation. Auf diesen Grundlagen aufbauend erfolgt dann in Kapitel 4 die spezifische Betrachtung der Emotion „Ärger“.

#### **3.1 Emotion**

„Dem stärksten Willen fehlt oft die Kraft, die einer zarten Emotion selbstverständlich ist“ (Elisabeth Hablé, zitiert nach Nölke & Gierke, 2011, S.61).

Ausgehend von seiner lateinischen Wurzel, dem Wort „movere“ (bewegen), beschreibt der alltäglich verwendete Begriff „Emotion“ das Bewegtsein und Ergriffensein eines Individuums (Spitzcok von Brisinski, 2006, S.99). Kurz gefasst könnte man sagen „To be human is to be emotional“ (Edwards, 1998, S.126). Doch schon Fehr und Russell (1984, S.484, zitiert nach Holodynski & Friedlmeier, 2006, S.10) hielten einschränkend fest: “Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition.” Bis heute scheint es für keine wissenschaftliche Disziplin möglich zu sein, eine allgemeingültige Charakterisierung und Definition des Emotionsbegriffs vorzunehmen. Schmidt-Atzert (1996, S.18) erläutert, dass zum heutigen Zeitpunkt keine Übereinstimmung besteht, „was man unter einer Emotion zu verstehen hat.“ „Unfortunately, there is no consensus on the nature of emotion“ (Cole, Martin & Dennis, 2004, S.318). Russel (2003, S.146) legt in diesem Zusammenhang dar, dass die Geschichte der „Psychologie der Emotionen“ als ein Dialog zwischen denjenigen, die alltägliche Konzepte der Emotion verwenden und denen, die diesem Ansatz skeptisch gegenüber stehen, bewertet werden könnte.

1981 haben Kleinginna und Kleinginna dennoch Anstrengungen unternommen, ein System in den facettenreichen Emotionsdefinitionen aufzudecken, aber auch sie konnten nur eine Aufzählung wiederkehrender Ereignisse zusammenstellen. Eine einheitliche Definition gelang

auch ihnen nicht. Beizeiten kommen sogar Fragen auf, ob Emotionen als Gehirn-Modi, Aktionen oder Handlungstendenzen, Reflexe, Instinkte, Einstellungen, kognitive Strukturen, Motive, Empfindungen oder Gefühle konzeptualisiert sind? Sind sie biologisch festgelegte Module (und damit reduzierbar auf die Biologie) oder sozial konstruierte Phänomene (und damit reduzierbar auf die Soziologie)? Sind sie diskrete Kategorien oder bipolare Dimensionen? Sind Emotionen kognitiv, präkognitiv oder postkognitiv (vgl. Russel, 2003, S.145)? Lazarus (1991b, S.820) erkundigt sich dazu: "Or do emotions represent the `wisdom of the ages` which successfully shepherd us through life's challenging moments?"

Es scheint auf diese Fragen keine allumfassenden Antworten zu geben und es kann und soll auch nicht Aufgabe dieser Arbeit sein, diese zu beantworten. Es wird aber deutlich, dass die Diskussionen um Emotionen in nahezu allen Wissenschaftsdisziplinen geführt werden. Geschichtlich gesehen wurde einer der ersten weitreichenden Definitionsversuche bereits im 19. Jahrhundert nahezu zeitgleich und unabhängig voneinander von William James (1884) und Carl Lange (1885) unternommen (vgl. Vendrell Ferran, 2008). Dem zufolge sind menschliche Emotionen als eine Art innere Antwort auf weltliche Erfahrungen anzusehen, die körperliche Vorgänge begleiten. Dabei regt das autonome Nervensystem physiologische Ereignisse wie beispielsweise Muskelspannung, einen Anstieg der Herzrate, eine gesteigerte Schweißproduktion, oder Mundtrockenheit als Antwort auf die Wahrnehmung emotionsauslösender Sachverhalte an. So würde auf die Wahrnehmung eines bedrohlichen Objekts (z.B. einer Schlange) die körperliche Reaktion folgen und erst dann die Emotion erlebt werden. Den Autoren zur Folge entstehen Emotionen also infolge physiologischer Änderungen, anstatt deren Ursache zu sein. Lange hob dazu spezifisch hervor, dass Gefühle für ihn vasomotorische Änderungen seien: "Wir sind traurig, weil wir weinen", "wir haben Angst, weil wir weglaufen" (Ellsworth, 1994, S.222 ff.).

Nach Schmidt-Atzert (1996, S.21) ist eine Emotion „ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck." Vaitl (2006, S.17) sagt ergänzend aus: „Zu unserer Lebenswirklichkeit gehören Emotionen wie die Luft zum Atmen. Es sind Handlungsdispositionen, die eng mit unserem Verhalten verknüpft sind und mitbestimmen, in welcher Weise wir handeln. Noch mehr: es sind Frühwarnsysteme, die, wenn sie fehlen, bedrohliche Zustände und soziale Komplikationen zur Folge haben können.“ Emotionen verursachen durchdringende, in der Regel kurzlebige, Veränderungen im gesamten

menschlichen Organismus. Sie stellen Reaktionen auf Ereignisse von erheblicher Bedeutung für den Einzelnen dar und mobilisieren alle Ressourcen, um die jeweilige positive oder negative Situation zu bewältigen (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Auch für Haga, Kraft und Corby (2009, S.271 f.) existieren wenig Zweifel daran, dass Emotionen essentiell für den Menschen und seine Anpassungsfähigkeit sind. Sie durchdringen beinahe jeden Aspekt unseres Lebens, indem sie unser Verhalten dem Umgang mit kontextuellen Anforderungen anpassen, uns motivieren Veränderungen anzugehen und uns das Lernen erleichtern. Emotionen informieren uns noch dazu, ob wir kämpfen oder flüchten sollen, und dienen weiteren sozialen Funktionen, z.B. der Kontaktaufnahme zwischen Individuen. Als „zoon politicon“, also als soziale Wesen, besteht zum Beispiel für Menschen aus individueller Sichtweise die Notwendigkeit, Emotionen so zu gestalten, dass sie zu den kontextuellen Anforderungen passen. Dazu müssen wir kontinuierlich unsere Emotionen regulieren. Dabei ist die Fähigkeit, emotionale Reaktionen auf aversive Ereignisse erfolgreich zu regulieren, eine Voraussetzung für das adaptive Funktionieren.

Eine Emotion beschreibt in Kleinginna und Kleinginna's anfangs genanntem Definitionsversuch (1981, nach Rost, 2001, S.4) ein komplexes Muster von Veränderungen. Dabei betreffen die Veränderungen sowohl die physiologische Erregung, als auch Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensweisen. Sie treten als Reaktion auf eine Situation auf, die ein Individuum als persönlich bedeutsam wahrgenommen hat. Schmidt-Atzert (1996) konkretisierte, dass Emotionen nicht allein auf äußere Ereignisse zurückzuführen sind, sondern auch vom momentanen Zustand und von zeitlich überdauernden Merkmalen (Traits) einer Person abhängen.

Forschungsergebnisse von Damasio (1994) und LeDoux (1996) lassen daher darauf schließen, dass Emotionen eine elementare Rolle in der funktionalen wie dysfunktionalen Organisation des humanen Erlebens und Verhaltens spielen. Weiter sind sie unmittelbar an der Ausgestaltung und Wahrnehmung des Selbst beteiligt. Dabei sind Emotionen und Kognitionen unmittelbar miteinander verknüpft. Campos, Frankel und Camras (2004) (nach Damon, Lerner & Eisenberg, 2006, S.227) machen dahingehend deutlich: "Emotion is thus the person's attempt or readiness to establish, maintain or change the relation between the person and her or his changing circumstances, on matters of significance to that person." Eine Emotion ist damit „a person-situation transaction that compels attention, has particular meaning to an individual, and gives rise to a coordinated yet flexible multi-system response to the ongoing person-situation transaction“ (Gross & Thompson, 2007, S.5).

Auch Frijda (1996, S.205) stellt Emotionen als „eine Veränderung der Handlungsbereitschaft, eine Änderung der Art und des Ausmaßes eine Beziehung mit der Welt herzustellen oder zu verändern“ dar. Einige Forscher gehen davon aus, dass Emotionen biologisch determinierte Prozesse sind, die einerseits extrem schnelle Situationseinschätzungen, andererseits eine ebenso schnelle Handlungsbereitschaft erlauben, um günstige Bedingungen aufrechtzuerhalten oder herzustellen, und mit ungünstigen Bedingungen umzugehen (Cole, Martin & Dennis, 2004, S.319).

Fiebler (1990, S.1) gibt an: “Wir wissen, daß wir die Emotionen in uns tragen, dass sie uns beherrschen können, dass sie uns widerfahren und dass wir sie verbergen können. Wir wissen aber auch, dass Emotionen häufig „nach außen“ drängen. Sie schaffen sich Ausdruck, und sie beeinflussen unser Handeln, entweder indem sie das Handeln „färben“ oder zu neuen, unvorhergesehenen Handlungen führen.“ Bottenberg und Daßler (2002, S. 15) beschreiben dazu das Zusammenspiel der drei Emotionskomponenten und -ebenen „Erleben“ (subjektive Befindlichkeit, wie Erleben von Lust, Enge etc.), „Ausdruck/Verhalten“ (z.B. Mimik, Gestik) und „Physiologie“ (Herzfrequenz, Atemfrequenz etc.). Juslin & Västfjäll (2008, S.561) betiteln Emotionen ähnlich als “relatively intense affective responses that usually involve a number of subcomponents – subjective feeling, physiological arousal, expression, action tendency, and regulation – which are more or less synchronized. Emotions focus on specific objects, and last minutes to a few hours.” Einen schließlich zumindest weit akzeptierten Definitionsansatz, welcher auch in dieser Arbeit zu Grunde gelegt wird, stellten Meyer, Schützwohl und Reisenzein (1993, S.23f.) auf: Emotionen sind demnach Vorkommnisse beispielsweise von

„Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Mitleid, Enttäuschung, Erleichterung, Stolz, Scham, Schuld, Neid sowie von weiteren Arten von Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind. Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam: Sie sind aktuelle Zustände von Personen; Sie unterscheiden sich nach Art oder Qualität und Intensität [...]; Sie sind in der Regel objektgerichtet [...]; Personen, die sich in einem der genannten Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekte von Emotionen), und häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen) und Verhaltensweisen (Verhaltensaspekt von Emotionen) auf.“

Etwas prägnanter fasst es dazu Scherer (1993, 1990 S.6, nach Otto, Euler & Mandl, 2000, S.15) zusammen: Eine „Emotion ist eine Episode zeitlicher Synchronisation aller bedeutenden Subsysteme des Organismus, die fünf Komponenten bilden (Kognition, physiologische Regulation, Motivation, motorischer Ausdruck (motor expression) und Monitoring/Gefühl), und die eine Antwort auf die Bewertung eines externalen oder internalen Reizereignisses als bedeutsam für die zentralen Bedürfnisse und Ziele des Organismus darstellt.“ Emotionen bestehen damit aus einer situativen Vorgeschichte, also einer psychologisch relevanten internen oder externen Situation, welcher internal oder external Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Situation wird dann im Rahmen der Ziele des Individuums bewertet und eine emotionale Reaktion wird in Gang gesetzt. Diese Reaktion ihrerseits ist durch Formbarkeit gekennzeichnet, was die Basis der später erläuterten Emotionsregulation darstellt (vgl. Werner & Gross, 2010). Der schematische Ablauf im Entstehungsprozess einer emotionalen Reaktion wird anhand nachstehender Abbildung (4) nochmals verdeutlicht. Ebenfalls wird der Zusammenhang zwischen Emotionen und ihren Beziehungen zu somatomotorischen, vegetativen und endokrinen Reaktionen (Physiologie) auf der einen, und den subjektiven Empfindungen und Bewertungen auf der anderen Seite nochmals herausgestellt:

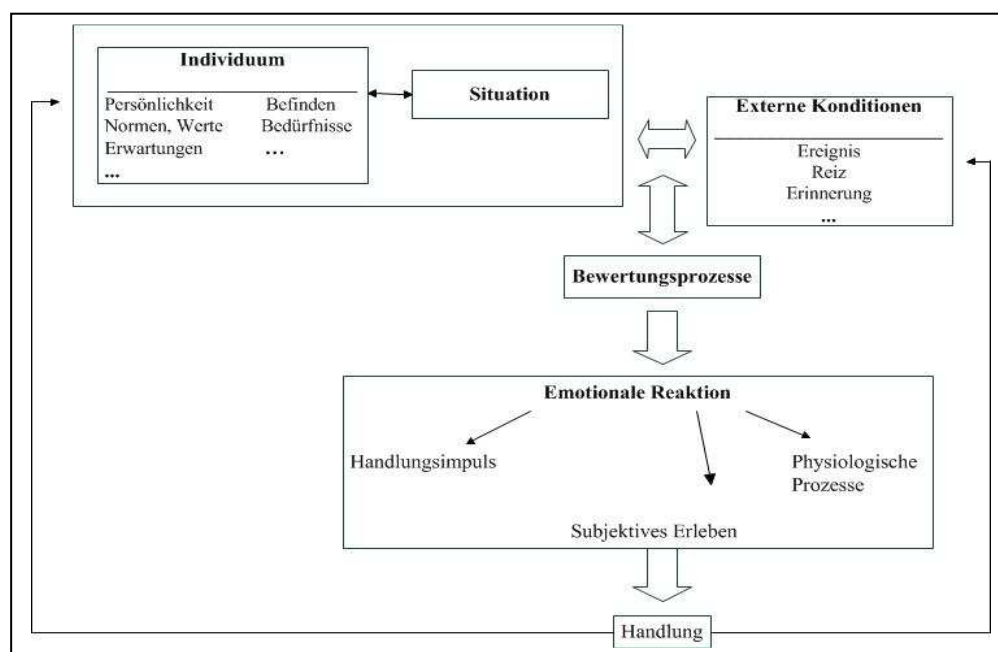


Abbildung 4. Schematische Darstellung der Entstehung einer emotionalen Reaktion (Lazarus, 1991, adaptiert nach Sölch, 2004, S.73).

Hier verdeutlicht sich erneut, dass Emotionen aus mehreren Komponenten bestehen, wie dem „Erleben“ (subjektives Erleben, Gefühle), „Ausdruck/Verhalten/ Handlung“ (z.B.

Anpassung) und „Physiologie“ (z.B. hormonell, nervlich) und damit auch auf mehreren Ebenen wirken.

Wie bereits eingangs erwähnt, zeigen die hier aufgezählten Ansätze, die Bedeutung von Emotionen zu verbalisieren, dass eine exakte und allgemeingültige Definition nicht möglich zu sein scheint, allerdings verständlicherweise wesentliche Überschneidungen der einzelnen Ansätze unverkennbar sind (vgl. zusammenfassend Keltner & Lerner, 2010). Problematisch ist, dass sich keine der von den Autoren getroffenen Aussagen eindeutig beweisen lässt, da Emotionen als von Innen erlebte, subjektive, psychische Zustände nicht objektiv fassbar sind (vgl. Meyer, Schützwohl & Reisenzein, 2001). „Deutlich ist, daß in der Psychologie Uneinigkeit darüber herrscht, wie viele Emotionen es gibt, welche nun jeweils spezifische Basisemotionen sind, wie sie im einzelnen voneinander abzugrenzen sind und welche Ursachen und Wirkungen sie haben (Rost, 2001, S.54).“ Aus diesem Grund legen Meyer, Schützwohl und Reisenzein (2001, S.23) nahe, dass eine „[...] exakte Definition von Emotionen deshalb nicht die Voraussetzung ist, sondern vielmehr ein Resultat der wissenschaftlichen Analyse.“

Abschließend soll festgehalten werden, dass eine genaue wissenschaftliche Vorabdefinition des Forschungsbereichs „Emotionen“ auch für die hier durchgeführte Untersuchung nicht zwingend notwendig ist, da dies unter anderem implizieren würde, dass man das Forschungsgebiet schon in annähernd all seinen Facetten kennengelernt hat. Um eine einigermaßen übergreifende Beschreibung zu erhalten, haben sich viele Wissenschaftler für eine jeweilige Arbeitsdefinitionen des Emotionsbegriffs entschieden in denen spezifische Merkmale differenziert werden können, welche den momentanen Forschungsstand kommunizieren und neben einer ungefähren, vorläufigen Charakterisierung möglichst unkontrovers gehalten werden. Damit kann einerseits verschiedensten theoretischen Überzeugungen Rechnung getragen werden und andererseits besteht die Möglichkeit, die Definition jederzeit dem aktuellen Wissenschaftsstand anzupassen (vgl. Otto, Euler & Mandl, 2000).

### **3.1.1 Emotion, Gefühl, Stimmung, Affekt – das gleiche Phänomen?**

Schlägt man heutzutage Fachartikel, Buchbeiträge, Reviews oder Studien zum Thema „Emotionen“ auf, so finden sich neben dem Terminus „Emotion“ noch zahlreiche andere Beschreibungen, welche häufig als bedeutungsverwandte angesehen und somit als Synonym genutzt werden. Sehr häufig geht es hierbei um die Begriffe „Gefühl“, „Affekt“ und

„Stimmung“. Einige Autoren nehmen dies als Anlass, potentiell vorhandene, kleine Unterschiede herauszuarbeiten.

So beziehen sich diese Forscher bei der Unterscheidung von Stimmungen und Emotionen hauptsächlich auf die Intensität, die Objektbezogenheit, Kontextgebundenheit, die Dauer und die Bewusstheit (vgl. Schmidt-Atzert, 1996; Ulich & Mayring, 1992; Keltner & Lerner, 2010). Infolgedessen soll die Stimmung weniger intensiv und objektbezogen sein als die Emotion, während die Dauer einer Stimmung als länger charakterisiert werden kann. „Affekte“ seien hauptsächlich in der psychiatrischen Praxis zu finden, wo sie eine kurzfristige und sehr intensive Emotion beschreiben, welche oftmals mit einem Verlust der Handlungskontrolle einhergeht. „Gefühle“ beschreiben die subjektive Qualität des Erlebens als einen Aspekt der Emotion, wobei die Emotionen an sich, breiter gefasst, den körperlichen Zustand, das Ausdrucksverhalten und die kognitive Bewertung der Individuen einschließen (vgl. Bundschuh, 2003). Somit würde beispielsweise ein Gefühl erst dann zur Emotion werden, wenn eine körperliche Veränderung (z.B. ein Schreck) eine kognitive Bewertung durchläuft.

Bei einer tieferen Beschäftigung mit dem Konstrukt „Emotion“ fällt auf, dass dies unglaublich vielseitig sein kann (Harrer, 1993, S.590) und Abgrenzungen, Einschränkungen und Separationen nicht immer sinnvoll und nachvollziehbar anzubringen sind. In neuerer Zeit, und so auch hier, wird deshalb oftmals nachvollziehbar hervorgehoben, dass die Begriffe Strebung, Gefühl, Emotion, Motivation, Fühlen und Wollen „unmittelbar miteinander verbunden sind und im Grunde den gleichen Phänomenbereich umschließen (Schmalt, nach Rost, 2001, S.51).“ Otto, Euler und Mandl (2000) charakterisieren passend „Emotion“ als Oberbegriff von Affekt, Gefühl und Stimmung. Auch Scharfetter (2002, S.171) sieht die Begriffe „Affekt, Emotion, Gefühl und Stimmung“ in einem Zusammenhang. Demnach beschreiben sie alle „das gesamte Gefühlsleben (Gemüt) des Menschen nach seinem hervorstechenden Charakter (Qualität der Grundstimmung), seiner Intensität, Ansprechbarkeit, Dauer.“

### **3.1.2 Sind Emotionen klassifizierbar?**

Die Klassifikation und Strukturierung von Emotionen sollte ursprünglich einer Zusammenfassung von Emotionen zu inhaltlichen Gruppen dienen. Da jedoch, wie unter Abschnitt 3.1 aufgeführt, bereits die Definition des Emotionsbegriffs in der Literatur nicht

einheitlich gelungen ist, erweist sich auch eine weiterführende Strukturierung und Klassifikation von Emotionen als sehr schwierig und brachte bis heute keine eindeutigen und übereinstimmenden Ergebnisse. Seit langer Zeit wird versucht, Emotionen zu gliedern und hierarchisch zu ordnen, um herauszufinden, ob so genannte Basisemotionen existieren und falls ja, wie diese charakterisiert sind. Eine Klassifikation von Emotionen hängt allerdings maßgeblich davon ab, welchen Schwerpunkt die jeweilige Theorie zur Betrachtung setzt.

So konnten beispielsweise Studien zum interkulturell übereinstimmenden Erkennen von Gefühlen über den Gesichtsausdruck (vgl. Ekman, 1973) sechs Basisemotionen analysieren, welche interkulturell erkannt werden: Ärger, Trauer, Freude, Überraschung, Furcht und Ekel. Schmidt, Lang und Heckmann (2007, S.241) gehen davon aus, dass höhere Wirbeltiere ein Repertoire emotionaler Verhaltensweisen besitzen, welches sich im Evolutionsverlauf entwickelt hat und aus den sechs „Basisemotionen (oder primären Emotionen) Angst (unbestimmt), Furcht (gerichtet), Trauer, Abscheu, Freude und Überraschung“, sowie zusätzlich sekundären (oder sozialen) Emotionen besteht. Diese sekundären Emotionen bauen auf den Primären auf und werden durch Kultur und Erziehung moduliert. Beispiele hierfür könnten „Scham, Schuld, Neid, Eifersucht, Stolz, Erleichterung, Hoffnung und Mitgefühl“ sein (Holodynski & Friedlmeier, 2006, S.10).

Weiter variieren Emotionen „auf den Dimensionen Aktivierung (erregt-ruhig) und Valenz (positiv-annähernd und negativ vermeidend) (Jänig & Birbaumer, 2007, S.241). Russel (2003, S.145) stellt dar: “At the heart of emotion, mood, and any other emotionally charged event are states experienced as simply feeling good or bad, energized or enervated”.

Evolutionsbiologen wie Robert Plutchik stellen bei ihrem Erklärungsansatz vermehrt adaptive biologische Prozesse der Lebensbewältigung in den Vordergrund. Diese haben sich im Laufe der Evolution entwickelt und sind beim heutigen Individuum genetisch determiniert. Er nennt als Basisemotionen: „Ärger, Furcht, Ekel, Freude, Überraschung, Erwartung, Vertrauen, Kummer.“ Alle anderen denkbaren und auftretenden Emotionen beruhen darauf aufbauend auf Mischungen oder Komplexen dieser Primär-Emotionen (Otto et al, 2000, S. 30 ff.). Eine tabellarische Aufarbeitung unterschiedlicher Konzepte von Basisemotionen auf Grundlage der Bestimmungskriterien ist bei Ortony und Turner (1990) dargestellt:



Tabelle 5

*Unterschiedliche Konzepte von Basisemotionen  
nach Ortony & Turner (1990)*

<b>Autor</b>	<b>Basisemotionen</b>	<b>Bestimmungskriterien</b>
1	Ärger, Aversion, Mut, Niedergeschlagenheit, Begierde, Verzweiflung, Furcht, Hass, Hoffnung, Liebe, Trauer	Beziehung zu Hirnstrukturen
2	Ärger, Ekel, Furcht, Freude, Trauer, Überraschung	Universeller Gesichtsausdruck
3	Begierde, Glück, Interesse, Überraschung, Verwunderung, Leid	Formen der Handlungsbereitschaft
4	Wut und Schrecken, Angst, Freude	Hirnstrukturen
5	Ärger, Verachtung, Ekel, Belastung, Furcht, Schuld, Interesse, Freude, Scham, Überraschung	Hirnstrukturen
6	Furcht, Trauer, Liebe, Wut	Körperreaktionen
7	Ärger, Ekel, Freude, Furcht, Abhängigkeit, Spannung, Verwunderung	Beziehung zu Instinkten
8	Lust, Unlust	Ungelernte emotionale Zustände
9	Ärger, Ekel, Angst, Glück, Trauer	Brauchen keinen Satzinhalt in der Sprachanalyse
10	Erwartung, Furcht, Ärger, Panik	Hirnstrukturen
11	Vertrauen, Ärger, Antizipation, Ekel, Freude, Furcht, Trauer, Überraschung	Beziehung zu adaptiven biologischen Prozessen
12	Ärger, Interesse, Verachtung, Ekel, Belastung, Freude, Scham, Überraschung	Dichte neuronaler Stimulierung
13	Furcht, Liebe, Wut	Hirnstrukturen
14	Glück, Trauer	Attributionsabhängigkeit

*Anmerkungen.* 1 Arnold (1960); 2 Ekman, Friesen und Ellsworth (1982); 3 Frijia (1986); 4 Gray (1982); 5 Izard (1971); 6 James (1884); 7 McDougall (1926); 8 Mowrer (1960); 9 Oatley und Johnson (1987); 10 Panksepp (1982); 11 Plutchik (1980); 12 Tomkins (1984); 13 Watson (1930), 14 Weiner und Graham (1984)

Zugleich lassen auch die hier vorgestellten Erklärungsversuche darauf schließen, dass es typische und greifbare Strukturierungen oder Klassifikationen im herkömmlichen Sinn nicht reell zu geben scheint, beziehen sie sich doch meiner Meinung nach vielfach auf

unterschiedlichste Bestimmungskriterien. Vielmehr dienen die erörterten Begrifflichkeiten wohl eher einer einheitlichen Kommunikation. Ortony und Turner (1990, S.329) heben dazu hervor: "Thus, the question "Which are the basic emotions?" is not only one that probably cannot be answered, it is a miscredited question, as though we asked, "Which are the basic people?" and hoped to get a reply that would explain human diversity."

### 3.1.3 Die Funktionen von Emotionen

Geht man strikt nach Darwins evolutionspsychologischer Emotionstheorie, so ist die einzige Funktion der Emotion die Sicherung des Überlebens. Emotionen sind psychische Zustände, die durch Bewertungen von Objekten, Ereignissen, Situationen entstehen und mit einem bestimmten Emotionsausdruck in Mimik, Gestik und/oder Körperhaltung verknüpft sind. Sie dienen dem Überleben einer Rasse oder Gattung durch Selektionsvorteile. Emotionen haben somit eine organische und eine kommunikative Funktion. So können sie Informationen über den Gefühlszustand und implizierte Handlungen liefern (vgl. Darwin, 1872, nach Darwin, 2000).

Nun dürfte die reine Betrachtung des Beitrags der Emotionen zum bloßen Überleben der menschlichen Gattung heutzutage nicht ganz ausreichen, weshalb neuere Erklärungsansätze breiter gefasst sind. Diese beinhalten, für mich nachvollziehbar und für die hier durchgeführte Untersuchung unerlässlich, vor allem die sozialen Aspekte von Emotionen. Für Holodynski und Friedlmeier (2006, S.10) funktionieren Emotionen, indem sie „die Beziehungen zwischen den Motiven und bedeutsamen Anliegen (concerns) einer Person und ihrer (sozialen) Umwelt signalisieren und das nachfolgende Handeln motivdienlich beeinflussen.“

Rost (2001) beschreibt, dass Emotionen einen erheblichen Einfluss auf motiviertes Verhalten haben, da sie oftmals selbst als Motive dienen. Dazu fungieren sie als Vermittler zwischen Innen (Motive, Zielsetzung) und Außen, mit dem Ziel, dem Individuum über verschiedene Anforderungssituationen hinweg Möglichkeiten zu geben, angepasst reagieren zu können. Zusätzlich zu den Informationen des eigenen „Inneren“ liefern Emotionen Signale und damit Informationen über mögliche Verhaltensweisen von Mitmenschen. So können eigene Handlungen abgewogen und eigene Verhaltensweisen vorbereitet werden. In diesem Prozess haben Emotionen nach Kruse (1991) eine Ausdrucksfunktion. Darunter versteht er die Verbindung der Emotionen zum Ausdruck in Stimme, Mimik und körperlichem Ausdruck. Überdies beschreibt die motivationale Funktion von Emotionen die

Handlungsvorbereitung. Dabei stehen sie für die Mobilmachung der Energie, welche zur Ausführung einer Handlung nötig ist, wobei der Übergang zwischen Emotionen und Motivation dabei fließend ist. Festzuhalten gilt, dass eine emotionsbasierte Bewertung eines Sachverhalts im Gegensatz zum „Überlegen aus der Distanz“ augenblicklicher und sehr viel subjektiver ist. Ferner regulieren Emotionen den Bezug eines Individuums zu sich selbst, indem sie ihm mitteilen, ob es ihr gut oder schlecht geht. Schneider (1992, S.408) nennt Emotionen daher „genetisch verankerte Stellungnahmen zur Situation eines Lebewesens in einer gegebenen Umwelt.“

Faller und Lang (2010, S.129) zählen zu den Funktionen von Emotionen:

- Lenkung der Aufmerksamkeit auf bedeutsame Umweltreize
- Markieren von Situationen und Handlungsfolgen nach ihrer Bedeutsamkeit (evolutionär und persönlich)
- Hilfe für den Verstand, die richtige Entscheidung zu treffen; Orientierungsfunktion (Herpertz, Caspar & Mundt, 2007, S.159)
- Verhaltenssteuerung
- Förderung der Erinnerung

Keltner und Lerner (2010) fassen diverse Funktionen von Emotionen auf vier verschiedenen Ebenen zusammen. Auf der individuellen Ebene wird der Einzelne über mögliche Probleme und Chancen informiert und das Individuum wird auf eine Handlung vorbereitet. In dyadischen Beziehungen dienen Emotionen der Signalisierung mentaler Zustände, belohnen oder bestrafen vorherige Aktionen des Gegenübers, oder rufen komplementäres oder reziprokes Verhalten hervor. Auf Gruppenebene definieren Emotionen Gruppenmitglieder und Gruppengrenzen, Rollen und Identitäten. Ferner motivieren sie zu kollektivem Handeln. Auf kultureller Ebene dienen Emotionen der Definition kultureller Identität, identifizieren Werte und Normen und verdinglichen kulturelle Ideologien und Machtstrukturen.

Emotionen sichern unser soziales und evolutionäres „Überleben“ und Vorankommen und belegen unsere soziale Anpassungsfähigkeit. Jeder Mensch empfindet, mal stärker, mal weniger stark, emotionale Qualitäten und durchlebt emotionale Zustände. Dies geschieht vielfach in sozialen Interaktionen. Menschen fühlen sich gut, schlecht oder irgendwie dazwischen. Individuen werden beispielsweise wütend, haben Angst, freuen sich, sind traurig

oder überrascht. Der Ausdruck dieser Emotionen zeigt sich in der menschlichen Kommunikation, der Gestik, der Mimik und ist auf der anderen Seite auch körperlich messbar, so zum Beispiel endokrinologisch, durch den Herzschlag, die Atemfrequenz, oder anhand des Hautwiderstandes oder des austretenden Schweißes. Gerade in Gesellschaften ist es jedoch häufig nötig, den Ausdruck der empfundenen Emotionen irgendwie zu kontrollieren. Ein plötzliches Herausschreien der Wut, lauter Freudenjubiläum, oder ein tränenreicher Zusammenbruch wären für die meisten, sich in der Öffentlichkeit bewegend Menschen, wohl eher befremdlich. Nun geht aus den vorangegangenen Kapiteln hervor, dass es gerade in der Adoleszenz durch die Vielzahl an zu bewältigenden Aufgaben verhäuft zu starken Emotionen, auch in ihren Freundschaften, kommt, wobei der größere Anteil auf das Erleben negativer Emotionen entfällt. Die nächsten Kapitel behandeln daher zuerst generell die Regulierungsmöglichkeiten auftretender Emotionen und fokussieren dann auf die Regulierung von „Ärger“ als negative Emotion.

### **3.1.4 Sozial-emotionale Kompetenzen**

Aus den diversen Arbeitsdefinitionen des Emotionsbegriffs, den Abgrenzungen und Einordnungen wird deutlich, dass der menschliche Organismus mit auftretenden Emotionen umgehen und arbeiten muss, weil diese wegweisender Bestandteil unseres alltäglichen und sozialen Lebens sind. Dies gelingt dem Individuum nicht immer zufriedenstellend. Gerade in der Adoleszenz werden die Jugendlichen vermehrt mit Situationen konfrontiert, in welchen eine angepasste Regulierung der auftretenden Emotionen von übergeordneter Bedeutung ist, müssen sie in dieser Zeit doch ihren Platz in ihrem persönlichen sozialen Umfeld (z.B. Peers, Freundschaften) und in der Gesellschaft finden. Aus diesem Grund wird im Zusammenhang mit dem Emotionskonstrukt häufig von den unterschiedlich ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenzen eines Individuums gesprochen. „Im Allgemeinen schließt der Begriff „sozial-emotionale Kompetenz“ alle Fähigkeiten ein, die zum Wahrnehmen, Erkennen, Ausdrücken, Regulieren und Bewerten von Gefühlen sowie dem Umgang mit ihnen in einer Interaktion notwendig sind“ (Wadepohl, Koglin, Vonderlin & Petermann, 2011, S.219).

Soziale Kompetenzen zeichnen sich durch Fertigkeiten wie „Hilfeverhalten, Perspektivübernahme, Empathiefähigkeit sowie ein angemessenes Konfliktverhalten, das den Ausgleich zwischen den eigenen Interessen und den Interessen anderer sucht“ (Fries & Souvignier, 2009, S.415). Emotionale Kompetenzen sind beispielsweise gekennzeichnet

durch das bewusste Erleben von und die Fähigkeit zur Benennung von Gefühlen sowie den Ausdruck und die Regulation von Emotionen. „Sozial-emotional kompetentes Verhalten basiert damit auf einer adäquaten Wahrnehmung sozialer Situationen, der Fähigkeit zur Analyse von Verhaltensoptionen in solchen Situationen, (sozial angemessenem) Verhalten sowie einer Reflexion der Konsequenzen der gewählten Verhaltensoption für sich selbst und die Umwelt“ (Fries & Souvignier, 2009, S.415). Vor dem Hintergrund des mehrstufigen Modells emotionaler Kompetenz von Denham et al. (2006) betonen Jugert, Rehder, Notz und Petermann (2011, S.16f.) die komplexen Wechselbeziehungen zwischen sozialen und emotionalen Kompetenzen, wobei emotional kompetentes Verhalten als Voraussetzung für soziale Kompetenz angesehen wird, da eine Steigerung emotionaler Kompetenzen positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten hat. Die Hauptbausteine dieses Modells sind demnach das Emotionserleben (Bewusstsein und Erkennen eigener Emotionen, Emotionsregulation des eigenen Emotionsausdrucks), der Emotionsausdruck („Emotionen müssen im Einklang mit den Zielen eines Kindes und in Übereinstimmung mit dem sozialen Kontext ausgedrückt werden“) und das Emotionsverständnis (Wahrnehmung, Interpretation, Verständnis für Botschaften in diversen Kontexten).

#### *Sozial-emotionale Kompetenzen und Problemverhalten*

Das Erlernen emotionaler und sozialer Kompetenzen beinhaltet also das Erkennen und Verwalten von Gefühlen, die Perspektivenübernahme, die Problemlösefähigkeit und die Festlegung prosozialer Ziele (vgl. Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2010). So können entwicklungsbedingt relevante Aufgaben effektiv und moralisch besser gelöst werden (vgl. Payton et al., 2000). „Mangelnde Kompetenzen im Umgang mit Emotionen sind [hingegen] ein Risikofaktor für Verhaltensauffälligkeiten“ (Wiedebusch & Petermann, 2006, S.320). Kompetenzdefizite werden bei Jugendlichen mit emotionalen Problemen, externalisierenden Verhaltensproblemen, Hyperaktivität, Problemen mit Gleichaltrigen, und einem mangelnden prosozialem Verhalten in Verbindung gebracht (vgl. Wadepohl, Koglin, Vonderlin & Petermann, 2011). Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit der Messung sozial-emotionaler Kompetenzen in Form von emotionaler Expressivität, Emotionsverständnis, Emotions- und Verhaltensregulation, sozialer Problemlösefähigkeit und generellen sozialen Fähigkeiten sowie Beziehungsfähigkeit (vgl. Denham, 2006, S.63).

Offenkundig hat die Arbeit mit und die Regulierung von Emotionen einen extrem hohen Stellenwert in der Entwicklung emotional und sozial kompetenten Verhaltens. Aus diesem

Grund beschäftigen sich die nachfolgenden Abschnitte vertiefend mit der Regulation von (vor Allem) negativen Emotionen.

### **3.1.5 Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Emotionsregulation**

Da der Fokus in der weiterführenden Untersuchung auf Jugendliche in der Alterskategorie 14 bis 17 Jahren gerichtet ist, soll auf die ersten Entwicklungsstadien der menschlichen Emotionsregulation hier nur kurz eingegangen werden. Übergeordnet ist wiederholt zu betonen (wie bereits im Kapitel über Jugend und Entwicklung angeführt), dass die Fähigkeit zur Emotionsregulation Teil der emotionalen Entwicklung ist, die zusätzlich auch den Emotionsausdruck (z.B. Kommunizieren eigener und Erkennen fremder Emotionen) und das Emotionsverständnis/ Emotionswissen (z.B. Ursachen und Konsequenzen von Emotionen, Empathie) beinhaltet (vgl. Schneider & Margraf, 2009). Es ist auch gut belegt, „dass Eltern durch ihren Umgang mit Gefühlen v. a. die Emotionsregulation ihres Kindes beeinflussen“ (Debaryshe & Fryxell, 1998; Petermann & Petermann, 2007, S.930). Ist dieser gestört, können daraus diverse Verhaltensanomalien resultieren. Die Entwicklung der diversen Emotionsregulationsmechanismen hängen somit von mehreren Faktoren ab, z.B. genetischen Faktoren, der elterlichen Erziehung und dem Umgang der Eltern miteinander (vgl. Kerr & Schneider, 2008). Die Möglichkeiten von Individuen, auftretende Emotionen direkt zu Beginn des Emotionszyklus regulieren zu können werden nach Lewis, Lamm, Segalowitz, Stieben und Zelazo (2006) zum Teil durch im Entwicklungsprozess ausgereifere Pfade der Verhaltenshemmung im präfrontalen Cortex verbessert. Oftmalig versuchen Jugendliche aber auch, die bereits auftretende emotionale Reaktion des Körpers zu modellieren.

Die Menschen durchlaufen im Entwicklungsverlauf verschiedene Phasen der Emotionsregulation, von der interpsychischen (z.B. durch die Bezugsperson) hin zur intrapsychischen Regulation (durch das Individuum selbst). So besteht die Regulation von Kindern im Alter von 1 - 6 Lebensmonaten hauptsächlich aus „Face-to-face“ Interaktionen mit der Bezugsperson, beispielsweise durch Nachahmung und soziales Lächeln (ab 6 Wochen). Ab einem Alter von 3 Monaten fangen Babys an, sich durch Blicklenkung selbst zu beruhigen. Nach 6 bis 12 Monaten kommt es verhäuft zu einer wechselseitigen Regulation, zu sozialer Rückversicherung und motorischer Selbstregulation. Ein weiterer großer Entwicklungssprung findet in der Altersspanne zwischen 2 und 5 Jahren statt. So wird davon ausgegangen, dass es ab einem Alter von 3 Jahren zu einer Weiterentwicklung und

Modifikation von Selbstregulationsstrategien kommt. Kinder in dieser Altersgruppe suchen bereits nach sozialer Unterstützung, lenken sich ab, um Emotionen zu regulieren (z.B. durch Spiele oder positive Gedanken), beruhigen sich selbst (z.B. durch Selbstgespräche), ziehen sich aus emotional belastenden Situationen zurück und/oder suchen aktiv nach Problemlösungen (vgl. Friedlmeier, 1999; Schneider, 2003). Dies liegt auch daran, dass im Vorschulalter die Beziehungen zu älteren Geschwistern sowie Gleichaltrigen an Bedeutung gewinnen. In diesen Interaktionen kann von den Kindern gelernt werden, sich gegenseitig abzustimmen und so „Spielregeln“ und Lösungen für soziale Situationen zu verhandeln (vgl. von Salisch, 2000).

Die Tabellen 6 und 7 beschreiben nochmals die wichtigsten Phasen der Entwicklung der Emotionsregulation im Kindesalter:

Tabelle 6

*Entwicklung von der inter- zur intrapsychischen Emotionsregulation  
(nach Fröhlich-Gildhoff, 2006, S.39)*

---

#### **Phasen der Emotionsregulation nach Friedlmeier (1999)**

---

1.-2. Lebensmonat	Die Bezugspersonen regulieren das Erregungsniveau des Säuglings, indem sie ihn vor Übererregung schützen und bei negativen emotionalen Reaktionen beruhigen.
3.-6. Lebensmonat	Die Säuglinge toleriere:n bereits höhere Erregungszustände und entwickeln Distress-Erholungs-Zyklen. Außerdem können sie ihre visuelle Aufmerksamkeit steuern und von einer Erregungsquelle abwenden.
6.-12. Lebensmonat	Die Regulationsstrategien des Säuglings erweitern sich: Zum einen kann er sich durch Blickkontakt am Verhalten der Eltern orientieren und zum anderen ist er aufgrund seiner fortschreitenden motorischen Entwicklung in der Lage, sich aus emotional erregenden Situationen zurückzuziehen.
2.-5. Lebensjahr	In dieser Altersspanne vollzieht sich der Wechsel zur intrapsychischen Emotionsregulation. Die Kinder setzen zunehmend eigenständige Regulationsstrategien ein, suchen aber bei stärkerer emotionaler Erregung weiterhin nach sozialer Unterstützung durch die Bezugspersonen.
ab dem 5. Lebensjahr	Die Kinder regulieren ihre Emotionen in der Regel selbstständig und ohne soziale Rücksicherung.

---

Emotionsregulation (der Umgang mit den eigenen Emotionen) in der Kindheit ist also als eine „bedeutende Entwicklungsaufgabe“ anzusehen (Schneider, 2003, S.6). Dabei ist die kindliche Emotionsregulation hauptsächlich durch aktive Bewältigungsversuche und die „Einflussnahme auf die externe Umwelt“ (primäre Emotionsregulation) gekennzeichnet, während in der Adoleszenz noch intrapsychische/internale Bewältigungsstile (sekundäre Bewältigungsstile) hinzukommen („internale Selbst-Veränderung“) (Martin & Kliegel, 2008, S.180). Folgende Tabelle stellt wichtige entwicklungsbedingte Einflussfaktoren auf die Ausbildung von Emotionsregulations-mechanismen zusammen.

Tabelle 7

*Kindliche Entwicklung der Emotionsregulation**(nach Eisenberg et al. 1998, adaptiert nach Fleischhaker & Schulz, 2010, S.47)*

<b>Eigenschaften des Kindes</b>	<b>Eigenschaften des Elternteils</b>	<b>Kulturelle Faktoren</b>	<b>Familie, Peergroup; Kontext</b>	<b>Emotions-bezogene Sozialisierung</b>
Alter	Persönlichkeit	Grund-einstellung ggü. Emotionen	Ausmaß an Emotionen	Reaktionen auf kindliche Emotionen
Geschlecht	Alter	Werte	„familien-geschichtlicher Umgang mit Emotionen“	Diskussion von Emotionen
Geschwisterreihe	Geschlecht	Normen		Emotionale Expressivität
Temperament	Erziehungsstil			Selektion und Modifikation von Situationen
Kindliches Arousal				
Verständnis für Emotionen				
soziale Kompetenz				



### 3.2 Emotionsregulation– Einleitung und Theorie

“People frequently have to control their emotions to function in life” (Mauss, Evers, Wilhelm & Gross, 2006, S.589). „Emotionen müssen reguliert werden, weil sie evolutionär sinnvolle Lösungen anbieten, die im heutigen Alltag aber nicht immer die optimale Lösung darstellen“ (Wietasch, 2007, S.129).

In jeder entwicklungsbedingten Übergangsphase kommt es aufgrund der teilweise drastischen Veränderungen zu begleitenden Spannungen (z.B. Seiffge-Krenke, 2004). Der Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz ist, wie beschrieben, vor allem durch Herausforderungen in physischen, sozialen, intellektuellen und psychologischen Kontexten gekennzeichnet. Jugendliche erleben in der Regel mehr intensive Emotionen, als sie bisher als Kinder erlebt haben (vgl. Larson & Asmussen, 1991). Dies ist die Zeit des Lebens, wo Autonomie von den Eltern und anderen Erwachsenen an Bedeutung gewinnt, und die Notwendigkeit, Teil einer sozialen Gruppe zu werden, ansteigt. Das Leben wird immer komplexer und effektivere und effizientere Bewältigungsstrategien sind erforderlich, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Ein wichtiger Aspekt der sozial-emotionalen Entwicklung ist die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu regulieren, hauptsächlich “when they are of the wrong type, when they come at the wrong time, or when they occur at the wrong intensity level” (Gross, 2008, S.498). Emotionsregulation kann sich grundsätzlich auf zwei zusammenhängende Phänomene beziehen: die Regulierung von „Etwas“ durch Emotionen oder die Regulierung der Emotionen selbst (vgl. Gross & Munoz, 1995). Diese Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit dem letztgenannten Phänomen. Emotionsregulation besteht hierbei sowohl aus intrinsischen und extrinsischen Prozessen. Diese sind verantwortlich für das Erlernen, emotionale Reaktionen zu erkennen, zu überwachen, zu bewerten und zu modifizieren (vgl. Thompson, Meyer & Jochem, 2008). Emotionale Reaktionen beinhalten Strategien zur Erhaltung, Verbesserung, Unterwerfung oder Hemmung von Emotionen bei dem Versuch, die persönlichen Ziele zu erreichen. Emotionsregulation ist daher mit den individuellen Wahrnehmungsprozessen verknüpft und formt den Zugang zu einer größeren Anzahl adaptiver, flexibler und angemessener Reaktionen (vgl. Kostiuk & Fouts, 2002). Darüber hinaus ist das jugendliche Gehirn in dieser Zeit noch im Aufbau, und damit ist dieser Lebensabschnitt sehr bedeutsam für die Festlegung und Stärkung von Nervenbahnen im Zusammenhang mit der Emotionsregulierung. Die hier geformten und trainierten Abläufe können den Verlauf des Verhaltens im Erwachsenenalter gestalten. Denn viele deviante und

delinquente Verhaltensweisen, sowie psychische Erkrankungen haben ihre Ursache in der Adoleszenz und davor (z.B. Neumann & Koot, 2011).

Dreher und Dreher (1985) analysierten typische Entwicklungsaufgaben, deren Bearbeitung im Jugendalter starke Emotionen auslösen können. Es sind, in Anlehnung an die in Kapitel 2.1 beschriebenen Entwicklungsaufgaben, vor Allem Probleme in Schule und Beruf, Probleme bei der Identitätsfindung, der Aufbau und Erhalt von engen, länger anhaltenden sozialen Peerbeziehungen, erste romantische Beziehungen, die Autonomieentwicklung, das Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung, sowie Kontexte im Zusammenhang mit der eigenen Sexualität, wie hormonelle und körperliche Veränderungen (Körperbehaarung, Entwicklung der Geschlechtsorgane, etc.). Seiffge-Krenke (2004, S.158) stellt heraus, dass die Adoleszenz vor Allem durch starke negative Emotionen begleitet wird. Dies liegt auch ihrer Meinung nach am Konflikt zwischen den Entwicklungsaufgaben, wie der Ablösung vom Elternhaus, und der Herausbildung des „Selbst“ der Jugendlichen (Identitätsentwicklung). Zu beachten ist, dass die Regulierung von Emotionen nicht nur das erlebende Individuum beeinflusst, sondern auch immer auf den potentiell vorhandenen Interaktionspartner wirkt. Dies ist, wie unter Abschnitt 2.1.3 beschrieben, häufig der/die gleichgeschlechtliche Freund(in). Als gewünschtes Ergebnis gilt ein Gleichgewicht zwischen dem Erleben von Emotionen und der Umwelt. Es kann daher angenommen werden, dass der äußerliche (externale) Ausdruck von Gefühlen stark von sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Werten und Normen abhängt. Externale und internale (das "Bewältigungskonzept") Bewältigungsstrategien begründen zusammen den Terminus "Emotionsregulation".

### **3.2.1 Emotionsregulation – Definitionen, Modell und Arbeitsbereiche**

„Die bestmögliche Emotion hängt von der jeweiligen Situation ab“ (Bleicher, 2003, S.49).

„Stimmungen und Emotionen sind mehr oder weniger erwünscht bzw. angenehm und werden daher ständig reguliert“ (Schramm & Wirth, 2007, S.15). Für Forscher wie Gross (1998, S.281) ist bei der Betrachtung emotionsregulatorischer Prozesse immens wichtig “to spell out exactly what people do when they try to regulate a particular emotion or mood.” Zusammen mit seinem Kollegen John (2004, S.1302) beschreibt er, dass Emotionen manchmal destruktiv, und manchmal hilfreich sind. Die Herausforderung besteht aus seiner

Sicht darin, Möglichkeiten in der Emotionsregulation zu finden, die hilfreichen Funktionen beizubehalten, während die destruktiven Aspekte begrenzt werden.

Nach Rusting und Nolen-Hoeksema (1998) beinhalten Emotionsregulations-strategien Gedanken und Verhaltensweisen um emotionale Zustände zu beseitigen, zu pflegen oder zu ändern. Derntl und Haberl (2008, S.2) verstehen unter Emotionsregulation „die Fähigkeit des Menschen, aktiv Einfluss auf seine Emotionen und Handlungsbereitschaften nehmen zu können.“ Für die Neuropsychologen Diamond und Aspinwall (2003, S. 127) bezieht sich Emotionsregulation auf die internen und transaktionalen Prozesse, durch die Personen bewusst oder unbewusst eine oder mehrere Komponenten von Emotionen modulieren, indem sie entweder ihre eigene Erfahrung, das Verhalten, den Ausdruck oder die emotionsauslösende Situation modifizieren.

Eisenberg, Pidada und Liew (2001, S.1747) drücken zusammenfassend aus, dass Emotionsregulierung ein Prozess der Initiierung, Aufrechterhaltung, Modulation, oder Veränderung des Auftretens, der Intensität oder Dauer der internen Gefühlszustände, der emotionsbedingten physiologischen Prozesse und des Verhaltens als Begleiterscheinung der Emotion ist. Zu den Begleiterscheinungen von Emotionen gehören Gesichts- und gestische Reaktionen und andere Verhaltensweisen, die mit internen Emotionen im Zusammenhang stehen und mit psychischen oder physiologischen Zuständen und Zielen verbunden sind.

Davidson, Putnam und Larson (2000) stellten fest, dass Emotionen im menschlichen Gehirn in der Regel durch eine komplexe Schaltung bestehend aus orbitalem frontalen Kortex, der Amygdala, der anterioren cingulären Hirnrinde und verschiedenen anderen miteinander verbundene Regionen reguliert werden. Dabei gilt nach Larsen und Prizmic (2004) zusätzlich, dass die Komponenten „Steigern von positiven Emotionen“ und „Abschwächen von negativen Emotionen“ relativ unabhängig voneinander wirken. Auch die PSI-Theorie von Kuhl (2001) betont die Möglichkeiten negative Emotionen herab zu regulieren sowie positive Emotionen zu verstärken, oder herauf zu regulieren.

Hierin unterscheidet sich auch die Definition von Emotionsregulierung mit dem häufig als Synonym verwandten Konzept des „Coping“. Während sich Coping-Strategien (Bewältigungshandlungen) zumeist auf (seltener auftretende) negativ beladene, stressreiche und anstrengende Situationen (da sie sich der individuellen Ressourcen bedienen) beziehen, kann das Konzept der Emotionsregulierung auch mit der Regulierung positiver und alltäglicher Emotionen in Verbindung gebracht werden (vgl. Lazarus, 1991). Dennoch ist die Schnittmenge von Coping und Emotionsregulierung beachtlich.

Gross, Richards und John (2006, S.26) unterteilen die zu regulierenden positiven emotionalen Qualitäten “pride (Stolz), love (Liebe), interest (Interesse), joy (Freude), surprise (Überraschung), amusement (Heiterkeit)” und die Negativen “sadness (Traurigkeit), anger (Ärger, Wut), embarrassment (Verlegenheit), anxiety (Sorge), fear (Angst), shame (Scham), contempt (Verachtung), guilt Schuld), disgust (Ekel).” In dieser Arbeit werden die Aspekte der Regulierung positiver Emotionen ausgeklammert und der Fokus auf die Regulierung negativer Emotionen, speziell des Ärgers, gelegt.

Einige Forscher (z.B. Laux & Weber, 1990, nach von Salisch, 2005) unterscheiden weitergehend noch zwischen „intrapyschischen, aktionalen und expressiven Formen der (emotionalen) Bewältigung von belastenden Ereignissen“, wenn auch in der praktischen Anwendung die Bewältigung realer Ereignisse auf mehreren Ebenen gleichzeitig abläuft, weshalb die o.g. Aufteilung eher theoretischer Art und Weise ist (vgl. von Salisch, 2005).

#### *Ein Modell der Emotionsregulation*

Der weitgehend akzeptierte Definitionsansatz von Gross (1998, in Gross, 2008, S.497), auf den nachfolgend vertieft eingegangen werden soll, beschreibt Emotionsregulation kurz und prägnant als “how we try to influence which emotions we have, when we have them, and how we experience and express these emotions.” Emotionsregulation (ER) umfasst damit internale und externale Prozesse zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Veränderung der Qualität, der Intensität und des Ausdrucks von Emotionen, um Ziele innerhalb eines gesetzten (sozialen) Kontexts zu erreichen (Thompson, 1994). In seinem Prozessmodell der Emotionsregulation (Abbildung 5) erklärt Gross (2002, S.282): „Because emotions are multicomponential processes that unfold over time, emotion regulation involves changes in ,emotion dynamics‘, or the latency, rise time, magnitude, duration, and offset of responses in behavioral, experiential, or physiological domains.“ Bei der Emotionsregulation wird demnach Einfluss darauf genommen, welche Emotionen, wann, wie intensiv erlebt und ausgedrückt werden, wobei in Anlehnung an die in Abschnitt 3.1 erwähnten Emotionsdefinitionsversuche kognitive, physiologische und Verhaltensprozesse betrachtet werden (vgl. Rost, 2001). Emotionsregulation kann hieran automatisch und unbewusst oder willkürlich und bewusst ablaufen.

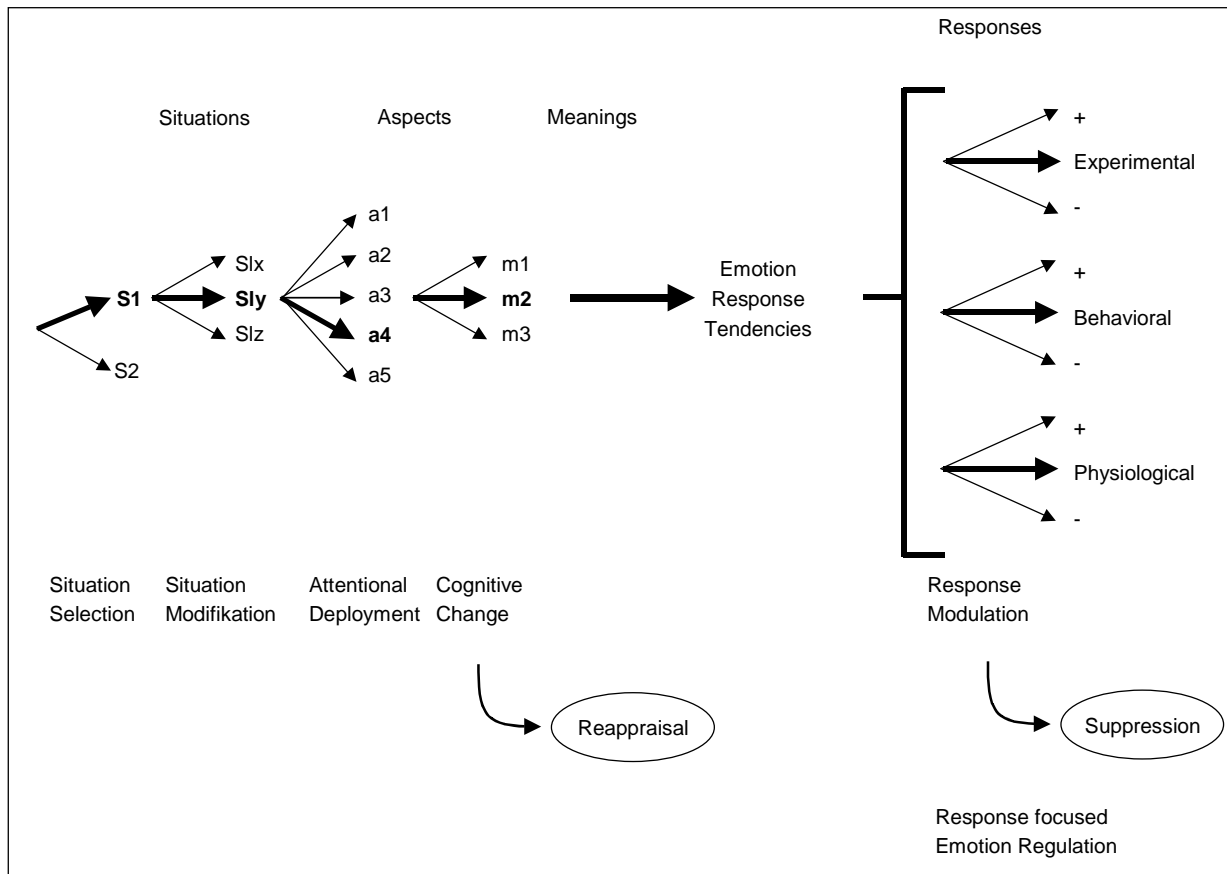


Abbildung 5. Prozessmodell der Emotionsregulation

(nach Gross, 2002, S.282; Gross, 1998).

„Zunächst ist hierbei zu bedenken, dass Emotionen zu verschiedenen Zeitpunkten reguliert werden können: bevor sie ausgelöst werden, während sie ausgelöst werden und auch nachdem sie ausgelöst worden sind“ (Fleischaker & Schulz, 2010, S.46). Emotionsregulation kann also auf jedem Level des Emotionsprozesses auftreten, zur Zeit der Emotionsaktivierung, nach der Aktivierung, aber auch bevor eine Emotion manifestiert ist (vgl. Yap, Allen & Ladouceur, 2008).

Die von Gross (2002) in diesem Modell beschriebenen Dimensionen fokussieren deutlich auf zwei Zeitpunkte, an dem die Regulation der Emotionen ansetzt. Unterschieden wird dabei zwischen „antecedent-focused“ und „response-focused“, also einem Fokus auf den einer Emotion vorangehenden Zustand oder einem Fokus auf Reaktionen folglich einer Emotion. Zur ersten Kategorie gehören die Situationsauswahl, die Situationsmodifikation, die Aufmerksamkeitslenkung und die Kognitive Veränderung. Zur zweiten Kategorie zählt die Reaktionsveränderung. Die Auswahl der Situation („Situation Selection“) versteht sich demnach als Aufsuchen und/oder Vermeiden von bestimmten emotionsbeladenen Situationen. Die Situationsmodifikation („Situation Modification“) beschreibt die aktive Veränderung dieser Situation. Direkte Situationsmodifikation beschreibt dabei praktische Maßnahmen, die

direkten Einfluss auf die Situation haben (beispielsweise Reparieren eines defekten Gegenstands). Indirekte Situationsmodifikation, z.B. Kollegen um Hilfe bitten, wird genutzt um durch die angefragte Hilfe einen Zielzustand zu erreichen (Mikolajczak, Tran, Brotheridge & Gross, 2009, S.255). Eine Lenkung der Aufmerksamkeit („Attentional Deployment“) kann eine aktive Ablenkung, die Konzentration auf andere Sachverhalte oder die so genannte „Rumination“, also das Grübeln, beinhalten. „Reappraisal“, also die kognitive Neubewertung („Cognitive change“) der Situation umfasst die Möglichkeit, die persönliche Einschätzung einer Situation abzuändern, um ihr so einen anderen Sinn zu geben. Im zeitlichen Verlauf setzen diese Strategien zu einem frühen Zeitpunkt im Emotionsentstehungsprozess ein. Weiter schildert Gross (1999, 2002), dass diese Prozesse häufig unbewusst, mühelos und automatisch ablaufen und somit keine Anstrengung für das kognitive System bedeuten.

„Response focus“ hingegen betont die Veränderung der Reaktion auf einen emotionalen Gehalt. Gemeint ist hiermit die Modulation der „Response“. Dies kann nach Gross (1999, 2002) die Einflussnahme auf „experiential“ (erlebnisbezogene), „behavioral“ (verhaltensbezogene) und/oder „physiological“ (physiologische) Reaktionen bedeuten. Als Beispiel dient die „Unterdrückung“ des emotionalen Ausdrucks („suppression“), aber auch der Alkoholkonsum. Gemeinsam haben diese Prozesse, dass sie gegenüber den früh einsetzenden Strategien weitestgehend bewusst und kontrolliert ablaufen und das Individuum kognitiv beanspruchen. “Emotion regulatory processes may be automatic or controlled, conscious or unconscious, and may have their effects at one or more points in the emotion generative process” (Gross, 1998, S.275). So kann hier ganz grob zwischen zwei Formen der Emotionsregulation unterschieden werden. Eine davon fokussiert und bezieht sich auf den Auslöser der Emotion (vorbereitungsorientierte Strategien). Eine typische Strategie dieser Form der Regulierung ist die Um- bzw. Neubewertung der Situation. Die zweite Form bezieht sich vielmehr auf die Reaktion des Organismus (antwortorientierte Regulationsstrategie), so kann durch Unterdrückung versucht werden, Handlungsimpulse zu steuern. (Abler & Kessler, 2009, S.144).

### **3.2.2 Adaptive und maladaptive Formen der Emotionsregulation bei negativen Emotionen**

Mit Kenntnis dieser theoretischen Hintergründe ist nun leicht vorstellbar, dass nicht jede Regulationsstrategie (vor Allem langfristig) gleich wirksam ist und gleich gut auf jede

Situation passt. Es gilt daher, dass sowohl adaptive, als auch maladaptive Emotionsregulationsstrategien existieren. Lammers und Lammers (2007, S.121) charakterisieren adaptive Emotionen als angemessen und hilfreich und maladaptive Emotionen als unangemessen und nicht hilfreich. Werner und Gross (2010, S.20) "believe that adaptive emotion regulation involves choosing and implementing regulation strategies that are appropriate for the context, appropriate for how controllable the internal and external events are, and are in accordance with one's long-term goals."

Emotionen (und deren Regulierung) sind damit essentiell, denn sie führen dazu, dass Individuen ihr Verhalten an die gegebenen Umstände anpassen können. „If well-regulated, emotions support healthy, competent psychological functioning” (Cole & Hall, 2008, S.265). Im Gegensatz dazu nehmen die beiden Forscherinnen an, „that early forms of emotion dysregulation can signal risk for psychopathology” (ebd. S.266).

Ein weiterer beachtenswerter Aspekt ist, dass adaptive Formen der Emotionsregulation quasi von selbst funktionieren. Oftmals können Versuchspersonen in Experimenten nicht einmal sagen, warum sie mit potentiell belastenden und schwierigen Gefühlen, Situationen und Ereignissen relativ gut (quasi automatisch) umgehen können, ohne sich großartig anzustrengen (Znoj, 2008, S.337f.).

Dem gegenüber werden maladaptive Emotionsstrategien dann genutzt, wenn eine automatische (adaptive) Regulierung nicht funktioniert. Das führt dann dazu, dass versucht wird, die emotional belastenden und schwierigen Gefühle, Situationen und Ereignisse durch drastische Maßnahmen zu regulieren, wie Vermeidung oder Verzerrung. „Emotion regulation is maladaptive when it does not change the emotional response in the desired way (e.g., decrease negative effects) or when the long-term costs (decreases work, social functioning, vitality) outweigh the benefits of short-term changes in emotion (relief, temporary decrease in anxiety)” (Werner & Gross, 2010, S.19). Adaptive Emotionsregulation hingegen “requires flexible, context-sensitive modulation of emotion in order to meet longer term personal goals” (ebd. S.20). Westen und Blagov (2007) unterteilen, wie in Tabelle 8 dargestellt, die Formen der Emotionsregulation in adaptiv/maladaptiv und explizit/implizit, wobei zusätzlich Mischformen angenommen werden können, z.B. das maladaptiv-explizite Grübeln.

Tabelle 8

*Two axes for classifying emotion regulation strategies (adaptive vs. maladaptive, explicit vs. implicit)*  
 (nach Westen & Blagov, 2007, S.374)

	<b>Explicit</b>	<b>Implicit</b>
<b>Adaptive</b>	I. Adaptive coping strategies (e.g., reframing) and conscious decision making (e.g., weighing options and their likely emotional consequences)	II. Adaptive operant conditioning (e.g., reinforcement of prosocial behavior) and relatively “benign” defensive processes (e.g., defensive humor)
<b>Maladaptive</b>	III. Maladaptive coping strategies (e.g., suppression and rumination) and conscious decision making (e.g., obsessive focus on details)	IV. Maladaptive operant conditioning (e.g., social avoidance) and defensive processes (e.g., externalizing causes of consequences of behavior onto others)

Aldao und Nolen-Hoeksema (2011) haben in diesem Zusammenhang gezeigt, dass vermeintlich adaptive Emotionsregulationsstrategien, wie Aufarbeitung und Akzeptanz, eine schwächere Assoziation mit psychopathologischen Folgen wie Depressionen, Angst und Alkoholproblemen haben als vermeintlich maladaptive Strategien, wie Grübeln, Unterdrückung und Vermeidung.

Bei Persons (2008, S.75) existieren unter anderem die maladaptiven Emotionsregulationsstrategien „avoidance, compulsive rituals, substance abuse, excessive emotional dependence on others, binge eating, self-harming, suicidality, and even rumination and worry.“

Zu den dysfunktionalen (maladaptiven) Emotionsregulationsstrategien zählen für Johnstone, van Reekum, Urry, Kalin und Davidson (2007) sowie Kober, Kross, Hart, Mischel und Ochsner (2010) beispielsweise die Depression, welche mit einer höheren Aktivierung der Amygdala einhergeht, sowie Suchtverhalten und Gier (Craving) z.B. nach Tabak, Essen oder Alkohol.

Znoj (2004) entdeckte, dass maladaptive Formen der Emotionsregulation durch Vermeidungsverhalten, kognitive Wahrnehmungsverzerrungen, mangelnde Impulskontrolle, mangelnde kognitive Abschirmung und Ruhelosigkeit geprägt sind und verhäuft von Patienten in erfolglosen Therapieerläufen genutzt werden.



Davidson, Putnam und Larson (2000) ergründeten, dass impulsive Aggression und Gewalt als Folge fehlerhafter Emotionsregulation aufkommen kann. Der präfrontale Cortex erhält eine hohe serotonerge Projektion, welche bei Personen, die impulsive Gewalt zeigen, dysfunktional ist. Individuen, die anfällig für eine fehlerhafte Regulation negativer Emotionen sind, haben ein höheres Risiko für Gewalt und Aggression. Bei der Untersuchung integrativer Schemata/Arten der Emotionsregulation (beispielsweise in der modernen Psychotherapie) werden daher Emotionen ausdrücklich zugelassen (im Gegensatz zu Abwehrverhalten und Unterdrückung bei mentalen Konflikten, welche mit negativen Folgen einher gehen), damit der Umstand, dem die jeweilige emotionale Qualität geschuldet ist, bewertet werden kann. Durch diese Bewertung kann das Individuum einschätzen und abwägen, ob die auftretende Emotion im Bezug zur auslösenden Situation angemessen und berechtigt ist. Dies erfolgt auf der Basis von Erfahrungswerten zu Situationen und denkbaren Folgen (vgl. Kuhl, 2001).

Welche Strategien der Emotionsregulation vorrangig als adaptiv eingeschätzt werden können, ermittelten Grob und Smolenski (2005) in ihrem Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ). Als adaptive Strategien, die positive Auswirkungen auf das psychosoziale Wohlbefinden haben, gelten:

- Das Anheben der Stimmung
- Problemorientiertes Handeln
- Die Zerstreuung
- Die Umbewertung
- Das Vergessen
- Die Akzeptanz
- Die kognitive Problemlösung

Als maladaptive Strategien gelten:

- Aggressives Verhalten
- Aufgabe
- Rückzug
- Perseveration/ Grübeln
- Selbstabwertung

Rusting und Nolen-Hoeksema (1998) sowie Weber (1997) und Weber et al. (2008) sowie zählen zu den effektiven Strategien, welche positive Auswirkungen auf das psychosoziale Wohlbefinden haben (problemorientiert):

- Rückmeldung geben
- Das Herunterspielen der negativen Folgen des Ereignisses
- Ablenkung
- Humor

Zu den ineffektiven Strategien zählen demnach (z.T. passiv-resignierend):

- Wut auslassen
- Grübeln
- Selbstaufgabe
- Selbstabwertung
- Selbstbeschuldigung

Bezugnehmend auf Geschlechterunterschiede fasst Groen (2002, S.50) zusammen, dass viele Autoren davon ausgehen, „dass Mädchen zu einer intensiveren und längeren Beschäftigung und Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen und Emotionen neigen.“ So zeigen weibliche Jugendliche häufiger die so genannte Ruminatation (Grübeln). „Jungen dagegen zeigen eher ablenkende Verhaltensweisen im Umgang mit Problemen und scheinen diese schneller zu vergessen.“ Wie im vorausgegangenen Abschnitt bereits angesprochen, kann zusätzlich zwischen internaler und externaler Emotionsregulation unterschieden werden. Eisenberg, Fabes, Guthrie und Reiser (2000, nach Petermann und Wiedebusch, 2001, S.191) unterscheiden die Regulierung des

„internen emotionalen Erlebens (einschließlich der physiologischen Prozesse) von der Regulation des externen emotionalen Verhaltens, das sich im mimischen Ausdruck und im Verhalten äußert. Die Fähigkeit, Emotionen auf diesen beiden Ebenen angemessen regulieren zu können, ist eine grundlegende Voraussetzung für sozial kompetentes (adaptives) Verhalten und ein wichtiger Bedingungsfaktor für die psychische Gesundheit des Kindes.“

Beispiele für internale Strategien sind die „Umdeutung“, „Neubewertung“ (reappraisal), die „kognitive Vermeidung“, die „Suche nach Unterstützung“, die „Aufmerksamkeitslenkung“, das „Grübeln“ (rumination) oder die „Selbstberuhigung“. Externale Regulation kann hingegen durch die Steuerung des Ausdrucks oder der Reaktionen subjektiv empfundener Gefühlsqualitäten gekennzeichnet sein. Beispiele hierfür sind „lautes Schreien“, aggressive Verhaltensweisen und/oder Ablenkung z.B. durch Ersatzhandlungen (vgl. Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004; Schneider, 2003; Westen & Blagov, 2007).

### **3.2.3 Der Spezialfall: Aggressivität zur Regulierung negativer Emotionen**

Da sich die hier durchgeführte Untersuchung schwerpunktmäßig auf die Anwendung maladaptiver Strategien in Form relationaler und direkter Aggression in Freundschaften fokussiert (Faktor Konfrontieren und Schädigen), soll auf diesen Sonderfall kurz explizit eingegangen werden. Es wird grundsätzlich angenommen, dass sich Anzahl und Qualität der menschlichen Emotionsregulationsstrategien im Entwicklungsverlauf erhöht und dass damit einher negative Emotionen abnehmen. Gerade bei älteren Kindern und Adoleszenten fehlt es jedoch an Studien über die Effektivität der verschiedenen Strategien. Adaptive Strategien sind dabei beispielsweise, wie genannt, das aktive Problemlösen, die kognitive Neubewertung, Informationssuche und Unterstützungssuche. Maladaptive Strategien hingegen wären Vermeidung, Verleumdung, Unterdrückung, Grübeln, Substanzmissbrauch und Aggression (vgl. Cole & Hall, 2008).

Aggressive Verhaltensweisen, die genutzt werden um negative Affekte/Emotionen zu regulieren, können generell als maladaptiv angesehen werden und gelten als weniger effektiv im Vergleich zu adaptiven Strategien (Garber, Braafladt & Zeman, 1991, S.234).

Auch bei Koch, Kastner-Koller und Deimann (2011, S.109) kann zwischen „adaptiven (z.B. problemorientiertes Handeln) oder maladaptiven Emotionsregulationsstrategien (z. B. aggressives Verhalten)“ differenziert werden. Verbale und körperliche, relationale und direkte Aggression wird gewöhnlich verwendet, um die Körperspannung, die sich aus einer emotionalen Situation ergibt, abzumildern, vor allem expressive Formen der Feindseligkeit können jedoch zu koronaren Herzkrankheiten führen (Mikolajczak, Tran, Brotheridge & Gross, 2009, S.260).

Bereits Vorschüler nutzen ein Repertoire an Strategien, um mit negativen Emotionen (wie Ärger) umzugehen. Dazu gehören instrumentelles Coping, Hilfe suchen, Aggression (in Form von physikalischer oder verbaler Aggression zur Problemlösung oder zum „Druck ablassen“)

und Vermeidung (Kalpidou, Power, Cherry & Gottfried, 2004, nach Macklem, 2007, S.47f.), wobei gerade Aggressionen als wenig wirkungsvoll eingeschätzt werden können, da aggressives Verhalten die bestehende Situation nicht positiv verändert, nicht zur effizienten und effektiven Problemlösung beiträgt und langfristig keine positiven Auswirkungen hat, wie zum Beispiel die Neubewertung der Situation (ebd. S.102).

Körperliches und relational-aggressives Verhalten führt geschlechtsübergreifend bei Jungen und Mädchen nicht selten zu Problemen bei der Emotionsregulation (Conway, 2005). Andersherum fallen aggressive Kinder „durch eine mangelnde Impulskontrolle im Sinne der Hemmung aggressiver, feindseliger Verhaltensweisen auf“ (Petermann & Petermann, 2008, S.66f.). Der Einsatz adäquater Problemlösungsstrategien wird durch negative und nicht regulierte (oder fehlregulierte) Emotionen behindert. Dieses Fehlen von angebrachten Problemlösungsstrategien führt unter anderem zu signifikant häufigeren und intensiveren, aggressiven Verhaltensweisen, sowie zum Verlust bzw. Qualitätsverlust von Freundschaften und Peer-Akzeptanz (z.B. Petermann & Petermann, 2006; von Salisch, 2002).

### **3.2.4 Adaptiv = effektiv; maladaptiv = ineffektiv?**

Nun darf auf Basis der vorangegangenen Erläuterungen jedoch nicht pauschal der Schluss gezogen werden, dass adaptive Emotionsregulationsstrategien generell effektiv und effizient, und maladaptive Strategien gleichsam generell ineffektiv und ineffizient seien. Diese Unterscheidung gilt nämlich meist bei einer langfristigen Anwendung. Die diversen Strategien sind im Einzelfall stets situations- und kontextabhängig zu betrachten (vgl. Grob & Smolenski, 2005).

Es besteht die Annahme, dass auch maladaptive Strategien kurzzeitig häufig effektiv sind (vgl. Denson & Fabiansson, 2010), so könnte beispielsweise Alkohol kurzfristig zur Reduzierung von Sorgen eingesetzt werden, das laute Schreien befreiend wirken und der Schlag an die Wand kurzfristig inneren Druck reduzieren, langfristig zeigen sich jedoch bei der Anwendung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien kaum positive Auswirkungen auf das psychosoziale Wohlbefinden (vgl. Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998; Weber et al., 2008; Westen & Blagov, 2007). Ersatzhandlungen wie Alkoholkonsum oder eine „Flucht“ ins Internet sind eher kurzfristig angelegt und können als Verhaltensweisen angesehen werden, „deren primäres Ziel die Verbesserung der aktuellen Stimmungslage ist, auch wenn dies mit langfristig problematischen Folgen einhergeht“ (Berkling, 2010, S.10). Sie sind somit

langfristig wenig effektiv. „Impulsen nachzugeben, um sich kurzfristig besser zu fühlen, kann zu langfristigen Konsequenzen führen, die zukünftig noch schlechtere Stimmungen hervorbringen“ (Bleicher, 2003, S.51).

Keine einzelne Regulierungsstrategie kann jedoch per se als „gut“ oder „schlecht“ angesehen werden, da die Anwendung in einigen Kontexten wirksam, in anderen weniger wirksam sein kann. Vielmehr wird die kontinuierliche Anwendung spezifischer Strategien über Kontexte hinweg als funktional bzw. disfunktional angenommen (vgl. Mikolajczak, Tran, Brotheridge & Gross, 2009). So kann die übermäßige Anwendung vermeidender kognitiver Verarbeitungsstile dazu führen, dass „kognitive und emotionale Verarbeitungsprozesse nur in eingeschränktem Maß“ stattfinden und langfristig entsprechend ungünstige Einflüsse auf Wissensstrukturen zu verzeichnen sind (Horn & Hautzinger, 2003, S.133).

Znoj (2004) untersuchte damit zusammenhängend den Einfluss der Emotionsregulation auf den Erfolg und Misserfolg einer Psychotherapie. Wie bereits unter 3.2.3 erwähnt werden maladaptive Strategien verhäuft von Patienten in erfolglosen Therapieverläufen genutzt. Er nimmt an, dass maladaptive Emotionsregulationsstrategien das Befinden der Patienten in diesem Fall jedoch zumindest kurzfristig positiv beeinflussen können, langfristig hingegen nicht nützlich und sogar schädigend sind (vgl. Znoj, 2008).

Die Teilnehmer der Studie von Dennis (2009) bewerteten den Grad der Effektivität von sechs Emotionsregulationsstrategien. Sie sollten entscheiden, inwiefern eine bestimmte Strategie dazu geeignet ist, negative Emotionen abzumildern. Die Ergebnisse zeigten, dass auch die kleinsten Vorschulkinder kognitive und verhaltensbezogene Ablenkung und Modifizierung der Situation als relativ wirksam ansehen. Im Vergleich zu Erwachsenen begünstigen Vorschüler allerdings auch relativ ineffektive Strategien wie das Grübeln. Die Kinder sahen Emotionsregulation auch als funktionell an. Für sie sind effektive Strategien abhängig von der Emotion, die geregelt werden soll. Alle Teilnehmer, Kinder wie Erwachsene, bevorzugten die effektive Modifizierung einer negativen Situation um Wut und Ärger zu reduzieren und kognitive und verhaltensbezogene Ablenkung um Trauer und Angst abzumildern.

Kurzfristige Emotionsregulation, beispielsweise in Form von Vermeidung (Situationsvermeidung, Verdrängung, Aktivierung ablenkender und/oder Kontrolle suggerierender mentaler Prozesse), Drogenkonsum, Selbstabwertung, Selbst-beschuldigung, Abwertung anderer, Anklammern an andere, Rumination, überzogenen Zielsetzungen, Essen und Essanfällen, Fasten, Checking-Behavior, Substanzmissbrauch und Zwängen dient somit

in jedem Alter der „kurzfristigen Reduktion aversiv-unkontrollierbarer Zustände“, und wird, wenn sie diese Funktion erfüllt, selektiv verstärkt (Berking, 2010, S.17). Ist eine bestimmte maladaptive Regulierungsstrategie für ein Individuum jedoch charakteristisch oder chronisch (z.B. Hemmung, Unterdrückung) wird dies häufig mit negativen körperlichen und geistigen Gesundheitszuständen in Verbindung gebracht (vgl. Consedine, 2010). Die habituelle Anwendung von Regulationsstrategien scheint „auch in Verbindung mit der Gestaltung von Sozialkontakten zu stehen und mit dem langfristigen Erleben positiver und negativer Gefühle zusammenzuhängen“ (Abler & Kessler, 2009, S.145). Zusätzlich ist diese Betrachtungsweise „interessant bei der Untersuchung affektiver psychischer Erkrankungen“, aber auch im Zusammenhang mit „Persönlichkeit, Sozialverhalten, Intelligenz und Depressivität“ (ebd. S.145).

Bei der Untersuchung kurzfristiger Auswirkungen von Neubewertungs- und Unterdrückungsstrategien fiel ebenfalls auf, dass Testpersonen die äußerlich keine emotionale Reaktion zeigten, in unangenehmen Situationen genauso starke negative Emotionen erleben wie Testpersonen, die ihren Ärger nicht unterdrücken sollten, wohingegen eine kognitive Neubewertung der unangenehmen Situation gleichsam den Emotionsausdruck wie auch das Emotionserleben verringerte, und einem geringeren physiologischen Arousal (z.B. in Form von Muskelaktivität und Hautleitfähigkeit) mit sich brachte (vgl. McRae et al., 2010). Bemerkenswert ist hierbei, dass eine Unterdrückung negativer Emotionen das Erleben dieser trotzdem aufrecht zu erhalten scheint, während eine Unterdrückung positiver Emotionen das Emotionserleben hemmt (vgl. Gross & Levenson, 1997).

Des Weiteren hat Suppression (die Unterdrückung von Emotionen) höhere kognitive Kosten als die Neubewertung (vgl. Richards & Gross, 2000). Neben den kurzfristigen Auswirkungen der Strategien „Unterdrückung und Neubewertung“ auf das allgemeine Wohlbefinden wurde auch die langfristige, überwiegende Nutzung der beiden Strategien auf Depressionen, Lebenszufriedenheit, Selbstwert, Optimismus und Kontrollüberzeugungen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Personen, die überwiegend „Neubewertung“ nutzen weniger depressiv und dafür optimistischer sind, einen höheren Selbstwert besitzen und ein klareres Lebensziel besitzen, als „Unterdrücker“. Zusätzlich fanden Gross und Levenson (1993) höhere Raten von psychosomatischen Erkrankungen bei Personen, die Suppression (Unterdrückung) als prinzipielle Emotionsregulationsstrategie nutzten. So zeigte sich die Unterdrückung von Emotionen als Risikofaktor für Bluthochdruck und koronare Herzkrankheiten.

Hervorzuheben ist für Gross und Thompson (2007), dass Emotionsregulation Prozesse verwendet, die Sachverhalte je nach Kontext besser oder schlechter machen. So können beispielsweise kognitive Strategien, die negative Emotionen dämpfen sollen, einem Arzt helfen in belastenden Umständen effizient zu arbeiten (z.B. in der Notaufnahme oder als Unfallarzt). Auf der anderen Seite können so aber auch negative Emotionen, welche mit Empathie verbunden sind, neutralisiert werden, so dass die Hilfsbereitschaft gemindert wird. Im Einklang mit unserer funktionalistischen Orientierung können Menschen regulatorische Strategien einsetzen, um persönliche Ziele zu erreichen. Diese Strategien können aber dennoch von anderen als maladaptiv angesehen werden. Die Autoren (2007, S.23) stellen als Fazit fest: "Thus, it is not the emotional response per se that is adaptive or maladaptive, but the response in its immediate context."

Eine gelungene Emotionsregulation zeichnet sich also unter anderem dadurch aus, dass „trotz hoher emotionaler Belastung die kognitiven Fähigkeiten weitgehend funktionieren, ein Gefühl des Selbstwertes erhalten bleibt und die Beziehungen zu anderen Leuten nicht beeinträchtigt werden.“ Dysregulationen des emotionalen Erlebens hingegen seien eine mögliche Ursache von psychischen Störungen (Znoj, 2008). Weber (1997, S.291) stellt zusammenfassend folgende Aspekte zur Einschätzung der Wirksamkeit von Emotionsregulationsstrategien vor:

- Das übergeordnete Kriterium effektiver Emotionsbewältigung ist die Gesundheit, das Wohlbefinden, die Lebensqualität
- Die Gesundheit hat wiederum die drei Komponenten: Psychisches, körperliches und soziales Befinden
- Zur Diagnose psychischen Befindens dienen Symptomlisten
- Zur Diagnose körperlichen Befindens dienen physiologische Maße, z.B. der Blutdruck
- Zur Diagnose sozialen Befindens dient beispielsweise das „Ausmaß, in dem andere in ihrem Wohlbefinden unbeeinträchtigt bleiben.“

### **3.3 Zusammenfassung von Kapitel 3 und Ausblick**

Die Fähigkeit zu einer adaptiven oder maladaptiven Emotionsregulation ist eingeordnet in das Konzept der sozial-emotionalen Kompetenzen (Denham et al., 2006; Grob & Smolenski, 2005; Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2010; Rehder, Notz & Petermann, 2011).

Zumeist berichtet die Forschung dazu von Emotionsregulation im frühen Kindes- oder im Erwachsenenalter, während das Jugendalter seltener beforscht wird z.B. (Friedlmeier, 1999).

Adaptive Emotionsregulation, oder das Erlernen und Erproben wirksamer Regulierungsstrategien, ist als eine zentrale Entwicklungsaufgabe anzusehen. „Kinder müssen lernen, ihre Emotionen so weit zu kontrollieren, dass diese nicht unreflektiert ausgelebt werden müssen“ (Schmitman gen. Pothmann, 2010, S.52). Grundsätzlich scheint die Art der Emotionsbewältigung (der Einsatz bestimmter Strategien) einen Einfluss auf das (adoleszente) Wohlbefinden zu haben (vgl. Seiffge-Krenke, 1993).

Insgesamt lässt sich hervorheben, dass maladaptive Emotionsregulationsstrategien höchstens kurzfristig effektiv sind, jedoch keine positiven Langzeitwirkungen haben. Wie bereits kurz angedeutet müssen einige starke emotionale Qualitäten in der Adoleszenz häufiger reguliert werden als andere. Hierbei handelt es sich, wie in den nächsten Abschnitten ausgeführt, unter anderem um die zentrale Emotion „Ärger/Wut“ (vgl. Seiffge-Krenke, 2004; von Salisch, 2002). Generell ist in der jugendlichen Entwicklung der Trend zu beobachten, dass „problemorientierte und kognitive Strategien“ zur Problemlösung und Regulierung negativer Emotionen zunehmen. Dennoch nutzen Jungen während dieser Entwicklungsphase vermehrt vermeidende Strategien sowie Formen von externalisierender Problemverarbeitung, während beispielsweise die „Suche nach sozialer Unterstützung“ abnimmt. Zu den genutzten Strategien zählen unter anderem Risikoverhaltensweisen wie „Tabak-, Drogen oder Alkoholkonsum.“ Diese devianten Verhaltensweisen dienen dann als Strategien zur Stressbewältigung. Mädchen bilden in dieser Zeit eher internalisierende Strategien (z.B. Depressionen, depressive Stimmungen, Ängste, sozialer Rückzug) zur Problemverarbeitung aus. Insgesamt kann für beide Geschlechter angenommen werden, dass „die Vielfalt und Nutzungsflexibilität von Regulationsstrategien“ im Jugendalter weiter zunimmt, eine vorangegangene Nutzung anderer maladaptiver Regulationsstrategien (z.B. Rumination bei Mädchen) die Ausbildung externalisierender und internalisierender Problemverarbeitung, sozusagen als Erweiterung des Strategienrepertoires bzw. als Folge, jedoch begünstigt (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S.149). Ob diese Aspekte gleichsam auf die Regulierung von Ärger zutreffen, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersucht.



#### **4. Ärger und Ärgerregulation – Theorie**

Nach der Definition und Analyse von Emotionen und Emotionsregulation bei negativen Emotionen im Allgemeinen und in zwischenmenschlichen Beziehungen, geht es im Folgenden um die spezifische Emotion des „Ärgers“, ihre Definition, Funktion und Regulation. Das Untersuchen einer spezifischen Emotion ist von enormer Bedeutung, da vorherrschende Forschungsansätze Emotionsregulation verstärkt im Fokus auf die Regulation von Clustern negativer Emotionen untersuchen ohne spezifische oder diskrete Emotionen wie Ärger zu analysieren. Eine separate Analyse ist aber für das Verständnis der Unterschiede in der Regulierung einzelner negativer Emotionen notwendig (vgl. Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007).

##### **4.1 Ärger – Definition und Theorie**

“Anger is momentary madness, so control your passion or it will control you” (Horace, zitiert nach Mauss, Evers, Wilhelm & Gross, 2006, S.589).

Innerhalb der Emotionen definieren Kassinove und Sukhodolsky (1995, S.7) Ärger

„as a negative, phenomenological (or internal) feeling state associated with specific cognitive and perceptual distortions and deficiencies (e.g. misappraisals, errors, and attributions of blame, injustice, preventability, and/or intentionality), subjective labeling, physiological changes, and action tendencies to engage in socially constructed and reinforced organized behavioural scripts.”

Häufig wird diesem empfundenen Ärger durch „drohen; schimpfen; sich beschweren; sich rächen; sich wehren“ begegnet (Mees, 1992, S.30). Redewendungen und Sprichworte wie „blind oder rasend vor Wut“ oder „sich schwarz ärgern“ deuten darauf hin, dass eine intra- und oder interpsychische Kontrolle und Regulierung von (negativen) Emotionen „sehr nützlich sein kann. Denn offensichtlich kann man durchaus von Emotionen kontrolliert werden statt umgekehrt“ (Bleicher, 2003, S.48). Averill (1979, zitiert nach Thomas, 2000, S.36) sieht Ärger von daher als eine Leidenschaft, in dem er aussagt:

„Anger is a socially constituted response which helps to regulate interpersonal relations through the threat of retaliation for perceived wrongs, and which is interpreted as a passion

rather than as an action so as not to violate the general cultural proscription against deliberately harming another.”

Ärger ist damit ein Zustand der Erregung, resultierend aus sozialen Gegebenheiten die Bedrohung und/oder Frustration beinhalten. Der Ärgerausdruck eines Individuums kann nach innen (anger-in) oder außen (anger-out) gerichtet sein (vgl. Averill, 1982). Dabei haben „Anger-in-Strategien“ die Unterdrückung oder Verleugnung der Ärgeremotion bzw. des Ärgerausdrucks zum Ziel. „Anger-out-Strategien“ beschreiben häufig den (aggressiven) physischen (Gestik, Mimik) und verbalen Ärgerausdruck (vgl. Kerr & Schneider, 2008), sind aber nicht auf diesen limitiert, da Ärger nicht notwendigerweise zu Aggression führen muss (vgl. Averill, 1982). Vielmehr kann Ärger als ein „emotionales Motiv für aggressives Verhalten“ verstanden werden (Hodapp, Sicker, Wick & Winkelsträter, 1997, S.55). In einer weit beachteten Untersuchung mit 160 Probanden (50 % Studenten) erfasste Averill (1982) das Verhalten in alltäglichen Ärgerepisoden im Selbstbericht. Hierzu nutzte er vier Verhaltenskategorien, welche intern noch einmal unterschieden wurden:

- Direkte Aggression (z.B. verbal, symbolisch, physisch; Entzug von Verstärkern; Bestrafung)
- Indirekte Aggression (z.B. Lästern, Intrigen)
- Verschobene Aggression (gegen einen anderen Menschen oder eine Sache)
- Nicht-aggressive Reaktionen (z.B. Beruhigung, Ablenkung, Austausch mit Dritten, Aushandlung)

In der Studie wurde im Hinblick auf das Verhalten der Probanden erfasst, wie sie in der Situation reagiert hatten und auf der anderen Seite, wie sie reagieren wollten. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Schätzung des Ausmaßes an subjektiv wahrgenommenen Handlungsimpulsen sowie die Schätzung des Ausmaßes an Kontrolle (vgl. Averill, 1982; Weber, 1999). Die Ergebnisse zeigten, dass die meisten Probanden (ca. 60 %) angaben, nicht aggressiv reagiert zu haben (Beruhigung, Austausch mit Dritten), gefolgt von verbaler und symbolischer Aggression (49 %). Lediglich 10 % der Befragten gaben an, milde Formen körperlich aggressiven Verhaltens gezeigt zu haben. Bei der Frage, wie die Probanden reagieren wollten, gaben 60 % Beruhigung und über 50 % Aushandlung als Wunschstrategie an. Dennoch nannten über 80 % Impulse zu verbaler Aggressivität und 40 % zu körperlicher Aggression (vgl. Averill, 1982; Weber, 1999).

Ausgelöst wird Ärger oft dadurch, dass man etwas nicht machen oder erreichen kann, was man sich eigentlich zutraute“ (Dörner, 2004, S.39). Und jemand, der sich ärgert, ist ebenso oftmals „(unzufrieden) mit einem erwünschtem Ereignis aufgrund des tadelnswerten Tuns oder Lassens eines anderen“ (Mees, 1992, S.30). „Meist wird Ärger [dabei] gegenüber einer geliebten Person oder gegenüber jemandem, den man kennt und mag, ausgedrückt“ (Fichten, 1992, S. 224). Beziehen kann sich der Ärger auf verschiedene Anlässe, wie z.B. den Auslöser einer frustrierenden Handlung oder das Misslingen einer Handlung, wobei eine Ärgerreaktion nur eine wahrscheinliche, jedoch keine zwingende Folge darstellt. Dies hängt von genetischen Persönlichkeitsmerkmalen und erlernten Reaktionsmustern ab (Berkowitz, 1962, nach Wahl, 2009, S.74).

Als spezifische Emotion kann auch der „Ärger“ somit in eine physiologische, eine expressive, eine kognitive, eine motivational-aktionale und eine subjektiv-erlebnisbezogene Komponente eingeteilt werden (vgl. Weber, 1994, 1999). Auf physiologischer Seite führt „Ärger“ zu einem Anstieg des Blutdrucks, der Herzrate und des Volumens der Herzschläge, sowie zu einer Änderung im peripheren Widerstand (vgl. Herrald & Tomaka, 2002). Das Ärgererleben führt in der Regel zu körperlichen Stressreaktionen, „die der Energiemobilisierung dienen.“ Hierzu gehören unter anderem auch die Ausschüttung der Hormone Noradrenalin, Testosteron und Adrenalin (Mayring, 1992, S.162).

Bei der expressiven Komponente geht es um die Betrachtung der Mimik und Gestik beim Ärgererleben. So stellten Ekman und Friesen (1978) in ihrem FACS (Facial Action Coding System) bestimmte Anhaltspunkte unter anderem für eine charakteristische Ärgermimik zusammen. In diesem Zusammenhang muss nochmals festgehalten werden, dass der Ärgerausdruck jedoch oftmals gesellschaftlichen Werten, Normen und Regeln unterliegt, was dazu führen kann, dass es bei der Ärger empfindenden Person zu einem „Verstellen“ kommen kann, d.h. es wird nicht die wahre, aktuelle emotionale Lage ausgedrückt.

Die kognitive Komponente beschreibt, wie individuelle Attributionen und Einstellungen beeinflussen, ob und wie der Ärger oder die potentiell ärgerauslösende Situation bewertet werden.

Bei der motivational-aktionalen Komponente des Ärgers werden diesem energetisierende und mobilisierende Funktionen bescheinigt.

Subjektiv-erlebnisbezogen letztendlich heißt, dass Individuen Gefühle der Anspannung, Erregung und sogar Macht bei der Ärgerempfindung haben können. So verstehen auch Krings und Bachorowski (1999) Ärger als negative Emotion mit behavioraler Komponente. Diese könne von aggressivem Verhalten bis hin zu aktivem Vermeidungsverhalten reichen. Osten

(2000, S.119) meint dazu aussagekräftig: „Mehr als jede andere Emotion ist Ärger mit der Aktivierung und Mobilisierung von Energie verbunden.“ Auf der physiologischen Ebene fanden Abler, Walter & Erk (2005), dass Frustrationsprozesse wie Ärgernisse in Gehirnarealen verarbeitet werden, in denen auch die Verarbeitung körperlicher und emotionaler Schmerzen stattfindet. Eine erhöhte Aktivierung wurde in Gebieten wie der rechten vorderen Insula und dem rechten ventralen präfrontalen Cortex gefunden.

Wie bei von Salisch und Saarni (2010) wird in der hier vorliegenden Arbeit eine sozial konstruktivistische und funktionalistische Perspektive von Jugend und Ärger eingenommen. Individuen konstruieren dabei aktiv ihre Erfahrungen mit Ärger in ihren sozialen Beziehungen und auch der Kontext, in welchem Ärger hervorgerufen wird, muss eine Rolle spielen. Wichtig ist bei der Betrachtung der Emotion „Ärger“ auch, dass dieser nicht selbst problematisch ist, sondern oftmals die Form der Regulierung (vgl. von Salisch, 2005). Selbst intensivste und anhaltende Emotionen sind nämlich nicht notwendigerweise dysfunktional, so lange diese effektiv, effizient (und damit adaptiv) reguliert werden. Cole und Hall (2008) nehmen an, dass negative Emotionen nicht als dysreguliert angesehen werden müssen, wenn sie zu angemessenem Verhalten führen. Dabei sind insbesondere Maßnahmen als funktional anzusehen, die ein Problem in einer Weise lösen, welche für das Wohlbefinden des Einzelnen und der anderen dienlich ist. Die Untersuchung von ineffektiven und ineffizienten Ärgerregulationsmechanismen und -strategien ist daher von besonderer Bedeutung, „da in ihnen potentielle Risikofaktoren für die Gesundheit gesehen werden“ (Kotterba, 2008, S.1). Puskar, Ren, Bernardo, Haley und Stark (2008, S.71) meinen beispielsweise, dass „Anger may be one of the early warning signs which could lead to violent behavior.“

Ärger als negative emotionale Qualität ist dabei auch eng mit dem Stresskonzept verknüpft, so dürfte es einleuchtend sein, dass negativer Stress („Disstress“) zu Ärger, Ärger selbst aber auch zu Stress führen kann. Während beispielsweise Spaß und Freude angenehmen Stress charakterisieren, oder angenehmen Stress verursachen, führen Wut, Ärger und Angst zu unangenehmem Stress, oder stellen diesen dar (Didjurgeit, Hemmann & Sternenberg, 2005, S.63). Das nachfolgend in Abbildung 6 aufgeführte Modell erklärt anschaulich die Entstehung von (negativem) Ärgerstress (Dusi, 2005, S.113). Ausschlaggebend ist hierbei, dass es bei fehlender Entwicklung von Ärgerverarbeitungsstilen zu einer Chronifizierung von Ärger und somit zu Ärgerstress kommt. Autoren wie Lazarus und Folkman (1984, in Bradley, 2000, S.216) betonen, dass problemfokussierte Regulation (Coping) bei Kindern schwieriger ist, je höher das emotionale Distress-level liegt. Hier zeigt

sich dann, welche Strategien im Umgang mit diesen emotionalen Events die Kinder zusätzlich entwickeln und nutzen, z.B. problematische Verhaltensweisen.

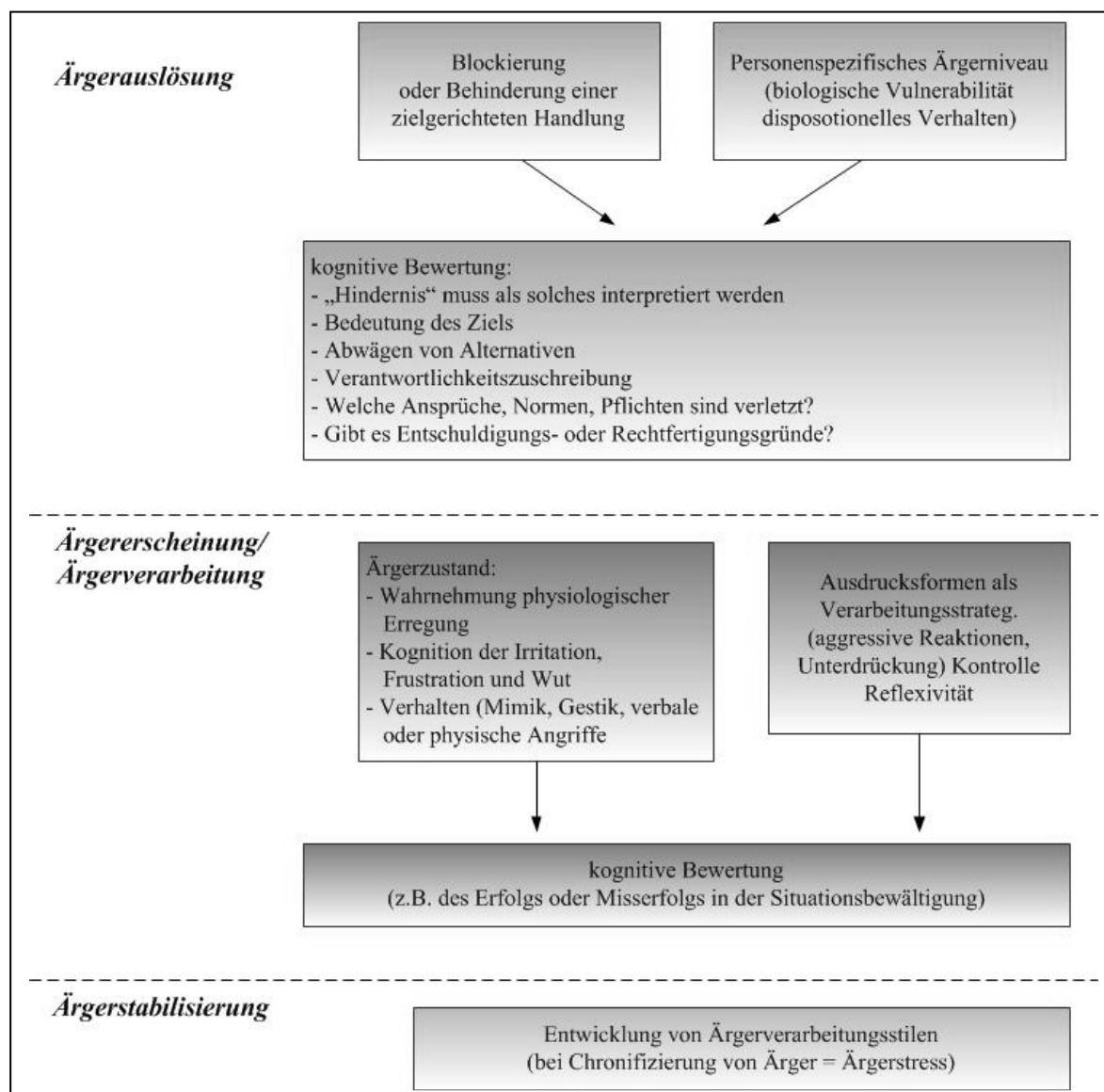


Abbildung 6. Prozessorientiertes Ärgermodell

(Schwenkmezger, Steffgen & Dusi, 1999, nach Dusi, 2005, S.114).

## 4.2 Funktionen von Ärger

Wie alle emotionalen Qualitäten so hat auch der Ärger vielseitige Funktionen. Novaco (1975, nach Bleicher, 2003, S.53) identifiziert derer sechs auf subjektiver Ebene: „Energetisierung des Verhaltens, Unterbrechung laufender Verhaltenssequenzen, Schutz vor Angriffen auf das Ich, Auslösung von Aggressionen, Erkennen einer Situation als provokativ, Kommunikation negativer Gefühle.“ Gleichsam verschafft das Erleben von Ärger „der ärgerlichen Person Gelegenheit, ihre eigenen oft impliziten Pläne, Vorlieben und Bedürfnisse kennenzulernen“

(von Salisch, 2008, S.82f.) und auf der anderen Seite, die Eigenheiten und Beweggründe seines Gegenübers zu verstehen und einzuordnen (von Salisch, 2002).

Gross, Richards und John (2006, S.22) fanden unterstützend in Interviews heraus, dass 98 % der Emotionsregulationssituationen in Gegenwart von anderen Menschen stattfanden (also eine soziale Funktion innehaben), in nur 2 % waren die Befragten eindeutig allein. Demnach scheint es eine Verbindung zwischen der emotionalen und sozialen Nähe einer Person und dem Auftreten von Emotionsregulationssituationen zu geben. So nannten die Befragten hauptsächlich Situationen in die Freunde (19 %), romantische Partner („Schwarm“) (14 %), Mitbewohner (11 %) oder Familienmitglieder (10 %) involviert waren. Wahl (2009, S.75) stellt fest, dass es einleuchtend sein dürfte, dass sowohl die Prozesse und Sachverhalte die zu Ärger und Frust führen, als auch der Ärgerausdruck große Konsequenzen für das soziale gesellschaftliche Zusammenleben haben. So wurden Männer in Untersuchungen als beliebter eingeschätzt, wenn sie ihren Ärger in angemessener Weise ausdrücken (vgl. Coats & Feldman, 1996). Dies lässt sich nahtlos auf den Freundschaftskontext übertragen.

### **4.3 Ärgerregulation in Freundschaften - Theorie**

Ärger tritt also fast ausschließlich in sozialen Situationen, vor allem in Interaktionen mit emotional nahestehenden Personen, auf. Einige Wissenschaftler weisen deshalb darauf hin, dass Ärger eine sozial zensierte Emotion sei und vor Allem im Rahmen sozialer Interaktionen und zwischenmenschlicher Beziehungen untersucht werden sollte (vgl. Keltner & Kring, 1998; Kring, 2000). Desgleichen zeigen Phillips, Henry, Hosie und Milnes (2006), von Salisch und Pfeiffers (1998) und von Salisch und Vogelgesangs (2005) Untersuchungsergebnisse, dass Ärger sehr häufig im Kontext von emotional nahestehenden Personen (Freunde, Familie, Peers) erlebt wird, weil einerseits der engste Kontakt besteht und andererseits die meisten Informationen ausgetauscht werden. Außerdem existieren in diesen Beziehungen die größten Erwartungen an den jeweils anderen und damit auch das größte Potential für Enttäuschungen (vgl. Averill, 1979).

Wie bereits mehrfach erwähnt, sind vor allem gleichgeschlechtliche Freunde und Freundschaften für Heranwachsende von überdurchschnittlicher Bedeutung, sind sie doch fester Ansprechpartner bei Problemen, Unterstützungsleistungen und dem Erlernen sozialer Werte und Normen (vgl. Kanevski, 2008; von Salisch & Vogelgesang, 2005; Youniss & Smollar, 1985). Sowohl Emotionsregulation im Allgemeinen, als auch Ärgerregulation im

Speziellen haben folglich einen starken Einfluss auf Peer-Kontexte. Je angemessener und prosozialer die Art der Regulation, desto größer die Wahrscheinlichkeit für die Jugendlichen, attraktive Peer-Beziehungen und Freundschaften anzulegen und von diesen zu profitieren (DeBaryshe & Fryxell, 1998, S.205). Beziehungen zu Gleichaltrigen bieten einzigartige Möglichkeiten für die Entwicklung der Emotions- und damit auch der Ärgerregulation. Ein Grund dafür ist meiner Meinung nach, dass die Aktivitäten, die Jugendliche mit Gleichaltrigen teilen, einzigartige Anforderungen bezüglich der Regulierung emotionaler Zustände an sie stellen. Andere Jugendliche sind kaum in der Lage, der gleiche Sozialpartner wie die Eltern zu sein und das ist auch nicht der Anspruch. Auch ist es wenig wahrscheinlich, dass die Jugendlichen (im Vergleich zu den Eltern) gewillt sind, den Wünschen und Gefühlen des Gegenübers direkt nachzugeben, oder sich diesen anzupassen. Hier sind deutlich mehr Aushandlungen nötig. „Tägliche kleine Streits und Ärgernisse, ob in Familien oder Freundschaftsbeziehungen haben sich zum Beispiel in vielen Untersuchungen als ein besonderer Risikofaktor bei der Entwicklung von Depressionen herausgestellt“ (Nevermann & Reicher, 2001, S.25), und zwar bei Jugendlichen und zunehmend auch bei Erwachsenen (ebd. S.124). Der Aufbau von Kapazitäten, das eigene Verhalten mit dem eines anderen Jugendlichen zu koordinieren, ist für die Ausbildung sozialer Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen damit immens wichtig. Dies erfordert, dass die Kinder ihre eigenen Emotionen wie Ärger, Freude, Frustration und Verzweiflung handhaben lernen und gleichzeitig sensibel auf die Gefühle der anderen Jugendlichen eingehen, um miteinander auszukommen. „Sich auch emotional belastenden Situationen zu stellen, um wichtige Ziele zu erreichen, ist eine wichtige Voraussetzung für die langfristige Befriedigung der eigenen Bedürfnisse“ (Berking, 2010, S.10).

Während der Adoleszenz wird das Selbstkonzept der Jugendlichen neu strukturiert, was zu einer „Phase der Verunsicherung des bisherigen Identitätsgefühls“ führt, welche oftmals mit einer depressiven Grundstimmung einhergeht (Seiffge-Krenke, 2004, S.132). Folgerichtig ist die Adoleszenz durch „starke, v.a. negative Emotionen wie Trauer, Ärger, Wut, emotionale Distanz und Depression gekennzeichnet“ (ebd. S.132). Jugendliche erleben Ärger dabei oft als Reaktion auf Verletzungen von dem, was für sie wirklich wichtig ist. Ärger versteht sich dann als Unterschied zwischen dem gewünschten und erwarteten Leben, und dem Leben, wie es tatsächlich ist (vgl. Larson & Asmussen, 1991).

Auch Peer-Interaktionen sind in dieser Zeit häufig durch Meinungsverschiedenheiten über gegensätzliche Absichten und Wünsche gekennzeichnet. Ein effektiver und effizienter Umgang mit anderen Jugendlichen erfordert mithin von allen Parteien die Entwicklung von Fähigkeiten zur adaptiven Emotionsregulation (vgl. Thompson, Meyer & Jochem, 2008). Jugendliche entwickeln in Freundschaften Strategien der Emotionsregulierung (und damit auch der Ärgerregulierung) und üben diese (vgl. von Salisch, 2002). Da sich Freundschaften und Bindungen unter Heranwachsenden aber auch im Zeitverlauf stark verändern, sollte zukünftig stärker betrachtet werden, ob und wie sich Strategien der Emotions-, genauer Ärgerregulierung, ändern. In diesem Kontext können Ärgerregulierung und Coping wieder synonym Anwendung finden, da sich, wie unter 3.2.1 beschrieben, Coping auf die Bewältigung stressreicher und negativer emotionaler Qualitäten bezieht. „Die in einer guten [zwischenmenschlichen] Bindung vermittelten Kompetenzen, eine Emotion wahrzunehmen, zu benennen, zu akzeptieren, zu tolerieren und positiv zu beeinflussen, braucht man für den konstruktiven Umgang mit fast allen negativen Gefühlen“ (Berking, 2010, S.19).

Kompetenzen im Ärgermanagement umfassen den Umgang mit Stress-Situationen, die Geduld erfordern, Gelassenheit und konstruktive Problemlösungsgedanken (vgl. Novaco, 1976). Ärger ist dabei meist „auf nahestehende Personen gerichtet und beinhaltet häufig eine sozial konstruktive Motivation, die auf eine Verbesserung der Beziehung abzielt“ (Averill, 1982, nach Bleicher, 2003, S.54). Ärger kann diese sozial konstruktive Wirkung jedoch „nur dann entfalten, wenn das ärgerliche Individuum den Ärgerausdruck regulieren, in angemessenen Grenzen halten und sich antizipatorisch die Reaktion des Interaktionspartners auf den ausgedrückten Ärger vorstellen kann“ (Fichten, 1992, nach Bleicher, 2003, S.54). Negative Emotionen wie Ärger effektiv und effizient zu regulieren ist nach Saarni (2002, S.13) ein Kennzeichen emotionaler Kompetenz. Sie stellt in diesem Zusammenhang acht Fertigkeiten dieser Kompetenz vor, von denen die siebte aussagt: Emotionale Kompetenz ist die „Fähigkeit, aversive oder belastende Emotionen und problematische Situationen in adaptiver Weise zu bewältigen, indem man selbstregulative Strategien benutzt, die Intensität oder zeitliche Dauer dieser emotionalen Zustände abmildern (z.B. „stress hardiness“), und indem man effektive Problemlösestrategien einsetzt.“ Das Ziel muss es dementsprechend sein, „negativen Gefühlen wie Wut, Frust, Enttäuschung und Ärger auf eine Art und Weise Ausdruck zu verleihen, die weder für das Kind, noch für seine Umgebung zerstörerisch oder schädlich ist“ (Schmitman gen. Pothmann, 2010, S.82). Stapley und Haviland (1989) stellten heraus, dass Ärger eine der drei häufigsten und langanhaltendsten Emotionen unter 11- bis



18-jährigen Jugendlichen ist. Eine Interviewstudie mit jungen Erwachsenen (vgl. Gross & Thompson, 2007) brachte hervor, dass es überwiegend negative Emotionsqualitäten seien, welche von den befragten jungen Erwachsenen reguliert werden wollen (Wut, Traurigkeit, Angst). Seiffge-Krenke (1995, in Fend, 2005, S.217) erfuhr in ihrer Studie, dass Meinungsverschiedenheiten wie Streits und Konflikte für Jugendliche als Alltagsprobleme anzusehen sind und einen sehr hohen Stellenwert für die Adoleszenten einnehmen. Zur Bewältigung dieser Probleme stehen den Jugendlichen ihrer Meinung nach drei Arten von Strategien zur Verfügung:

- aktives Coping im Sinne eines problemgerichteten rationalen Handelns (z.B. Aushandeln, soziale Unterstützung suchen, Informationssuche)
- internes Coping im Sinne der Arbeit an der inneren Einstellung zu einem Problem (z.B. Akzeptieren, Kompromisse eingehen)
- Rückzug im Sinne der Vermeidung der Problembewältigung (z.B. Verdrängung, Rückzug, Substanzmissbrauch)

Auch scheint es mit der Selbstbewertung der Jugendlichen zusammen zu hängen „welche Strategien Heranwachsende wählen, wenn sie sich über einen Freund ärgern“ (von Salisch, Vogelgesang & Oppl, 2002, S.138). So neigten Heranwachsende mit einem niedrigen Selbstwert bei Ärger auf einen Freund dazu, „diesen körperlich zu konfrontieren, seine Beziehungen zu bedrohen (relationale Aggressivität) oder Rachepläne gegen ihn zu schmieden“ (ebd. S.139). Außerdem ist Ärger mit Freunden, oder in Freundschaften, eine der größten Belastungen für Adoleszente, weil die Angst einer Verschlechterung, der Eskalation des Konflikts oder Beendigung des Verhältnisses besteht (Allred, Mallozzi, Matsui, & Raia, 1997). Von Salisch, Oppl und Vogelgesang (2002, S.137) schätzen, dass die Gefahr, dass eine Freundschaft an einem Ärgernis oder Konflikt zerbricht, in der Adoleszenz eventuell deshalb so hoch eingeschätzt wird, da die gleichgeschlechtlichen Freunde und Freundinnen in dieser Lebensphase so wichtige Unterstützungspersonen sind und dringend gebraucht werden, zum Beispiel zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Vor diesem Hintergrund ist Ärger in Freundschaften folgerichtig das vielleicht delikateste und am schwersten zu lösende Problem (vgl. Dolnick & Breathnach, 2003).

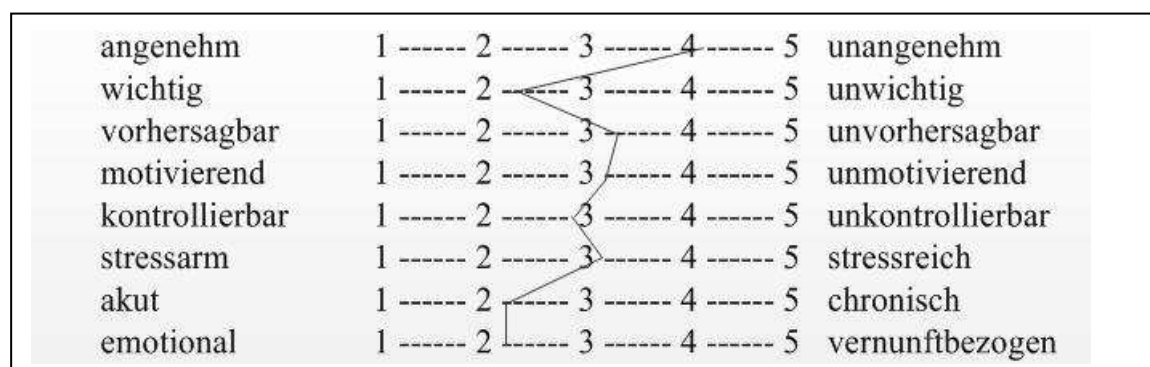


Abbildung 7. Einschätzung von „Ärger mit Freunden“ auf verschiedenen Parametern durch 12-20-jährige Jugendliche (Seiffge-Krenke, 2009, S.131).

Freundschaftsbeziehungen sind gleichsam für die Entwicklung der Emotions- und Ärgerregulierung „besonders geeignet, weil sie auf egalitären Machtstrukturen und gleichen Entwicklungsanforderungen beruhen und ein Übungsfeld außerhalb der Erwachsenenkontrolle anbieten“ (Seiffge-Krenke, 2004, S.131). Jugendliche wollen gute Freunde haben und als gute Freunde angesehen werden. Um dies zu erreichen müssen sie lernen „jene Fähigkeiten und Eigenschaften bei sich zu kultivieren, die sie in den Augen ihrer Peers zu einer erfreulichen Gesellschaft macht“ (von Salisch, Vogelgesang & Oppl, 2003, S.146). Dazu gilt es beispielsweise bei Ärger auf den Freund das Dilemma zwischen „Offenheit und Rücksichtnahme“ zu lösen (ebd. S.146). Auf der einen Seite möchten Kinder und Adoleszente ihren Ärger in Freundschaften offen kommunizieren und ausdrücken und ihre Wünsche, Ansprüche und Bedürfnisse artikulieren, auf der anderen Seite steht allerdings, dass dieser Ausdruck eine Eskalation des Konflikts, den völligen Rückzug, oder zu mindest eine starke Kränkung des Freundes zur Folge haben könnte, wenn er nicht glückt. Mit dieser Herausforderung sind die Jugendlichen konfrontiert und aus diesem Grund ist die Betrachtung des Ärgers in Freundschaften unerlässlich (von Salisch, 2005, S.64). In Freundschaftsbeziehungen, im Gegensatz zu familiären Beziehungen, ist „keiner der Beteiligten in der Lage, divergierende Ansichten oder Interessen von vornherein durch dauerhafte Überlegenheit in punkto Wissen, Macht oder Status zu lösen“ (von Salisch, 2008, S.82). Die Folge ist, dass die gleichgestellten Kontrahenten in einem Streit notwendigerweise ihre Standpunkte verhandeln müssen. Gelingt dies, kann die „Freundschaftsfähigkeit“ der Heranwachsenden gestärkt werden, d.h. die Fähigkeit, Freunde zu gewinnen und trotz Meinungsverschiedenheiten zu halten. Freundschaften können sich vertiefen und wachsen, wenn ärgerbeladene Situationen in einer konstruktiven Art angesprochen werden können und nicht zurückgehalten werden (vgl. von Salisch, 2008). Mögliche Strategien der Ärgerbehandlung und -regulation werden nachfolgend aufgezeigt.

### 4.3.1 Strategien der Ärgerregulation: Wirksamkeit und Folgen

Der Ärger auf einen Freund birgt anscheinend neben der Gefahr einer Eskalation des Konflikts auch das Potential, sich soziale und emotionale Kompetenzen anzueignen, da beide Parteien die Möglichkeit haben, Strategien der Ärgerregulierung zu testen, um den positiven Effekt der Freundschaft zu erhalten. Zur Überprüfung dieser Zusammenhänge diente eine Längsschnittuntersuchung (vgl. von Salisch & Vogelgesang, 2005), in der die Ärgerregulationsstrategien von 9- bis 13-Jährigen, und 5 Jahre später, im Alter zwischen 14 bis 19 Jahren, unter gleichgeschlechtlichen Freunden im Selbst- und, zur Absicherung der Selbstberichtsdaten, im Fremdbereich erhoben wurden. Dabei zeigte sich, dass sich Heranwachsende mit zunehmendem Alter in vielen Szenarien emotional stärker zurückzunehmen und „cool bleiben“.

In der frühen Adoleszenz (im Alter von 9 bis 13 Jahren) haben bei auftretenden Emotionen (sowohl bei Ärger, Angst und Trauer, aber auch bei positiven Emotionen wie Freude) die „Ausdruckskontrolle und Selbstbeherrschung“, sowie das „cool bleiben“ einen sehr hohen Stellenwert. Mit zunehmendem Alter steht also eher „Anger control“ im Vordergrund (vgl. Kerr & Schneider, 2008). Erreicht wird dies zum Beispiel durch die Anwendung von Distanzierungsstrategien wie „Ablenkung oder Ignorieren“. Ziel der Heranwachsenden ist es, vor den Freunden und/oder Peers keine Schwäche zu zeigen. Im Alter zwischen 14 bis 19 Jahren geht dann die Häufigkeit der Anwendung der Strategien aus den Bereichen „Konfrontieren und Schädigen“ (z.B. Beleidigung, Schlagen, Intrige und Rachedgedanken, also direkte und indirekte Angriffe mit dem Ziel der Schädigung) sowie der eben genannten Distanzierung „Ablenkung, sich Abwenden“ weiter zurück. Das „Erklären und sich vertragen“ (Besprechen der Probleme und kognitive Umdeutung) und der „Humor“ nehmen dann bei beiden Geschlechtern signifikant an Bedeutung zu, was damit zusammenhängen kann, dass die Adoleszenten in dieser Phase ein größeres Ärgerverständnis entwickeln und diesen dadurch auch häufig als unangemessen charakterisieren können (von Salisch, 2002).

Zusätzlich nehmen die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und das Wissen während der Adoleszenz deutlich zu. Damit „verbessern sich auch die Voraussetzungen für das Verständnis anspruchsvollerer Witze und für die eigene Humorproduktion. Daher ist anzunehmen, dass Jugendliche ihre wachsenden Fertigkeiten im Bezug auf den Humor auch für den Umgang mit für diesen Lebensabschnitt typischen Themen einsetzen“ (Coping) (Falkenberg, 2010, S.26f.). Es kann angenommen werden, dass die Art des genutzten (und verstandenen) Humors der Jugendlichen eng mit ihren Rollenbildern und

Entwicklungsaufgaben verknüpft sind. Grundsätzlich dient Humor im Jugendalter häufig dem Umgang mit negativen (und zum Teil peinlichen) Sachverhalten. Dabei nutzen männliche Jugendliche eher aggressive Formen des Humors, während Mädchen den Humor einsetzen, um Harmonie herzustellen (vgl. Kotthoff, 1996a).

Während sich bei distanzierenden und ablenkenden Strategien nicht viel an der aktuellen Ärgersituation ändert, besteht bei kommunikativen Strategien die Chance, die Situation einvernehmlich zu verhandeln. Insgesamt ist eine zielgerichtete Regulation sinnvoll, da sie ressourcenschonender ist. (vgl. von Salisch & Pfeiffer, 1998; von Salisch, 2000; von Salisch, 2002; von Salisch & Vogelgesang, 2005).

Ergebnisse von von Salisch, Vogelgesang und Oppl (2003, S.148f.) zeigen auch, dass aggressive, maladaptive Formen der Ärgerregulation mit einem niedrigen Selbstwert einhergehen. Einerseits beeinflusst die Selbstbewertung von Jugendlichen die Form der Ärgerregulation. So fühlen sich Individuen mit einer niedrigen Selbstbewertung eher bedroht und nutzen daher vermehrt aggressive Verhaltensweisen zur Regulation. Andererseits scheint die Art der Ärgerregulation den Jugendlichen Rückmeldungen über die eigene Person zu verschaffen, was langfristig Auswirkungen auf die Selbstbewertung hat. Körperliche Aggression bei Ärger auf den Freund ist „negativ mit der Akzeptanz durch Freunde und Peers verknüpft“ und führte in cross-lagged-Panel-Modellen zusätzlich auf Dauer „zu einer negativeren Einschätzung der eigenen Attraktivität als Freund und Peer“ (ebd. S.149). Selbstvorwürfe als Strategie der Ärgerregulation führten auf Dauer zu einem niedrigeren globalen Selbstwert der Jugendlichen. Anders sehen die Zusammenhänge bei adaptiven Strategien der Ärgerregulierung aus. So verbesserte die „Ärger-Aushandlung“ auf Dauer die „Einschätzung der eigenen Akzeptanz [und Attraktivität] als Freund und Peer“ (ebd. S.153).

Für Fichten (1992, nach Bleicher, 2003, S.56) existieren intrapsychische, aktionale und expressive Formen der Ärgerregulierung. Intrapsychische Formen seien beispielsweise „Verleugnung, Verdrängung, Verschiebung und Rationalisierung.“ Diese Formen werden als potentiell wirkungsvoll, jedoch z.T. mit erheblichen Risiken für die psychische Verfassung beladen, beschrieben. Aktionale Regulationsformen sind durch körperliches oder verbales Verhalten gekennzeichnet. So kann eine Kommunikation des Ärgers stattfinden (auch gegenüber Dritten, welche als Verbündete angesehen werden). „Da Individuen meist dahingehend sozialisiert wurden, dass ein offener Ärgerausdruck unangemessen und inopportun ist, lässt sich eine Tendenz zur Verzögerung und zu Ersatzhandlungen ausmachen“, welche dann auch den aktionalen Regulationsformen zuzurechnen sind (Fichten,

1992, S. 224). Eine mögliche negative Ersatzhandlung bei Schwierigkeiten mit dem Ärgerausdruck ist der Alkoholkonsum. Alkoholkonsum und auch die pathologische Internetnutzung können somit potentiell als Ersatzhandlungen (Strategien) von Personen angesehen werden, die Schwierigkeiten beim angemessenen Ärgerausdruck haben (vgl. Bleicher, 2003). Zu den expressiven Formen gehören gestisch-mimische Elemente, expressiv-motorische Elemente und eine (meist unbewusste) Veränderung von „Stimmhöhe, -stärke und -qualität“ sowie der Sprechgeschwindigkeit.

Fabes und Eisenberg (1992) untersuchten den Umgang mit Ärger (Emotion und Reaktion auf Provokationen) in zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen 69 Vorschulkindern im Durchschnittsalter von 55.43 Monaten. Der Umgang mit zwischenmenschlichem Ärger variierte eindeutig über verschiedene Situationen und über die Geschlechter. Beispielsweise neigten Jungen mehr zum „Abreagieren und sich Auslassen“ als Mädchen, während Mädchen sich eher aktiv mit dem Ärger auseinandersetzten und sich behaupteten. Darüber hinaus unterstützten die Ergebnisse den Schluss, dass sozial kompetente und beliebte Kinder mit Wut in einer Weise umgehen, die relativ direkt und aktiv ist und weitere Konflikte und Schäden an sozialen Beziehungen minimiert. Phillips, Henry, Hosie und Milnes (2006) und Seiffge-Krenkes (1995) Ergebnisse lassen darauf schließen, dass ältere Jugendliche und auch ältere Erwachsene häufiger internale (Kontroll- und Beruhigungs-) Strategien zur Emotions- und Ärgerbewältigung einsetzen als vergleichbar jüngere Probanden. Weber und Wiedig-Allison (2007) betonen wieder die geschlechterspezifischen Unterschiede in der Emotionsregulation bei Ärger. So begegnen männliche erwachsene Probanden Wut/Ärger deutlich häufiger mit Humor und Distanzierung, als Frauen. Andere, wenn auch mit kleinen Effekten belegte, Ergebnisse konnten von von Salisch und Vogelgesang (2005, S.850) gefunden werden: Sie halten fest, dass Metaanalysen gezeigt haben, dass männliche Teilnehmer in einer Vielzahl von Situationen eher zur Anwendung offen-aggressiver Strategien zur Emotionsregulation/Ärgerregulation neigen, als dies weibliche Teilnehmer tun.

Ein Großteil der bisherigen Forschung beschäftigte sich bis dato mit den Regulierungsstrategien Neubewertung und Unterdrückung. Weiterführende Untersuchungen mit Erwachsenen von Haga, Kraft und Corby (2009) weisen darauf hin, dass der verstärkte Einsatz von kognitiven Neubewertungsstrategien positive Ergebnisse im Wohlbefinden und ein geringeres Ärgerempfinden voraussagt. Die Möglichkeit unsere emotionalen Reaktionen auf aversive Ereignisse erfolgreich zu regulieren ist demzufolge eine Voraussetzung für adaptives Funktionieren. Maladaptive Regulationsstrategien können (wie in Abschnitt 3.2.3

berichtet) mit einer Vielzahl von psychopathologischen Folgen verknüpft sein. Der verstärkte Einsatz von Unterdrückung als Emotionsregulation prognostiziert beispielsweise eine Minderung des Wohlbefindens. Auch John und Gross (2003; 2004) konzentrieren sich auf diese zwei häufig verwendeten Emotionsregulationsstrategien: Neubewertung (Änderung der Art und Weise wie man über eine Situation denkt, die möglicherweise eine Emotion wie Ärger hervorruft) und Unterdrückung (Änderung der verhaltensrelevanten Reaktion auf ein emotionauslösendes Ereignis). Dabei zeigen sie, dass Neubewertung positivere, kurzfristige, affektive, kognitive und soziale Folgen hat als Unterdrückung. Mauss, Cook, Cheng sowie Gross (2006) und Ochsner, Bunge, Gross und Gabrieli (2002) entdeckten, dass die kognitive Neubewertung eine der vielversprechendsten Strategien der Emotionsregulation ist. Diese beinhaltet auch die Umdeutung emotionaler Ereignisse, um so deren emotionale Wirkung zu verringern. Neubewertung ist sinnvoll, weil sie es dem Einzelnen zu ermöglichen scheint, negative Gefühle wie Ärger ohne die physiologischen Kosten, die mit anderen Formen der Emotionsregulation in Zusammenhang stehen, zu regulieren und der mentalen und physischen Gesundheit förderlich ist.

Im Gegensatz dazu deutet für Musante und Treiber (2000) alles darauf hin, dass die Bewältigung von Ärger, sowohl durch übermäßige Unterdrückung als auch durch exzessiven Ausdruck bei Adoleszenten (Durchschnittsalter 15.6 Jahre) negative Folgen für die Herz-Kreislauf-Gesundheit hat. Weiterhin kann aggressiver Ärgerausdruck auch die Entwicklung einer Arteriosklerose begünstigen, während Ärgerunterdrückung vielmehr bei Krebspatienten beobachtet werden konnte. Bei Consedine (2010) zeigte sich, dass der expressive Ausdruck von Wut in einem narrativen Interview langfristig das Empfinden von Trauer (nach 14 Monaten) und einen schlechteren Gesundheitszustand (nach 25 Monaten) erhöhte. Es wird daneben angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Unterdrückung des Ärgers und einer Immunsuppression besteht (Adamnek, 2008, S.56). Ein Ziel liegt also darin, eine angemessene Ärgerreaktion (verbal sowie nonverbal) zu zeigen, welche irgendwo zwischen den angenommenen Endpunkten „ungehemmter zügelloser Ausdruck“ und „vollständiger Ärgerunterdrückung“ liegt, wobei beide Extrema als nicht zielführend anzusehen sind (Bleicher, 2003). Generell verursacht Ärger durch die gesteigerte Herz-Kreislauf-Reaktivität bei Stress ein höheres Risiko für Herz-Kreislauf-Erkrankungen, was besonders auf Situationen zwischenmenschlicher Provokation zutrifft (vgl. Suarez et al, 1998).

Ein Selbstreportinstrument, die Child-Sadness and Anger Management Scale (CSMS), wurde von Zeman, Shipman und Penza-Clyve (2001) speziell für Kinder entwickelt. Sie umfasst drei Bewältigungsstrategien für Ärger und Traurigkeit: Inhibition (Hemmung), Dysregulated Expression (ein fehlregulierter Ausdruck der Emotion) und Emotion Regulation Coping. Hemmung beschreibt die Maskierung oder Unterdrückung des emotionalen Ausdrucks, die fehlregulierte Expression einen kulturell unangemessen Ausdruck von Wut und Traurigkeit, und Emotion Regulation Coping untersucht die "Wahrnehmungen der Fähigkeit, mit Wut und Trauer umzugehen" (vgl. Zeman, Shipman, & Suveg, 2002). Das von Anderson und Lawler (1995) verwendete, halbstrukturierte Anger Recall Interview (ARI) dient der Bestimmung von Ärgerausdrucks- und Bewältigungsstrategien. Die Teilnehmer der Studie wurden gebeten, sich ein Ereignis wieder ins Gedächtnis zu rufen, in dem sie sehr ärgerlich geworden sind. Anhand der Analyse der Antworten konnten anschließend vier Ärgerausdrucks- und Bewältigungsstrategie-Kategorien ausgemacht werden: Unterdrückung, Kognition, Behauptung und Aggression. Die Anger Strategies Scale (vgl. Ronan, Keeney, Datum, & Ronan, 1996; Ronan, Dreer, Dollard, & Ronan, 2004) charakterisiert sowohl 17 effektive als auch 17 unwirksame Bewältigungsstrategien, die von Menschen im Umgang mit Konfliktsituationen verwendet werden. Effektive Bewältigungsstrategien waren hier z. B. die Übernahme von Verantwortung, das Eingehen von Kompromissen, Problembeschreibung, Paraphrasieren und Reflektieren. Unwirksame Bewältigungsstrategien zeichneten sich aus durch z.B. Leugnen der Verantwortung, Beklagen, Unterbrechen, Kritisieren, oder Beschimpfen. Acht weitere Ärgerregulationsstrategien wurden von Willner, Brace, und Phillips (2005) mit dem PACS (Profile of Anger Coping Skills) bewertet. Diese Strategien beinhalteten den Einsatz von Entspannungstechniken, Abwenden, Ablenkung, um Hilfe bitten, die Situation zu überdenken, Humor, Durchsetzungsvermögen und „bis 10 zählen“. Goodwin (2006) verwendete eine Reihe von offenen, Selbstberichtsfragen zur Beurteilung der Verhaltensweisen in Ärgersituationen (z.B. "Was tun Sie in der Regel, wenn Sie ärgerlich werden?"). Die Teilnehmer berichteten von Substanzgebrauch (Alkohol, Drogen, Zigaretten), körperlicher Aktivität (Bewegung, Radfahren, Wandern), emotionaler Bewältigung (mit jemandem sprechen, beten, Musik hören) und aggressivem Verhalten (Streit, Diskussionen).

Gross (1998) hebt hervor, dass Schwierigkeiten in der Ärgerregulierung bei Kindern mit externalisierenden Störungen zusammenhängen. Morris, Silk, Steinberg, Terranova und Kithakye (2010) analysierten in zwei Studien die Beziehungen zwischen der Ärgerregulation

bei 40 bzw. 58 Kindern (Kindergarten, Vorschule bis zweite Klasse) und externalisierendem Verhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fehlregulation von Ärger mit externalisierenden Problemen verbunden ist, und zwar gleichzeitig und zwei Jahre später. Es existieren auch aussagekräftige „Hinweise auf einen kausalen Einfluss von Emotionsregulationsdefiziten auf die Entstehung psychischer Störungen“ (Berking, 2010, S.7). Diese Hinweise basieren auf experimentellen Untersuchungen, „in denen die Reaktionen auf vorher induzierte Emotionen oder Emotionskomponenten experimentell variiert und in Bezug auf die jeweiligen psychopathologischen Konsequenzen untersucht werden“ (ebd. S.7). Für Zeman, Shipman und Suveg (2002) sind Ärger und Angst zentrale Komponenten sowohl von internalisierenden als auch externalisierenden Problemverhaltensweisen. Die Autoren zeigten in ihrem Review Verbindungen zwischen emotionalen Funktionen in Form der Regulierung negativer Emotionen und psychopathologischen Symptomen auf, welche internalisierend im Selbst-, sowie externalisierend im Fremdreport sind, wozu z.B. Angst, Depression, schlechte soziale Anpassung, schlechte akademische Leistungen, schlechterer Gesundheitszustand, aggressives Verhalten zählen. Zeman, Shipman und Suveg (2002, S. 397) fanden in ihrer Studie bei 227 Kindern (Alter  $M = 10.8 - 10.9$ ), dass „coping adaptively with anger was inversely related to the presence of internalizing and externalizing symptoms.“ Dem Gegenüber denken Cole und Hall (2008) sowie Scheibe (2011), dass die Entwicklung und zunehmende Anwendung adaptiver Regulationsstrategien sowohl bei Kleinkindern, Vorschülern, jungen Schulkindern und Adoleszenten mit einer besseren sozialen Anpassung, einem höheren Wohlbefinden und weniger gezeigtem Problemverhalten einhergeht.

Phillips, Henry, Hosie und Milne (2006) verweisen auf eine altersbedingte Verbesserung der emotionalen Regulation von Ärger durch die Mechanismen „selektive Dämpfung“ von negativen Emotionen wie Wut, eine bessere „Abstimmung von regulatorischen Strategien“ für Situationen oder die zunehmende „Beschäftigung mit der positiven Neubewertung“ (Auffinden positiver Aspekte einer negativen Situation). Mit dem Alter verbessert sich generell das Management von emotionalen Zuständen: Ärger wird seltener empfunden und ausgedrückt, besser internal kontrolliert und es wird weniger über Ärger gegrübelt. Ray, Wilhelm und Gross (2008) heben hervor, dass Grübeln negative Emotionen intensiviert. Wie jemand über eine emotionale Situation nachdenkt, formt dessen emotionale Antwort. So führt Grübeln zu stärkerem Ärgerempfinden, höherer kognitiver Perseveration und höherer Aktivität des sympathischen Nervensystems im Gegensatz zu Neubewertung.



Aber auch der physiologische Aspekt der Ärgerregulierung sollte Beachtung finden. So ermittelten Manuck, Flory, Ferrell, Dent, Mann und Musdoon (1999), dass Ärgerregulation teilweise biogen determiniert ist. So korreliert die serotonerge Aktivität des zentralen Nervensystems (ZNS) invers mit aggressivem Verhalten. Individuelle Unterschiede in der aggressiven Stimmung sind demnach zumindest teilweise erblich. Hiernach handelt es sich um einen Polymorphismus für das Gen für Tryptophan-Hydroxylase (TPH), das geschwindigkeitsbestimmende Enzym in der Serotoninbiosynthese.

Es deutet einiges darauf hin, dass eine angemessene Ärgerregulation positive Auswirkungen auf das Befinden, das Verhalten und die soziale Situation und Einbindung eines Individuums haben kann, die unangemessene Regulierung jedoch negative Folgen prädisponiert, möglicherweise auch als Erweiterung des bereits ausgebildeten Strategienrepertoires. Vorstellbar ist, dass chronische, im Zeitverlauf erlernte (und bei Wirken verstärkte) Ärgerregulierungsstile (z.B. maladaptiver Art) sozial gelernt sind und eine Ausbildung weiterer (maladaptiver) Strategien bei stresshaltigen Lebensereignissen im Entwicklungsverlauf begünstigt wird (vgl. Bleicher, 2003). Ein geeigneter Umgang mit Ärger, der Verarbeitung und vor allem dem Ärgerausdruck ist daher von entscheidender Bedeutung für ein reibungsloses soziales Funktionieren (vgl. Trnka & Stuchlíková, 2011). Es gilt die Fähigkeit zu verbessern, „einzuschätzen, was eine angemessene Reaktion ist und das persönliche Reaktionsrepertoire zu erweitern“ (Bleicher, 2003, S.55). Laut von Salisch & Pfeiffer (1998) ist es relativ eindeutig, daß die Modi der Ärgerregulation, welche Erwachsene gewöhnlich anwenden, ihren Ursprung in der Kindheit haben. Nachfolgend wird daher ein Modell der Ärgerregulation im Jugendalter vorgestellt, welches sowohl adaptive als auch maladaptive Strategien enthält, und diese im Zeitverlauf betrachtet. Die Folgen der Anwendung maladaptiver Strategien am Beispiel aggressiven Verhaltens werden im Anschluss daran empirisch überprüft.

#### **4.3.2 Ein theoretisches Modell der Ärgerregulierung – KÄRST/EÄRST**

Auf Basis von Befunden, welche in mehreren Jahrzehnten der Bewältigungsforschung zusammengebracht wurden (z.B. Laux & Weber, 1990, nach von Salisch & Pfeiffer, 1998) wurde von von Salisch und Pfeiffer (1998) der Fragebogen zu den kindlichen Ärgerregulierungsstrategien (KÄRST, Selbstbericht) entwickelt und getestet. Durch exploratorische Faktorenanalysen konnten in den Studien von von Salisch und Pfeiffer (1998)

sowie von Salisch und Vogelgesang (2005) sechs Ärgerregulierungsstrategien und deren Bestandteile gefunden werden: 1. Konfrontieren und Schädigen, 2. Intrige, 3. sich abwenden, 4. soziale Unterstützung suchen, 5. Erklären und versöhnen und 6. Humor. In der PIN-Untersuchung wurden unter dem Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ die drei Subskalen „verbale Aggressivität“, „Intrige“ und „Rachege Gedanken“ als maladaptive Strategien zusammengefasst. Als adaptive und effektive Strategien gelten beispielsweise das „Erklären und der „Humor“. Diese Strategien wurden anhand eines Fremdbereichs (Freund) validiert und bestätigt (vgl. von Salisch & Pfeiffer, 1998). Dabei sprechen die unterschiedlichen Ärgerregulationsstrategien eher für eine ausgeprägte Ausbildung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Individuum und sind unterschiedlich wirkungsvoll.

Hierzu kann angenommen werden, dass konfrontierendes, schädigendes und aggressives Verhalten (sowohl verbal, relational als auch physisch) gegenüber des Streitpartners/der Streitpartnerin wenig emotional und sozial kompetent ist, da ein direkter Angriff verstörend wirken kann und eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Streitthema unmöglich macht. Direkte Aggression richtet sich physisch oder verbal unmittelbar gegen eine Person oder dessen Besitz und ist häufiger bei Kindern und männlichen Jugendlichen zu finden. Indirekte Aggression (auch soziale Manipulation, z.B. Intrigen) ist eine „subtilere Form der Aggression“ und wird „eher von Jugendlichen ab der mittleren Adoleszenz und von Mädchen und jungen Frauen ausgeübt“ (Buddeberg, 2004, S.185). Die Einzelstrategien des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ setzen sich aus intrapsychischen Formen der Ärgerregulation (Rachege Gedanken) und aktionalen sowie expressiven Elementen der Ärgerregulation zusammen (verbale Aggressivität, Intrige) (vgl. Bleicher, 2003). Lösel und Bliesener (2003, S.143) erläutern, dass Jugendliche, die ihre Mitschüler verbal, relational und physisch attackieren, auch in anderen Kontexten zu aggressivem Verhalten und gewaltsamen Handlungen neigen, die sich in einer breiten Palette jugendlichen Problemverhaltens wieder findet. Andererseits kann die Anwendung der Strategie des „Ignorierens“, genau wie die „Unterdrückung“ von bestimmten emotionalen Reaktionen dazu führen, dass gerade diese Emotionen so extrem werden, dass ein Kontrollverlust erlitten wird (vgl. Persons, 2008).

Der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“, bestehend aus den Strategien „verbale Aggressivität, Rachege Gedanken und Intrige“ kann inhaltlich noch mal bezüglich der Richtung der Ärgerregulation differenziert werden. Sowohl die Ärgerregulierung gegenüber Freundin oder Freund, als auch gegenüber unbeteiligten Jugendlichen und innerhalb der eigenen Person sind enthalten (Tabelle 9).

Tabelle 9

Ordnungsschema zur inhaltlichen Interpretation des KÄRST – Faktor „Konfrontieren und Schädigen“  
(in Anlehnung an von Salisch, 2005, S.66)

Faktor	Ärgerregulierung ggü. Freundin oder Freund	Ärgerregulierung ggü. unbeteiligten Jugendlichen	Ärgerregulierung innerhalb der eigenen Person
Konfrontieren und Schädigen  (verbal aggressiv, Rachegeanken, Intrige)	Konfrontierendes Verhalten	Intrige	Rachegeanken

Als konstruktive Möglichkeit der Ärgerregulierung im KÄRST/EÄRST können der „Humor“, das „Erklären“, das „Zurücknehmen eigener Ansprüche“, sowie das „Vertragen“ angesehen werden, da ein Besprechen der „Hintergründe, Ursachen und Anlässe der ärgerlichen Gefühle“ auf Augenhöhe zu einem tieferen „Verständnis der eigenen Person, des Freundes und der Freundschaft“ und langfristig zu „Änderungen in Einstellung oder Verhalten“ führen können (von Salisch, 2008, S.82ff.). „Erklären und versöhnen“ ist relativ zeitstabil und ein signifikanter Einfluss der responsiven und kindzentrierten Kommunikation der Mutter und dem Nichtvorhandensein externalisierender Persönlichkeitsmerkmale ist nachweisbar (vgl. von Salisch, 2008). „Aushandlung“ gilt als eine der besten und wirkungsvollsten Strategien bei Konflikten und Ärgermissen zwischen Freunden, weil die Gefahr negativer Auswirkungen auf die Grundfeste der Freundschaft minimiert wird, wie sie beispielsweise durch die Anwendung feindseliger oder rachebasierter Strategien auftreten können (vgl. Seiffge-Krenke, 2004).

Die zunehmende Anwendung kommunikativer Strategien der Ärgerregulierung liegt darin begründet, dass auch die verbalen Fähigkeiten und das Ärgerwissen der Heranwachsenden mit dem Alter zunehmen. Frustrationserlebnisse, Absicht und Motivation der Ärgerverursacher und das Wissen über mögliche Folgen der Anwendung einer bestimmten Regulierungsstrategie, wie beispielsweise aggressives Verhalten, werden von den Kindern differenzierter erlebt und bewertet. Das führt zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten der Ärgerregulierung (vgl. von Salisch, 2000). Aber auch wenn Strategien aus der Rubrik „Konfrontieren und Schädigen“ zunehmend insgesamt seltener von Jugendlichen angewandt werden, so ist dennoch sichtbar, dass Mädchen signifikant seltener auf diese Möglichkeiten zurückgreifen als Jungen. Mädchen nutzen häufiger als Jungen

Strategien wie „Erklären und vertragen“, „Gespräch“, oder „Rücknahme eigener Ansprüche“ (vgl. von Salisch, 2005). Bei 15-jährigen Mädchen zeigten dennoch 52 % indirekt aggressives Verhalten, 40 % verbal aggressives Verhalten und 8 % körperlich aggressives Verhalten. Bei 15-jährigen Jungen waren dies 20 % bei indirekt aggressivem Verhalten, 47 % bei verbal aggressivem Verhalten und 33 % bei körperlich aggressivem Verhalten (Österman et al., 1998, nach von Salisch, Kristen & Oppl, 2007, S.133). Das aggressive Verhalten gegenüber einer Freundin/eines Freundes im Streitfall nimmt also vermutlich im Laufe der Jugend ab (und wird generell nur selten genutzt).

Welche Folgen hat es aber für Jugendliche, wenn sie dennoch überdauernd relational, oder direkt aggressive Strategien anwenden (vgl. von Salisch, Vogelgesang & Oppl, 2002)? Generell kann beobachtet werden, dass Individuen, die sich aggressiv-dissozial verhalten, auch eher Verhaltensweisen an den Tag legen, welche mit einem „Übertreten gesellschaftlicher und gesetzlicher Normen“ verbunden sind (Petermann & Petermann, 2008, S.5). Forschungsergebnisse aus Studien mit Kleinkindern und Kindergartenkindern legen nahe, dass eine häufige und für das Individuum symptomatische Fehlregulation (Dysregulation) von Emotionen die Genese von Problemverhalten begünstigen kann (vgl. Bridges, Denham & Ganiban, 2004). Unter emotionaler Fehl-/Dysregulation kann in diesem Zusammenhang ein ausgeprägter, negativ gefärbter Emotionsausdruck, beispielsweise in Form von verbaler und körperlicher Aggressivität, verstanden werden (vgl. Denham et al., 2003). In Partnerschaften zwischen Frauen und Männern sorgt langfristig angewendetes dysfunktionales Konfliktverhalten zu zusätzlichen Konfliktsituationen und im weiteren Verlauf kann auch die Dauer der einzelnen „gegenseitigen negativen Reaktionen zunehmen“ (Kapp, 2001, S.8). Auch kann der langfristig dysfunktionale Umgang mit Ärger (z.B. offener Ärgerausdruck und Feindseligkeit wie im Faktor Konfrontieren und Schädigen) einen z.T. kausalen charakteristischen Risikofaktor bei der Genese und Aufrechterhaltung psychischer Störungen und pathologischer Befunde, wie der koronaren Herzkrankheit, darstellen (vgl. Williams & Barefoot, 1988; Berking & Znoj, 2008; Angerer et al., 2000). Durch den dysfunktionalen Umgang mit, und die dysfunktionale Regulierung starker negativer Emotionen wie Ärger könnte es folglich zu Fehlinterpretationen der Situationen und damit langfristig zu Fehlreaktionen bei den Jugendlichen kommen, welche sich auch in externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten ausdrücken (vgl. Horn & Hautzinger, 2003; Berking, 2010).

#### **4.4 Zusammenfassung, Ausblick und Hypothesen zu Theorieblock 2**

Wie sich im vorigen Abschnitt zeigt, existieren weitaus weniger Forschungsergebnisse über die Korrelate des maladaptiven Wutausdrucks bei Kindern und Jugendlichen, als bei Erwachsenen (Kerr & Schneider, 2008). Trotz intensiver Forschung im Bereich der Emotionsregulation ist bis heute nicht ausreichend untersucht, welche (vor allem langfristigen) Folgen die Nutzung spezifischer Emotionsregulationsstrategien (z.B. aggressives Verhalten) im Umgang mit Ärger in jugendlichen Freundschaften im Entwicklungsverlauf haben kann (vgl. von Salisch, Vogelgesang & Oppl, 2002; von Salisch, 2002). So betrachtet eine Großzahl an Studien zur Ärgerregulation die körperlichen und endokrinologischen Folgen des Ärgers (z.B. Herrald & Tomaka, 2002).

Ein weiterer Fokus wird auf die Einordnung des Ärgers und der Ärgerregulation in bestehende „Stress- und Coping-Konzepte“ gelegt (z.B. Dusi, 2005). Es fällt bei den hier berichteten Studien auf, dass weder die Nutzung aggressiver Ärgerregulationsstrategien (generell oder speziell in Freundschaften) noch die Überprüfung der Veränderbarkeit in der Nutzung spezifischer Theorien im Jugendalter große Beachtung gefunden hat (z.B. Seiffge-Krenke, 1995). Ein hoher Anteil an Studien zur Ärgerregulation beschäftigt sich mit den Strategien Neubewertung, Umdeutung, Unterdrückung und Grübeln, nicht jedoch mit aggressiven Verhaltensweisen (vgl. Haga, Kraft & Corby, 2009; Ray, Wilhelm & Gross, 2008). Die Ergebnisse werden dabei oftmals querschnittlich berichtet (z.B. Fabes & Eisenberg, 1992).

Zwar ist auch gut beschrieben welche Emotionsregulationsstrategien von (erwachsenen) Menschen mit psychopathologischen Erkrankungen (z.B. Angst- und Panikstörungen) bei negativer Emotionalität genutzt werden (Unterdrückung, Vermeidung), jedoch wurde der umgekehrte Weg weniger häufig beschrritten. Die Frage ob die Anwendung von spezifischen (aggressiven) Regulierungsstrategien das Auftreten psychopathologischer Ausprägungen begünstigen (vgl. Werner & Gross, 2010) ist daher bislang nur unzureichend geklärt.

Ärger, wird er nicht angemessen reguliert, kann das individuelle Wohlbefinden mindern. Auch kann eine unangemessene Bewältigung des empfundenen Ärgers in Freundschaften ungewollte Folgen (wie die Qualitätsverschlechterung oder Trennung der Bindung) haben. Die daraus potentiell entstehenden Emotionen können dann zu weiteren emotionalen „Tiefschlägen“ für die Adoleszenten (wie Frustration, Traurigkeit) führen. Vorstellbar ist vielmehr auch, dass die stetige Anwendung maladaptiver Regulationsstrategien für das Individuum selbst negative Folgen prädisponiert. Dies wird im Folgenden näher beleuchtet. Insgesamt wird deutlich, welche wichtige Rolle eine effektive und effiziente

Emotionsregulation für die Jugendlichen hat, denn die Fähigkeit zu einer angemessenen und konstruktiven Ärgerregulation hat positive Auswirkungen auf das sozial und emotional kompetente Verhalten „auf dem Weg vom Egozentrismus zur echten Reziprozität und Empathie“ (Seiffge-Krenke, 2009, S.133). Der Umgang mit Ärger ist für Jugendliche anscheinend Chance und Risiko zugleich. Umso stärker sollte die Regulierung dieser spezifischen emotionalen Qualität genauer untersucht werden. Es ist anzunehmen, dass der effektive Umgang mit Ärger in (jugendlichen) Freundschaften erlernt und verbessert werden kann, was sich wiederum langfristig positiv auf das eigene Befinden, sowie auf andere soziale Beziehungen auswirken könnte. Ob die starke Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei negativen Emotionen in Freundschaften über drei Messzeitpunkte (t1, t2, t3) zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit führt, im Zeitverlauf auch hohe Werte auf der Internetsuchtskala (risikobehaftetes Internetverhalten, Suchtverhalten), der Depressionsskala und der Alkoholkonsumskala vorzuweisen, wird im Folgenden untersucht. Die drei gewählten Problemverhaltensweisen stellen in der Jugend, wie bereits in den Abschnitten 2.2.2, 2.2.3.2 und 2.2.3.3 dargestellt, relativ häufig untersuchte Phänomene dar, wurden jedoch noch nicht explizit im Zusammenhang mit jugendlicher Ärgerregulation betrachtet. Insgesamt ergeben sich aus diesem Theorieblock die folgenden Hypothesen:

- Hypothese 4: Es existiert ein stabiles Modell der Ärgerregulation
- Hypothese 5: Der Selbstbericht über die Anwendung von aggressiven Ärgerregulationsstrategien hängt positiv mit dem Fremdbbericht der Mitschüler und Lehrer zusammen (Korrelationen)
- Hypothese 5a: Der Selbstbericht über die Anwendung von aggressiven Ärgerregulationsstrategien hängt positiv mit dem Fremdbbericht der Mitschüler über die Anwendung von aggressiven Ärgerregulationsstrategien in Tagebuchform zusammen
- Hypothese 6: Die Nutzung von „K+S“ bei Ärger auf den Freund/ die Freundin nimmt im Zeitverlauf (t1-t3) ab
- Hypothese 6a: Dabei werden die maladaptiven Strategien des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ (K + S) bei Ärger auf den Freund/ die Freundin von Jungen signifikant häufiger genutzt, als von Mädchen
- Hypothese 7: Die Nutzung von „Ignorieren“ bei Ärger auf den Freund/ die Freundin nimmt im Zeitverlauf (t1-t3) kontinuierlich ab

- Hypothese 8: Der Gebrauch von „Erklären“ bei Ärger auf den Freund/ die Freundin nimmt im Zeitverlauf (t1-t3) kontinuierlich zu
- Hypothese 8a: Dabei wird „Erklären“ als adaptive Strategie bei Ärger auf den Freund/die Freundin von Mädchen häufiger eingesetzt, als von Jungen
- Hypothese 9: „Humor“ als Strategie der Ärgerregulation nimmt von t1 zu t3 kontinuierlich zu
- Hypothese 9a: Die Nutzung von „Humor“ bei Ärger auf den Freund/die Freundin wird dabei zu t3 von Mädchen und Jungen gleichermaßen eingesetzt
- Hypothese 10: Die häufigere Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger (Faktor „Konfrontieren und Schädigen“) in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit einer signifikant häufigeren Nutzung der ebenfalls maladaptiven Strategie „Ignorieren“ zusammen
- Hypothese 11: Die häufigere Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger (Faktor „Konfrontieren und Schädigen“) in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit einer signifikant selteneren Nutzung der adaptiven Strategie „Erklären“ zusammen
- Hypothese 12: Die längerfristig stärkere Anwendung maladaptiver Strategien (in Form des Faktors Konfrontieren und Schädigen) hängt positiv mit einer niedrigeren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammen
- Hypothese 12a: Die längerfristig stärkere Anwendung adaptiver Strategien (In Form der Strategie Erklären) hängt positiv mit einer höheren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammen

### **5. Theorieblock 3: Emotions- und Ärgerregulierung im Zusammenhang mit Problemverhalten**

Abschließend ist es von zentraler Bedeutung in diesem Kapitel den Zusammenhang zwischen Emotionsregulation, genauer, der Anwendung spezifischer maladaptiver Strategien bei negativen Emotionen wie Ärger in Freundschaften und auftretendem Problemverhalten, näher zu beleuchten. Dabei wird versucht, den Fokus auf den Zusammenhang von Emotions- und Ärgerregulation mit depressiven Stimmungen, exzessivem und pathologischem Internetgebrauch sowie erhöhtem Alkoholkonsum zu legen, wobei auffällt, dass die Anzahl an spezifischen Studien eher gering ist. Am Ende des Kapitels steht eine kritische Betrachtung und Bewertung der hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse.

In den vorausgegangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, dass eine (maladaptive) Regulierung emotionaler Qualitäten einerseits häufig in Verbindung mit nahestehenden Personen wie Freunden auftritt und andererseits mit negativen Folgen verknüpft sein kann. Dies betrifft vor allem das Wohlbefinden, aber auch physiologische Maße wie den Blutdruck oder die Herzrate.

Für die nachfolgende empirische Untersuchung gilt es daher nochmals hervorzuheben, dass auch depressive Stimmungen, hoher Alkoholkonsum und pathologischer Internetgebrauch als psychopathologische Erscheinungsmuster (entweder als Symptome und/oder eigenständige Erkrankungen) betrachtet werden können (vgl. Kraus & Koch, 2006; Beiglböck & Feselmayer, 2006; Grünbichler, 2008). Alkohol und übermäßiger Mediengebrauch können aber ebenso als kompensatorische Strategien in emotionalen Risikosituationen betrachtet werden (Beck, Wright, Newman & Liese, 1997, S.90f.), gelten auch als vermeidende Bewältigungsstrategien (Schuhler & Baumeister, 2007, S.90) und dienen der Ablenkung und Unterdrückung von Gefühlen (Längle, 2003, S.13). Depressive Symptomatiken können sich unter anderem zur Ablenkung und Aggressionsabwehr entwickeln (Hülshoff, 2006, S.23). Generell bleibt dennoch zu beachten, dass eine maladaptive Emotionsregulation nicht ausreicht, um als alleiniger Prädiktor für gezeigtes Problemverhalten zu dienen (vgl. Thompson, Meyer & Jochem, 2008). Forgas, Johnson und Ciarrochi (1998) bekräftigen hierzu die Existenz von „various situational, task, and individual difference factors that facilitate or hinder effective emotional self-regulation“. Vielmehr ist die Bewältigung negativer Emotionen in das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren eingeordnet (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S.351).



Variante 1: Kann aber nun gesagt werden, dass die stärkere Anwendung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien wie „aggressives und konfrontierendes Verhalten“ zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit führt, im Entwicklungsverlauf von t1 bis t3 auch Problemverhalten in Form von depressiven Stimmungen, riskantem Alkoholkonsum und/oder pathologischem Internetgebrauch auszubilden? Sind diese Problemverhaltensweisen möglicherweise also eine Folge der ungünstigen Ärgerregulierung?

Variante 2: Können diese Problemverhaltensweisen im Entwicklungsverlauf von den Jugendlichen, die maladaptive Strategien bevorzugen, als eigene zusätzliche Strategie der Ärgerregulierung angesehen werden?

### **5.1 Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und Depressive Stimmungen**

Ärgerbewältigungsstrategien haben nicht nur Auswirkungen auf die körperliche Gesundheit, sondern können auch die Entwicklung psychischer Probleme, insbesondere von Depressionen, Depressiven Stimmungen und internalisierende Erkrankungen, beeinflussen (vgl. Trnka & Stuchlíková, 2011). Seiffge-Krenke (2000, S.53) belegte, dass Jugendliche „mit einem stabilen, annäherungsorientierten Coping-Stil“ bei Belastungen deutlich weniger depressive Symptome im Zeitverlauf aufweisen, als Jugendliche mit vermeidenden Coping-Strategien.

Cole und Kaslow (1988) beschreiben, dass Fehler in der Regulation negativer Emotionen (z.B. erlernte Hilflosigkeit; Das Fehlen kognitiver Umbewertung) Teil des Mechanismus sind, der für Depressionen verantwortlich ist. Desgleichen sieht Groen (2002, S.43) eine „dysfunktionale Emotionsregulation“ als ursächlich für Depressionen und Ängste bei Kindern und Jugendlichen an. Oftmals wird auch nachvollziehbar behauptet, dass Personen, deren emotionale Reaktionen auf alltägliche Ereignisse nicht effektiv sind, längere und stärkere Perioden von Disstress erfahren, welcher sich seinerseits zu Depressionen oder Angststörungen entwickeln kann (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

Allgemein kann angenommen werden, dass vermeidende Strategien wie Vermeidung, Unterdrückung und Grübeln, aber auch Aggressionen das Auftreten von depressiven Stimmungen begünstigen können.

*Unterdrückung (Suppression), Rückzug und Unfähigkeit zur positiven Umdeutung*

Der maladaptive Umgang mit Emotionen generell und mit Ärger im Speziellen scheint mit einem geminderten Wohlbefinden und weiteren negativen Outcomes wie depressiven Stimmungen und antisozialem Verhalten zusammen zu hängen. Vor allem interne Strategien wie Unterdrückung und Rückzug scheinen die Ausbildung von depressiven Symptomen begünstigen zu können. Problemlösungsorientiertes Verhalten (z.B. kognitive Umbewertung) weist hingegen negative Korrelationen mit depressiven Symptomen auf (vgl. Glyshaw, Cohen & Towbes, 1989).

Betts, Gullone und Allen (2009) erforschten, dass eine höhere Ausprägung an depressiven Symptomen auf der Reynolds Adolescent Depression Scale (RADS-2; Reynolds, 2002) durch maladaptive Bewältigungsstrategien wie höhere expressive Unterdrückung und weniger kognitive Neubewertung (gemessen mit dem Emotion Regulation Questionnaire ERQ; Gross & John, 2003) gekennzeichnet ist. Verglichen wurden 44 Jugendliche (12-16 Jahre, 64 % Mädchen) mit hohen Punktzahlen auf einer Selbstberichtsskala zu depressiven Stimmungen mit einer ähnlichen Gruppe von 44 Jugendlichen mit niedrigen Punktzahlen. Die Autoren vermuten, dass depressive Symptomatiken mit weniger flexiblem Regulationsverhalten und der Unfähigkeit positive Stimmungen zu empfinden zusammenhängen.

Siener und Kerns (2012) analysierten  $N = 87$  Kindern mit zum Teil depressiven Symptomen im Alter von 10 bis 12 Jahren. Mütter und externe Beobachter dieser Kinder berichteten eine höhere negative Affektintensität. Bezüglich diverser Emotionsregulationsprozesse berichteten Kinder mit mehr depressiven Symptomen über eher einseitige Interpretationen bei emotional aufgeladenen Situationen und weniger Bewusstsein für die eigenen Emotionen. Die Mütter beschrieben, dass diese Kinder weniger Problembewältigungsstrategien und positive Umdeutung im Umgang mit schwierigen Situationen nutzen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Kinder mit depressiven Symptomen eine breite Palette von Schwierigkeiten in der Emotionsregulation erleben.

Persons (2008, S.129) beschreibt, dass die Anwendung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien, z.B. „to invalidate, minimize, ignore, and suppress“ im Bezug auf eigene Emotionen bis zu einem Kontrollverlust im Verhalten führen kann. Dies kann seinerseits wiederum die Beendigung von Beziehungen, das Führen von chaotischen Beziehungen, die Fehlinterpretation oder das Nichtnutzen von wichtigen Informationen sowie depressive Symptome begünstigen.

*Rumination (Grübeln), Unfähigkeit zur positiven Umdeutung und zur Ablenkung*

Broderick (2004) untersuchte 79 Kinder (4 – 6th grade) über drei Jahre bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Strategie Rumination (Grübeln) bei Traurigkeit (gemessen mit dem Response Style Questionnaire (RSQ) und depressiven Symptomen (Children's Depression Inventory (CDI)). Es wurde vorausgesetzt, dass Rumination als maladaptive Art selbstfokussierter Aufmerksamkeit bei negativen Emotionen gilt, gekennzeichnet durch einen repetitiven und passiven Fokus auf die emotionale Situation, mit der Absicht zu verstehen, warum man z.B. bedrückt ist. Rumination verlängert depressive Verstimmungen, da hierbei die Salienz und Häufigkeit der Aufmerksamkeit auf negative Ereignisse erhöht wird. Zusätzlich stört die Rumination sowohl die Aufmerksamkeit, als auch die Konzentrationsfähigkeit und behindert so auch die aktive Problemlösung. Der Schweregrad des Problems wird überschätzt und die eigene Selbstwirksamkeit unterschätzt (z.B. Broderick, 2004; Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1993). Eine starke Anwendung von Rumination und Schwierigkeiten in der Fähigkeit zur Ablenkung prognostizierten in der Studie Erhöhungen der depressiven Symptomatik im Verlauf von 3 Jahren, unabhängig vom Geschlecht.

Überdies konnten Martin und Dahlen (2005) Zusammenhänge zwischen den vier maladaptiven Emotionsregulationsstrategien (Copingstrategien) „blaming others“, „rumination“, „acceptance“ und „reduced positive reappraisal“ mit den negativen Emotionen „Depression“, „Angst“, „Stress“ und „Wut“ entdecken. Dabei wurden Depressionen am besten durch Selbstvorwürfe, Grübeln und Katastrophendenken sowie reduzierte positive Neubewertung vorhergesagt.

Silk, Steinberg und Morris (2003) schildern unterstützend, dass 152 Jugendliche (73 Jungen, 79 Mädchen) im Alter von 12 bis 17 ( $M = 13.89$ ,  $SD = 1.65$ ), die intensive Emotionen wie Ärger erlebten, diesen unangemessen begegneten und weniger wirksame Regulierungstrategien aufwiesen über mehr depressive Symptome und Problemverhalten berichteten. Eine Reaktion auf negative Emotionen durch Rückzug (Verleugnung u.a.) oder Rumination (Grübeln) war weniger wirksam bei der Regulierung negativer Emotionen und konnte diese negativen Emotionen sogar verstärken. Eine stärkere Nutzung dieser Strategien ging auch mit höheren depressiven Symptomen und damit verbundenem Problemverhalten wie Streitereien, Schulschwänzen, Diebstahl und Zerstörung einher. Reicher (1999, S.171f.) erklärt daher: „Sowohl für Mädchen als auch für Jungen scheint Problemmeidung/Rückzug eine depressionsspezifische Problembewältigungsstrategie zu sein.“

Selbst-fokussierende Rumination (Grübeln) verstärkt depressive Stimmungen, während Ablenkung depressive Stimmungen verringert. Aktive Ablenkung gehört demnach zu den erfolgreichen Regulationsstrategien, wobei Grübeln, Ärger, Traurigkeit und Angst verstärkt (vgl. Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998). Die Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung (4 Jahre) an 194 Jugendlichen (Alter 14 Jahre zum ersten Messzeitpunkt) von Seiffge-Krenke und Klessinger (2000) zeigten, dass zwar lediglich wenige Jugendliche (~ 20 %) vermeidende (und damit maladaptive) Emotionsregulations-strategien anwenden, diese im längsschnittlichen Vergleich jedoch die meisten depressiven Symptome aufwiesen.

#### *Aggressive ER-Strategien*

In einer Längsschnittstudie mit 931 Schülern im Alter zwischen 14 und 19 Jahren zeigten Galaf, Sussmann, Chou und Wills (2003), dass die Anwendung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien (wütend werden und Rachedenken) unter anderem das Risiko für Symptome einer Depression und Substanzmissbrauch signifikant erhöhen kann. Jugendliche, die maladaptive Ärgerregulationsstrategien nutzten, nahmen gleichzeitig weniger Hilfe von Freunden und Eltern entgegen. Außerdem scheint Feindseligkeit, gekennzeichnet durch das Empfinden von Ärger und Aggression, im Zusammenhang mit depressiven Symptomatiken zu stehen. Dabei weist sowohl nach innen, als auch nach außen gerichteter Ärger in Form von verbaler oder physischer Aggression Korrelationen mit depressiven Symptomen und unzureichenden Coping-Fähigkeiten auf (Weiss et al., 2005).

Die Ergebnisse von Daniel, Goldston, Erkanli, Franklin und Mayfield (2009) legen nahe, dass nach außen gerichteter Ärger (verbal oder physisch gegen Menschen und Sachen) im Zusammenhang mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Suizidversuchen bei Jungen steht, unabhängig davon, ob bei ihnen eine Major Depression diagnostiziert wurde. Bei Mädchen moderiert sowohl nach innen (z.B. durch Verschweigen oder Unterdrücken) als auch nach außen gerichteter Ärger das Risiko für Suizidversuche, die mit einer Major Depression assoziiert sind. Die Autoren untersuchten 180 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren. Sie nehmen an, dass Ärger für männliche Jugendliche aktivierende Effekte hat, welche das Risiko für Suizidversuche erhöhen können, wenn die Jugendlichen Selbstmordgedanken haben, oder diese als mögliche Lösung für anscheinend unlösbare Lebensumstände in Betracht ziehen.

## 5.2 Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und pathologischer Internetgebrauch

Young (1998) erwähnt die Ähnlichkeiten der Kriterien in den Definitionen von Internetabhängigkeit und Emotionskontrolle oder Emotionsregulation. Diese beinhalten die Unfähigkeit die Internetnutzung (Emotionen) zu kontrollieren, zu minimieren oder zu stoppen. Anstatt dessen wird das Internet verstärkt genutzt und die Nutzer bleiben länger online, als vorab geplant. "Personseitig ist die Suchtgenese als durch Störungen des Selbstregulationssystems bedingt anzusehen. Dabei haben Inkompetenzen der Emotionsregulation einen zentralen Stellenwert" (Schroeder & Petry, 2003, S.19). Dies könnte aus verständlichen Gründen auch auf pathologischen PC-Gebrauch, bzw. Internetgebrauch zutreffen. „Personen mit Internetsucht zeichnen sich durch den Einsatz dysfunktionaler Stressbewältigungsstrategien und erhöhter negativer Affektivität aus“ (Wölfling, Müller, Giral & Beutel, 2011, S.27). Die Autoren schließen daraus, „dass Internetsucht mit erheblichen psychopathologischen Beeinträchtigungen einher geht.“ Dabei sind „dysfunktionale Stressverarbeitung und erhöhte negative Affektivität“ potentiell als „prädisponierende bzw. aufrechterhaltende Faktoren“ zu untersuchen (ebd. S.27). Für Seay und Kraut (2007) werden Online-Spiele beispielsweise genutzt, um Emotionen wie Ärger zu verdecken. Generell wird vermutet, dass die Nutzung des Internets speziell als Ablenkungsstrategie bei negativen Emotionen angezeigt ist.

### *Der Umgang mit Ärger und Traurigkeit und das Internet*

Douglas et al. (2008) fassen in ihrer Metaanalyse zusammen, dass die Geselligkeit des Internets verantwortlich ist für das hohe Maß an Zeit, welches Individuen mit Echtzeit-Interaktionen per E-Mail, Diskussionsforen, Chats, Online-Spielen, etc. verbringen. Das Medium bietet dabei z.B. Möglichkeiten zur subjektiven Flucht aus emotionalen Schwierigkeiten und für die Bewältigung negativer Emotionen wie Einsamkeit, Isolation und Langeweile. Überdies wird das Internet genutzt um Stress abzubauen, mit Ärger, Wut und Frustration umzugehen und ein Gefühl der Zugehörigkeit und Anerkennung zu erhalten.

„Inadäquate Coping-Stile“ werden als „Vulnerabilitätsfaktoren für Internetsucht“ heftig diskutiert, wobei davon ausgegangen wird, dass das „Fehlen angemessener Bewältigungsstrategien“ möglicherweise ein Entstehungsfaktor des Konstrukts „Internetsucht“ darstellt. Aber auch das Internet selbst als Bewältigungsinstrument für Alltagsprobleme („Internetcoping“) hat Einzug in die Forschung erhalten. Es sei zu untersuchen, ob der Einsatz des Internets als „Copingstrategie“ zur Bewältigung von

Alltagsproblemen auf einen „Mangel an adäquaten Bewältigungsstrategien zurückzuführen“ sei (Drobetz, 2009, S.310f.).

Oktan (2011, S.1427 f.) erforschte mithilfe einer multilinenen Regression bei Studenten ( $N = 345$  zwischen 17 und 22 Jahren), dass die Fähigkeit zu effektiver und effizienter Emotionsregulation („showing emotion, verbal expression of emotions, controlling negative physical reactions, coping, and anger management“) (Emotion Management Skills Inventory) negativ mit Internetabhängigkeit korreliert. Weiter sagte die aus den o.g. Einzelkonstrukten gebildete Gesamtvariable „Emotion Management Skills Inventory“ Internetabhängigkeit vorher, wenn die Fähigkeiten nur schwach ausgeprägt waren.

Auch nach Möller (2009, S.223 f., in Anlehnung an Grüsser und Thalemann, 2006) dient die Nutzung des Internets verhäuft der Regulierung negativer Gefühlszustände. „Mit Hilfe der Medien wird das Leben vorübergehend angenehmer, unangenehme Gefühle treten in den Hintergrund und es stellt sich ein „Kick“, eine angenehme Erregung und Entspannung ein.“

Die Studie von Taylor (2008) liefert erste Hinweise darauf, dass Suchtverhaltensweisen einschließlich Internetsucht (Internet Addiction Questionnaire (IADQ; Young, 1998) signifikant mit dysfunktionaler Emotionsregulation (Affektregulierung, Emotional Quotient Inventory EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2000a) zusammen hängt. Untersucht wurden  $n = 605$  gesunde sowie  $n = 201$  klinisch auffällige Jugendliche.

In diesem Zusammenhang wiesen Hayer, Bachmann und Meyer (2005, S.32) nach, dass die strukturellen Merkmale von Glücksspielen, gerade auch im Internet, durch die dauerhafte Verfügbarkeit im Benutzer eine Anreizsituation schaffen, „psychotrope Wirkungen entfachen und der Emotionsregulation dienen.“ Alltägliche Belastungen werden ausgeblendet und rauschartige Zustände in Form von „Kicks“ können hergestellt werden. Die Nutzer empfinden eine lustvoll-euphorische Anspannung, entfliehen den Anforderungen des Alltags oder blenden belastende Ereignisse aus und führen so „einen Zustand der Entspannung“ herbei.

Vor dem Hintergrund dass männliche Jugendliche das Internet verhäuft für Online-Spiele nutzen stellten Williams, Grisham, Erskine und Cassedy (2012, S.223) dar, dass Personen mit nicht angemessen regulierten Emotionen oft maladaptive Verhaltensweisen nutzen um diesen Emotionen zu entkommen oder diese herunterzuregulieren, wodurch langfristig das Risiko für eine Reihe von Erkrankungen ansteigt. Ziel ihrer Studie war es, Schwierigkeiten in der

Emotionsregulierung bei einer Stichprobe von pathologischen Spielern ( $n = 56$ ), einer gemischten klinischen Vergleichsgruppe ( $n = 50$ ), und einer gesunden Kontrollgruppe ( $n = 49$ ) zu untersuchen. Pathologische Glücksspieler und die klinische Vergleichsgruppe berichteten über einen signifikant selteneren Einsatz von Neubewertung als adaptive Strategie der Emotionsregulation bei Ärger (gemessen per DERS - Difficulties in Emotion Regulation Scale und ERQ - Emotion Regulation Questionnaire). Weiter wiesen diese Gruppen einen größeren Mangel an emotionaler Klarheit und mehr Impulsivität auf, als Individuen in der gesunden Vergleichsgruppe. Pathologische Spieler verzeichneten einen größeren Mangel an emotionalem Bewusstsein im Vergleich zur gesunden Kontrollgruppe und berichteten von Unterschieden im Zugang zu effektiven Emotionsregulationsstrategien im Vergleich zu den beiden Vergleichsgruppen.

Regressionsanalysen der Studie von von Salisch und Bretz (2003, S.122) „deuten darauf hin, dass das Interesse an Bildschirmspielen aller Art mit der Neigung zur Aufmerksamkeitslenkung bei Ärger und dem männlichen Geschlecht verknüpft ist.“ Untersucht wurden  $N = 94$  Kinder zwischen neun und 13 Jahren ( $MW = 10.5$  Jahre,  $SD = 1.20$  Jahre). Diese Ergebnisse könnten verständlicherweise ebenso auf Online-Spiele zutreffen. So scheint insgesamt eine fehlerhafte Emotionsregulation auch mit einer vermehrten Nutzung des Internetangebots verknüpft zu sein.

### **5.3 Emotions-/ bzw. Ärgerregulation und Alkohol**

Das Erleben negativer Emotionen und die Nutzung von Alkohol treten gehäuft zusammen auf. Dies fußt auf der Annahme, dass Alkoholmissbrauch, vor Allem für Männer, eine mögliche Strategie (z.B. Dämpfung, Verleugnung, Ablenkung) im Umgang mit Ärger sein kann, obwohl er als langfristig wenig produktive Strategie angesehen werden kann. Es scheint zutreffend, dass negative Emotionalität einen allgemeinen Risikofaktor für die Ausprägung internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme darstellt. Darüber hinaus ist eine niedrige Verhaltenskontrolle sowie impulsives Verhalten ein Prädiktor für externalisierende Verhaltensprobleme wie Alkoholkonsum (Eisenberg et al., 2000).

Substanzstörungen sind als externalisierende Störungen anzusehen und basieren meist auf einer Unterregulierung negativer Emotionen (wie Ärger), „was zu einem gehäuften Auftreten dieser Emotionen führt und oft massive soziale Probleme zur Folge hat“ (Barnow, 2012, S.118).

*Vermeidung, Verleugnung, Ärger und Alkohol*

Modelle zum Alkoholmissbrauch weisen darauf hin, dass sich Personen mit maladaptiv geregelten Emotionen wie Ärger oder Angst (z.B. durch Unterdrückung, Vermeidung oder Grübeln) häufig dem Alkohol zuwenden, um den emotionalen Zuständen zu entfliehen, oder diese herunterzuregeln (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

Green, Burke, Nix und Lambrecht (1995, S.195) fanden bei einer Untersuchung amerikanischer Schülathleten ( $N = 300$ ,  $M_{Alter} = 16.6$ ), dass es diejenigen Schüler waren, welche signifikant häufiger und mehr Alkohol konsumierten, die häufiger Ärger empfanden. Überdies wies selbstberichteter Ärger bei Jugendlichen ( $N = 2.025$ ) einen signifikant positiven Zusammenhang mit dem Anstieg von Rauchen, Alkoholkonsum und Marihuanakonsum im Zeitverlauf auf. Die Autoren vermuten einen Zusammenhang zwischen dem empfundenen Druck und Selbstwertproblemen (und dem daraus oftmals entstehenden Ärger) im sportlichen Umfeld der Schüler und dem Substanzmissbrauch.

Bezug nehmend auf den Alkoholkonsum fanden andere Forschergruppen einen Zusammenhang zwischen vermeidenden Strategien und riskantem Verhalten, etwa hohem Alkoholkonsum oder Spielerei (Glücksspiel) (Wendt, 2009, S.54f.). So hebt auch Finke (2004, S.140) hervor, dass das Erleben von Ärger zum Missbrauch von Alkohol führen kann. Dies trifft vor allem bei Personen zu, die „wegen Kontakthemmungen und Selbstunsicherheit ihren Ärger nicht ausdrücken können“, und „die ihren Ärger nur in einer unangemessenen, d.h. beziehungszerstörerischen Weise äußern können. Sie konsumieren Alkohol, um ihre unerträgliche Wutspannung zu mildern, aber auch, um Wutausbrüchen durch Dämpfung zuvorzukommen.“

Norström und Pape (2010, S.1584) halten fest, dass Alkohol und Aggression kausal zusammenhängen, vor allem bei den Personen, die ihren Ärger stark unterdrücken (maladaptive Strategie). Strategien wie „Zögern“ oder Aufschieben (procrastination) als Antwort auf negative Emotionen wie Ärger reduzieren kurzfristig das Stressempfinden. Langfristig steigt jedoch das Risiko für Alkoholkonsum, Stressschäden und ein geringeres Wohlbefinden, da die negativen Gefühle stets zurückgehalten werden und ein konstruktiver Umgang mit den Emotionen ausbleibt. Ferner steigt bei der Vermeidung (avoidance) langfristig das Risiko für ein geringeres Wohlbefinden (vgl. Mikolajczak, Tran, Brotheridge & Gross, 2009). „Individuals who react negatively to stressful events, either by way of temperament or social



adaptation, are more likely to use alcohol to dampen emotional distress" (Yingling, 2004, S.219).

Genauso betont Macklem (2007), dass Jugendliche, die häufiger über negative Emotionen, die Unfähigkeit diese Emotionen zu regulieren und weniger Verhaltenskontrolle berichten, einem höheren Risiko unterliegen, externalisierende Problemverhaltensweisen (z.B. Substanzmissbrauch, Aggression und Anpassungsprobleme) und internalisierende Problemverhaltensweisen (z.B. Angststörungen und Depressionen) auszubilden. Unkontrollierter und/oder schlecht kontrollierter Ärger kann demnach für Jugendliche ein großes Problem darstellen und Depressionen, Selbstmordtendenzen, Substanzmissbrauch, Gewalt und Verbrechen begünstigen (vgl. Puskar, Ren, Bernardo, Haley & Stark, 2008).

Hierarchische multiple Regressionsanalysen von Abbey, Smith und Scott (1993) zeigten außerdem, dass Geschlecht, der Alkoholkonsum der Freunde, Coping und soziale Motive für das Trinkverhalten signifikante Prädiktoren für eigenen Alkoholkonsum sind. Es konnte eine signifikante Interaktion zwischen Trinken zur Stressbewältigung (Coping) und wahrgenommenem Stress und eine signifikante Wechselwirkung zwischen Trinken aus sozialen Gründen und dem Alkoholkonsum der Freunde ausgemacht werden.

Für Musante und Treiber (2000) nutzen Jugendliche ( $N = 411$ ,  $M_{Alter} = 15.6$ ), die ihren Ärger meistens unterdrücken signifikant häufiger Alkohol, verbringen weniger Stunden pro Woche mit sportlichen Aktivitäten und sind generell weniger körperlich aktiv als ihre Altersgenossen. Heranwachsende, die ihrem Ärger überdeutlich Ausdruck verleihen verbrauchen hingegen mehr koffeinhaltige Limonade und Kaffee. Die Ergebnisse legen nahe, dass sowohl eine übermäßige Ärgerunterdrückung, als auch der überzogene Ärgerausdruck zu einem unvorsichtigen Lebensstil führen kann.

Patrick und Schulenberg (2011) analysierten mithilfe latenter Wachstumsmodelle den entwicklungsbedingten Zusammenhang zwischen selbstberichteten Gründen für Alkoholkonsum und Häufigkeit von „Binge-drinking“ unter 18- bis 30-Jährigen College-Studenten. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass insbesondere eine Zunahme des "binge drinking" im Alter zwischen 18 und 22 Jahren positiv mit dem Konsum von Alkohol zum „high“ werden und zur Minderung von Langeweile korreliert. Im Alter zwischen 22 und 30 Jahren war „binge drinking“ am stärksten korreliert mit Alkoholkonsum, um Problemen zu

entfliehen. Eine Moderation von Geschlecht, Rasse, College Teilnahme-, Beschäftigungs- oder Familienstand wurde nicht gefunden. Cooper, Russel und George (1988, S.218) stellten fest, dass Bewältigungsstile, welche auf die Vermeidung von Emotionen hinweisen, mehr als „problem-focused“ Bewältigungsstrategien, als wichtiger Prädiktor für Alkoholmissbrauch angesehen werden können. Daneben neigen Personen, die Alkohol zum Emotionscoping einsetzen eher zum Alkoholmissbrauch.

Fehler und Veränderungen in der Emotionsregulation können auch in Folge von Schlafmangel auftreten. So kann fehlender Schlaf und die daraus resultierende Müdigkeit zu Änderungen in Stimmung, Motivation, Aufmerksamkeit und Verhalten führen. Dies kann schwerwiegende Auswirkungen auf das Risikoverhalten bei Jugendlichen haben. Die Unfähigkeit, emotionale Reaktionen zu steuern, könnte einen Einfluss auf Aggressionen, sexuelles Verhalten, Alkohol- und Drogenkonsum und eine riskante Fahrweise ausüben (vgl. Dahl, 1999).

Thorberg und Lyvers (2006) postulieren, dass eine niedrige Negative Mood Regulation (NMR) (Selbsteinschätzung bezüglich der Bewältigungsfähigkeit negativer Emotionen) Drogenmissbrauch und Sucht prädisponiert. Das Konzept der generalisierten Erwartungen über negative Stimmungen (NMR) beschreibt Überzeugungen über die Fähigkeit eines Menschen, negative Stimmungszustände wie Ärger zu beenden oder zu mildern. Hierbei korrelieren starke positive NMR Erwartungen positiv mit aktiven Bewältigungsstrategien, und negativ mit körperlichen und depressiven Symptomen. Andersherum argumentiert sind „extreme anger“, „being angry“ und „intense anger“ als ineffektive Emotionsregulationsstrategien verhäuft bei Personen mit Abhängigkeitsstörungen, Persönlichkeitsstörungen sowie störendem Verhalten zu finden (vgl. Cole & Hall, 2008).

Cooper, Frone, Russel und Mudar (1995) stellen für 13- bis 19-Jährige heraus, dass Trinken als Copingstrategie ein reaktiver Prozess ist, der hauptsächlich durch das Erleben negativer Emotionen initiiert wird. Man könne einerseits Trinken, um gute Laune zu steigern und Trinken, um schlechte Laune zu verbessern. Menschen, die Alkohol zum Emotionscoping konsumieren (maladaptive Strategie), tun dies, weil ihnen adaptive Möglichkeiten zur Regulierung fehlen oder situativ nicht zur Verfügung stehen. Weiterhin korreliert Alkoholkonsum zum coping positiv mit Vermeidung und Verleugnung. Bei

Erwachsenen wird die Disregulierung von Emotionen daher mit klinischen Problemen wie Alkoholmissbrauch in Verbindung gebracht.

#### *Ausdruck von Ärger und Wut und Alkohol*

Eftekhari, Turner und Larimer (2004) zeigten bei 270 inhaftierten Jugendlichen, dass der nach außen gerichtete Ausdruck von Ärger und Wut (gemessen auf der „Anger Expression Anger Out Scale“ signifikant mit Alkohol- und Marihuana-Konsum und den mit der Verwendung im Zusammenhang stehenden Konsequenzen verbunden ist (Drug Use Questionnaire: frequency of alcohol and marijuana use; Alcohol and marijuana consequences: Customary Drinking and Drug Use Record for alcohol and marijuana).

Swaim, Deffenbacher und Wayman (2004) berichten, dass höhere verbale Aggression, körperliche Aggression gegenüber Objekten, und körperliche Aggression gegenüber Menschen bei empfundenem Ärger zum gleichen Messzeitpunkt mit einem höheren Alkoholkonsum zusammen hängen.

Die Resultate einer Studie von Britton (2004) zeigen, dass die Forschung einen Zusammenhang zwischen individuellen Bewältigungsstrategien und verschiedenen Aspekten des Alkoholkonsums und der alkoholbedingten Folgen in Betracht ziehen sollte. Die Befunde legen nahe, dass die Tendenz, Substanzen zur Bewältigung negativer Emotionen zu verwenden, eine besonders wichtige Determinante im Alkoholkonsum von College-Studenten darstellt. Obwohl moderater Alkoholkonsum gesundheitliche Vorteile haben kann, führt Alkoholkonsum als Regulationsstrategie (Missbrauch) zu negativen Folgen in Bezug auf die körperliche und geistige Gesundheit (Mikolajczak, Tran, Brotheridge & Gross, 2009, S.258).

#### **5.4 Bewertung der vorgestellten Studienergebnisse zum Zusammenhang von ER/ÄR und PV**

Auffallend ist, dass die Mehrzahl an Studien zu Zusammenhängen zwischen Emotionsregulationsstrategien und Problemverhaltensweisen den Fokus auf die Regulation von Clustern negativer Emotionen zu legen scheinen (z.B. Angst, Traurigkeit und Ärger gemeinsam) ohne spezifisch auf eine einzelne Emotion (und deren Regulation) einzugehen (vgl. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007). Des Weiteren werden auch häufig die Auswirkungen von mehreren

Emotionsregulationsstrategien auf Stressreaktionen gleichzeitig betrachtet (z.B. Coping) (vgl. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010). Hinzu kommt, dass häufig ausschließlich untersucht wird, wie Erkrankte (z.B. an Depressionen, Substanzabhängige etc.) ihre Emotionen regeln (z.B. Daniel, Goldston, Erkanli, Franklin & Mayfield, 2009; Znoj, 2004, 2008).

Obendrein sind deutsche Studien zum Zusammenhang von Ärgerregulation und Problemverhalten rar, die überwiegende Zahl von Studien kommt aus dem amerikanischen Raum, was aufgrund der unterschiedlichen Gesellschaftsstruktur teilweise mit Unterschieden in den Stichprobensammlungen einhergeht (vgl. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Broderick, 2004; Galaif, Sussman, Chou & Wills, 2003; Glyshaw, Cohen & Towbes, 1989; Larson, Richards, Sims & Dworkin, 2001). Dies erschwert auch die Übertragbarkeit der Ergebnisse. Außerdem fällt ins Gewicht, dass eine Vielzahl von Querschnittstudien existiert, längsschnittliche Zusammenhänge von Emotionsregulation und Problemverhalten jedoch seltener vorkommen (vgl. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Betts, Gullone & Allen, 2009; Siener & Kerns, 2012; Swaim, Deffenbacher & Wayman, 2004; Williams, Grisham, Erskine & Cassedy, 2012).

Nahezu alle analysierten Studien berichten vom generellen Umgang mit Emotionen (Ärger, Trauer, Angst) in Alltags- oder selbst ausgesuchten Situationen (z.B. „Stelle Dir eine Situation vor, in der Du ärgerlich warst“; „Wie reagierst Du, wenn Du ängstlich bist“) (vgl. Green, Burke, Nix & Lambrecht, 1995; Silk, Steinberg & Morris, 2003).

Die hier vorliegende Untersuchung greift diese Punkte auf und fragt speziell nach Ärger in einer hochsensiblen Situation, dem Ärger auf den besten Freund (vgl. von Salisch, 2002) und betrachtet die Zusammenhänge zwischen der Regulation dieses Ärgers (speziell durch maladaptive, aggressive Strategien) und auftretendem Problemverhalten.

### **5.5 Zusammenfassung, Ausblick und Hypothesen zu Theorieblock 3**

Die hier exemplarisch vorgestellten Ergebnisse legen nahe, dass eine maladaptive Regulierung negativer Emotionen insgesamt eng mit negativen Folgen, wie depressiven Stimmungen, hohem Alkoholkonsum oder pathologischem Internetgebrauch verknüpft sein kann. Dabei können die Auswirkungen als Folge der Anwendung maladaptiver Bewältigungsstrategien und als eigene Form der Regulation gelten. Da, wie unter Abschnitt 4.3 genannt, Ärger (als negative Emotion) eine der häufigsten spezifischen Emotionen bei Jugendlichen ist, soll im Anschluss genauer empirisch betrachtet werden, welche

Zusammenhänge zwischen maladaptiven Ärgerregulationsstrategien (am Beispiel verbaler Aggressivität, Intrige und Rachedgedanken) und negativen Folgen besteht. Auf Grundlage der zentralen Überlegungen des theoretischen Teils dieser Arbeit schließt sich im folgenden Methodenteil die Beschreibung und datenbasierte Analyse der sich ergebenden Hypothesen gemäß den einzelnen Theorieblöcken an. Diese beziehen sich einerseits auf das erfasste Problemverhalten (Theorieblock 1), andererseits auf die Form und Nutzung von Ärgerregulationsstrategien (Theorieblock 2). In die Betrachtung werden mögliche Geschlechtsunterschiede mit einbezogen. In einem finalen Schritt werden diese beiden Ansatzpunkte empirisch auf ihren Zusammenhang überprüft (Theorieblock 3).

Genauer ausdifferenziert behandelt Theorieblock 1 den Vergleich der Auftretenshäufigkeiten im Problemverhalten der Jugendlichen in der PIN-Studie und den Referenzstudien. Ferner sollen mögliche Geschlechtsunterschiede im Auftreten der drei erhobenen Problemverhaltensweisen analysiert werden. Es wird angenommen, dass Mädchen häufiger zu depressiven Stimmungen neigen, während Jungen signifikant häufiger das Internet pathologisch nutzen und Alkohol konsumieren. Auch bei der positiven Einstellung zu Alkohol und der Einschätzung über den Alkoholkonsum der Freunde werden bei den Jungen höhere Werte erwartet.

Im Fokus von Theorieblock 2 steht die Prüfung eines stabilen Modells der Ärgerregulation im Jugendalter. Zur Stützung dieses Modells werden auch Übereinstimmungen mit Fremdberichtsdaten zur Nutzung diverser Ärgerregulationsstrategien genutzt. Ausgehend von diesem Modell wird vermutet, dass die Nutzung maladaptiver Strategien im Zeitverlauf abnimmt, während die Nutzung adaptiver Strategien zunimmt. Des Weiteren wird angenommen, dass die langfristig stärkere Nutzung einer maladaptiven Ärgerregulationsstrategie mit der Nutzung weiterer maladaptiver Strategien zusammen hängt, die Nutzung adaptiver Strategien jedoch mindern oder hemmen kann. Auch wird vermutet, dass eine längerfristig stärkere Anwendung maladaptiver Strategien mit einer niedrigeren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammenhängt, die längerfristig stärkere Anwendung adaptiver Strategien hingegen mit einer höheren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit.

Theorieblock 3 bringt die Ergebnisse der vorangegangenen Themengebiete zusammen. Schwerpunktmäßig dient dieser Abschnitt der Analyse von Zusammenhängen zwischen der Art der Ärgerregulation und gezeigtem Problemverhalten. Vermutet wird, dass maladaptive

Ärgerregulationsstrategien ein möglicher Prädiktor für auftretendes Problemverhalten sein können. Darüber hinaus wird angenommen, dass die langfristig stärkere Nutzung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien mit signifikant höheren Werten auf den Problemverhaltensskalen einhergeht, während die Nutzung adaptiver Strategien signifikant niedrigere Ausprägungen im Problemverhalten bedingt. Als Leitfaden dienen die folgenden Hypothesen:

- Hypothese 13: Der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ (K+S) korreliert zu t3 positiv mit den erhobenen Problemverhaltensweisen
- Hypothese 14: Die Nutzung von „K+S“ zu t1, bzw. t2 sagt auftretendes Problemverhalten zu t3 vorher
- Hypothese 15: Die häufigere Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger (Faktor „Konfrontieren und Schädigen“) in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit signifikant höheren Werten auf den Problemverhaltensskalen zusammen
- Hypothese 16: Die häufigere Anwendung der adaptiven Emotionsregulierungsstrategie „Erklären“ bei Ärger in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit einer signifikant niedrigeren Ausprägung der Problemverhaltensweisen zusammen, als die seltenere Nutzung

Aus den Theoriekapiteln dieser Arbeit wurde somit zusammenfassend folgendes deutlich:

- Jugendliche müssen im Zuge ihrer Entwicklung vielerlei komplexe Aufgaben bewältigen
- Freunde helfen in dieser Zeit häufig durch soziale und emotionale Unterstützung
- Jugendliche zeigen während der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben teilweise problematische Verhaltensweisen
- Die Ausprägungen dieser Problemverhaltensweisen unterscheiden sich hinsichtlich der Geschlechter
- Emotionsregulation ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe und entwickelt sich von frühesten Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter
- Jungen und Mädchen unterscheiden sich z.T. auch in der Anwendung verschiedener Strategien der Emotions- und Ärgerregulation

- Es kann angenommen werden, dass adaptive Strategien bei der Regulierung negativer emotionaler Qualitäten erfolgreicher sind, als maladaptive Strategien
- Maladaptive Emotions- und Ärgerregulationsstrategien scheinen einen Zusammenhang zu auftretendem Problemverhaltensweisen vorzuweisen

## **6. Methode – Theoretischer Leitfaden**

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt in der Betrachtung des Zusammenhangs von Prozessen der Emotions-, genauer, Ärgerregulation und auftretendem Problemverhalten im Jugendalter in Form von depressiven Stimmungen, pathologischer Internetnutzung und dem Umgang mit Alkohol.

Zur theoretischen Einbettung der empirischen Untersuchung wurden in einem ersten Schritt die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und mögliche auftretende Probleme analysiert. In diesem Zusammenhang konnte einerseits deutlich gemacht werden, dass die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen und das Erlernen von wirksamen Emotionsregulationsstrategien wichtig für eine gute soziale und emotionale Anpassung ist. Auf der anderen Seite wurde anhand aktueller Jugendstudien dargelegt, dass auch Problemverhalten am häufigsten während des Jugendalters beobachtbar ist. Dabei sind depressive Stimmungen ein eher weibliches Phänomen, während die positive Einstellung zu Alkohol, der Alkoholkonsum und die pathologische Nutzung des Internets anscheinend vermehrt bei männlichen Jugendlichen auftreten.

Anschließend beschäftigte sich die Arbeit mit den theoretischen Grundlagen von Emotionsregulation im Allgemeinen und Ärgerregulation im Speziellen. Zu diesem Zweck diente auch eine Betrachtung einzelner Strategien, deren Zusammenhänge und Wirksamkeit. Offenbar nutzen Jugendliche beiderlei Geschlechts im Zeitverlauf häufiger adaptive Strategien im Umgang mit Ärger, während die Nutzung maladaptiver Strategien abzunehmen scheint. Trotzdem ist die Anwendung aggressiver Strategien (wenn sie denn angewendet werden) bei Jungen häufiger zu beobachten, als bei Mädchen. Zur Vertiefung dieser Sachverhalte wurde ein theoretisches Modell der Ärgerregulation (EÄRST) vorgestellt. Mithilfe dieses Modells können mögliche Zusammenhänge zu Problemverhalten im Jugendalter analysiert werden. Es besteht schließlich die begründete theoretische Annahme, dass die (vor allem langfristige und starke) Anwendung maladaptiver Strategien im Umgang mit Ärger auf den besten Freund/die beste Freundin im Zeitverlauf positiv mit gezeigtem Problemverhalten zusammenhängt, dies evtl. sogar begünstigt.

### **6.1 Methodische Herangehensweise**

Nach der Zusammenfassung der Hypothesen werden in diesem ersten Teil des nachstehenden Kapitels vorab die praktische Vorgehensweise und die Stichprobe der durchgeführten



Untersuchung beschrieben. Darauf folgend wird im Detail auf die Messverfahren und Messinstrumente eingegangen, welche in dieser Untersuchung zum Einsatz kamen, um die Konstrukte Ärgerregulierung, Depression, pathologische Internetnutzung und das Verhalten im Umgang mit Alkohol zu erfassen.

Nach der Zusammenfassung der Hypothesen werden in diesem ersten Teil des nachstehenden Kapitels vorab die praktische Vorgehensweise und die Stichprobe der durchgeführten Untersuchung beschrieben. Darauf folgend wird im Detail auf die Messverfahren und Messinstrumente eingegangen, welche in dieser Untersuchung zum Einsatz kamen, um die Konstrukte Ärgerregulierung, Depression, pathologische Internetnutzung und das Verhalten im Umgang mit Alkohol zu erfassen.

Statistische Besonderheiten ergeben sich in dieser Studie hauptsächlich aus dem Untersuchungsgegenstand heraus. Feldman, Masyn und Conger (2009) beschreiben, dass Problemverhalten generell selten in der allgemeinen Bevölkerung aufzufinden ist und dass erhobene Daten im Allgemeinen oft die Annahme der Standardnormalverteilung verletzen. Die Daten werden häufig auf kategorischen Skalen gemessen, wobei die Abstände der Kategorien in der Regel ungleichmäßig sind. Die Ergebnisse zeigen oftmals die häufigsten Antworten in der untersten Kategorie, welche die Abwesenheit des Problemverhaltens widerspiegelt. Dies führt dann zu „schiefen“ Verteilungen, was wiederum Gruppenvergleiche erschweren kann. Von großer Bedeutung bei all diesen Betrachtungen ist jedoch, dass vor Allem varianzanalytische Verfahren als robust gegenüber Verletzungen diverser Annahmen eingeschätzt werden können. In sehr vielen Fällen der psychologischen Forschung wird beispielsweise eine Stichprobengröße von 30 oder mehr Versuchspersonen (generell sind große Stichproben zu bevorzugen) als groß genug angenommen, eine zufriedenstellende Nutzung der Daten unter der Annahme der Normalverteilung zu gewährleisten (vgl. Hays, 1980; Sedlmeier & Renkewitz, 2008). Auch gegenüber einer Verletzung der Annahme der Varianzhomogenität reagiert die Varianzanalyse in der Regel robust (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2008). Trotz häufiger Verletzung der Normalverteilungs- und Varianzhomogenitätsannahmen der hier genutzten Instrumente sollen im Folgenden also Varianzanalysen, generell parametrische Verfahren, berechnet werden, da diese bei großem Stichprobenumfang und nahezu gleicher Gruppengröße „(a) hinreichend robust sind, um trotz einer Verletzung der Voraussetzungen zu stabilen Ergebnissen zu gelangen und sie (b) teststärker sind als die entsprechenden nicht-parametrischen Verfahren“ (Hiemisch, Schwabe & Schelske, 2007, S.255; Westermann, 2000).

Zur Überprüfung der in dieser Arbeit genutzten empirischen und/oder theoretisch fundierten Tests und Modelle auf ihre Modellgüte und Messinvarianz über die Zeit (Passung des Modells, Modell-Fit) sind in Mplus 6.1 (vgl. Muthen & Muthen, 2010) konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) berechnet worden. Im Gegensatz zu exploratorischen Faktorenanalysen (EFA) ist hier nicht die Datenreduktion (die explorative Ermittlung einer Struktur aus den Daten) das Ziel der Analyse, sondern vielmehr die Untersuchung eines theoretisch fundierten Modells auf Übereinstimmung mit den empirischen Daten. Als a priori Modellannahme liegt zu Grunde, dass die Indikatoren ausschließlich auf einem bestimmten Faktor laden (vgl. Bühner, 2006; Reinecke, 2005).

Zusammenhangsanalysen zwischen Skalen und Items erfolgen über bivariate Pearson-Korrelationen. Gemäß Field (2005) ist für alle Skalen eine Ausreißerkorrektur ( $M \pm 2 SD$ ) vorgenommen worden. Durch Reliabilitätsanalysen wurde die Genauigkeit und Zuverlässigkeit der eingesetzten Tests und Skalen geprüft. Es existieren verschiedene Verfahren zur Analyse der Reliabilität einer Skala, wobei die Homogenitätsanalyse grundsätzlich als akzeptabel angesehen wird (vgl. Wellenreuther, 2000). Die internen Konsistenzen der genutzten Skalen werden dabei durch Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) angegeben. „Cronbach's Alpha wird per Konvention folgendermaßen interpretiert:

Alpha < .50 keine ausreichende Reliabilität

Alpha > .50 ausreichende Reliabilität

Alpha > .70 zufriedenstellende Reliabilität

Alpha > .90 hohe Reliabilität“ (Wittenberg, 1998, S.201).

Auch wurde in erster Linie anhand des Kolmogorov-Smirnov-Tests die Normalverteilungsannahme der Datenstruktur kontrolliert. Mithilfe dieses Tests prüft man

„die Anpassung einer empirischen Verteilung an eine theoretische Verteilung (oder eine zweite empirische Verteilung). [...]. Für den Fall, dass Mittelwert und Standardabweichung der zu testenden theoretischen Normalverteilung aus den empirischen Daten geschätzt werden müssen (wie es bei empirischen Daten meistens der Fall ist), hat Lilliefors (1967) eine Anpassung des Kolmogorov-Smirnov-Tests vorgeschlagen. Die Lilliefors-Korrektur sorgt dafür, dass der Kolmogorov-Smirnov-Test die Normalverteilung weniger streng testet“ (Schmidt, 2009, S.8).

Für die multivariaten Varianzanalysen (MANOVA) ist zusätzlich die multivariate Normalverteilung anhand des SPSS-Makros von DeCarlo (1997) betrachtet worden.

Bei allen varianzanalytischen Betrachtungen sind weiter zunächst der Levene-Test (Varianzanalyse, ANOVA), bzw. der Box-M-Test (MANOVA) ausgeführt worden. Der Levene-Test auf Varianzhomogenität testet die Nullhypothese (bei Verzicht auf die Normalverteilungsannahme), dass die Varianzen „der betrachteten Variablen [...] in der Grundgesamtheit in beiden Stichproben gleich“ sind (Brosius, 2011, S.488). Die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen für die abhängige Variable zeigte der Box-M-Test an (vgl. Bortz, 2005). Erbringen diese Tests kein signifikantes Ergebnis, kann von ähnlichen Varianzen in den unterschiedlichen Gruppen ausgegangen werden, bzw. die Hypothese der Gleichheit der Varianz-Kovarianzmatrizen muss nicht zurückgewiesen werden. Bei einem signifikanten Ergebnis des Levene-Tests wurde die Korrektur nach Welch berichtet (Welch`s-F), bei Signifikanz des Box-M-Tests wurde Pillai`s-Spur angegeben. Bei Varianzanalysen mit Messwiederholung ist zusätzlich auf die Sphärizität zu achten, d.h., die Korrelationen zwischen den Faktorstufen müssen homogen sein. Dies wird mithilfe von Mauchly-Sphärizitätstests überprüft. Bei Verletzung der Bedingung erfolgte eine Korrektur der Freiheitsgrade durch Angabe der Greenhouse-Geisser-Statistik.

Um bei den regressionsanalytischen Verfahren Autokorrelationen der Residuen auszuschließen, wurde der Durbin-Watson Koeffizient berechnet. Werte zwischen 1,5 und 2,5 sollen hierbei als akzeptabel gelten (vgl. Brosius, 2011).

Bei der Ergebnisdokumentation werden, wie von der APA (American Psychological Association) gefordert, neben den Ergebnissen der jeweiligen Signifikanztests, Effektstärken, Poweranalysen sowie Konfidenzintervalle berechnet und angegeben (vgl. Onwuegbuzie & Leech, 2004). Damit wird der Tatsache entgegengewirkt, dass bei Erhöhung der Stichprobengröße in einer Untersuchung auch sehr kleine Mittelwertsunterschiede signifikant werden können. Die berichtete Effektstärke „partielles Eta-Quadrat“ ( $\eta^2$ ) „gibt den Anteil der aufgeklärten Variabilität der Messwerte auf der Ebene der Stichprobe an.“ Es gelten als „Konventionen für Effektstärken“ (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006, S.38):

- $\eta^2 = .01$  kleiner Effekt
- $\eta^2 = .06$  mittlerer Effekt
- $\eta^2 = .14$  großer Effekt

Weitere ermittelte Effektstärken sind  $r$  (Korrelationskoeffizient), Cohens  $d$  (Effektmaß für Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen mit gleicher Gruppengröße und gleicher Gruppenvarianz) und  $f$ , sowie  $f^2$  (Effektmaße im Rahmen von ANOVA, bzw. F-Tests und Regressionsanalysen). Diese wurden hauptsächlich zur Betrachtung der Post-Hoc Power aus partiellen Eta-Quadraten in GPower 3.1 umgerechnet. Nach Cohen (1992) ist eine Korrelation von  $r = .10$  klein, bei  $r = .30$  mittelgroß und bei  $r = .50$  groß. Eine Effektgröße von  $d = .20$  steht für einen kleinen Effekt,  $d = .50$  für einen mittleren und  $d = .80$  für einen großen Effekt. Bei der Effektgröße  $f$  charakterisiert  $f = .10$  einen kleinen,  $f = .25$  einen mittleren und  $f = .40$  einen großen Effekt. Die Konventionen für  $f^2$  sind  $f^2 = .02$ ,  $f^2 = .15$  und  $f^2 = .35$  für kleine, mittlere und große Effekte (vgl. Cohen, 1988; 1992).

Die Post-Hoc Poweranalysen wurden mit dem Programm GPower 3.1 durchgeführt (vgl. Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007). Diese werden genutzt, nachdem eine Studie abgeschlossen ist, und verwenden die ermittelten Stichproben- und Effektstärken um die Power  $1-\beta$  (Teststärke, mit der ein Effekt bei gegebenem Alpha-Niveau und  $N$  entdeckt werden konnte) zu bestimmen. Damit ist die Power eine Funktion „of level of significance, effect size, and sample size“ (Onwuegbuzie & Leech, 2004, S.205) und entspricht der Wahrscheinlichkeit, mit der ein vorliegender Test unter gegebenen Bedingungen zu Gunsten der Alternativhypothese ( $H_1$ ) entschieden hätte, wenn diese tatsächlich gültig wäre. Eine hohe Power ( $> \sim .80$ ) steht dabei für eine Bestätigung des Testresultats (vgl. Buchner, Erdfelder & Faul, 1996; Cohen, 1992; Sedlmeyer & Renkewitz, 2008). In Übereinstimmung mit den Arbeiten von Onwuegbuzie und Leech (2004), Sedlmeier (1996) und Wooley und Dawson (1983) wurden Post-Hoc Poweranalysen für nicht-signifikante Ergebnisse durchgeführt und berichtet. Bei nicht signifikanten Ergebnissen ist eine niedrige Power ein möglicher Hinweis darauf, dass das ermittelte nicht signifikante Ergebnis nicht unbedingt auf das Fehlen eines Geschlechtsunterschieds in der Population zurückzuführen ist, sondern zumindest zum Teil auf einen Mangel an statistischer Power. Die niedrige Power gefährdet somit potentiell die interne Validität der Ergebnisse. Liegt die Post-Hoc Power in einer Analyse mit nicht signifikantem Ergebnis beispielsweise bei 20 % könnte angenommen werden, dass entweder die Stichproben zu klein waren, oder jedoch die Streuung der Grundgesamtheit zu groß. Bei einer hohen Power (z.B. 80 %) ist anzunehmen, dass eine Entscheidung die Nullhypothese beizubehalten, korrekt ist.

Für alle Ergebnisse wurden außerdem 95%-Konfidenzintervalle angegeben. Gewöhnlich weist ein schmales Konfidenzintervall bei hoher Konfidenz (Vertrauenswahrscheinlichkeit) auf eine genaue Parameterschätzung hin. Die 95%-Konfidenzintervalle um die

Regressionskoeffizienten beta ( $\beta$ ) zeigen an, dass wenn „unendlich oft eine Zufallsstichprobe aus einer Population“ gezogen würde und für diese Stichprobenstatistik jeweils ein 95%-Konfidenzintervall berechnet würde, 95% der Intervalle den „Wert des entsprechenden Populationsparameters überdecken“ (Sedlmeier & Renkewitz, 2008, S.361; Sedlmeier, 1996). Gleichzeitig zeigt ein Konfidenzintervall, welches den Wert 0 nicht überdeckt, an, dass sich der geschätzte Regressionskoeffizient signifikant von 0 unterscheidet (vgl. Reinboth, 2006).

Gerade wenn Aggressionen und aggressive Strategien unter Jugendlichen durch Fragebögen erfasst werden wollen, kommt es bei Studien mit Selbstauskünften häufig zu Verzerrungen in Form von sozialer Erwünschtheit, Halo-Effekten, oder Über- und Unterschätzungen (Greving, 2009, S.72f.). Dennoch hat sich diese Form der Datenerhebung in der Praxis weitgehend durchgesetzt und wird zur Stärkung der Aussagekraft zusätzlich (so auch in dieser Untersuchung) durch Fremdberichte (Lehrer, Mitschüler, Eltern etc.) ergänzt, auch wenn die Korrelationen zwischen diesen Selbst- und Fremdbberichten zum aggressiven Verhalten/Problemverhalten eher klein sind (Lösel, Bliesener & Averbek, 1997, S.149).

## **6.2 Beschreibung der Stichprobe, des Dropouts und der Datenerhebung**

Nachfolgend steht die Beschreibung der untersuchten Stichprobe, des Dropouts und des genauen Vorgehens bei der Erhebung der Daten.

### **6.2.1 Beschreibung der Stichprobe**

Die Stichprobe der Untersuchung setzte sich aus den Teilnehmern der PIN-Studie bzw. der PIN-9-Studie zusammen. Die Ausgangsstichprobe der PIN-Studie bestand im Herbst 2008 (t1) aus 427 Jugendlichen aus 21 Klassen an vier Halbtags- und drei Ganztagschulen (Haupt- und Realschulen organisiert als Oberschulen) des Bundeslandes Brandenburg. Das Geschlechterverhältnis war mit 49 % Jungen und 51 % Mädchen nahezu ausgeglichen. 222 Jugendliche besuchten eine Halbtagschule (52 %), 205 gingen zur Ganztagschule (48 %). Neun von zehn Befragten waren 12 bis 13 Jahre alt ( $M = 12.6$  Jahre,  $SD = 0.6$  Jahre). Bei der zweiten PIN-Erhebung im Juli 2009 (neun Monate nach t1) ergab sich für den Längsschnitt ein Dropout von 11 %, wobei der häufigste Grund für das Ausbleiben der 47 Schüler ein Schulwechsel oder Krankheit war. 89 % der Ausgangsstichprobe ( $N = 380$  Jugendliche) im Alter von mehrheitlich 13 Jahren konnte über das gesamte Schuljahr befragt werden. Die Dropout- und Survivor-Analyse zeigte, dass mehr Mädchen ( $\chi^2_{(2)} = 12.94; p < .01$ ) und mehr

Halbtagschüler ( $\chi^2_{(2)} = 6.10$ ;  $p = .05$ ) aus der Stichprobe ausgeschieden sind. In der dritten Erhebungswelle (PIN-9-Studie) im April 2011 (21 Monate nach t2) wurden  $N = 404$  Jugendliche aus 21 Klassen befragt. Das Geschlechterverhältnis war auch hier mit 48 % Jungen und 52 % Mädchen ausgeglichen. 222 der untersuchten Jugendlichen besuchten eine Halbtagschule (55 %), 182 gingen zur Ganztagschule (45 %). 93 % der Befragten waren ca. 14 Jahre alt ( $M = 14.4$  Jahre,  $SD = 0.6$  Jahre). Tabelle 10 stellt die Teilnehmerzahlen der gesamten Längsschnittsuntersuchung (t1-t3) nochmals zusammen:

Tabelle 10

*Befragte in der PIN-9-Studie: Verteilung nach Schulorganisationsform und Geschlecht (absolut und in Prozent)*

	Jungen		Mädchen		Gesamt	
	Anzahl (N)	Prozent	Anzahl (N)	Prozent	Anzahl (N)	Prozent
<b>HTS, t1</b>	113	51	109	49	222	52
<b>GTS, t1</b>	98	48	107	52	205	48
<b>Gesamt, t1</b>	211	49	216	51	427	100
<b>HTS, t1+t2</b>	103	53	92	47	195	51
<b>GTS, t1+t2</b>	92	50	93	50	185	49
<b>Gesamt, t1+t2</b>	195	51	185	49	380	100
<b>HTS, t3</b>	111	50	111	50	222	55
<b>GTS, t3</b>	83	46	99	54	182	45
<b>Gesamt, t3</b>	<b>194</b>	<b>48</b>	<b>210</b>	<b>52</b>	<b>404</b>	<b>100</b>
<b>HTS, t1+t2+t3</b>	81	53	72	47	153	51
<b>GTS, t1+t2+t3</b>	71	52	75	48	146	49
<b>Gesamt, t1+t2+t3</b>	<b>152</b>	<b>51</b>	<b>147</b>	<b>49</b>	<b>299</b>	<b>100</b>

*Anmerkungen.* HTS (Halbtagschule); GTS (Ganztagschule); t(x) (Messzeitpunkt)

Zu t3 waren 81 Personen (21 %) aus dem ersten Längsschnittsample (t1+t2) ausgeschieden. Damit konnten 70 % des Anfangssamples (79% des ersten Längsschnittsamples) oder  $N = 299$  Jugendliche im Alter von ca. 14 Jahren über die gesamte Dauer der drei Schuljahre befragt werden. Abbildung 8 zeigt die Verteilung der Gründe für die Nichtteilnahme an der Befragung zum 3. Messzeitpunkt.

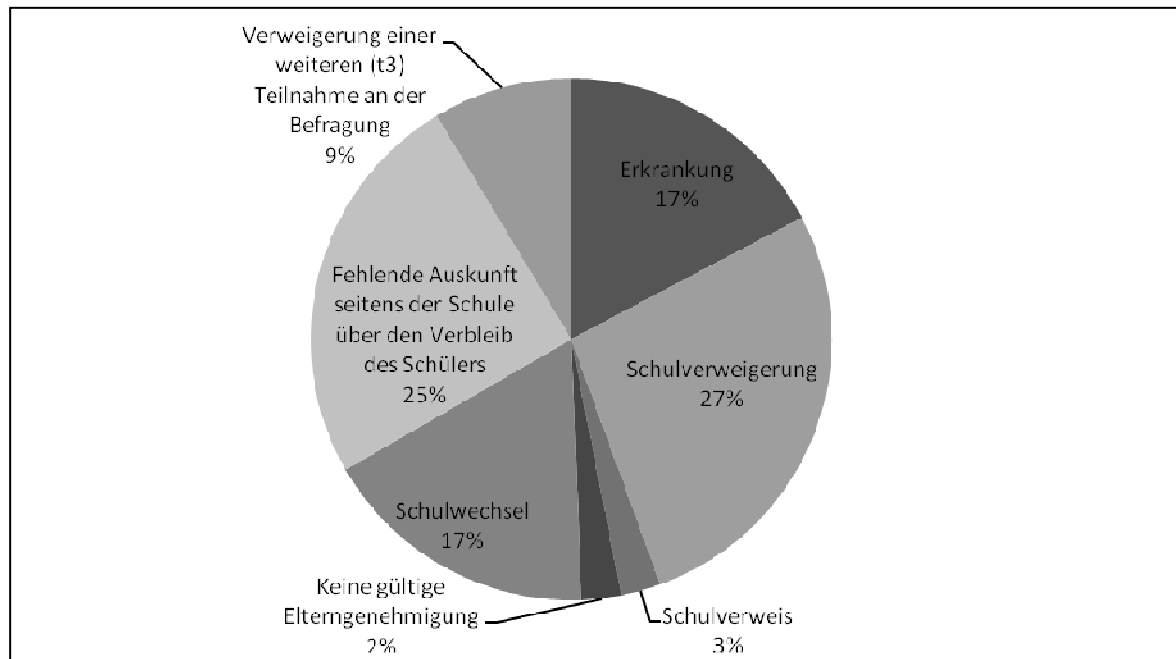


Abbildung 8. Gründe für die Nichtteilnahme der Versuchspersonen aus dem ersten Längsschnitt (t1+ t2) an der dritten Befragung (t3) ( $N = 81$ ).

Obwohl die Schulleitungen der Teilnahme am dritten Messzeitpunkt zugestimmt haben, wurden an zwei der Schulen bedauerlicher Weise nur unzureichende organisatorische Maßnahmen zur Durchführung der Befragung getroffen, so dass sich dort ein recht hoher Dropout ergab. Die teils mangelnde Kooperation wird ebenfalls deutlich an vielfach fehlenden Informationen seitens der Schulleitung über den Verbleib der ausgeschiedenen Versuchspersonen (24.7 %). Erschreckend hoch ist die Anzahl der Schulverweigerer: 13.6 % der Jugendlichen aus dem Dropout sind sogenannte Totalverweigerer. Als Totalverweigerer werden hier Jugendliche bezeichnet, die den Schulbesuch, einschließlich der Jugendhilfemaßnahmen, vollständig verweigern. Weitere 13.6 % wurden zum Zeitpunkt der 3. Befragung in Jugendhilfemaßnahmen außerhalb der regulären Schule beschult. Die relativ hohe Zahl der Schulverweigerer konzentriert sich insbesondere an einer Schule. Die Schulleitung erklärt dies mit einer besonderen Situation der Schule, die nach dem Zusammenlegen einer Haupt- und einer Realschule zu einer Sekundarschule zu einem Sammelbecken für frühere Hauptschüler aus einem nahegelegenen Wohngebiet mit einem

hohen Anteil an Bewohnern mit einem eher niedrigeren sozialen Status (Arbeitslose, Migrationshintergrund, Hartz-IV Empfänger) wurde. Leistungsstärkere Schüler meldeten sich zum 1. Messzeitpunkt, laut Auskunft der Schulleitung, überwiegend an anderen Schulen der Stadt an (vgl. Anhang F).

Die Stichprobe für die Tagebucherhebung bestand aus 44 Mädchen (21 Paare und 2 Einzelausfüllungen) und 29 Jungen (13 Paare und 3 Einzelausfüllungen) aus den Teilnehmern der PIN-Studie, gesamt: 73 Personen mit 34 Paaren. Aufgrund von 5 oder mehr (von insgesamt 11) nicht ausgefüllten Zeitpunkten zu den eigenen Emotionen sind nachträglich 4 Personen ausgeschieden (Missing 4 Personen), somit verblieben 69 Personen in der Untersuchung.

Um Vergleiche zwischen Jugendlichen anstellen zu können, die maladaptive Strategien der Ärgerregulierung dauerhaft stärker anwenden und welchen, die dies seltener tun (bzw. vermehrt adaptive Strategien nutzen), sind bezüglich der Anwendung des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ und der Strategie „Erklären“ im Zeitverlauf Extremgruppen anhand von Quartilen berechnet worden. Dadurch wurden die Jugendlichen, welche mindestens über zwei aufeinander folgende Messzeitpunkte (MZP, in diesem Fall t2 und t3) Konfrontieren und Schädigen oder Erklären vermehrt einsetzen (oberstes Quartil) künstlich von den Jugendlichen getrennt, die diese Strategien selten einsetzen (unterstes Quartil). Diese beiden Gruppen können dann sowohl bezüglich der Nutzung weiterer Ärgerregulationsstrategien als auch der Ausprägung im Problemverhalten verglichen werden. Durch die Berechnung von Quartilen werden Stichproben in vier gleichgroße Gruppen aufgeteilt (25 %, 50 % (Median), 75 %). Quartile kommen häufig zur Anwendung, um die am niedrigsten ausgeprägten 25 % (unterstes Quartil) einer Stichprobe mit den am höchsten ausgeprägten 25 % (oberstes Quartil) zu vergleichen (Extremgruppenvergleich). Die Jugendlichen im obersten Quartil haben zu allen drei Messzeitpunkten angegeben, eine bestimmte Strategie verstärkt (stabil) zu nutzen. Es kann vermutet werden, dass dadurch ein „Messfehler“ oder „Quatschantworten“ minimiert wurden, da die Befragung über drei Jahre stattfand. Auch der Einfluss eines Streits unmittelbar vor der Befragung kann als minimal angesehen werden, da es unwahrscheinlich ist, dass die Jugendlichen direkt vor allen Messzeitpunkten in Streits mit ihrem Freund verwickelt waren. Darüber hinaus scheint die verstärkte Anwendung einer bestimmten Strategie im Zeitverlauf unabhängig von eventuellen Freundes-Wechseln zu sein.



Da diese Gruppen jedoch künstlich gebildet werden (durch Vorgabe), ist bei der Interpretation Vorsicht geboten (vgl. Hatzinger & Nagel, 2009). So sagen die Quartile beispielsweise nicht zwangsläufig etwas über die tatsächliche Höhe der Ausprägung in der untersuchten Stichprobe aus.

### 6.2.2 Beschreibung des Dropouts zu t3

Die Analyse der Dropouts ergab, dass etwa gleich viele Mädchen wie Jungen ( $\chi^2_{(2)} = .31$ ;  $p = .58$ ), sowie etwa gleich viele Halbtagschüler wie Ganztagschüler ( $\chi^2_{(2)} = .11$ ;  $p = .74$ ) ausgeschieden sind. 14 der 404 Schülerinnen und Schüler wiederholten die 8. Klassenstufe. Aus dem Längsschnittsample ( $N = 299$ ) waren es 8 Jungen und 4 Mädchen, sowie 11 Halbtagschüler und 1 Ganztagschüler. Die Angaben zur Schulorganisationsform (GTS/HTS) beziehen sich auf den 2. Messzeitpunkt. Aktuelle Änderungen der Schulform wurden hier nicht berücksichtigt.

Bei der Dropoutanalyse zeigte sich, dass vom Sample zu t2 ( $N = 380$ ) 81 Probanden zu t3 nicht mehr teilgenommen haben, so dass eine Längsschnittstichprobe von 299 Probanden blieb. Die Analyse mittels t-Tests ergab keinen systematischen Dropout für das Geschlecht oder die Schulart. Aber die beiden Gruppen unterschieden sich signifikant auf einigen Skalen des PIN-9-Fragebogens (Anhang A und B). So ergaben sich für die Längsschnittstichprobe höhere Werte als für die Gruppe der Dropouts auf den Skalen prosoziales Verhalten im Klassenurteil (2 Items) zu t1 ( $F(1,378) = 4.55$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .01$ ) sowie im Lehrerurteil zu t2 ( $F(1,344) = 21.89$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .06$ ), prosoziales Verhalten (Schüler- und Lehrerurteil) zu t1 ( $F(1,339) = 5.21$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2 = .02$ ) und t2 ( $F(1,377) = 6.72$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .02$ ) sowie Schulleistungen im Lehrerurteil zu t2 ( $F(1,350) = 14.95$ ,  $p = .00$ ,  $\eta^2 = .04$ ). Im Gegensatz dazu wies die Längsschnittstichprobe auf den Skalen aggressives Verhalten (Schüler- und Lehrerurteil) zu t1 ( $F(1,378) = 4.36$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2 = .01$ ) und t2 ( $F(1,377) = 6.48$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .02$ ) niedrigere Werte auf als die Gruppe des Dropouts (Tabelle 11).

Tabelle 11

*Skalen der Dropoutanalyse*

Skala	Längsschnitt- stichprobe		Dropout	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
prosoziales Verhalten im Klassenurteil (2 Items), t1	.03	0.82	-.18	0.79
prosoziales Verhalten im Lehrerurteil, t2	.11	0.71	-.31	0.62
prosoziales Verhalten (Schüler- und Lehrerurteil), t1	.04	0.60	-.14	0.67
prosoziales Verhalten (Schüler- und Lehrerurteil), t2	.06	0.69	-.16	0.68
Schulleistungen im Lehrerurteil zu t2	.10	0.81	-.33	0.99
aggressives Verhalten (Schüler- und Lehrerurteil), t1	-.10	0.70	.08	0.71
aggressives Verhalten (Schüler- und Lehrerurteil), t2	-.08	0.68	.14	0.74

### 6.3 Beschreibung der Datenerhebung und Studiendurchführung

Die Erhebung zu t3 in Brandenburg fand zwischen dem 21.03.2011 und dem 26.05.2011 statt. An dieser dritten Erhebungswelle (t3; PIN-9) nahmen wie schon in der PIN-Studie (t1 & t2) die zu t1 und t2 befragten 7 Oberschulen des Bundeslandes Brandenburg statt (Anhang H). Dazu wurden die Schulleitungen zunächst erneut angeschrieben und über das Vorhaben informiert. Telefonisch wurde danach das Einverständnis der Teilnahme eingeholt und entsprechende Termine für die Datenerhebung vor Ort vereinbart. Anschließend wurden Elterngenehmigungen in Klassenstärke an die Schulen versandt, mit der Bitte diese vorab zu verteilen, damit diese am Erhebungstag ausgefüllt vorliegen und eingesammelt werden können (Anhang I). Die Erhebung fand jeweils an zwei Tagen für eine Schulstunde statt, so dass in der Zwischenzeit die notwendigen Daten aus dem ersten Fragebogen in den zweiten übertragen werden konnten. Zusätzlich wurden wenn möglich die Klassenlehrer mittels eines Lehrerfragebogens zu allen Schülern der Klasse befragt (Anhang C). An den beiden Erhebungstagen fuhren jeweils Zweier-Teams an die entsprechenden Schulen, um die Schüler im Klassenverband erneut zu befragen. Nach Zuweisung der Klassenräume und Begrüßung der Schüler erfolgte eine standardisierte Aufklärung (Anhang G) mitsamt einer Erklärung über das Vorhaben und der Instruktion für die Fragebögen (Anhang A und B). Als Dankeschön für die Teilnahme erhielten die Schüler kleine Geschenke (z.B. Süßigkeiten, LED-Schlüsselanhänger und Textmarker) und eine Urkunde (Anhang J) sowie die Lehrer jeweils einen USB-Stick. Des Weiteren wurde wenn möglich ein Gespräch mit der

Schulleitung oder sonstigen Verantwortlichen (z.B. Schulsozialarbeiterin) geführt, um Einblicke in den Schulalltag, das Schulprogramm und organisatorische Abläufe zu erhalten.

Die Jugendlichen wurden gebeten, die Fragen möglichst ernsthaft sowie ehrlich zu beantworten und sich nicht gegenseitig zu stören bzw. abzulenken. Zudem wurde sichergestellt, dass weder Schüler noch Lehrer in die Fragebögen anderer Personen schauen. Die Daten der Schüler wurden gleich zu Beginn anonymisiert, indem sie denselben Versuchspersonencode wie zum 1. und 2. Messzeitpunkt angaben, so dass sie den eigenen Längsschnittdaten zugeordnet werden konnten. Auch die Angaben zu den Freunden wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen anonymisiert.

Obendrein wurde bei einem Teil der Schüler eine Tagebuchstudie durchgeführt. Durch persönliche Ansprache wurden dazu in den an der Untersuchung teilnehmenden Klassen freiwillige gleichgeschlechtliche Freundespaare rekrutiert. Als Anreiz zur Teilnahme diente ein 1 GB USB-Stick, welcher nach erfolgreicher Teilnahme an die Versuchspersonen verteilt wurde. Den Freiwilligen wurde nach der Fragebogenerhebung eine standardisierte Instruktion vorgelesen (Anhang D). Die Teilnehmer waren per terminierter Erinnerungsfunktion ihres Mobiltelefons dazu aufgefordert, zu 11 festen Zeitpunkten über ihr aktuelles Empfinden zu berichten und die emotionale Situation ihres Tagebuchpartners einzuschätzen.

#### **6.4 Beschreibung der Messverfahren und Messinstrumente**

In diesem Abschnitt sollen die genutzten Messverfahren vorgestellt werden, welche zur Erhebung der Konstrukte Ärgerregulierung, Depression, pathologische Internetnutzung und Verhalten im Umgang mit Alkohol zur Anwendung kamen. Bei der Fragebogenerhebung in Brandenburg im Frühjahr 2011 (t3) kam wie zu den beiden ersten Messzeitpunkten der Längsschnittuntersuchung (t1, t2) ein breit aufgestellter Fragenkatalog zum Einsatz. Dieser beinhaltete unter anderem die für die Untersuchung von Ärgerregulationsstrategien Jugendlicher und Erwachsener auf der subjektiven Erlebnisebene genutzte EÄRST-Skala (vgl. von Salisch & Vogelgesang, 2005; Vaitl, 2006). Diese wird separat nach der Darstellung der anderen Messinstrumente vorgestellt, da sie ein wichtiges Fundament der Arbeit bildet und einer genaueren Betrachtung bezüglich des Gebrauchs im Längsschnitt bedarf. Darüber hinaus umfasste der Fragenkatalog eine Skala zur Erfassung depressiver Symptome (vgl. Schwarzer & Bäßler, 1999). Erweitert wurde der Fragebogen zu t3 außerdem um Skalen zur Einstellung gegenüber Alkohol, zum Alkoholkonsum in der Adoleszenz und der Internetnutzung. Um die Internetnutzung zu messen wurden drei Subskalen der

Internetsuchtskala (ISS) von Hahn und Jerusalem (2001) verwendet, und zwar die Skalen „Entzugserscheinungen“, „Negative Konsequenzen Arbeit und Leistung“, sowie die Skala „Negative Konsequenzen soziale Beziehungen.“ Zur Abfrage des Alkoholkonsums diente eine Übersetzung wesentlicher Items von Morgenstern, Wiborg, Isensee und Hanewinkel (2009), Lintonen, Ahlstrom und Metso (2004), Wechsler und Nelson (2001), sowie Simons-Morton, Haynie, Crump, Eitel und Saylor (2001). Die Großzahl dieser Items wurde auch in der Studie „Aktion Glasklar“ vom IFT Nord und der DAK 2007, sowie in der KIGGS-Studie genutzt.

Zur Absicherung der gesammelten Daten des Selbstberichts wurde über drei Tage ein Fremdbbericht über angewendete Emotionsregulationsstrategien jeweils von reziproken Freunden in Tagebuchform zu bestimmten Tageszeiten (vier Zeitpunkte/Tag, Erinnerung per Handyalarm) abgefragt (vgl. Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002; Silk, Steinberg & Morris, 2003). Des Weiteren wurden die Selbstberichtsdaten auch mit Fremdeinschätzungen der Mitschüler und Lehrer bezüglich relationaler und körperlicher Aggressivität (z.B. Heimzahlen, Mitschüler ausschließen, Schlagen) korreliert (vgl. Lösel, Bliesener & Averbek, 1997). Eine genauere Beschreibung der Instrumente folgt nach dieser Einleitung. Die statistische Auswertung ist mit den Programmen PASW 18, IBM-SPSS-19, IBM-SPSS-20, Mplus 6.1 und GPower 3.1 durchgeführt worden.

#### **6.4.1 Depressive Stimmungen - DEPRES (Schwarzer & Bäbler, 1999)**

Ob die Befragten zu depressiven Stimmungen neigen wurde mit einer sechs Items umfassenden Skala von Schwarzer und Bäbler (1999) erfragt. Die in dem in dieser Studie genutzten Fragebogen verwendeten Items zur Depressivität (DEPRES) von Schwarzer und Bäbler (1999) dienen „der Erfassung depressiver Tendenzen bei Schülern, da heutzutage nicht nur die Major Depression, sondern auch mildere und angrenzende Formen von depressiven Stimmungen wie „dysthyme Störungen“, „depressive Stimmungen“ oder „depressive Syndrome“ unter dem Terminus „Depression“ geführt werden (Alsaker & Bütikofer, 2005). Die sechs „Items thematisieren depressive emotionale und motivationale Lagen. Die Reliabilität [(Cronbach's Alpha) der Referenzstudie] bewegte sich zwischen .65 und .70 (Schwarzer & Bäbler, 1999, S.45f).“ Die Versuchspersonen setzten sich aus den „Schülern der zehn Pilotschulen des Modellversuchs Verbund Selbstwirksamer Schulen zusammen, die im Januar 1996, 1997 und 1998 an der Schülerbefragung teilgenommen“ haben (MZP 1 *M* Alter = 15.6; 52 % männlich; MZP 2 *M* (Alter) = 15.7; 51 % männlich;

MZP 3  $M$  (Alter) = 15.9; 51 % männlich). Diese „richtete sich an Schüler ab der siebten Jahrgangsstufe. An dem Modellversuch beteiligten sich eine Hauptschule, eine Realschule, drei Haupt- und Realschulen, drei Gesamtschulen sowie ein Gymnasium und eine Gewerbeschule“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S.12).

Zu Aussagen wie „Kein Mensch versteht mich“ oder „Ich bin oft ohne Grund traurig“ sollten die Jugendlichen den Grad ihrer Zustimmung äußern (stimmt genau, stimmt eher, stimmt weniger, stimmt nicht). Die Antworten wurden so kodiert, dass höhere Werte ein stärkeres Maß an Depressivität oder depressiver Verstimmung bedeuten. Bei der Überprüfung der Depres-Skala (Schwarzer & Bäßler, 1999) per CFA in Mplus 6.1 konnte für die drei Messzeitpunkte separat (t1, t2, t3) ein sehr guter Modellfit für das einfaktorielle Modell gefunden werden (Tabelle 12). Korrelationen mussten dabei zwischen den Items F und H zugelassen werden.

Tabelle 12

Modellfit *DEPRES* separat für die Messzeitpunkte t1, t2 und t3

MZP	estimator	$\chi^2$ (Satorra-Bentler); (Signifikanz)	RMSEA ( $p$ )	CFI	TLI	SRMR
t1	<i>mlr</i>	9.40 (.23)	.04 (.61)	.99	.97	.03
t2	<i>mlr</i>	2.58 (.92)	.00 (.99)	1.00	1.06	.01
t3	<i>mlr</i>	12.80 (.08)	.05 (.40)	.98	.95	.03

Um überprüfen zu können, ob das Konstrukt „depressive Stimmung“ in den drei Populationen (t1, t2, t3) eine ähnliche Bedeutung hat wurde in einem ersten Schritt die Faktorenstruktur auf konfigurale Invarianz überprüft. Die Modellpassung kann als akzeptabel bis gut angesehen werden [ $\chi^2 = 170.66$ ,  $df = 123$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = .94$ ,  $RMSEA = .04$ ;  $p(RMSEA < 0.05) = .93$ ,  $SRMR = .05$ ]. Anschließend wurden Faktorladungen und Intercepts über die Zeit gleich gesetzt, um das Modell auf schwache und starke faktorielle Invarianz zu prüfen. Auch bei Auch das Modell schwacher faktorieller Invarianz hat eine akzeptable Modellpassung [ $\chi^2 = 177.37$ ,  $df = 133$ ,  $p = .01$ ,  $CFI = .95$ ,  $RMSEA = .04$ ;  $p(RMSEA < 0.05) = .97$ ,  $SRMR = .06$ ], ebenso das Modell starker faktorieller Invarianz [ $\chi^2 = 207.22$ ,  $df = 143$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = .04$ ;  $p(RMSEA < 0.05) = .88$ ,  $SRMR = .06$ ].

Um den vorliegenden Grad an Messinvarianz festzustellen wurden hiernach Modellvergleiche durchgeführt. Dazu wurden Modelle mit verschiedenen Gleichheitsrestriktionen geschätzt und deren Modellpassung verglichen. In einem ersten Schritt ist das

Modell ohne Gleichheitsrestriktionen (konfigurale Invarianz) gegen das Modell schwacher Invarianz (über die Zeit gleichgesetzte Ladungen) getestet worden. Als Resultat wurde das restriktivste Modell genutzt, welches „noch einen akzeptablen Datenfit“ aufwies (vgl. Geiser, 2010, S.109).

Tabelle 13

*Parameter des Chi-Quadrat-Differenz-Tests auf Messinvarianz: DEPRES*

Modell	unskaliertes $\chi^2$	skaliertes $\chi^2$	Df	Skalierungsfaktor	Korrekturfaktor	korrigierte $\chi^2$ -Differenz	P
2	201.25	177.37	133	1.135	-	-	-
1	191.88	170.66	123	1.124	-	-	-
Differenz	9.37	6.71	10	-	1.270	10.04	.56
3	232.13	207.22	143	1.120	-	-	-
2	201.25	177.37	133	1.135	-	-	-
Differenz	30.88	29.85	10	-	0.920	34.28	.00**

*Anmerkungen.* 1 Modell Depres konfigurale Messinvarianz; 2 Modell Depres schwache faktorielle Messinvarianz; 3 Modell Depres starke faktorielle Invarianz; Signifikanzniveau  $p = .05$ .

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Differenz-Tests in Tabelle 13 zeigen, dass das Modell schwacher faktorieller Invarianz nicht signifikant schlechter auf die Daten passt ( $p = .56$ ), als das Modell konfiguraler Invarianz (ohne Parameterfixierung). Das Modell starker faktorieller Invarianz hingegen passt im nächsten Schritt signifikant schlechter ( $p = .00^{**}$ ) auf die Daten, als das Modell schwacher faktorieller Invarianz und wird daher abgelehnt (vgl. Geiser, 2010; Steinmetz, Schmidt, Tina-Booh, Schwartz & Wieczorek, 2009). Die Faktorladungen zu den drei Messzeitpunkten sind nachfolgend in Tabelle 14 dargestellt:

Tabelle 14

*Faktorladungen der Skala Depressive Stimmung (DEPRES) über drei Messzeitpunkte*

Item	Faktor		
	DS t1	DS t2	DS t3
T D A	.40	.32	.38
T D C	.67	.35	.43
T D E	.69	.51	.72
T D F	.65	.59	.81
T D H	.63	.56	.73
T D I	.65	.51	.40

*Anmerkungen.* DS (Depressive Stimmung); t(x) (Messzeitpunkt)

Die internen Konsistenzen der Skala zu den drei Messzeitpunkten sind ausreichend bis zufriedenstellend und nahezu identisch mit denen der Originalstudie. Die Mittelwerte hingegen liegen unter denen der Untersuchung von Schwarzer und Bäßler (1999). Die einzelnen Kennwerte stellten sich in Tabelle 15 wie folgt dar:

Tabelle 15

*Deskriptive Statistik DEPRES/PIN*

	t1 PIN	MZP1 (SB 1999)	t2 PIN	MZP2 (SB 1999)	t3 PIN	MZP3 (SB 1999)
Gültige <i>N</i>	270	3.055	294	3.420	297	3.444
Missings	29	-	5	-	2	-
Cronbachs Alpha	.69	.65	.65	.69	.73	.70
<i>M</i>	1.55	1.85	1.52	1.84	1.44	1.82
<i>SD</i>	0.47	0.54	0.44	0.56	0.42	0.57

Anmerkungen. SB 1999: Schwarzer & Bäßler (1999)

#### 6.4.2 Internetsuchtskala ISS (Hahn & Jerusalem, 2001)

Die Internetsuchtskala von Hahn und Jerusalem (2001, 2010) erfasst als mehrdimensionales und hierarchisches Konstrukt auf fünf Subskalen (fünf Faktoren, Eigenwert größer 1) zu je vier Items verschiedene Ausprägungen von pathologischer Internetnutzung. Hierzu gehören die Subskalen Kontrollverlust ( $\alpha = .82$ ), Entzugerscheinungen ( $\alpha = .83$ ), Toleranzentwicklung ( $\alpha = .81$ ), Negative Konsequenzen Arbeit und Leistung ( $\alpha = .83$ ) und Negative Konsequenzen soziale Beziehungen ( $\alpha = .82$ ), wobei jede Subskala „distinkte und partiell unabhängige Merkmale der Internetsucht erfasst“ (Hahn & Jerusalem, 2001, S.285). Die Gesamtskala weist eine interne Konsistenz von  $\alpha = .93$  auf. Es handelt sich um eine 4-stufige Ratingskala: („trifft nicht zu“ [1], „trifft kaum zu“ [2], „trifft eher zu“ [3] und „trifft genau zu“ [4]). Die Auswertung erfolgt anhand von Abschnittsbildungen: 0 – 49: unauffällig; 50 – 59: internetsuchtgefährdet; 59 – 80: internetabhängig. An den Untersuchungen von Hahn und Jerusalem (2001) selbst nahmen  $N = 7.091$  aus Deutschland stammende Versuchspersonen an einer „Onlinebefragung“ teil, davon waren 80 % männlich und 67 % jünger als 29 Jahre. 21 % der Teilnehmer war jünger als 19 Jahre.

„Als normatives Kriterium für die Klassifikation einer Person als internetsüchtig wurde festgelegt, dass der Skalenwert einer Person die Summe von 59 überschritten haben muss.

Dies entspricht einer durchschnittlichen Antwort von „trifft eher zu“ (3) auf allen 20 Items. Als „internetsuchtgefährdet“ wird eine Person klassifiziert, wenn ihr Summenwert auf der Suchtskala zwischen 50 und 59 liegt. Dies entspricht einem durchschnittlichen Itemwert von 2.5 (Hahn & Jerusalem, 2001, S.6).“

Den Gesamtergebnissen nach galten 2.7 % der Teilnehmer als internetsüchtig und die Zahl der als gefährdet eingestuften Personen lag bei 5.9%, gesamt 8.6 % (vgl. Hahn & Jerusalem, 2010). Die vollständige Darstellung der ISS inklusive aller Subskalen liefert Tabelle 16:

Tabelle 16

*Die Internetsuchtskala**(Jerusalem & Hahn, 2001)*

<b>Item (Itemnummer der a priori Zuordnung)</b>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r(x,T)</i>
<b>Kontrollverlust (Cronbachs Alpha = .82)</b>	8.03	3.08	
Beim Internet-Surfen ertappe ich mich häufig dabei, dass ich sage: Nur noch ein paar Minuten, und dann kann ich doch nicht aufhören. (KV09)	2.31	1.01	.62
Ich verbringe oft mehr Zeit im Internet, als ich mir vorgenommen habe. (KV11)	2.37	0.95	.69
Ich habe schon häufiger vergeblich versucht, meine Zeit im Internet zu reduzieren. (KV10)	1.71	0.90	.68
Ich gebe mehr Geld für das Internet aus, als ich mir eigentlich leisten kann. (KV06)	1.64	0.98	.55
<b>Entzugserscheinungen (Cronbachs Alpha = .83)</b>	6.04	2.40	
Ich beschäftige mich auch während der Zeit, in der ich nicht das Internet nutze, gedanklich sehr viel mit dem Internet. (EE09)	1.88	0.89	.60
Meine Gedanken kreisen ständig um das Internet, auch wenn ich gar nicht im Netz bin. (EE10)	1.44	0.72	.73
Wenn ich längere Zeit nicht im Internet bin, werde ich unruhig und nervös. (EE04)	1.41	0.72	.63
Wenn ich nicht im Internet sein kann, bin ich gereizt und unzufrieden. (EE05)	1.31	0.63	.65
<b>Toleranzentwicklung (Cronbachs Alpha = .81)</b>	8.88	3.23	
Mittlerweile verbringe ich mehr Zeit im Internet als zu Beginn meiner Online-Aktivitäten. (TS03)	2.58	1.16	.70
Die Zeit, die ich im Internet verbringe, hat sich im Vergleich zur			



Anfangszeit ständig erhöht. (TS04)	2.36	1.02	.73
Mein Verlangen danach, mehr Zeit im Internet zu verbringen, hat sich im Vergleich zu früher ständig erhöht. (TS09)	1.82	0.97	.67
Mein Alltag wird zunehmend stärker durch Internet-Aktivitäten bestimmt. (TS10)	2.11	0.95	.46
<b>negative Konsequenzen Arbeit und Leistung (Cronbachs Alpha = .83)</b>	<b>5.72</b>	<b>2.40</b>	
Ich bin so häufig und intensiv mit dem Internet beschäftigt, dass ich manchmal Probleme mit meinem Arbeitgeber oder in der Schule bekomme. (NK05)	1.39	0.73	.69
Meine Leistungen in der Schule/ im Beruf leiden unter meiner Internet-Nutzung. (NK12)	1.43	0.75	.72
Ich vernachlässige häufig meine Pflichten, um mehr Zeit im Internet verbringen zu können. (NK10)	1.60	0.83	.69
Wegen des Internets verpasse ich manchmal wichtige Termine/ Verabredungen. (KV07)	1.31	0.63	.55
<b>negative Konsequenzen soziale Beziehungen (Cronbachs Alpha = .82)</b>	<b>5.60</b>	<b>2.28</b>	
Mir wichtige Menschen sagen, dass ich mich zu meinen Ungunsten verändert habe, seitdem ich das Netz nutze. (NK06)	1.27	0.62	.67
Seitdem ich das Internet nutze, haben sich einige Freunde von mir zurückgezogen. (NK02)	1.21	0.55	.64
Mir wichtige Menschen beschweren sich, dass ich zu viel Zeit im Netz verbringe. (NK11)	1.52	0.82	.64
Seitdem ich die Online-Welt entdeckt habe, unternehme ich weniger mit anderen. (NK04)	1.60	0.84	.61
<b>Gesamtskala (Cronbachs Alpha = .93)</b>	<b>34.27</b>	<b>10.75</b>	

*Anmerkungen.*  $M$  = Itemschwierigkeit (Mittelwert),  $SD$  = Itemstandardabweichung,  $r(x,T)$  = korrigierte Trennschärfe (Itemkorrelation mit der Summe der verbleibenden Items der Subskala). Die Angaben zur Gesamtskala und den Subskalen beziehen sich auf die Summe der Einzelitems.

Tabellarisch aufgeführt folgt anschließend die Darstellung der Einzelitems mitsamt der Itemkennwerte der PIN-Erhebung:

Tabelle 17

*Die deskriptiven Statistiken der Einzelitems des Problemverhaltens „pathologischer Internetgebrauch“, PIN*

<b>Item</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Meine Gedanken kreisen ständig um das Internet, auch wenn ich gar nicht im Netz bin.	297	1.86	0.86	1	4
Seitdem ich das Internet nutze, haben sich einige Freunde von mir zurückgezogen.	294	1.28	0.56	1	4
Seitdem ich die Online-Welt entdeckt habe, verbringe ich weniger Zeit mit anderen.	297	1.53	0.73	1	4
Wenn ich nicht im Internet sein kann, bin ich gereizt und unzufrieden.	297	1.39	0.69	1	4
Ich bin so häufig und intensiv mit dem Internet beschäftigt, dass ich manchmal Probleme in der Schule bekomme.	297	1.58	0.78	1	4
Mir wichtige Menschen sagen, dass ich mich zu meinen Ungunsten verändert habe, seitdem ich das Netz nutze.	296	1.29	0.59	1	4
Meine Leistungen in der Schule leiden unter meiner Internet-Nutzung.	297	1.57	0.82	1	4
Wenn ich längere Zeit nicht im Internet bin, werde ich unruhig und nervös.	297	1.38	0.72	1	4
Ich vernachlässige oft meine Pflichten, um mehr Zeit im Internet verbringen zu können.	296	1.80	0.89	1	4
Ich beschäftige mich auch während der Zeit, in der ich nicht das Internet nutze, gedanklich sehr viel mit dem Internet.	297	1.46	0.68	1	4
Mir wichtige Menschen beschwerten sich, dass ich zu viel Zeit im Netz verbringe.	296	1.41	0.66	1	4
Wegen des Internets verpasse ich manchmal wichtige Termine/Verabredungen.	297	1.17	0.48	1	4

Entsprechend Hahn und Jerusalem (2001) wurden in der hier durchgeführten Untersuchung drei aus der ISS genutzte Skalen als Summenskala im vierstufigen Antwortformat (trifft nicht zu – trifft genau zu) gebildet. Zwölf Items (3 Skalen á vier Items) kamen zur Anwendung. Zur Überprüfung des von Hahn & Jerusalem (2010) angenommenen Konstrukts der Internetsucht wurde in Mplus 6.1 eine konfirmatorische Faktorenanalyse 2. Ordnung gerechnet (Abb. 9), da die Subskalen der ISS theoretisch alle einem gemeinsamen Faktor zu Grunde liegen, der Internetsucht. Die Modellpassung der ISS-Gesamtskala, bestehend aus den Subskalen ISS-

Entzugserscheinungen, ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen und ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung, kann als akzeptabel angenommen werden [ $\chi^2 = 112.43$ ,  $df = 53$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = .07$ ;  $p(RMSEA < 0.05) = .06$ ,  $SRMR = .05$ ]. Lediglich die Korrelation zwischen zwei Items der Subskala ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen musste zugelassen werden.

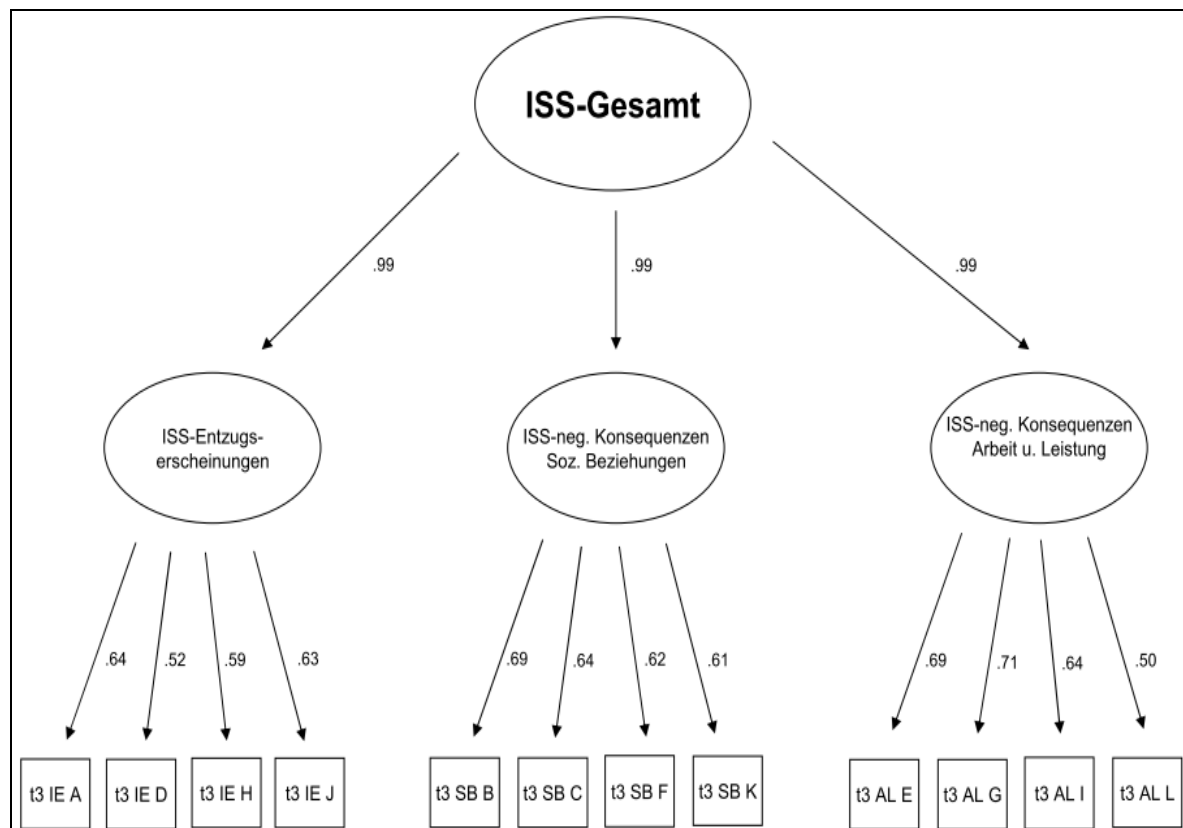


Abbildung 9. Faktorenmodell 2. Ordnung ISS.

Die Subskala ISS-Entzugserscheinungen wies eine interne Konsistenz von .83 auf, die Skala ISS-Negative Konsequenzen soziale Beziehungen eine interne Konsistenz von .82 sowie die Subskala ISS-Negative Konsequenzen Arbeit und Leistung eine interne Konsistenz von .83.

In Anlehnung an die von Hahn und Jerusalem (2001, 2010) aufgestellten normativen Kriterien für die Klassifikation einer Person als internetsüchtig und internetsuchtgefährdet ergaben sich für die hier durchgeführte Untersuchung auf Basis der durchschnittlichen Itemwerte folgende Grenzwerte für die Gesamtskala bestehend aus den drei Subskalen: Die Häufigkeiten bei der Internetgefährdung und -sucht (Gesamtskala) nach Geschlecht, Einteilung 0-29 unauffällig, 30-35 internetsuchtgefährdet, 36-48 internetabhängig.

### 6.4.3 Alkoholskalen („Aktion Glasklar“)

Die Skalen zur Erfassung der Einstellung gegenüber Alkohol sowie des Alkoholkonsums generell, innerhalb der letzten 30 Tage und des Konsums der Freunde stammen aus einer Untersuchung der DAK (Deutsche Angestellten Krankenkasse) in Zusammenarbeit mit dem IFT-Nord (Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung gGmbH) aus dem Jahre 2007. An dieser Studie nahmen 1.686 Jugendliche teil ( $M(\text{Alter}) = 12.99$ ,  $SD = 0.80$ , 51,8 % Jungen).

#### „Alkohol cool“ und „Alkohol Konsum“

Bei der Aktion Glasklar gaben 6 % der Teilnehmer auf einer fünfstufigen Skala (Alkohol cool) (stimmt gar nicht – stimmt ganz genau) an, dass Alkohol trinken cool sei, 6 % gaben an, dass Alkohol dazu beiträgt, erwachsen zu wirken und 9 % der Befragten meinten, dass eigener Alkoholkonsum dazu führt, bewundert zu werden. Die Skala hatte eine interne Konsistenz von  $\alpha = .68$ .

Die weiteren Ergebnisse dieser Studie zum Alkoholkonsum zeigen im vierstufigen Antwortformat (niemals – oft), dass 35 % der Jugendlichen bereits ohne Wissen der Eltern Alkohol getrunken haben (38 % Jungen, 32 % Mädchen), 18 % bereits betrunken gewesen sind (21 % Jungen, 15 % Mädchen) und 13 % schon einmal 5 oder mehr alkoholische Getränke auf einer Party/ innerhalb weniger Stunden getrunken haben („Binge-Drinking“) (14 % Jungen, 11 % Mädchen). Bei der „Aktion Glasklar“ hatten bei den Jungen ( $N = 874$ ) 71 % in den letzten 30 Tagen gar keinen Alkohol konsumiert, 16.2 % an einem Tag, 7.5 % an 2-3 Tagen, 2.2 % an 4-5 Tagen und 3.2 % an 6 oder mehr Tagen. Bei den Mädchen ( $N = 812$ ) haben 73.1 % in den letzten 30 Tagen gar keinen Alkohol konsumiert, 14.2 % an einem Tag, 7.3 % an 2-3 Tagen, 2.2 % an 4-5 Tagen und 3.1 % an 6 oder mehr Tagen (fünfstufig: gar nicht, an einem Tag, an 2-3 Tagen, an 4-5 Tagen, an 6 oder mehr Tagen). 14.2% der Jugendlichen gaben an, dass in ihrem Freundeskreis die meisten (11.9 %) oder alle Jugendlichen (2.3 %) Alkohol trinken (vierstufig: keiner, einige, die meisten, alle). Der überwiegende Teil der Jugendlichen (85.8 %) gab hingegen an, keiner ihre Freunde würde Alkohol trinken (39.7 %) oder nur einige (46.1 %).

Beispielitems der „Alkohol cool“ Skala:

„Wenn man Alkohol trinkt, ist man cool.“

„Wenn man Alkohol trinkt, wirkt man erwachsen.“

Die Überprüfung der Skala „Alkohol cool“ in Mplus 6.1 erbrachte eine perfekte Modellpassung für das einfaktorielle Modell, d.h. die Daten passen sehr gut zum genutzten Modell [ $\chi^2 = 0$ ,  $df = 0$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = 1.00$ ,  $RMSEA = .00$ ;  $p(RMSEA < 0.01) = .00$ ,  $SRMR = 0$ ].

Tabelle 18

*Faktorladungen der Skala Alkohol cool zu t3*

Item	Alkohol cool
T3 AC A	.84
T3 AC B	.88
T3 AC C	.82

Die drei Einzelitems der „Aktion Glasklar“ bezüglich des eigenen Alkoholkonsums („Hast du jemals Alkohol konsumiert ohne das Wissen deiner Eltern?“; „Warst du jemals betrunken?“ und „Hast du schon einmal 5 oder mehr alkoholische Getränke auf einer Party/ innerhalb weniger Stunden getrunken?“) wurden zur Skala „Alkoholkonsum t3“ zusammengefasst. Auch die Überprüfung der Skala „Alkoholkonsum“ in Mplus 6.1 erbrachte laut konfirmatorischer Faktorenanalyse (Tabelle 19) einen perfekten Modellfit für das einfaktorielle Modell (voll identifiziertes Modell), d.h. auch hier passen die Daten sehr gut zum genutzten Modell [ $\chi^2 = 0$ ,  $df = 0$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = 1.00$ ,  $RMSEA = .00$ ;  $p(RMSEA < 0.01) = .00$ ,  $SRMR = .00$ ].

Tabelle 19

*Faktorladungen der Skala Alkohol Konsum zu t3*

Item	Alkohol Konsum
T3 AK A	.71
T3 AK B	.86
T3 AK C	.83

Die internen Konsistenzen der beiden Skalen sind mit  $a = .88$  und  $a = .84$  als gut zu bezeichnen und die deskriptiven Statistiken dieser und der beiden weiteren genutzten Einzelitems zum Alkoholkonsum der letzten 30 Tage und zum Alkoholkonsum der Freunde sind nachstehend in Tabelle 20 zusammengefasst.

Tabelle 20

Die deskriptiven Statistiken der Einzelitems des Problembereichs „Alkohol“

Skala	Item	N	M	SD	Min	Max	$\alpha$ , t3
Alkohol cool t3 (1)	Wenn man Alkohol trinkt, ist man cool.	287	1.87	1.11	1	5	.88
	Wenn man Alkohol trinkt, wirkt man erwachsen.	287	1.85	1.05	1	5	
	Wenn man Alkohol trinkt, wird man von anderen bewundert.	288	1.94	1.12	1	5	
Alkohol Konsum t3 (2) (1); (3)	Hast du jemals Alkohol konsumiert ohne das Wissen deiner Eltern?	287	2.44	1.10	1	4	.84
	Warst du jemals betrunken?	289	2.15	1.11	1	4	
	Hast du schon einmal 5 oder mehr alkoholische Getränke auf einer Party/ innerhalb weniger Stunden getrunken?	288	2.47	1.25	1	4	
Einzelitem (1)	Hast du innerhalb der letzten 30 Tage Alkohol getrunken?	289	1.18	1.13	0	4	-
Einzelitem (1)	Wie viele deiner Freunde trinken Alkohol?	289	1.66	0.78	0	3	-

Anmerkungen. (1) Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel (2009); (2) Lintonen, Ahlstrom & Metso (2004); (3) Wechsler & Nelson (2001)

Wie bereits in der Originalstudie war das Antwortformat der Skala „Alkohol cool“ fünfstufig angelegt (stimmt gar nicht – stimmt ganz genau). Die neu gebildete Skala zum Alkoholkonsum ist vierstufig (niemals – oft), die Frage zum Alkoholkonsum der letzten 30 Tage wieder fünfstufig (gar nicht, an einem Tag, an 2-3 Tagen, an 4-5 Tagen, an 6 oder mehr Tagen) und die Frage zum Alkoholkonsum der Freunde vierstufig (keiner, einige, die meisten, alle) zu beantworten gewesen.

#### 6.4.4 Das Tagebuch

Die im Fragebogen von den Jugendlichen angegebenen emotionalen Zustände und Emotionsregulationsstrategien zeigen in einem ersten wichtigen Schritt, wie die Jugendlichen selbst ihre Gefühle einschätzen und bewerten. Dieser Selbstbericht, zu dem Introspektion

nötig ist, kann jedoch fehleranfällig sein, da er nur auf subjektiven Einschätzungen beruht, die oftmals lediglich durch Hypothesen über die eigenen Empfindungen geprägt sind (vgl. Schweizer & Klein, 2008). Zu den gesammelten Fragebogendaten (Selbstbericht) wurde zusätzlich von einigen freiwilligen reziproken Freunden (gleichgeschlechtliche Versuchspersonenpaare) über drei Tage (je vier Tagesmessungen) ein eigens konstruiertes geschlechtsspezifisches Tagebuch (Anhang E) geführt (vgl. Larson, Moneta, Richards & Wilson, 2002; Silk, Steinberg & Morris, 2003; von Salisch & Bretz, 2003; von Salisch & Pfeiffer, 1998). Außer der grammatikalischen Formulierung der Items gestalteten sich die beiden Tagebuchversionen identisch. Dieses beinhaltete einerseits einen erneuten Selbstbericht über eigene Emotionen und Ärgerregulierung, andererseits eine Einschätzung der Emotionen und Ärgerregulationsstrategien des jeweiligen Tagebuchpartners. Eine Bewertung der Gefühlsintensität und -variabilität erfolgte für die fünf emotionalen Qualitäten Angst, Ärger, Trauer, Fröhlichkeit und Wohlfühl. Die Überprüfung bezüglich der Strategien der Ärgerregulierung (Selbst + Fremd) bezogen sich auf eventuelle Korrelationen mit den im Fragebogen erfassten depressiven Zuständen, mit Alkoholkonsum und mit suchtgefährdetem Internetverhalten. So sollte versucht werden bei der Datenauswertung sowohl den Selbst-, als auch ein Fremdbbericht zur Validierung über emotionale Zustände und angewendete Ärgerregulationsstrategien zu betrachten.

Die Stichprobe für die Tagebucherhebung besteht aus 44 Mädchen (21 Paare und 2 Einzelausfüllungen) und 29 Jungen (13 Paare und 3 Einzelausfüllungen). Gesamt: 73 Personen mit 34 Paaren. Aufgrund von 5 oder Mehr (von insgesamt 11) nicht ausgefüllten Zeitpunkten zu den eigenen Emotionen sind nachträglich 4 Personen ausgefallen. Auf Grund dieser fehlenden 4 Personen verblieben 69 Personen in der Untersuchung. Die Daten wurden für die 11 Messzeitpunkte an 3 Erhebungstagen in chronologischer Abfolge entsprechend der Tagebucheinträge eingegeben. Dabei wurden der Tag, sowie die Uhrzeit, mit aufgenommen. Zunächst wurde eine Datei erstellt, in der pro Person der Selbstbericht, sowie der Fremdbbericht über den Freund enthalten ist. In einem weiteren Schritt wurde eine zweite Datei erstellt, in der pro Person der Selbstbericht und der Fremdbbericht über diese Person, ausgefüllt durch den Freund, enthalten ist, um anhand der Differenzwerte zwischen den Einschätzungen über die emotionalen Qualitäten die Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdbbericht überprüfen zu können. Dazu wurden pro Messzeitpunkt und emotionaler Qualität der Betrag der Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdbbericht als Variable

berechnet und zusätzlich zu jeder Emotion der Mittelwert der Abweichungen über die 11 Messzeitpunkte bestimmt.

#### **6.4.5 Emotionale Kompetenz (emotionale Aufmerksamkeit)**

Lischetzke, Eid, Wittig und Trierweiler (2001) trennen zwei Aspekte der emotionalen Aufmerksamkeit, die sich sowohl auf die eigene als auch auf fremde Personen beziehen kann. Sie unterscheiden zwei Dimensionen: Die emotionale Selbst- resp. Fremdaufmerksamkeit bezeichnet die Aufmerksamkeitslenkung auf eigene oder fremde Emotionen und Stimmungen. Unter der Klarheit über eigene bzw. fremde Gefühle lässt sich die Fähigkeit verstehen, bewusst wahrgenommene Emotionen zu kategorisieren und zu benennen. Es geht mithin um zweierlei: Emotionen wahrzunehmen und sie benennen zu können. Diese rein kognitiven Variablen grenzen Lischetzke et al. (2001) scharf von Konstrukten wie Empathie ab, da es nicht darum geht, andere Gefühle nachzuerleben. Für die Aufmerksamkeit und Klarheit haben (Lischetzke et al., 2001) mithilfe mehrerer Studien mit Erwachsenen jeweils für die eigene und fremde Person Skalen konstruiert und erprobt. Jede dieser vier Skalen enthält sechs Items, für die eine Häufigkeit angegeben werden sollte (fast nie = 1; manchmal = 2; oft = 3; fast immer = 4). Ein Beispielitem für die Klarheit über eigene Gefühle lautet „*Ich bin mir unsicher, was ich eigentlich fühle*“ (umkodiert) und für fremde Emotionen „*Ich bin mir unsicher, was meine Mitmenschen eigentlich fühlen*“. Die emotionale Selbstaufmerksamkeit wurde mit Aussagen wie „*Ich beschäftige mich mit meinen Gefühlen*“ bzw. im Pendant zur Fremdaufmerksamkeit „*Ich beschäftige mich mit den Gefühlen anderer Menschen*“ erfasst. Die internen Konsistenzen der Skalen lag zu t3 für die emotionale Selbstaufmerksamkeit bei  $\alpha = .90$ , für die Klarheit eigener Emotionen bei  $\alpha = .81$ , für die emotionale Fremdaufmerksamkeit bei  $\alpha = .88$  und für die Klarheit fremder Emotionen bei  $\alpha = .80$ .

#### **6.4.6 Fremdbereich aggressives Verhalten (aus Klassen- und Lehrersicht)**

Zur Validierung des Selbstberichts der Schüler wurde das aggressive Verhalten auch aus Mitschüler- bzw. Lehrersicht abgefragt. Die Mitschüler beurteilten zu allen drei Messzeitpunkten das relational und körperlich aggressive Verhalten, die Lehrer beurteilten das körperlich aggressive Verhalten (Tabelle 21).



Tabelle 21

*Der Fremdbbericht aggressives Verhalten (aus Klassen- und Lehrersicht)*

<b>Konstrukt</b>	<b>Quelle</b>	<b>Formulierung</b>
relational aggressives Verhalten MS (Mitschülerurteil)	von Salisch, Kristen & Oppl, (2007)	1 (Wer aus deiner Klasse zahlt es anderen heim und lässt sie nicht mehr mitmachen?)
körperlich aggressives Verhalten MS (Mitschülerurteil)	von Salisch, Kristen & Oppl, (2007)	1 (Wer aus deiner Klasse haut und schubst / schlägt und tritt andere?)
körperlich aggressives Verhalten L (Lehrerurteil)	von Salisch, Kristen & Oppl, (2007)	1 (Wer haut und schubst andere? / Wer schlägt und tritt seine Mitschülerinnen und Mitschüler?)

*Anmerkungen.* MS (Mitschüler; L (Lehrer)

## 7. Ergebnisse

Auf Basis der Erläuterung der methodischen Vorgehensweise und der genutzten Instrumente erfolgt im nachstehenden Teil die Darstellung der empirischen Befunde. Die Darstellung der Ergebnisse soll hypothesengeleitet aufbauend nach Theorieblöcken vorgenommen werden. Dazu werden im ersten Theorieblock Häufigkeiten und Geschlechtsunterschiede im Problemverhalten behandelt. Darauf aufbauend sollen im zweiten Theorieblock die Strategien der Ärgerregulierung generell und im Zeitverlauf betrachtet werden. Theorieblock 3 führt die Ergebnisse der vorangegangenen Blöcke zusammen und analysiert die Zusammenhänge zwischen jugendlichem Problemverhalten und Ärgerregulation.

### 7.1 Ergebnisse zu Theorieblock 1: Grundvoraussetzungen für die Analyse – Häufigkeiten und Geschlechtsunterschiede der Problemverhaltensweisen

Die in Abschnitt 2.2 berichteten Häufigkeiten bezüglich des in diversen Studien erhobenen jugendlichen Problemverhaltens gelten als notwendige Voraussetzung, um einen Abgleich mit den in Brandenburg erhobenen Daten vorzunehmen. Zur Abbildung der Ausprägungen externalisierender und internalisierender Problemverhaltensweisen wurden daher Häufigkeitsanalysen unter Berücksichtigung der berichteten Referenzstudien durchgeführt. Die allgemeinen deskriptiven Statistiken der Problemverhaltensweisen der brandenburger Jugendlichen sind in Tabelle 22 festgehalten:

Tabelle 22

*Deskriptive Maße der Problemverhaltensweisen zu t3*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Depressive Stimmung	299	1.44	0.42	1.00	2.46
ISS-Gesamtskala	297	17.50	5.07	12.00	28.97
ISS-Entzungserscheinungen	297	5.99	2.00	4.00	11.00
ISS– neg. Konsequenzen soziale Beziehungen	297	5.41	1.65	4.00	9.00
ISS– neg. Konsequenzen Arbeit und Leistung	297	6.05	2.18	4.00	11.00
Alkohol cool	288	1.85	0.91	0	3.86
Alkoholkonsum	289	2.35	1.00	1.00	4.00
Alkohol 30 Tage	289	1.17	1.13	0	3.56
Alkohol Freunde	289	1.66	0.78	0	3.00

Anschließend dargestellt sind die nach den Maßgaben der Referenzstudien ermittelten Häufigkeiten der Problemverhaltensweisen

### 7.1.1 Häufigkeiten depressive Stimmungen

Depressive Stimmungen zeigten sich zu t3 nach Geschlecht (Range: 4-stufig: stimmt nicht, stimmt weniger, stimmt eher, stimmt genau) kaum. Durch den insgesamt sehr niedrigen Mittelwert (siehe Tabelle 22) wurden Werte von 2.46 (nach Ausreißerkorrektur) bereits als "depressive Stimmung" angenommen. Von insgesamt 299 Jugendlichen wiesen 17 (5.68 %) Werte von 2.46 auf, dies waren 7 Jungen (4.6 %) und 10 Mädchen (6.8 %) von 152 Jungen und 147 Mädchen (siehe Abbildung 10).

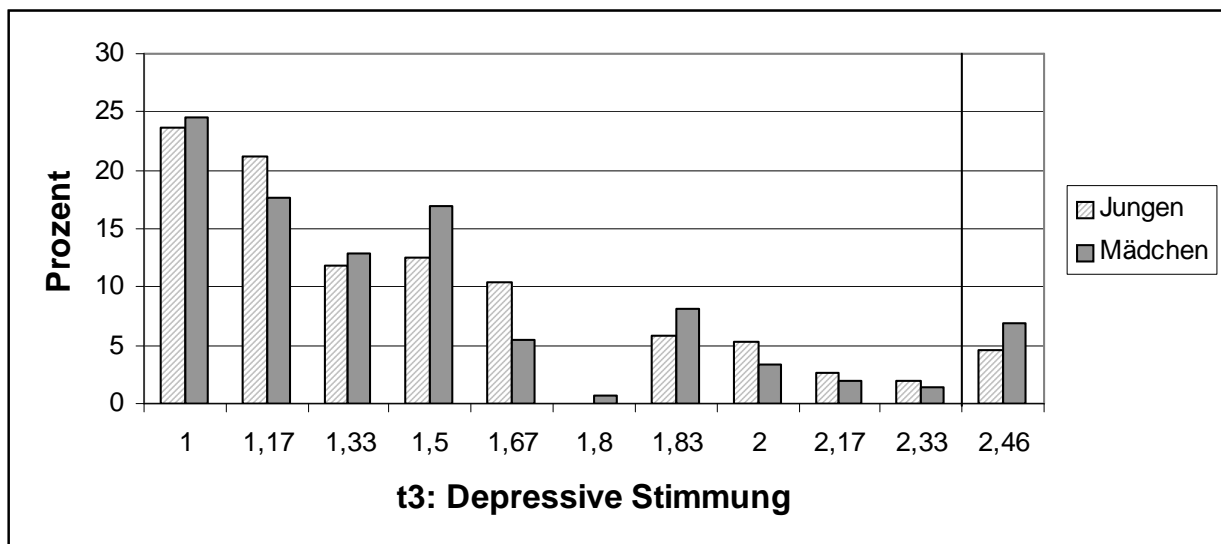


Abbildung 10. Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Depressive Stimmung.

### 7.1.2 Häufigkeiten pathologische Internetnutzung

Die Häufigkeiten bei der Internetgefährdung und -sucht (ISS-Gesamtskala) (vgl. Hahn & Jerusalem, 2001) zeigen im Ergebnis, dass insgesamt 15 Jugendliche (5.1 % von 297) per Definition und Interpretationsgrundlage internetsuchtgefährdet sind, oder das Internet pathologisch nutzen (3.4 % gefährdet, 1.7 % pathologisch). Dies betraf 12 von 150 Jungen (8%) und 3 von 147 Mädchen (2 %).

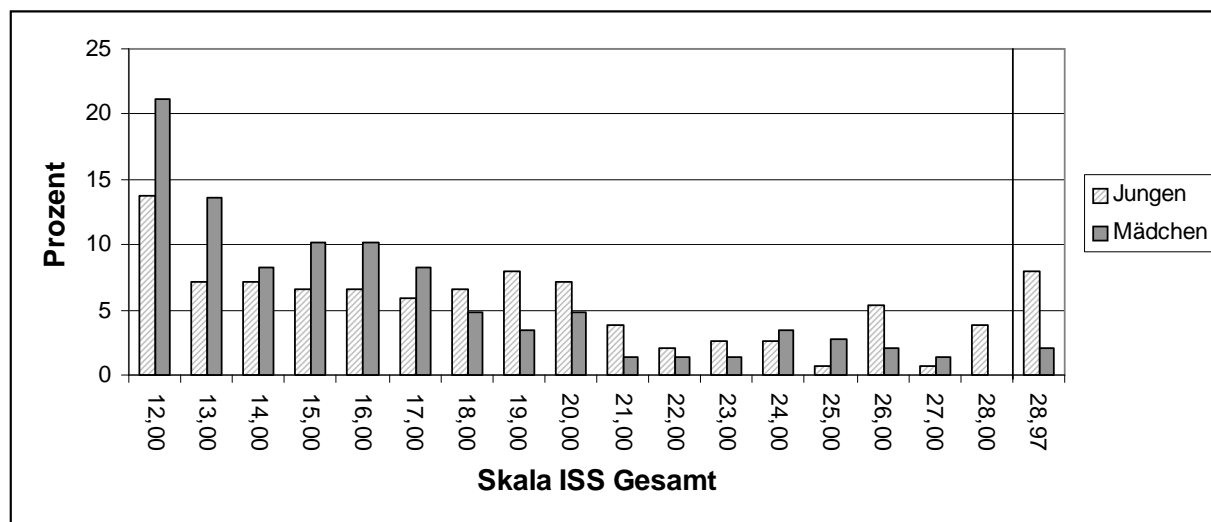


Abbildung 11. Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Internetsucht.

### 7.1.3 Häufigkeiten zu den Alkoholskalen

Bei den Häufigkeiten der Skala „Alkohol cool“ nach Geschlecht wurden Mittelwerte größer 3 auf der 5-stufigen Skala als Hinweis auf eine positive Einstellung gegenüber Alkohol angenommen: 26 (9 %) der 288 Jugendlichen finden demnach Alkohol cool, davon 16 (11 %) der 146 Jungen und 10 (7 %) der 142 Mädchen (Basis Gültigkeit 146 Jungen; 142 Mädchen).

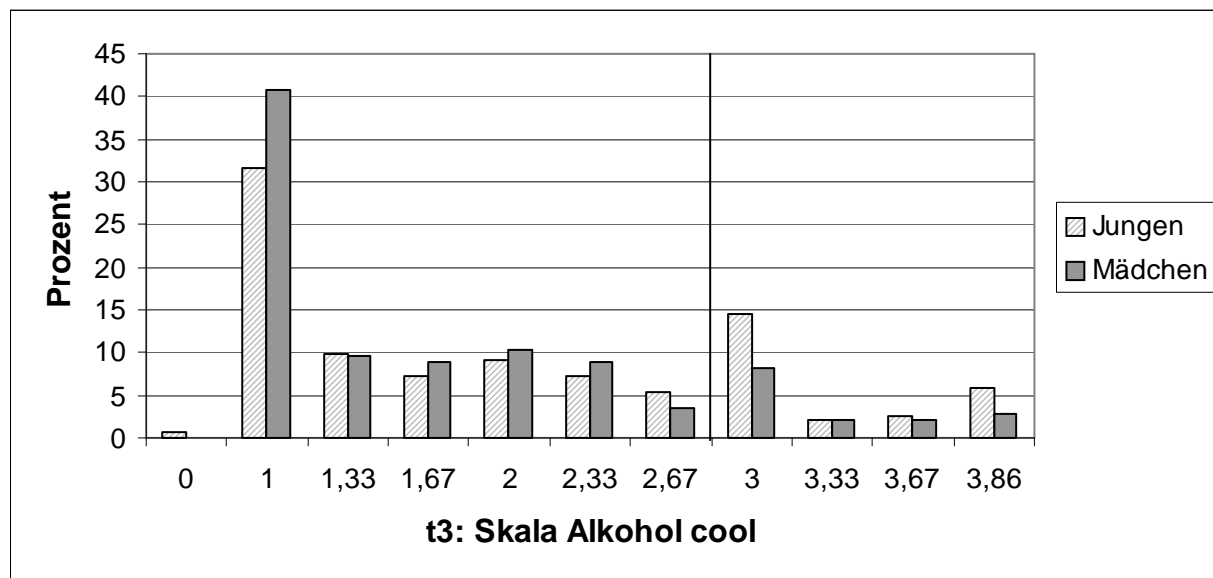


Abbildung 12. Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkohol cool.

Die Häufigkeitsangaben auf der Skala „Alkoholkonsum“ nach Geschlecht belegen, dass 76 (26,3 %) der 289 Jugendlichen überhäufig viel Alkohol trinken, davon 36 (24,7 %) Jungen und 40 (28 %) Mädchen (Basis Gültigkeit 146 Jungen; 143 Mädchen). Mittelwerte größer 3 auf der 4-stufigen Skala wurden als problematisch betrachtet. Berücksichtigt man ausschließlich die Werte der drei Einzelitems, so ergibt sich, dass 21,3 % der Jugendlichen

bereits ohne Elternwissen Alkohol getrunken haben (18.6 % der 145 Jungen; 23.9 % der 142 Mädchen), 15.2 % bereits betrunken gewesen sind (13.7 % der 146 Jungen; 16.8 % der 143 Mädchen), und 31.9 % schon einmal 5 oder mehr alkoholische Getränke auf einer Party/ innerhalb weniger Stunden getrunken haben (33.8 % der 145 Jungen; 30.1 % der 143 Mädchen).

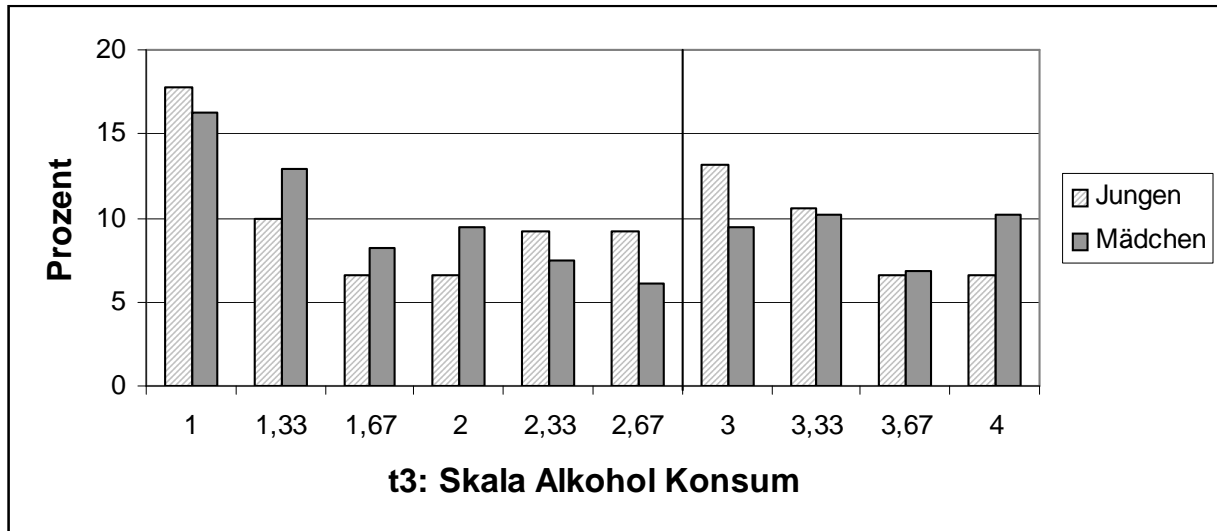


Abbildung 13. Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkohol Konsum.

Innerhalb der letzten 30 Tage hatten bei den Jungen ( $n = 146$ ) 56 (36.8 %) gar keinen Alkohol konsumiert, 32 (21.1 %) an einem Tag, 32 (21.1 %) an 2-3 Tagen, 18 (11.8 %) an 4-5 Tagen und 8 (5.3 %) an 6 oder mehr Tagen. Bei den Mädchen ( $n = 143$ ) haben 49 (33.3 %) in den letzten 30 Tagen gar keinen Alkohol konsumiert, 47 (32 %) an einem Tag, 31 (21.1 %) an 2-3 Tagen, 9 (6.1 %) an 4-5 Tagen und 7 (4.8 %) an 6 oder mehr Tagen (Abbildung 14).

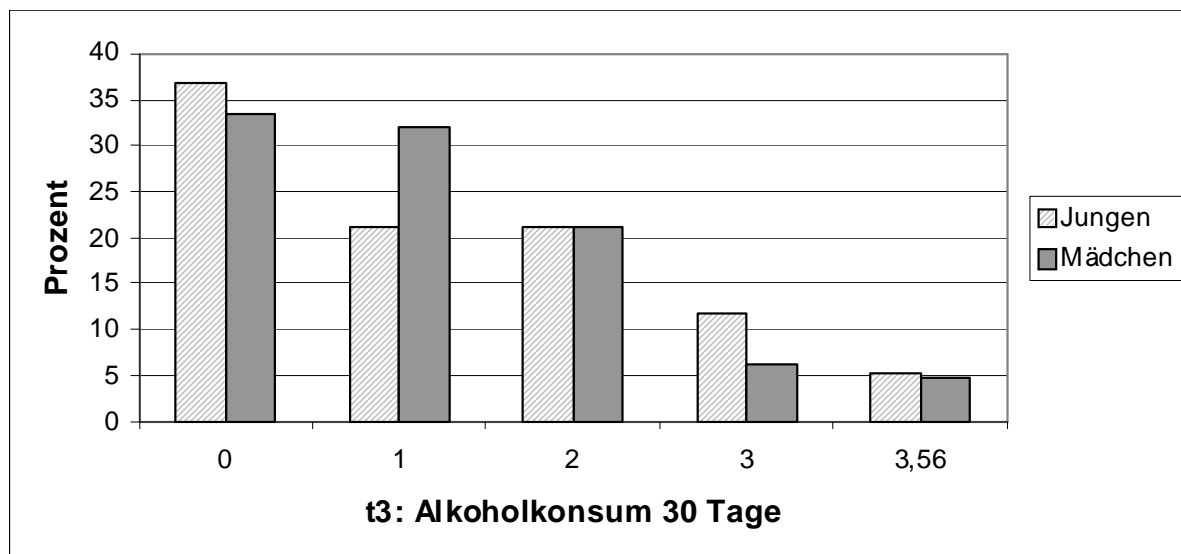


Abbildung 14. Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkoholkonsum der letzten 30 Tage.

Analysiert man die Häufigkeiten des Alkoholkonsums der Freunde nach Geschlecht getrennt (Range: keiner, einige, die meisten, alle), wobei die meisten und alle als problematisch angenommen werden, zeigt sich dass 79 Jungen entweder „die meisten“ oder „alle (54.1 %)“ angegeben haben; bei den Mädchen gaben 88 entweder „die meisten“ oder „alle (61.5 %)“ an (Abbildung 15).

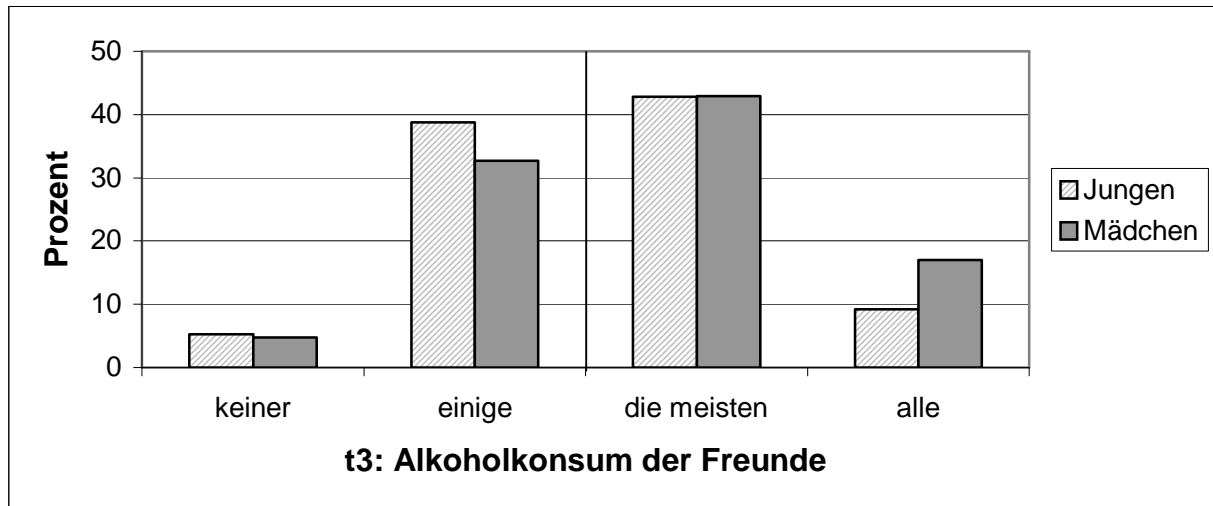


Abbildung 15. Häufigkeiten (in Prozent) der Problemverhaltensweise Alkoholkonsum der Freunde.

Zusätzlich ist zu beachten, dass eine hohe positive Korrelation von  $r = .53$  zwischen der Angabe auf der Skala „Alkoholkonsum“ und der Skala „Alkohol Freunde“ besteht. Die Ergebnisse zeigen übereinstimmend mit der „Aktion Glasklar“, dass das soziale Umfeld in Zusammenhang mit dem Alkoholkonsum der Jugendlichen selbst steht. „Je verbreiteter unter den Freunden Alkohol ist, umso häufiger geben die Jugendlichen eigene Trinkerfahrungen und aktuellen Konsum an“ (Isensee, Wiborg & Hanewinkel, 2007, S.8).

### 7.1.4 Korrelationen der Problemverhaltensweisen

Nachstehend sind in Tabelle 23 die Korrelationen zwischen den einzelnen Problemverhaltensskalen zum dritten Messzeitpunkt (t3) berechnet worden:

Tabelle 23

*Interkorrelationen der Problemverhaltensweisen zu t3*

	Depr	ISS- Ges	ISS- Entzug	ISS- SB	ISS- AL	Alk cool	Alk Konsum	Alk 30 T	Alk Freunde
Depressive Stimmung	1								
ISS- Gesamtskala	.36**	1							
ISS- Entzugs- erscheinungen	.32**	.87**	1						
ISS – neg. Konsequenzen soziale Beziehungen	.36**	.80**	.57**	1					
ISS – neg. Konsequenzen Arbeit und Leistung	.28**	.88**	.64**	.60**	1				
Skala Alkohol cool	.02	.14*	.14*	.13*	.09	1			
Skala Alkohol- Konsum	-.13*	.01	.02	-.06	.06	.32**	1		
Alkohol 30 Tage	.03	.16**	.18**	.07	.15**	.37**	.63**	1	
Alkohol Freunde	.00	.09	.10	.03	.11	.21**	.53**	.47**	1

*Anmerkungen.* \*p < .05, \*\*p < .01 (zweiseitig)

Depr (Depressive Stimmung); ISS-Ges (ISS-Gesamtskala); ISS-Entzug (ISS-Entzugserscheinungen); ISS-SB (ISS – neg. Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-AL (ISS – neg. Konsequenzen Arbeit und Leistung); Alk cool (Skala Alkohol cool); Alk Konsum (Skala Alkoholkonsum); Alk 30 T (Alkohol 30 Tage); Alk Freunde (Alkohol Freunde)

Die Korrelationen der Problemverhaltensskalen weisen mit kleinen Ausnahmen auf mittlere bis starke positive Zusammenhänge hin. Dies gilt insbesondere für die ISS-Skalen untereinander ( $r = .57$  bis  $r = .88$ ), die Alkoholskalen untereinander ( $r = .21$  bis  $r = .63$ ) sowie die Skala Depression t3 mit den ISS-Skalen ( $r > .30$ ). Nur kleine positive

Zusammenhänge scheinen zwischen den ISS-Skalen und den Alkoholskalen zu bestehen ( $r \sim .15$ ). Die Skala Depressive Stimmung t3 korreliert hingegen als Einzige leicht negativ mit der Skala Alkoholkonsum t3 ( $r = -.13$ ).

### 7.1.5 Geschlechtsunterschiede depressive Stimmungen

*Hypothese 1: Es bestehen zu t3 Geschlechtsunterschiede im Auftreten depressiver Stimmungen. Mädchen sind hierbei häufiger betroffen als Jungen (depressive Stimmungen  $\mu M t3 > depressive Stimmungen \mu J t3$ )*

Ausgehend von den theoretischen Erläuterungen des Abschnitts 2.2.2 sollte weiter überprüft werden, ob auch in der hier durchgeführten Untersuchung signifikante Geschlechtsunterschiede bei der Erfassung depressiver Stimmungen auftreten. Wie das Ergebnis des T-Tests für unabhängige Stichproben zeigt, bestehen zu t3 entgegen der Hypothese keine signifikanten Geschlechtsunterschiede im Auftreten depressiver Stimmungen,  $t(297) = -.19$ ,  $p = .85$ . Die Werte der Jungen ( $n = 152$ ,  $M = 1.43$ ,  $SD = 0.42$ ) waren nahezu identisch mit denen der Mädchen: ( $n = 147$ ,  $M = 1.44$ ,  $SD = 0.43$ ). Eine Post-Hoc Poweranalyse ergab, dass die Teststärke, mit der ein kleiner Effekt von  $d = .02$  bei gegebenem Alpha-Niveau und N hätte entdeckt werden können, jedoch lediglich bei  $.07$  (einseitig) lag. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass das ermittelte, nicht signifikante Ergebnis, nicht unbedingt auf das Fehlen eines Geschlechtsunterschieds in der Population zurückzuführen ist, sondern zumindest zum Teil auf einen Mangel an statistischer Power. Die niedrige Power gefährdet somit potentiell die interne Validität der Ergebnisse. Das 95%- Konfidenzintervall der mittleren Differenz  $-.01$  liegt zwischen  $-.11$  und  $.09$ . Da die Konfidenzintervall-Grenzen den Wert 0 mit einschließen, stützt das Konfidenzintervall das nicht signifikante Ergebnis des T-Tests.

### 7.1.6 Geschlechtsunterschiede Internetnutzung

*Hypothese 2: Jungen liegen zu t3 häufiger als Mädchen in einem Messbereich, welcher die Gefährdung für eine pathologische Nutzung des Internets beschreibt ( $\mu Pathologische Internetnutzung M t3 < \mu pathologische Internetnutzung J t3$ )*

Zur Überprüfung der Geschlechtseffekte bezüglich des Internetverhaltens wurden T-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. In der Analyse war das Geschlecht der unabhängige



Faktor. Im Einzelnen zeigten sich signifikante Geschlechtseffekte für die folgenden Skalen: Bei der Internetsucht (Gesamtskala) gaben die Jungen ( $n = 150$ ,  $M = 18.64$ ,  $SD = 5.42$ ) signifikant höhere Werte an als die Mädchen ( $n = 147$ ,  $M = 16.33$ ,  $SD = 4.40$ ),  $t(295) = 4.02$ ,  $p = .00$ ,  $d = 0.47$  – dies betrifft auch alle Subskalen: Entzugerscheinungen (Jungen:  $M = 6.34$ ,  $SD = 2.11$ ; Mädchen:  $M = 5.63$ ,  $SD = 1.82$ ),  $t(295) = 3.11$ ,  $p = .00$ ,  $d = 0.36$ ; Negative Konsequenzen soziale Beziehungen (Jungen:  $M = 5.73$ ,  $SD = 1.76$ ; Mädchen:  $M = 5.09$ ,  $SD = 1.46$ ),  $t(295) = 3.44$ ,  $p = .00$ ,  $d = 0.40$ ; Negative Konsequenzen Arbeit und Leistung (Jungen:  $M = 6.53$ ,  $SD = 2.37$ , Mädchen:  $M = 5.55$ ,  $SD = 1.84$ ),  $t(295) = 3.97$ ,  $p = .00$ ,  $d = 0.46$ . Die Effekte ( $d$ ) sind als klein bis mittelgroß zu beschreiben. Ferner sind in nachstehender Tabelle 24 die 95%-Konfidenzintervalle der Differenzen angegeben.

Tabelle 24

95%-Konfidenzintervalle der ISS

	95%-Konfidenzintervall		
	Mittlere Differenz	Untergrenze	Obergrenze
ISS-Gesamtskala t3	2.31	1.18	3.43
ISS-Entzugerscheinungen t3	.71	.26	1.16
ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen t3	.65	.28	1.02
ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung t3	.98	.49	1.46

### 7.1.7 Geschlechtsunterschiede Alkohol

*Hypothese 3: Eine positive Einstellung gegenüber Alkohol ist bei Jungen zu t3 häufiger als bei Mädchen ( $\mu$  Alkohol cool M t3 <  $\mu$  Alkohol cool J t3)*

Es wird angenommen, dass Jungen ( $n = 146$ ) eine positivere Einstellung gegenüber Alkohol vorweisen, als dies bei Mädchen ( $n = 142$ ) der Fall ist. Im Resultat des T-Tests für unabhängige Stichproben mit Geschlecht als unabhängigem Faktor bestehen genau diese Geschlechtsunterschiede. Hier bewerten Jungen Alkohol als cooler ( $M = 1.96$ ,  $SD = 0.96$ ), als dies Mädchen tun ( $M = 1.74$ ,  $SD = 0.85$ ),  $t(286) = 2.14$ ,  $p = .03$ . Der Effekt ist mit  $d = 0.24$  jedoch klein. Des Weiteren liegt das 95%-Konfidenzintervall für die mittlere Differenz .23 zwischen der unteren Grenze von .18 und der oberen Grenze von .44.

*Hypothese 3a: Eigener Alkoholkonsum ist bei Jungen zu t3 häufiger als bei Mädchen.*

$(\mu \text{ Alkoholkonsum } M \text{ t3} < \mu \text{ Alkoholkonsum } J \text{ t3}); (\mu \text{ Alkoholkonsum } 30 \text{ Tage } M \text{ t3} < \mu \text{ Alkoholkonsum } 30 \text{ Tage } J \text{ t3})$

Weiter wird erwartet, dass Jungen ( $n = 146$ ) über einen höheren Alkoholkonsum generell, sowie auch innerhalb der letzten 30 Tage berichten, als die Mädchen ( $n = 143$ ). Im Resultat der T-Tests für unabhängige Stichproben mit Geschlecht als unabhängigem Faktor zeigen sich keine Geschlechtsunterschiede. Weder beim eigenen Alkoholkonsum (Jungen:  $M = 2.35$ ,  $SD = 0.98$ ; Mädchen:  $M = 2.35$ ,  $SD = 1.03$ ),  $t(287) = .06$ ,  $p = .96$ , noch beim Alkoholkonsum der letzten 30 Tage (Jungen:  $M = 1.22$ ,  $SD = 1.19$ ; Mädchen:  $M = 1.13$ ,  $SD = 1.06$ ),  $t(287) = .73$ ,  $p = .47$ , zeigten die Jungen signifikant höhere Werte.

Eine Post-Hoc Poweranalyse ergab für die Skala Alkoholkonsum t3, dass die Teststärke, mit der ein kleiner Effekt von  $d = .01$  bei gegebenem Alpha-Niveau und  $N$  entdeckt werden konnte bei .05 (einseitig) lag. Auch bei der Skala Alkohol 30 Tage t3 weist eine geringe Power von .17 auf die niedrige Wahrscheinlichkeit hin, dass ein kleiner Effekt von  $d = .08$  gefunden werden konnte (einseitig). Auch hier kann vermutet werden, dass das ermittelte, nicht signifikante Ergebnis, nicht unbedingt auf das Fehlen eines Geschlechtsunterschieds in der Population schließen lässt, sondern zumindest zum Teil auf einen Mangel an statistischer Power. Ferner sind in nachstehender Tabelle 25 die 95%-Konfidenzintervalle für die mittleren Differenzen der Skalen Alkoholkonsum t3 und Alkohol 30 Tage t3 angegeben, wobei beide Intervalle den Nullpunkt einschließen.

Tabelle 25

*95%-Konfidenzintervalle für die Skalen Alkoholkonsum t3 und Alkohol 30 Tage t3*

	Mittlere Differenz	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
Alkoholkonsum t3	.01	-.23	.24
Alkohol 30 Tage t3	.10	-.16	.36

*Hypothese 3b: Die Jungen geben häufiger an, dass auch ihre Freunde Alkohol konsumieren*

$(\mu \text{ Alkoholkonsum } \text{Freunde } M \text{ t3} < \mu \text{ Alkoholkonsum } \text{Freunde } J \text{ t3})$

Außerdem wurde per T-Test für unabhängige Stichproben getestet, ob Jungen ( $n = 146$ ) signifikant häufiger als Mädchen ( $n = 143$ ) angeben, dass ihre Freunde Alkohol konsumieren.

Auch hier konnte kein Geschlechtsunterschied gefunden werden (Jungen:  $M = 1.58$ ,  $SD = 0.74$ ; Mädchen:  $M = 1.73$ ,  $SD = 0.80$ ),  $t(287) = -.18$ ,  $p = .08$ . Eine Post-Hoc Poweranalyse ergab für die Skala Alkohol Freunde t3, dass die Teststärke, mit der ein kleiner Effekt von  $d = .19$  bei gegebenem Alpha-Niveau und  $N$  hätte entdeckt werden können, nur bei  $.50$  (einseitig) lag. Dies bedeutet wiederum, dass das ermittelte nicht signifikante Ergebnis nicht unbedingt auf das Fehlen eines Geschlechtsunterschieds in der Population zurückzuführen ist, sondern zumindest zum Teil auf einen Mangel an statistischer Power. Die niedrige Power gefährdet somit auch in dieser Analyse potentiell die interne Validität der Ergebnisse. Das Konfidenzintervall zwischen den beiden Grenzwerten  $-.34$  und  $.02$  umschließt den Nullpunkt und beinhaltet mit 95%iger Sicherheit die mittlere Differenz  $-.16$ .

## **7.2 Diskussion der Ergebnisse zu Theorieblock 1**

### *Auftretenshäufigkeit des Problemverhaltens*

Die gefundenen Ergebnisse zu den Häufigkeiten stützen größtenteils die Befunde der Referenzstudien zum Auftreten jugendlichen Problemverhaltens. Trotz der für Jugendstudien eher geringen Stichprobengröße von  $N = 299$  im Längsschnitt sind die Häufigkeiten im Auftreten vergleichbar und rechtfertigen eine weitere Analyse. Gerade bei der Internetsuchtskala und den Alkoholskalen zeigten sich weitgehend mit den Referenzstudien identische Häufigkeiten. Depressive Stimmungen sind in der beforschten Stichprobe hingegen etwas seltener aufgetreten, als dies bei vergleichbaren Studien der Fall war, während die Angabe über den Alkoholkonsum der Freunde deutlich höher ausfiel (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26

Vergleich PIN-Daten und Referenzstudien

Quelle	Depressionen und depressive Stimmungen	Pathologische Internetnutzung	Alkohol cool	Alkoholkonsum	Alkoholkonsum ohne Elternwissen	Bisheriges Betrunkensein	Binge Drinking	Alkoholkonsum letzte 30 Tage (>6 Tage)	Alkoholkonsum der Freunde
PIN	5.68%	5.1%	9%	26.3%	21.3%	15.2%	31.9%	5.1%	50-60%
1	12.7%	-	-	-	-	-	-	-	-
2	8%	-	-	-	-	-	-	-	-
3	18%	-	-	-	-	-	-	-	-
4	20-60%	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	2-12%	-	-	-	-	-	-	-
6	-	6.3%	-	-	-	-	-	-	-
7	-	7.2%	-	-	-	-	-	-	-
8	-	6%	-	-	-	-	-	-	-
9	-	4%	-	-	-	-	-	-	-
10	-	4.6%	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	7%	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	25-55%	-	-	-	-	-
13	-	-	-	25-55%	-	-	-	-	-
14	-	-	-	20-25%	-	-	-	-	-
15	-	-	-	-	35%	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-	18%	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	18%	-	-
18	-	-	-	-	-	-	13-31%	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-	3.2%	-
20	-	-	-	-	-	-	-	75%	-
21	-	-	-	-	-	-	-	-	14.2%

*Anmerkungen.* 1 Schmidt, 2004; 2 Alsaker & Bütikofer, 2005; 3 Ihle & Esser, 2002; 4 Seiffge-Krenke, 2000; 5 Möller, 2009; 6 Wölfling, Thalemann & Grüsser-Sinopoli, 2008; 7 Hahn & Jerusalem, 2010; 8 Greenfield, 1999; 9 Meixner & Jerusalem, 2006; 10 PINTA I; 11 Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009; 12 Narring et al. 2004; 13 Hinckers, Laucht, Heinz & Schmidt, 2005; 14 Hurrelmann, Klocke, Melzer & Ravens-Sieberer, 2003; 15 Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009; 16 Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009; 17 Kraus, Steiner & Pabst, 2008; 18 Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009; 19 Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009; 20 Hibell et al., 2009; 21 Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009

### *Geschlechterunterschiede im Problemverhalten*

Einige der erwarteten Geschlechtsunterschiede wurden bestätigt, jedoch zeigten sich bei der Betrachtung der angenommenen Geschlechterunterschiede auch einige unerwartete Ergebnisse. Entgegen der Annahme gab es weder bei der Skala zu depressiven Stimmungen, noch bei der Skala Alkoholkonsum und den Items zum Alkoholkonsum der letzten 30 Tage und Alkoholkonsum der Freunde Geschlechterunterschiede. Hier wurde für die depressiven Stimmungen angenommen, dass die Mädchen ein signifikant ausgeprägteres Verhalten aufweisen. Bei den Alkoholskalen wurde vermutet, dass die Jungen signifikant höhere Werte zeigen. Einschränkend ist jedoch zu sagen, dass die Post-Hoc Poweranalysen hier nur sehr niedrige Teststärkewerte hervorbrachten, was potentiell die interne Validität der Ergebnisse beeinflusst. Besonders bei den depressiven Verstimmungen könnte das Nichtvorliegen von Geschlechtsunterschieden wie auch die generell niedrigeren Auftretenshäufigkeiten auch am genutzten Instrument, der Skala zur Messung depressiver Verstimmungen (DEPRES), liegen, welche auch in der Referenzstudie lediglich Reliabilitätswerte zwischen  $\alpha = .65$  und  $\alpha = .70$  aufwies.

### *Geschlechtsunterschiede: Depressive Stimmungen*

Es ist zwar generell feststellbar, dass bei Kindern bis ca. zum 10. Lebensjahr keine Geschlechtsunterschiede bezüglich depressiver Stimmungen und Depressionen zu finden sind, oder Jungen sogar stärker belastet sind, ab dem 15. Lebensjahr sich dies jedoch umkehrt und Mädchen wesentlich häufiger betroffen sind, als Jungen (vgl. Becker-Stoll, 2002). Da die hier untersuchten Jugendlichen mit einem durchschnittlichen Alter von 14.4 Lebensjahren genau zwischen diesen theoretisch angenommenen Phasen liegen ist auch vorstellbar, dass signifikante Geschlechtsunterschiede erst im späteren Entwicklungsverlauf vorzufinden sind. Bei Studien, welche ebenfalls die Skala zur Erfassung depressiver Stimmungen (DEPRES, Schwarzer & Bäßler, 1999) nutzten, wie die Studie der DAK und der Leuphana Universität Lüneburg „*Depressive Stimmungen bei Schülerinnen und Schülern. Personale und schulische Risikofaktoren und Ansatzpunkte zur Prävention und Intervention*“, wurden bei 11-18-jährigen Jugendlichen im Mittel ebenfalls keine Geschlechtsunterschiede im Auftreten depressiver Stimmungen beobachtet (Jungen 29.23 %; Mädchen 27.8 %).

*Geschlechtsunterschiede: pathologische Internetnutzung*

Bei den Skalen zur pathologischen Nutzung des Internets (ISS) zeigten die Jungen hypothesenkonform höhere Werte. Die häufige (bis hin zur pathologischen) Nutzung des Internets scheint daher (wie bei Hahn & Jerusalem, 2001, 2010 angedeutet) weiterhin eine Domäne männlicher Jugendlicher zu sein. Dies könnte an der weiten Verbreitung und kontinuierlichen Zunahme von Online-Rollenspielen (z.B. World of Warcraft) und den so genannten Ego-Shootern (z.B. Call of Duty, Medal of Honor) liegen, welche einerseits von Jungen deutlich häufiger genutzt werden, als von Mädchen (vgl. Gross, 2004; Rehbein, Kleimann & Möble, 2009, 2009a; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2010; Wölfling, 2008) und andererseits sehr zeitaufwändig sind (vgl. Grünbichler, 2008).

*Geschlechtsunterschiede: Einstellung gegenüber Alkohol (Alkohol cool) und Alkoholkonsum*

Bei Fragen zur positiven Einstellung zum Alkohol zeigten die Jungen hypothesenkonform höhere Werte. Während männliche Jugendliche in der Phase der Identitätsfindung zwar noch mit „Coolness“ zu überzeugen versuchen und Alkohol signifikant cooler finden als Mädchen, sind dagegen beim tatsächlichen Trinkverhalten (und dem der Freunde) zunehmend seltener Geschlechtsunterschiede auszumachen. Gerade beim Alkoholkonsum kann vermutet werden, dass das Geschlecht einen immer geringeren Einfluss auf die Trinkgewohnheiten hat, als vielmehr das Verhalten der jeweiligen Freunde. Die Ergebnisse der Studie „Aktion Glasklar“ in Tabelle 27 zeigen, dass das soziale Umfeld in Zusammenhang mit dem Alkoholkonsum der Jugendlichen selbst steht. „Je verbreiteter unter den Freunden Alkohol ist, umso häufiger geben die Jugendlichen eigene Trinkerfahrungen und aktuellen Konsum an“ (Isensee, Wiborg, & Hanewinkel, 2007, S.8).

Tabelle 27

*Häufigkeit des Alkoholkonsums nach dem Konsum der Freunde (Isensee, Wiborg, & Hanewinkel, 2007, S.8)*

	Heimlicher Konsum in %	Bisheriges Betrunkensein in %	Bisheriges Binge Drinking in %	Konsum in letzten 4 Wochen in %
Wie viele deiner Freunde trinken Alkohol?				
Keiner (N = 660)	10.8	2.0	1.2	7.7
Einige (N = 766)	42.9	19.0	12.6	33.0
Die meisten (N = 198)	78.8	59.6	42.6	67.0
Alle (N = 38)	86.8	84.2	60.5	86.8

Eine weitere mögliche Erklärung für die Angleichung der Geschlechter im Alkoholkonsum könnte in der Tatsache begründet sein, dass jugendliche Mädchen oft ältere männliche Freunde und Partner haben. Es ist bekannt, dass Jugendliche, die sich häufiger mit älteren Peers/Partnern umgeben, im Vergleich zu Jugendlichen mit gleichaltrigen Peers/Partnern auch eher riskante Verhaltensweisen wie Alkoholkonsum und Rauchen zeigen (z.B. Gowen, Feldman, Diaz & Yisrael, 2004).

Auffallend ist bei den in der PIN-Studie analysierten Daten, dass 54.1 % der Jungen angaben, dass von ihren Freunden die meisten oder alle Alkohol konsumieren, bei den Mädchen sogar 61.5 %. In der Referenzstudie ( $M(\text{Alter}) = 12.99$ ,  $SD = 0.80$ , 51,8 % Jungen) gaben hingegen nur 14.2% der Jugendlichen an, dass in ihrem Freundeskreis die meisten (11.9 %) oder alle Jugendlichen (2.3 %) Alkohol trinken. Der überwiegende Teil der Jugendlichen (85.8 %) gab hingegen an, keiner ihre Freunde würde Alkohol trinken (39.7 %) oder nur einige (46.1 %). Eine denkbare Erklärung für diesen Unterschied liegt in der Einschätzung des eigenen Verhaltens im Umgang mit Alkohol. „In vielen Studien fand sich zwischen dem Trinkverhalten Jugendlicher und dem ihrer besten Freunde eine hohe Ähnlichkeit. Dabei zeigte sich, dass der Konsum der Freunde systematisch überschätzt wurde, was dazu führte, dass das eigene Trinkverhalten als weniger auffällig und riskant beurteilt wurde“ (Laucht, Blomeyer & Buchmann, 2011, S.435).

Nach Simons-Morton, Haynie, Crump, Eitel und Saylor (2001) sagen Peer-Druck und der Kontakt mit "problem behaving" Peers höheren Alkoholkonsum und das Rauchen vorher. Die Versuchspersonen dieser Untersuchung waren 4.263 Schüler (Klassen 6–8). Die Ergebnisse legen nahe, dass Jugendliche anfangen zu rauchen oder zu trinken, wenn ihre Freunde dies tun, weil ihre Freunde sie ermutigen (Sozialisationseffekt), weil Alkohol und Zigaretten von diesen Freunden erhältlich sind, oder weil sie die Zustimmung für den Konsum dieser Stoffe von diesen Freunden erwarten. Urberg, Degirmencioglu und Pilgrim (1997) fanden bei 1.028 Schülern in einer Längsschnittstudie der Klassen 6, 8 und 10, dass der Alkoholkonsum, vielmehr das Rauschtrinken, unabhängig entweder durch die Freundesgruppe oder den besten Freund vorhergesagt werden kann.

### **7.3 Ergebnisse zu Theorieblock 2: Emotions- und Ärgerregulation im Jugendalter**

Die Ergebnisse des ersten Theorieblocks beschreiben die Ausprägungen und Geschlechtsunterschiede der untersuchten Problemverhaltensweisen. Die Hypothesen und

Ergebnisse des zweiten Theorieblocks beschäftigen sich vornehmlich mit Formen und Nutzungsweisen von Ärgerregulationsstrategien. Ausgehend vom EÄRST-Modell sollen die Ergebnisse im Anschluss dargestellt und erläutert werden.

### 7.3.1 Ein Modell der Ärgerregulierung – EÄRST –

*Hypothese 4: Es existiert ein stabiles Modell der Ärgerregulation*

$$(\mu \text{ EÄRST } t1 = \mu \text{ EÄRST } t2 = \mu \text{ EÄRST } t3)$$

In Anlehnung an den Fragebogen zu den kindlichen Ärgerregulationsstrategien (KÄRST) (von Salisch & Pfeiffer, 1998), bzw. dem SAR-C (vgl. von Salisch & Vogelgesang, 2005) wurde hier über alle drei Messzeitpunkte die Weiterentwicklung der Skala für Adoleszente und Erwachsene (SAR-A, bzw. EÄRST) verwendet, da bereits zum ersten Messzeitpunkt (t1) der Mittelwert des Alters bei knapp 13 Jahren lag. Die Teilnehmer der Studie von von Salisch und Vogelgesang (2005) waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 14 und 18 Jahre alt ( $N = 85$ ,  $M = 16.60$ ;  $SD = 1.30$ ). Von diesen Personen waren 41 weiblich und 44 männlich. Aufgeschlüsselt nach dem Bildungsgrad stellten die Jugendlichen eine gemischte Stichprobe dar: 42 % besuchten Gymnasien und 27 % niedrigere Schulformen (Hauptschule, Realschule und Gesamtschule). Weitere 31 % hatten bereits die Schule verlassen und wurden über verschiedene Ausbildungen, Schulungen und Arbeitsplätze gefördert. Elf Items des EÄRST (SAR-A 2.0) sind identisch mit den Items des SAR-C (KÄRST), fünf Items wurden sprachlich angepasst und ein Neues kam hinzu, um den Anforderungen und Lebensumständen von Jugendlichen gerecht zu werden. Das Antwortformat bleibt vierstufig (4 = fast immer bis 1 = nie). Eine konfirmatorische Faktorenanalyse in LISREL 8.12 mit der ungewichteten Methode der kleinsten Quadrate (ULS) brachte eine 6-faktorielle Lösung gekennzeichnet durch 17 Items (anstatt 21) (vgl. von Salisch, Oppl & Vogelgesang, 2002): 1. Konfrontieren und Schädigen aus verbal aggressiv, Intrige und Rachedgedanken (6 Items), 2. Aufmerksamkeitslenkung (2 Items), 3. Ignorieren (2 Items), 4. Erklären (2 Items), 5. Selbstabwertung (3 Items) und 6. Humor (2 Items). Das Muster der Faktorladungen ist in Abbildung 23 ersichtlich. Der Modellfit für die Jugendlichen war zufriedenstellend bis gut  $\chi^2 (107) = 127.9$ ,  $p = .08$ ,  $RMSEA = 0.048$ ;  $GFI = 0.92$ . Obwohl die meisten Faktoren des SAR-A (EÄRST) durch nicht mehr als zwei Items gemessen wurden, zeigten fast alle von ihnen eine zufriedenstellende interne Konsistenz: Konfrontieren und Schädigen (.80), Aufmerksamkeitslenkung (.58), Ignorieren (.80), Erklären (.75), Selbstabwertung (.71) und Humor (.76). Das Faktorenmodell ist im Folgenden grafisch in Abbildung 16 dargestellt:



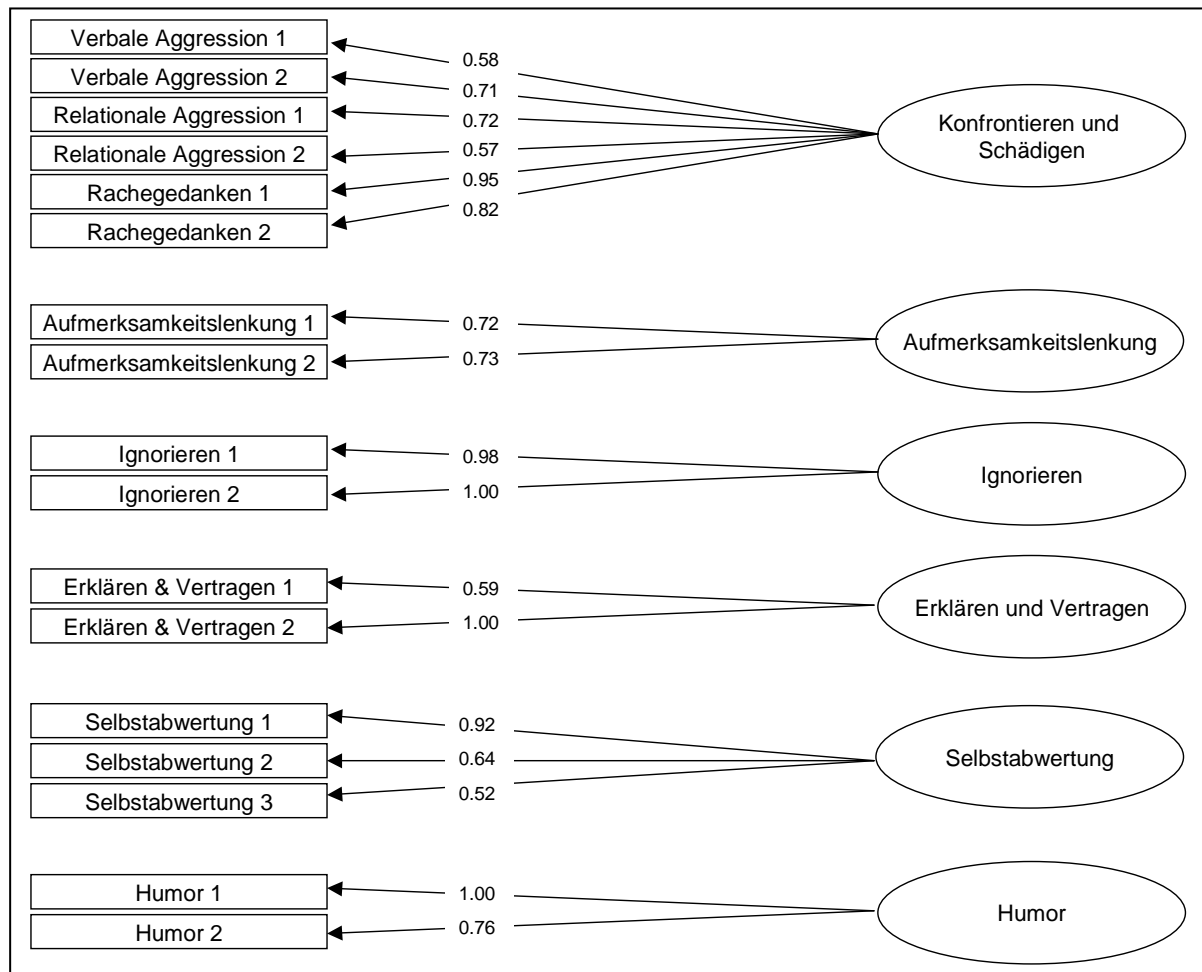


Abbildung 16. Das EÄRST-Modell  
(von Salisch & Vogelgesang, 2005, S.846).

Um die Hypothese überprüfen zu können, dass die (langfristige) Anwendung maladaptiver Ärgerregulierungsstrategien mit der Ausprägung diverser Problemverhaltensweisen zusammenhängt (Theorieblock 3) bedarf es in einem nächsten Schritt eines stabilen Modells der Ärgerregulation. Im Folgenden soll daher eine kritische Betrachtung des verwendeten EÄRST-Modells vorgenommen werden, um eine Passung des Modells auf die erhobenen Daten vorzunehmen. Die Berechnungen für diese Fragestellung der Modellpassung (Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) und Messinvarianz) wurden mit Mplus 6.1 (vgl. Muthen & Muthen, 2010) gerechnet. Diese Modellprüfung ist insbesondere angezeigt, da es sich bei dem Konzept der Ärgerregulation um ein dynamisches Modell handelt, welches innerhalb eines Individuums potentiell veränderbar ist. Wie die Jugendlichen mit Ärger in ihren Freundschaften umgehen, wurde zu t3 (wie zu t1 im Herbst 2008 und t2 im Juli 2009) mit Hilfe des Fragebogens zu den kindlichen Ärgerregulierungsstrategien (SAR-C, KÄRST) (vgl. von Salisch und Pfeiffer, 1998) in der Fassung für Jugendliche und Erwachsene (SAR-A, EÄRST) (von Salisch & Vogelgesang, 2005) im vierstufigen Antwortformat (4 = fast

immer bis 1 = nie) gemessen. Die deskriptiven Statistiken der einzelnen Messzeitpunkte sind in der nachstehenden Tabelle 28 aufgeführt:

Tabelle 28

*Deskriptive Statistiken des EÄRST zu den einzelnen Messzeitpunkten*

Faktor	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
K+S t1	284	1.66	0.67	1	4.00
K+S t2	279	1.61	0.66	1	4.00
K+S t3	290	1.49	0.57	1	3.83
VA t1	284	1.77	0.78	1	3.49
VA t2	278	1.86	0.85	1	4.00
VA t3	289	1.71	0.68	1	3.20
Int t1	283	1.51	0.68	1	3.07
Int t2	276	1.47	0.72	1	4.00
Int t3	288	1.27	0.46	1	2.49
RG t1	282	1.63	0.77	1	3.36
RG t2	277	1.49	0.74	1	4.00
RG t3	288	1.39	0.61	1	2.84
AL t1	283	2.72	0.82	1	4.00
AL t2	279	2.80	0.82	1	4.00
AL t3	290	2.78	0.83	1	4.00
IG t1	283	1.92	0.86	1	4.00
IG t2	279	1.82	0.87	1	4.00
IG t3	289	1.61	0.69	1	4.00
ER t1	284	2.99	0.87	1	4.00
ER t2	279	3.17	0.78	1	4.00
ER t3	289	3.17	0.78	1	4.00
SA t1	283	2.24	0.69	1	4.00
SA t2	280	2.42	0.70	1	4.00
SA t3	289	2.23	0.69	1	4.00
HU t1	283	2.44	0.88	1	4.00
HU t2	280	2.77	0.95	1	4.00
HU t3	289	2.88	0.90	1	4.00

*Anmerkungen.* K+S t(x) (Konfrontieren und Schädigen), VA t(x) (verbale Aggressivität), Int t(x) (Intrige), RG t(x) (Rachegedanken), AL t(x) (Aufmerksamkeitslenkung), IG t(x) (Ignorieren), ER t(x) (Erklären), SA t(x) (Selbstabwertung), HU t(x) (Humor)

Des Weiteren wurden in den Tabellen 29, 30 und 31 die Korrelationen der EÄRST-Faktoren zu den drei Messzeitpunkten betrachtet. Hier zeigten sich vor Allem die für die spätere Untersuchung wichtigen hohen positiven Korrelationen der beiden maladaptiven Ärgerregulationsstrategien Konfrontieren und Schädigen mit Ignorieren, sowie die kleinen bis mittleren negativen Zusammenhänge zwischen der adaptiven Strategie Erklären mit den maladaptiven Strategien Konfrontieren und Schädigen und Ignorieren.

Tabelle 29

*Korrelationen des EÄRST zu t1*

Faktor	K+S	AL	IG	ER	SA	HU
Konfrontieren und Schädigen	1		.			
Aufmerksamkeitslenkung	-.12	1				
Ignorieren	.74**	.07	1			
Erklären	-.48**	.29**	-.37**	1		
Selbstabwertung	-.28**	.47**	-.15	.59**	1	
Humor	-.09	.29**	-.16	.24**	.51**	1

*Anmerkungen.* \*p < .05, \*\*p < .01 (zweiseitig)

K+S (Konfrontieren und Schädigen), AL (Aufmerksamkeitslenkung), IG (Ignorieren), ER (Erklären), SA (Selbstabwertung), HU (Humor)

Tabelle 30

*Korrelationen des EÄRST zu t2*

Faktor	K+S	AL	IG	ER	SA	HU
Konfrontieren und Schädigen	1		.			
Aufmerksamkeitslenkung	.03	1				.
Ignorieren	.68**	-.04	1			
Erklären	-.41**	.45**	-.24**	1		
Selbstabwertung	.05	.46**	.05	.49**	1	
Humor	-.07	.43**	-.14	.49**	.48**	1

*Anmerkungen.* \*p < .05, \*\*p < .01 (zweiseitig)

K+S (Konfrontieren und Schädigen), AL (Aufmerksamkeitslenkung), IG (Ignorieren), ER (Erklären), SA (Selbstabwertung), HU (Humor)

Tabelle 31

*Korrelationen des EÄRST zu t3*

Faktor	K+S	AL	IG	ER	SA	HU
Konfrontieren und Schädigen	1					
Aufmerksamkeitslenkung	.17*	1				
Ignorieren	.75**	.16*	1			
Erklären	-.31**	.43**	-.23**	1		
Selbstabwertung	.00	.49**	.14	.47**	1	
Humor	.11	.34**	-.02	.38**	.38**	1

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (zweiseitig)

K+S (Konfrontieren und Schädigen), AL (Aufmerksamkeitslenkung), IG (Ignorieren), ER (Erklären), SA (Selbstabwertung), HU (Humor)

Das 2005er Modell des EÄRST ist sprachlich und inhaltlich an die „Lebensumstände von Erwachsenen angepasst“ und gekennzeichnet durch 6 Faktoren und 17 Items (anstatt 21) (von Salisch, Oppl & Vogelgesang, 2002, S.141). Es sollte anschließend mithilfe der Statistiksoftware Mplus 6.1 für alle drei Messzeitpunkte repliziert werden. Die Faktoren und deren Itemanzahl stellen sich wie folgt dar: 1. Konfrontieren und Schädigen aus verbaler Aggressivität, Intrige und Rachedgedanken (6 Items), 2. Aufmerksamkeitslenkung (2 Items), 3. Ignorieren (2 Items), 4. Erklären (2 Items), 5. Selbstabwertung (3 Items) und 6. Humor (2 Items).

### 7.3.2 Modellpassung und Messinvarianz

Da insbesondere die Beforschung von Emotionsregulation so einen hohen Stellenwert eingenommen hat, ist es von übergeordneter Bedeutung, die Messinstrumente strikt zu validieren und auf Messinvarianz zu überprüfen (Melka, Lancaster, Bryant & Rodriguez, 2011, S.1.284). Messinvarianzprüfungen analysieren, inwieweit die Faktorstrukturen zu den verschiedenen Messzeitpunkten gleich sind. Ausschließlich bei vorliegender Messinvarianz seien die gemessenen (latenten) Variablen über die Zeit vergleichbar und es kann Bedeutungsgleichheit der Konstrukte im Zeitverlauf vorausgesetzt werden (vgl. Geiser, 2010). Eine auf Basis des EÄRST-Modellentwurfs von von Salisch & Vogelgesang (2005) durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse brachte für jeden Messzeitpunkt separat einen akzeptablen bis guten Modellfit (Tabelle 32):

Tabelle 32

Modellfit des EÄRST für alle drei Messzeitpunkte separat

MZP	estimator	$\chi^2$ (Satorra-Bentler); (Signifikanz)	RMSEA ( <i>p</i> )	CFI	TLI	SRMR
t1	<i>mlr</i>	107.99 (.21)	.02 (.99)	.99	.99	<.05
t2	<i>mlr</i>	122.05 (.04)	.03 (.97)	.98	.97	.05
t3	<i>mlr</i>	157.68 (.00)	.05 (.57)	.95	.93	<.05

Die Satorra-Bentler-Korrektur (vgl. Christ & Schlüter, 2012) wurde genutzt, da nicht auszuschließen ist, dass die verwendeten Daten nicht der Normalverteilung entsprechen. Bei den Modellgütekriterien in Mplus gelten *CFI*- (Comparative Fit Index) und *TLI*- (Tucker-Lewis-index) Werte  $> .95$  und *RMSEA*-Werte (Root Mean Square Error of Approximation) nahe  $.05$  in Anlehnung an Bollen (1989) und Geiser (2010) als Hinweise auf eine gute Modelpassung. Der *SRMR*-Wert (Standardized Root Mean Square Residual) sollte dabei  $<.05$  sein. Eine akzeptable Modelpassung spiegelt sich in *CFI*- und *TLI*-Werten zwischen  $.90$  und  $.95$ , sowie *RMSEA*-Werten zwischen  $.09$  und  $.06$  (Reinecke & Tarnai, 2008, S.128) und *SRMR*-Werten  $<.08$  wider (vgl. Hu & Bentler, 1999). Der Schätzer „*mlr*“ wurde genutzt, da dieser robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme, sowie der Unabhängigkeitsannahme reagiert.

Durch konfirmatorische Faktorenanalysen über die einzelnen Messzeitpunkte (t1, t2, t3) wurde in einem ersten Schritt die konfigurale Invarianz des EÄRST mit einer akzeptablen bis guten Modelpassung bestätigt (Graf, 2003) [ $\chi^2 = 1317.51$ ,  $df = 1029$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = .93$ ,  $RMSEA = .04$ ;  $p(RMSEA < 0.05) = .1$ ,  $SRMR = .05$ ]. Konfigurale Invarianz ist die grundlegendste und schwächste Form der Invarianz und liegt vor, „wenn allein die Faktorenstruktur (Anzahl der Faktoren und das Ladungsmuster) über die Zeit hinweg unverändert bleibt“ (Geiser, 2010, S.108). Weitere, spezifische Parameter können im Zeitverlauf variieren. Um eine sinnvolle Interpretation von Veränderungsmessungen in Längsschnittdatensätzen (Messwiederholungen) auf latenter Ebene zu gewährleisten, sollte nach Geiser (2010) mindestens starke faktorielle Messinvarianz gegeben sein. Dies bedeutet, dass sowohl Faktorenstruktur, Faktorladungen und Intercepts über die Zeit gleich (konstant) bleiben (vgl. Geiser, 2010). Das Modell schwacher faktorieller Invarianz weist ebenfalls eine akzeptable Modelpassung auf [ $\chi^2 = 1369.66$ ,  $df = 1051$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = .04$ ;  $p(RMSEA < 0.05) = 1.00$ ,  $SRMR = .06$ ].

Tabelle 33

Parameter des Chi-Quadrat-Differenz-Tests auf Messinvarianz: EÄRST-Modell

Modell	unskaliertes $\chi^2$	skaliertes $\chi^2$	df	Skalierungsfaktor	Korrekturfaktor	korrigierte $\chi^2$ -Differenz	p
2	1397.90	1369.66	1051	1.020	-	-	-
1	1331.53	1317.51	1029	1.011	-	-	-
Differenz	66.37	52.15	22	-	1.489	54.46	.00**

Anmerkungen. 1 Modell EÄRST konfigurale Messinvarianz; 2 Modell EÄRST schwache faktorielle Messinvarianz; Signifikanzniveau  $p = .05$ .

Im nächsten Schritt wurden Modellvergleiche durchgeführt (Tabelle 33). Dazu wurden erneut Modelle mit verschiedenen Gleichheitsrestriktionen geschätzt und deren Modellpassung verglichen. Als erstes ist das Modell ohne Gleichheitsrestriktionen (konfigurale Invarianz) gegen das Modell schwacher Invarianz (über die Zeit gleichgesetzte Ladungen) getestet worden. Als Resultat wurde das restriktivste Modell genutzt, welches „noch einen akzeptablen Datenfit“ aufwies (vgl. Geiser, 2010, S.109). Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Differenz-Tests zeigen, dass das Modell schwacher faktorieller Invarianz signifikant schlechter auf die Daten passt ( $p = .00^{**}$ ), als das Modell konfiguraler Invarianz (ohne Parameterfixierung). Aus diesem Grund wird das Modell schwacher faktorieller Invarianz abgelehnt.

Das Konstrukt der Ärgerregulierung hat in den drei Populationen (t1, t2, t3) demnach nicht unbedingt eine ähnliche Bedeutung, da die einzelnen Ladungen populationsübergreifend verschieden sind. Eine sinnvolle Interpretation der Veränderungsmessungen auf latenter Ebene über die drei Messzeitpunkte ist nicht gewährleistet. Es kann somit auch nicht geschlossen werden, dass die Konstrukte messzeitpunktübergreifend bedeutungsgleich sind (vgl. Steinmetz, Schmidt, Tina-Booh, Schwartz & Wieczorek, 2009).

### 7.3.3 Restriktionen

Einige Korrelationen zwischen den Fehlertermen (Residuen) bei t1, t2 und t3 müssen restriktiv nach Ausgabe der „modification indices“ (modindices) zugelassen werden, um übereinstimmend und einheitlich eine „gute“ Modellpassung zu erlangen. Dies betrifft Items der Strategie „Intrige“ und Items der Strategie „Rachedanken“. Eine Interpretation dessen wäre insofern möglich, da eine Intrige die Funktion oder das Ziel haben kann, Rache an

anderen Personen zu üben (Dieterle, 1980, S.5). Sowohl Intrigen als auch Rachegeanken sollen in der Regel anderen Personen physischen oder psychischen Schaden zufügen. Die Korrelation von Items der Strategien „Ignorieren“ und „Intrige“ ist auch denkbar, da „jemanden ignorieren“ (z.B. beim Mobbing) Teil einer Intrige sein kann, wieder mit dem Ziel, dieser Person letztlich physischen oder psychischen Schaden zuzufügen (vgl. Litzcke & Schuh, 2005). Weiter sind nur Interkorrelationen innerhalb der Strategien „Intrige“ und „Rachegeanken“ zugelassen worden. Zusätzlich muss die Residualvarianz eines Items der Skala Aufmerksamkeitslenkung auf „0“ fixiert werden um einen Heywood-case, also unzulässige Parameterschätzungen, wie eine negativ geschätzte Residualvarianz, zu umgehen (vgl. Geiser, 2010).

Die Korrelationen der Residuen stellen zwar die Unabhängigkeit der Messungen (die Unabhängigkeit der Antworten auf die Fragen) in Frage, dies könnte jedoch durch die Ähnlichkeit in der Formulierung der Items im Fragebogen erklärt werden. Weiterhin ist bei diesem Modellvorschlag zu erwähnen, dass die angenommenen Konstrukte durch eine unterschiedliche Anzahl von Items gemessen werden. Als Daumenregel gibt die Literatur eine Itemanzahl von drei pro Konstrukt aus (vgl. Geiser, 2010).

### 7.3.4 Interne Konsistenzen der Skalen des EÄRST zu t3

Die Berechnung der internen Konsistenzen der EÄRST-Skalen für die vorliegende Stichprobe der PIN-Untersuchung zu den drei Messzeitpunkten erfolgte in Form von Cronbachs Alpha und ist in folgender Tabelle 34 dargestellt:

Tabelle 34

*Interne Konsistenzen der EÄRST-Skalen*

Skala	Quelle	Anzahl Items und Beispiel (Wenn ich mich über meine beste Freundin/ meinen besten Freund ärgere, dann.....)	$\alpha$ t1	$\alpha$ t2	$\alpha$ t3
EÄRST – Konfrontieren und Schädigen (Intrige, Rachegeanken, verbal aggressiv)	1; 2	6 (...brülle oder meckere ich sie an.)	.86	.87	.84
EÄRST – verbal aggressiv (Subskala K+S)	1; 2	2 (... sage ich laut ein Schimpfwort zu ihr.)	.66	.77	.63

EÄRST – Intrige (Subskala K+S)	1; 2	2	.78	.84	.80
		(... lästere ich hinter seinem Rücken über ihn.)			
EÄRST – Rachegeanken (Subskala K+S)	1; 2	2	.79	.80	.84
		(... denke ich mir aus, wie ich ihm eins auswischen kann.)			
EÄRST – Erklären	1; 2	2	.61	.64	.70
		(... gehe ich zu ihm hin und erkläre möglichst ohne Vorwürfe, warum ich sauer bin.)			
EÄRST – Humor	1; 2	2	.77	.80	.82
		(... fange ich bald an zu lachen, weil die ganze Situation doch eigentlich lustig ist.)			
EÄRST – Ignorieren	1; 2	2	.72	.79	.70
		(... rede ich eine ganze Weile nicht mehr mit ihm.)			
EÄRST – Aufmerksamkeitslenkung, Ablenkung	1; 2	2	.55	.72	.70
		(... versuche ich, an etwas anderes zu denken.)			
EÄRST – Selbstabwertung	1; 2	3	.62	.67	.68
		(... sage ich mir selbst, dass ich mich nicht so wichtig nehmen soll.)			

*Anmerkungen.* 1 von Salisch & Vogelgesang (2005); 2 von Salisch & Pfeiffer (1998)

Wie zu erkennen ist, ergeben sich hier ähnlich zufriedenstellende interne Konsistenzen wie bei der Studie von von Salisch & Vogelgesang (2005). Die Faktorenstruktur und Ladungsmuster werden unter Abschnitt 7.3.5 berichtet.



### 7.3.5 Darstellung der Faktorenstruktur und der Faktorladungen des EÄRST-Modells zu den einzelnen Messzeitpunkten

Nachfolgend in Tabelle 35 aufgeführt ist das EÄRST-Modell zu allen drei MZP mit den jeweiligen Faktorladungen:

Tabelle 35

*Faktoren und Faktorladungen des EÄRST-Modells über drei Messzeitpunkte*

Faktor	a	j	g	k	E	n	c	o	h	p	b	m	i	r	u	f	s
K+S t1	.64	.81	.56	.59	.60	.60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
K+S t2	.70	.82	.63	.68	.65	.68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
K+S t3	.61	.76	.62	.66	.66	.64	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AL t1	-	-	-	-	-	-	.55	.70	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AL t2	-	-	-	-	-	-	.70	.78	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AL t3	-	-	-	-	-	-	.68	.76	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IG t1	-	-	-	-	-	-	-	.73	.76	-	-	-	-	-	-	-	-
IG t2	-	-	-	-	-	-	-	.80	.83	-	-	-	-	-	-	-	-
IG t3	-	-	-	-	-	-	-	.71	.72	-	-	-	-	-	-	-	-
ER t1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.90	.51	-	-	-	-	-	-
ER t2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.90	.55	-	-	-	-	-	-
ER t3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.92	.57	-	-	-	-	-	-
SA t1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.60	.60	.63	-	-	-
SA t2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.61	.61	.67	-	-	-
SA t3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.63	.61	.72	-	-	-
HU t1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.76	.80
HU t2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.79	.86
HU t3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.79	.87

*Anmerkungen.* K+S t(x) (Konfrontieren und Schädigen), VA t(x) (verbale Aggressivität), Int t(x) (Intrige), RG t(x) (Rachegedanken), AL t(x) (Aufmerksamkeitslenkung), IG t(x) (Ignorieren), ER t(x) (Erklären), SA t(x) (Selbstabwertung), HU t(x) (Humor); Items (a, j, g, k, e, n, c, o, h, p, b, m, i, r, u, f, s)

#### 7.4 Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdberichtsdaten bezüglich ÄR

*Hypothese 5: Der Selbstbericht über die Anwendung von aggressiven Ärgerregulationsstrategien hängt positiv mit dem Fremdbericht der Mitschüler und Lehrer über relationales und körperlich aggressives Verhalten zusammen*

Als Maß zur Überprüfung des Selbstberichts (zur Validierung) über die Anwendung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien in Form von konfrontierenden und schädigenden Verhaltensweisen dient ein Abgleich der Schülerantworten mit den Einschätzungen der Mitschüler über gezeigtes relationales und körperlich aggressives Verhalten, sowie eine Einschätzung der Lehrer zu körperlich aggressivem Verhalten. Die Korrelationen in Tabelle 36 legen nahe, dass in der Regel der Literatur folgend positive, wenn auch nur kleine, Zusammenhänge zwischen dem Selbstbericht und der Einschätzung der Mitschüler und Lehrer bestehen ( $r = .11$  bis  $r = .23$ ) (vgl. Lösel, Bliesener & Averbek, 1997).

Tabelle 36

*Korrelationen EÄRST SB und FB relational-aggressives Verhalten aus Klassen- und Lehrersicht*

Skala	K+S t1	K+S t2	K+S t3
t1 Klassenurteil relational aggressives Verhalten	.16*	.22**	.16**
t1 Klassenurteil körperlich aggressives Verhalten	.11*	.13*	.14*
t1 Lehrerurteil körperlich aggressives Verhalten	.15*	.12*	.11*
t2 Klassenurteil relational aggressives Verhalten	.12*	.23**	.20**
t2 Klassenurteil körperlich aggressives Verhalten	.14*	.22**	.13*
t2 Lehrerurteil körperlich aggressives Verhalten	.21**	.18**	.09
t3 Klassenurteil relational aggressives Verhalten	.09	.19**	.13*
t3 Klassenurteil körperlich aggressives Verhalten	.09	.14*	.10
t3 Lehrerurteil körperlich aggressives Verhalten	.20**	.10	.07

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (einseitig); K+S t(x) (Konfrontieren und Schädigen)

*Hypothese 5a: Der Selbstbericht über die Anwendung von aggressiven Ärgerregulationsstrategien hängt positiv mit dem Fremdbericht der Mitschüler über die Anwendung von aggressiven Ärgerregulationsstrategien in Tagebuchform zusammen*

Als zusätzliches Maß zur Überprüfung des Selbstberichts über die Anwendung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien sollten die Tagebuchangaben des jeweils besten Freundes dienen. Um einen Referenzpunkt für die hervorgebrachten Ergebnisse der

Tagebuchanalyse zu haben, wurden diese mit den Ergebnissen der Tagebuchuntersuchung von Silk, Steinberg & Morris (2003) verglichen. Obwohl methodische Unterschiede in den beiden Untersuchungsdesigns auszumachen waren, sollte doch der direkte Vergleich der Ergebnisse in Tabelle 37 zumindest eine richtungweisende Wirkung haben.

Tabelle 37

*Ergebnisvergleich Tagebuchstudie PIN-9 und Silk*

*Steinberg & Morris (2003)*

	<b>Silk, Steinberg und Morris, 2003</b>	<b>Tagebuch PIN-9</b>
Stichprobengröße	<i>N</i> = 152, 73 m, 79 w	<i>N</i> = 73, 29 m, 44 w
Alter	12-17; <i>M</i> = 13.89	
Schultyp	80 x 7te Klasse, <i>M</i> Alter = 12.43 72 x 10te Klasse <i>M</i> Alter = 15.51	GTS mit Hauptschul- und Realschulzweig
Belohnung für Teilnahme	20 US\$ + Kinogutschein + Tomboleteilnahme	USB-Stick
Tagebuchmaterial	ESF (experience sampling form), Dauer 2–5 Minuten (Selbstbericht)	Eigenes Tagebuch (Selbst- und Fremdbericht), Dauer 2-5 Minuten
Durchführung	ESF ausfüllen, wenn programmierte Armbanduhr auslöst, zufällig alle 90 – 150 min, höchstens alle 60 min zwischen 08.00 Uhr – 21.30 Uhr über 1 Woche	Tagebuch ausfüllen, wenn Mobiltelefon- Erinnerungsfunktion auslöst. 4 Tageszeitpunkte, 07.15, 12.15, 17.00 und 21.00 Uhr über 3 Tage
Emotionen	Ärger, Traurigkeit, Angst + 1 positive Emotion frei	Ärger, Traurigkeit, Angst, Fröhlichkeit, Wohlfühlen
Datenausschuss	< 50 % der Termine ausgefüllt = Missing (12 Personen)	Zu 5 oder Mehr (von insgesamt 11) Zeitpunkten durchgehend keine Infos zu eigenen Emotionen = Missing (4 Personen)
Emotionsregulations- strategien	RSQ (Responses to stress questionnaire), 13 Strategien in 4 Kategorien (primary control, secondary control, disengagement und Involuntary engagement) → Emotionsregulation wurde mit einbezogen, wenn Wert der Emotionalität > 3 (Skala 1-5)	EÄRST-Strategien (Konfrontieren, Intrige, Rache, sich abwenden, soziale Unterstützung, Aufmerksamkeitslenkung, Erklären und versöhnen, eigenen Anspruch zurücknehmen, Humor)
Häufigkeit negative Emotionen	57 % der Zeitpunkte → starke negative Emotionen > 3	5 % der Zeitpunkte negative Emotionen > 2 (Ärger, Angst und Trauer) (129 von 2.277 Nennungen)

---

Häufigkeit Ärger separat	./.	8 % der Zeitpunkte → Ärger > 2 (68 von 759)
Häufigkeit Angst separat	./.	1 % der Zeitpunkte Angst > 2 (8 von 759 Nennungen)
Häufigkeit Trauer separat	./.	6 % der Zeitpunkte Trauer > 2 (53 von 759 Nennungen)
Häufigkeit positive Emotionen	./.	50 % der Zeitpunkte → Fröhlichkeit und Wohlfühlen zusammen >2 (767 Nennungen von 1518 Gesamtnennungen)
Häufigkeit Fröhlichkeit separat	./.	46.9 % der Zeitpunkte Fröhlichkeit > 2
Häufigkeit Wohlfühlen separat	./.	54.1 % der Zeitpunkte Wohlfühlen > 2
Häufigkeit der Strategieverwendung wenn Ärger > 2	./.	7 % der 69 Personen (73-4 Missings) geben bei Ärger > 2 an, auch eine Regulationsstrategie zu nutzen (56 Nennungen bei 759 Gesamtratings)

---

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass eine genaue und weiterführende Analyse dieses adaptierten Erhebungsverfahrens nicht möglich und sinnvoll ist. Die Jugendlichen waren überzufällig häufig fröhlich eingestellt (46.9 % der Zeitpunkte) und fühlten sich wohl (54.1 % der Zeitpunkte). Lediglich zu 8 % der Zeitpunkte wurde überhaupt von empfundenem Ärger berichtet. Zusätzlich gaben überhaupt nur 7 % der teilnehmenden 69 Personen an, bei Ärger überhaupt eine der abgefragten Regulationsstrategien zu nutzen. Dies macht eine sinnvolle Interpretation nicht möglich.

## 7.5 Anwendung von ÄR im Zeitverlauf – Längsschnitt

Nachfolgend wurde überprüft, wie sich die Anwendung einzelner erhobener Ärgerregulationsstrategien im Längsschnitt entwickelt.

### 7.5.1 Konfrontieren und Schädigen

*Hypothese 6: Die Nutzung von „K+S“ bei Ärger auf den Freund/ die Freundin nimmt im Zeitverlauf ( $t_1-t_3$ ) ab ( $\mu_{K+S t_1} > \mu_{K+S t_2} > \mu_{K+S t_3}$ )*

*Hypothese 6a: Dabei werden die maladaptiven Strategien des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ (K + S) bei Ärger auf den Freund/ die Freundin von Jungen signifikant häufiger genutzt, als von Mädchen ( $\mu_{K+S J t3} > \mu_{K+S M t3}$ )*

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben besteht die Annahme, dass konfrontierende und schädigende Strategien im Umgang mit Ärger auf den besten Freund/ die beste Freundin im Entwicklungsverlauf stetig zurückgehen. Dies wurde anhand einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung in Tabelle 38 überprüft.

Tabelle 38

*F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Faktor „Konfrontieren und Schädigen“*

Effekte	Konfrontieren und Schädigen (J n = 131, M n = 128)		
	M	SD	p
Zwischensubjekteffekte Jungen t1	1.74	0.71	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t1	1.56	0.65	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t2	1.73	0.64	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t2	1.51	0.68	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t3	1.64	0.63	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t3	1.35	.044	-
F-Wert Geschlecht	16.30		.00**
Innersubjekteffekte Gesamt t1	1.65	0.68	-
Innersubjekteffekte Gesamt t2	1.62	0.67	-
Innersubjekteffekte Gesamt t3	1.50	0.56	-
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit	6.08		.00**
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit x Geschlecht	.69		.50

*Anmerkungen.* \*p < .05, \*\*p < .01

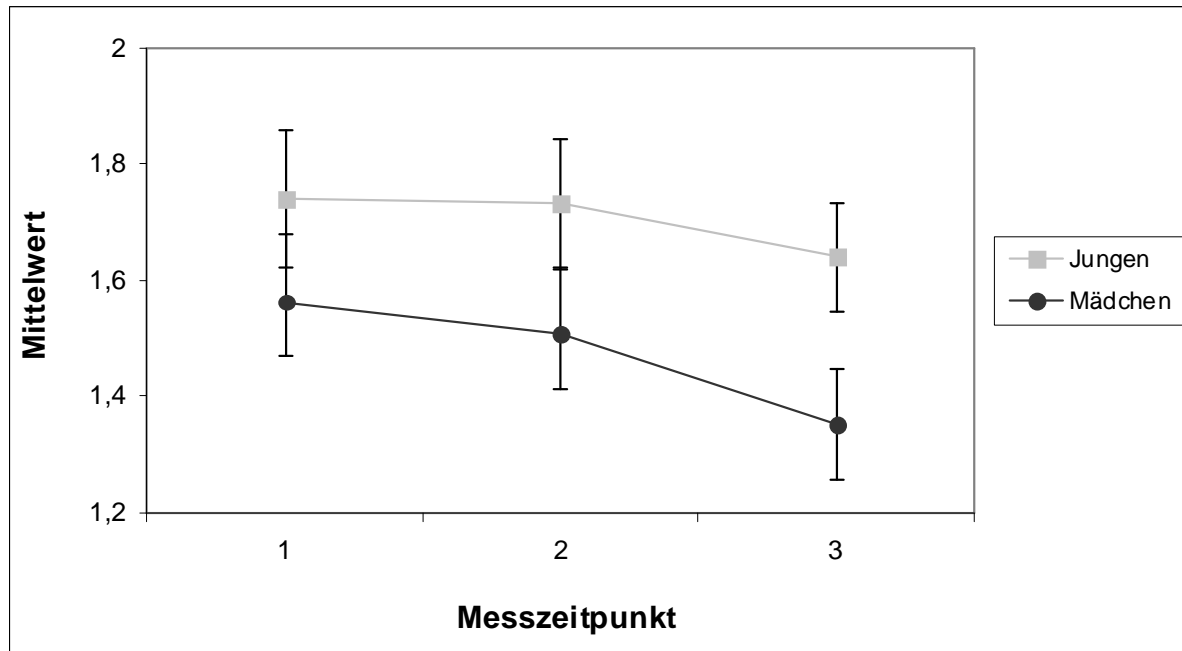


Abbildung 17. Der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ im Zeitverlauf.

Es zeigt sich trotz der Greenhouse-Geisser Korrektur der Freiheitsgrade (aufgrund der Verletzung der Sphärizität) für den Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ (zu drei Messzeitpunkten) ein signifikantes Ergebnis für den Haupteffekt Zeit  $F(1, 507) = 6.08; p < .01$ . Dieser Effekt ist mit  $\eta^2 = .02$  als klein anzusehen. Unter Angabe der Bonferroni-Korrektur wurden die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten t1 und t3 ( $p < .01$ ) und t2 und t3 ( $p = .02$ ) signifikant. Zusätzlich konnte ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Geschlecht:  $F(1, 257) = 16.30; p < .001$  bei einem mittleren Effekt von  $\eta^2 = .06$  ausgemacht werden. Die Werte der Jungen liegen hierbei höher, als die der Mädchen. Die Wechselwirkung zwischen dem Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ und dem Faktor „Geschlecht“ ist dagegen nicht signifikant. Darüber hinaus sind in nachstehender Tabelle 39 die 95%-Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) der Faktoren über die drei Messzeitpunkte angegeben:

Tabelle 39

95%-Konfidenzintervalle des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“

MZP	Regressionskoeffizient $\beta$	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
Faktor Zeit (Konstanter Term)			
t1	1.56	1.44	1.68
t2	1.51	1.39	1.62
t3	1.35	1.26	1.45
Faktor Geschlecht (J)			
t1	.18	.11	.34
t2	.22	.06	.39
t3	.29	.15	.42

### 7.5.2 Ignorieren

*Hypothese 7: Die Nutzung von „Ignorieren“ bei Ärger auf den Freund/ die Freundin nimmt im Zeitverlauf (t1-t3) kontinuierlich ab ( $\mu$  Ignorieren t1 >  $\mu$  Ignorieren t2 >  $\mu$  Ignorieren t3)*

Bei der maladaptiven Strategie „Ignorieren“ kann ähnlich wie bei „Konfrontieren und Schädigen“ ein Rückgang im Entwicklungsverlauf vermutet werden. Bei der Berechnung der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung konnte unter Angabe der Greenhouse-Geisser-Korrektur ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit  $F(1, 498) = 10.26$ ;  $p < .001$  bei einem kleinen bis mittleren Effekt von  $\eta^2 = .04$  gefunden werden. Hier wurden unter Angabe der Bonferroni-Korrektur die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten t1 und t3 ( $p < .001$ ) und t2 und t3 ( $p = .01$ ) signifikant. Der Faktor Geschlecht und die Wechselwirkung zwischen dem Faktor „Ignorieren“ und dem Faktor „Geschlecht“ ist dagegen nicht signifikant (Tabelle 40).

Tabelle 40

*F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Strategie „Ignorieren“*

Effekte	Ignorieren (J n = 129, M n = 128)		
	M	SD	p
Zwischensubjekteffekte Jungen t1	1.86	0.84	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t1	1.94	0.88	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t2	1.75	0.79	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t2	1.88	0.95	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t3	1.60	0.67	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t3	1.64	0.71	-
F-Wert Geschlecht	1.45		.23
Innersubjekteffekte Gesamt t1	1.90	0.86	-
Innersubjekteffekte Gesamt t2	1.81	0.88	-
Innersubjekteffekte Gesamt t3	1.62	0.69	-
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit	10.26		.00**
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit x Geschlecht	.21		.80

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01

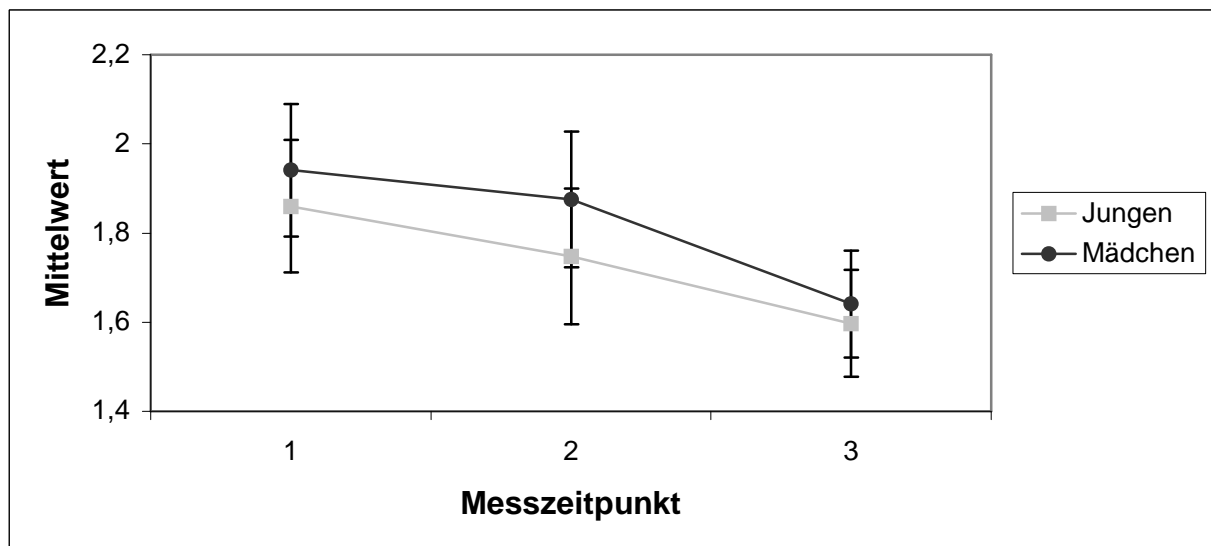


Abbildung 18. Die Strategie Ignorieren im Zeitverlauf.



Zusätzlich werden in nachstehender Tabelle 41 die 95%-Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) der Faktoren über die drei Messzeitpunkte berichtet:

Tabelle 41

95%-Konfidenzintervalle der Strategie „Ignorieren“

MZP	Regressionskoeffizient $\beta$	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
Faktor Zeit (Konstanter Term)			
t1	1.94	1.79	2.09
t2	1.88	1.72	2.03
t3	1.64	1.52	1.76
Faktor Geschlecht (J)			
t1	-.08	-.29	.13
t2	-.13	-.34	.09
t3	-.04	-.21	.13

### 7.5.3 Erklären

*Hypothese 8: Der Gebrauch von „Erklären“ bei Ärger auf den Freund/ die Freundin nimmt im Zeitverlauf (t1-t3) kontinuierlich zu ( $\mu$  Erklären t1 <  $\mu$  Erklären t2 <  $\mu$  Erklären t3)*

*Hypothese 8a: „Erklären“ als adaptive Strategie bei Ärger auf den Freund/die Freundin wird von Mädchen häufiger eingesetzt, als von Jungen ( $\mu$  Erklären M t3 >  $\mu$  Erklären J t3)*

Im Gegensatz zu konfrontierenden und schädigenden Strategien besteht bei der adaptiven Strategie des „Erklärens“ die Annahme, dass diese im Entwicklungsverlauf immer häufiger genutzt wird. Bei der Überprüfung dieser Annahme in Tabelle 42 zeigte sich in der zweifaktoriellen Varianzanalyse ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit  $F(2, 512) = 7.15$ ;  $p < .01$ . Dieser Effekt ist mit  $\eta^2 = .03$  als klein einzustufen. Hier wurden unter Angabe der Bonferroni-Korrektur die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten t1 und t2 ( $p < .01$ ) und t1 und t3 ( $p = .01$ ) signifikant. Weiterhin ist ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Geschlecht:  $F(1, 256) = 36.81$ ;  $p < .001$ , bei einem großen Effekt von  $\eta^2 = .13$ , zu berichten. Mädchen zeigen hier höhere Werte als Jungen. Die Wechselwirkung zwischen dem Faktor „Erklären“ und dem Faktor „Geschlecht“ ist hingegen nicht signifikant.

Tabelle 42

*F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Strategie „Erklären“*

Effekte	Erklären (J n = 130, M n = 128)		
	M	SD	p
Zwischensubjekteffekte Jungen t1	2.72	0.85	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t1	3.22	0.84	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t2	3.01	0.85	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t2	3.34	0.67	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t3	2.92	0.85	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t3	3.38	0.65	-
F-Wert Geschlecht	36.81		.00**
Innersubjekteffekte Gesamt t1	2.97	0.88	-
Innersubjekteffekte Gesamt t2	3.18	0.78	-
Innersubjekteffekte Gesamt t3	3.15	0.79	-
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit	7.15		.00**
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit x Geschlecht	1.12		.33

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01

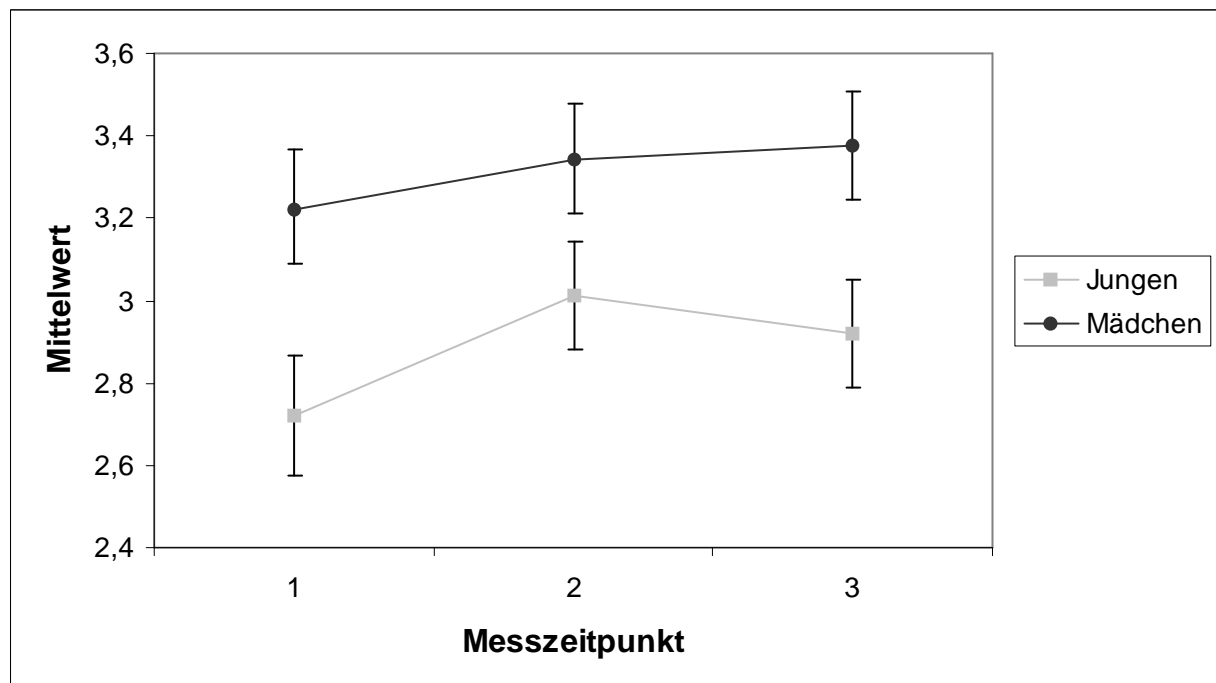


Abbildung 19. Die Strategie „Erklären“ im Zeitverlauf.

Weiter werden in der nachfolgenden Tabelle 43 die 95%-Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) der Faktoren über die drei Messzeitpunkte berichtet:

Tabelle 43

95%-Konfidenzintervalle „Erklären“

MZP	Regressionskoeffizient $\beta$	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
Faktor Zeit (Konstanter Term)			
t1	3.22	3.08	3.37
t2	3.34	3.21	3.48
t3	3.38	3.24	3.51
Faktor Geschlecht (J)			
t1	-.50	-.71	-.30
t2	-.33	-.52	-.14
t3	-.46	-.64	-.27

#### 7.5.4 Humor

*Hypothese 9: „Humor“ als Strategie der Ärgerregulation nimmt von t1 zu t3 kontinuierlich zu ( $\mu$  Humor t1 <  $\mu$  Humor t2 <  $\mu$  Humor t3)*

*Hypothese 9a: Die Nutzung von „Humor“ bei Ärger auf den Freund/die Freundin wird zu t3 von Mädchen und Jungen gleichermaßen eingesetzt ( $\mu$  Humor M t3 =  $\mu$  Humor M t3)*

Ähnlich wie bei der Strategie „Erklären“ besteht bei der adaptiven Strategie des „Humors“ die Vermutung, dass diese im Entwicklungsverlauf immer häufiger genutzt wird. Bei der Überprüfung dieser Annahme zeigte sich in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit  $F(2, 512) = 21.71$ ;  $p < .001$  bei einem mittleren Effekt von  $\eta^2 = .08$ . Hier wurden unter Angabe der Bonferroni-Korrektur die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten t1 und t2 ( $p < .001$ ) und t1 und t3 ( $p < .001$ ) signifikant. Weiter kann ein signifikanter Haupteffekt für die Interaktion zwischen Zeit und Geschlecht  $F(2, 512) = 4.92$ ;  $p = .01$  berichtet werden. Zwischen den Messzeitpunkten t2 und t3 steigt die Nutzung des Humors bei Jungen weiter an, während sie bei den Mädchen leicht abfällt. Dieser Effekt ist

mit  $\eta^2 = .02$  als klein zu beschreiben. Der Faktor Geschlecht generell übt jedoch keinen signifikanten Einfluss aus (Tabelle 44).

Tabelle 44

*F-Werte, Mittelwerte und Standardabweichungen aus der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zur Strategie „Humor“*

Effekte	Humor (J n = 130, M n = 128)		
	M	SD	p
Zwischensubjekteffekte Jungen t1	2.59	0.91	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t1	2.36	0.87	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t2	2.72	0.99	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t2	2.89	0.88	-
Zwischensubjekteffekte Jungen t3	2.89	0.95	-
Zwischensubjekteffekte Mädchen t3	2.87	0.87	-
F-Wert Geschlecht	.10		.76
Innersubjekteffekte Gesamt t1	2.48	0.89	-
Innersubjekteffekte Gesamt t2	2.80	0.94	-
Innersubjekteffekte Gesamt t3	2.88	0.91	-
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit	21.71		.00**
Innersubjekteffekte F-Wert Zeit x Geschlecht	4.92		.01**

Anmerkungen. \*p < .05, \*\*p < .01

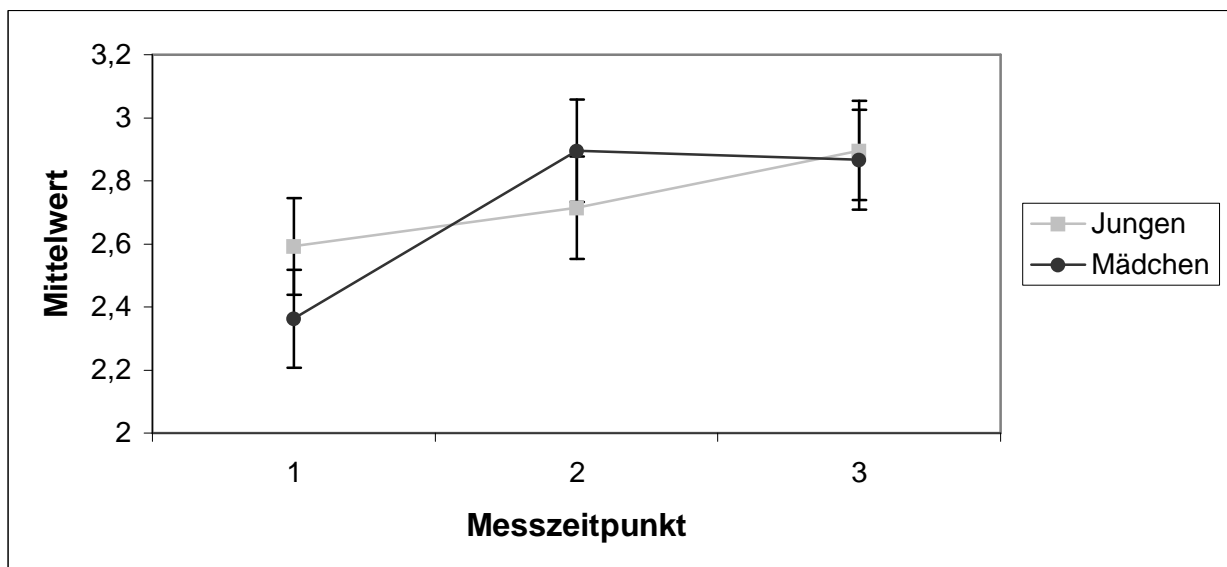


Abbildung 20. Die Strategie „Humor“ im Zeitverlauf.

Darüber hinaus sind in nachstehender Tabelle 45 die 95%-Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) der Faktoren über die drei Messzeitpunkte angegeben:

Tabelle 45

95%-Konfidenzintervalle der Strategie „Humor“

MZP	Regressionskoeffizient $\beta$	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
Faktor Zeit (Konstanter Term)			
t1	2.36	2.21	2.52
t2	2.90	2.73	3.06
t3	2.87	2.71	3.03
Faktor Geschlecht (J)			
t1	.23	.01	.45
t2	-.18	-.41	.05
t3	.03	-.19	.25

## 7.6 Zusammenhänge zwischen Ärgerregulationsstrategien untereinander sowie Ärgerregulationsstrategien und emotionalen Kompetenzen

Zusätzlich wurde analysiert, wie sich die Anwendung bestimmter Ärgerregulationsstrategien untereinander verhält. Weiter sollten mögliche Zusammenhänge zwischen der Anwendung maladaptiver und adaptiver ÄR-Strategien mit emotionalen Kompetenzen in Form von emotionaler Aufmerksamkeit untersucht werden.

### 7.6.1 Konfrontieren und Schädigen und Ignorieren

*Hypothese 10: Die häufigere Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger (Faktor „Konfrontieren und Schädigen“) in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit einer signifikant häufigeren Nutzung der ebenfalls maladaptiven Strategie „Ignorieren“ zusammen*

Es kann theoretisch vermutet werden, dass die längerfristige Anwendung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien die Ausbildung neuer und adaptiver Strategien behindert, die

Anwendung weiterer maladaptiver Strategien jedoch begünstigen könnte. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde das Faktor Konfrontieren und Schädigen (K+S) über alle drei Messzeitpunkte bzw. über t2 und t3 einer Einteilung nach Quartilen unterzogen.

In der anschließend durchgeführten einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse weist die Angabe der Pillai-Spur-Statistik darauf hin, dass Unterschiede bei der Nutzung der Strategie „Ignorieren“ in Abhängigkeit von der untersuchten Extremgruppe existieren, Wert = .47,  $F(3, 62) = 18.18, p < .001$ . Jugendliche, die entweder über alle drei Messzeitpunkte bei K+S im obersten Quartil oder zu t2 und t3 im obersten Quartil lagen ( $n = 31, M = 2.24, SD = 0.80$ ; 23 Jungen, 8 Mädchen), also Strategien aus K+S bei Streit mit dem besten Freund signifikant stärker nutzten, nutzen zu t3 auch signifikant häufiger die ebenso maladaptive Ärgerregulationsstrategie „Ignorieren“ als Jugendliche im untersten Quartil ( $n = 35, M = 1.29, SD = 0.52$ ; 10 Jungen, 25 Mädchen)  $F(1,64) = 33.66, p < .001$ . Dieser Effekt ist mit  $\eta^2 = .35$  als groß anzusehen. Daneben werden in der nachfolgenden Tabelle 46 die 95%-Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) über die drei Messzeitpunkte berichtet:

Tabelle 46

95%-Konfidenzintervall „Ignorieren“

MZP	95%-Konfidenzintervall		
	Regressionskoeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
t1	-.60	-1.05	-.15
t2	-1.04	-1.42	-.67
t3	-.96	-1.29	-.63

### 7.6.2 Konfrontieren und Schädigen und Erklären

*Hypothese 11: Die häufigere Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger (Faktor „Konfrontieren und Schädigen“) in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit einer signifikant selteneren Nutzung der adaptiven Strategie „Erklären“ zusammen*

Zur Überprüfung dieser Annahmen wurde auch hier das Faktor Konfrontieren und Schädigen (K+S) über alle drei Messzeitpunkte bzw. über t2 und t3 einer Einteilung nach Quartilen unterzogen.

Die Angabe der Pillai-Spur-Statistik aus der anschließend durchgeführten einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse weist darauf hin, dass Unterschiede bei der Nutzung der Strategie „Erklären“ in Abhängigkeit von der untersuchten Extremgruppe existieren, Wert = .26,  $F(3, 63) = 7.36, p < .001$ . Jugendliche, die entweder über alle drei Messzeitpunkte bei K+S im obersten Quartil oder zu t2 und t3 im obersten Quartil lagen ( $n = 31, M = 2.84, SD = 0.77$ ; 23 Jungen, 8 Mädchen), also Strategien aus K+S bei Streit mit dem besten Freund signifikant stärker nutzten, nutzen zu t3 auch signifikant seltener die adaptive Strategie des „Erklärens“, als Jugendliche im untersten Quartil ( $n = 36, M = 3.40, SD = 0.84$ ; 11 Jungen, 25 Mädchen)  $F(1,65) = 8.18, p = .01$ . Auch hier besteht mit  $\eta^2 = .11$  ein großer Effekt. Mit diesem Ergebnis zeigt sich gleichsam, dass in der Stichprobe der stärkeren „K+S-Anwender“ keine Jugendlichen vorzufinden sind, die gleichzeitig die Strategie „Erklären“ häufig nutzen. Des Weiteren sind in nachstehender Tabelle 47 die 95%-Konfidenzintervalle für die betas ( $\beta$ ) über die drei Messzeitpunkte angegeben:

Tabelle 47

95%-Konfidenzintervall „Erklären“

MZP	95%-Konfidenzintervall		
	Regressionskoeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
t1	.93	.48	1.39
t2	.53	.17	.90
t3	.56	.17	.90

### 7.6.3 Ärgerregulation und emotionale Kompetenzen (emotionale Aufmerksamkeit)

*Hypothese 12: Die längerfristig stärkere Anwendung maladaptiver Strategien (in Form des Faktors Konfrontieren und Schädigen) hängt positiv mit einer niedrigeren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammen.*

*Hypothese 12a: Die längerfristig stärkere Anwendung adaptiver Strategien (in Form der Strategie Erklären) hängt positiv mit einer höheren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammen.*

Es soll unterstützend untersucht werden, ob die Nutzung maladaptiver, bzw. adaptiver Ärgerregulationsstrategien im Umgang mit dem besten Freund einen Zusammenhang mit der

emotionalen Aufmerksamkeit (gemessen durch die emotionale Selbst- und Fremdaufmerksamkeit sowie die Klarheit über eigene bzw. fremde Gefühle) aufweist. Hierzu wird vermutet, dass die längerfristig stärkere Anwendung maladaptiver Strategien (in Form des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“) mit einer niedrigeren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammenhängt. Anders herum kann angenommen werden, dass die längerfristig stärkere Anwendung adaptiver Strategien (in Form der Strategie „Erklären“) mit einer höheren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammenhängt.

Zur Überprüfung der Hypothese, die langfristig stärkere Nutzung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger in Freundschaften hängt mit geringeren Werten in der emotionalen Aufmerksamkeit zusammen, wurde das Faktor Konfrontieren und Schädigen (K+S) über alle drei Messzeitpunkte bzw. über t2 und t3 einer Einteilung nach Quartilen unterzogen. Zur Übersichtlichkeit werden in Tabelle 48 die deskriptiven Statistiken innerhalb der beiden untersuchten Quartile angegeben:

Tabelle 48

*Deskriptive Statistiken zur emotionalen Aufmerksamkeit oberstes und unterstes Quartil Konfrontieren und Schädigen*

Skala	Oberstes Quartil K+S ( <i>n</i> = 30)		Unterstes Quartil K+S ( <i>n</i> = 41)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emot. Selbstaufmerksamkeit t3	2.67	0.65	2.92	0.81
Klarheit eigene Emotionen t3	2.93	0.71	3.37	0.66
Emot. Fremdaufmerksamkeit t3	2.47	0.59	3.02	0.68
Klarheit fremde Emotionen t3	3.15	0.49	3.43	0.52

Anschließend wurde mit einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) getestet, ob sich die so gebildeten Extremgruppen (oberstes sowie unterstes Quartil) hinsichtlich der Ausprägung in der emotionalen Aufmerksamkeit unterscheiden. Dies ist unter Angabe des Pillai-Spur-Werts gegeben: Wert = .23,  $F(4, 66) = 4.82$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .23$ . Im Einzelnen zeigt sich, dass Schüler, die entweder über alle drei Messzeitpunkte im obersten Quartil oder zu t2 und t3 im obersten Quartil lagen ( $n = 30$ ; 23 Jungen, 7 Mädchen), also Strategien aus dem Faktor Konfrontieren und Schädigen bei Streit mit dem besten Freund signifikant stärker nutzten, signifikant niedrigere Werte auf den Skalen Klarheit eigene Emotionen t3 ( $F(1,69) = 7.19$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .09$ ), Emotionale Fremdaufmerksamkeit t3 ( $F(1,69) = 13.02$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 =$



.16) und Klarheit fremde Emotionen t3 ( $F(1,69) = 5.10, p = .03, \eta^2 = .07$ ) zeigten als Schüler, die im untersten Quartil lagen ( $n = 41$ ; 10 Jungen, 21 Mädchen). Die Effekte sind durchweg als mittelgroß bis groß einzustufen. Ferner sind in nachstehender Tabelle 49 die 95%-Konfidenzintervalle für die betas ( $\beta$ ) der einzelnen Skalen zu emotionaler Aufmerksamkeit angegeben:

Tabelle 49

95%-Konfidenzintervalle emotionale Aufmerksamkeit (Faktor Konfrontieren und Schädigen)

Skala	95%-Konfidenzintervall		
	Regressions- koeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
Emot. Selbstaufmerksamkeit t3	.25	-.11	.61
Klarheit eigene Emotionen t3	.49	.11	.77
Emot. Fremdaufmerksamkeit t3	.56	.25	.87
Klarheit fremde Emotionen t3	.28	.03	.52

Dem entgegen wurde angenommen, dass die langfristig stärkere Nutzung adaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger in Freundschaften mit höheren Werten in der emotionalen Aufmerksamkeit zusammenhängt. Auch zur Überprüfung dieser Hypothese wurde die Strategie Erklären über alle drei Messzeitpunkte bzw. über t2 und t3 einer Einteilung nach Quartilen unterzogen. Zur Übersichtlichkeit werden in Tabelle 50 die deskriptiven Statistiken innerhalb der beiden untersuchten Quartile angegeben:

Tabelle 50

Deskriptive Statistiken zur emotionalen Aufmerksamkeit oberstes und unterstes Quartil Erklären

Skala	Oberstes Quartil Erklären ( $n = 35$ )		Unterstes Quartil Erklären ( $n = 42$ )	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emot. Selbstaufmerksamkeit t3	3.10	0.80	2.40	0.67
Klarheit eigene Emotionen t3	3.41	0.54	3.13	0.72
Emot. Fremdaufmerksamkeit t3	3.06	0.50	2.42	0.68
Klarheit fremde Emotionen t3	3.47	0.42	3.18	0.57

Anschließend wurde mit einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) getestet, ob sich die so gebildeten Extremgruppen (oberstes vs. unterstes Quartil) hinsichtlich der Ausprägung in der emotionalen Aufmerksamkeit unterscheiden. Dies ist unter Angabe des Pillai-Spur-Werts gegeben: Wert = .37,  $F(4, 72) = 10.66$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .37$ . Im Einzelnen zeigt sich, dass Schüler, die entweder über alle drei Messzeitpunkte im obersten Quartil oder zu t2 und t3 im obersten Quartil lagen ( $n = 35$ ; 10 jungen, 25 Mädchen), also die Strategie Erklären bei Streit mit dem besten Freund signifikant stärker nutzten, signifikant höhere Werte auf den Skalen Emotionale Selbstaufmerksamkeit t3 ( $F(1,75) = 13.02$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .16$ ), Emotionale Fremdaufmerksamkeit t3 ( $F(1,75) = 21.90$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .23$ ) und Klarheit fremde Emotionen t3 ( $F(1,75) = 6.36$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .08$ ) zeigten als Schüler, die im untersten Quartil lagen ( $n = 42$ ; 31 Jungen, 11 Mädchen). Die Effekte sind durchweg als mittelgroß bis groß einzustufen. Ferner sind in nachstehender Tabelle 51 die 95%-Konfidenzintervalle für die betas ( $\beta$ ) der einzelnen Skalen zu emotionaler Aufmerksamkeit angegeben:

Tabelle 51

95%-Konfidenzintervalle emotionale Aufmerksamkeit (Strategie Erklären)

Skala	95%-Konfidenzintervall		
	Regressions- koeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
Emot. Selbstaufmerksamkeit t3	-.70	-1.03	-.36
Klarheit eigene Emotionen t3	-.28	-.58	.01
Emot. Fremdaufmerksamkeit t3	-.64	-.92	-.37
Klarheit fremde Emotionen t3	-.29	-.53	-.06

## 7.7 Diskussion der Ergebnisse zu Theorieblock 2

### Das EÄRST-Modell

Als Grundlage kann festgehalten werden, dass die Annahme über das Bestehen eines über die drei Messzeitpunkte stabilen Modells der Ärgerregulation (EÄRST) von den erhobenen Daten gestützt wird. Die Annahme der konfiguralen Varianz von t1 bis t3 kann gehalten werden. Dies ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Aussage, die Jugendlichen hätten über alle Messzeitpunkte anscheinend ein gleichbleibendes Verständnis von den genutzten Items, was eine sinnvolle Interpretation der Mittelwertsunterschiede im Längsschnitt ermöglicht.

Bei konfiguraler Invarianz treten in allen untersuchten Gruppen dieselben Ladungsmuster auf und alle latenten Variablen weisen die gleichen manifesten (beobachteten) Indikatorvariablen auf. Wünschenswert ist, dass alle manifesten Variablen jeweils auf nur einem Faktor laden. Zusätzlich werden diejenigen Ladungen der manifesten Variablen, welche keine Beziehung zu einer der latenten Variablen zeigen, in den untersuchten Gruppen auf Null fixiert. Bei konfiguraler Invarianz kann so die gleiche Einfachstruktur in allen untersuchten Gruppen angenommen werden (gleiches Messmodell), die beobachteten, manifesten Variablen können jedoch in unterschiedlicher Höhe mit der jeweiligen latenten Variable verbunden sein. Dies bedeutet, dass die manifesten Variablen messzeitpunktunabhängig dieselbe latente Variable messen, die Annahme der gleichen Messgüte jedoch nicht gehalten werden kann.

Die Annahme schwacher faktorieller Invarianz ist im Vergleich zu der konfiguraler Invarianz strikter, da weitere Parameter beschränkt werden. Dies führt zu einer Überprüfung auf Übereinstimmung der Ladungsparameter in Muster und Höhe. Liegt diese Form vor, kann die Aussage getroffen werden, dass die jeweilige latente Variable messzeitpunktunabhängig in gleicher Güte durch die beobachtete, manifeste Variable gemessen wird (vgl. Geiser, 2010; Steenkamp und Baumgartner, 1998). Für das genutzte EÄRST-Modell konnte die konfigurale Invarianz bestätigt werden, jedoch nicht das Modell schwacher faktorieller Invarianz. Aus diesem Grund sind Veränderungsmessungen auf latenter Ebene nicht gerechtfertigt. Die berichteten Analysen wurden folgerichtig ausschließlich auf Grundlage der beobachteten (manifesten) Daten durchgeführt.

Ein Grund hierfür könnte sein, dass im Jugendalter das Emotionsverständnis anwächst. Dies gilt gleichermaßen für eigene und fremde Emotionen und betrifft hauptsächlich die Emotionen Angst, Traurigkeit, Ärger und Glück (z.B. Blake & Hamrin, 2007; LaBouvie-Vief, DeVoe & Bulka, 1989). Emotionsverständnis bezieht sich auf Wissen (und Verstehen) über emotionale Prozesse (z.B. emotionale Zustände und Emotionsregulation) und Überzeugungen darüber, wie Emotionen und emotionale Zustände (im Individuum selbst und bei anderen) funktionieren. Dieses Verständnis umfasst das Erkennen von Emotionsausdrücken (z.B. Gesichtsausdruck, Körpersprache) und das Wissen über die möglichen Ursachen und Charakteristika der jeweiligen Emotionen. Des Weiteren beinhaltet Emotionsverständnis die Möglichkeit, den Emotionsausdruck (oder auch Nicht-Ausdruck) bewusst einzusetzen, um mit anderen zu kommunizieren und die Fähigkeit zu einem angemessenen Emotionscoping (Umgang mit Emotionen). Die Entwicklung des Emotionsverständnisses scheint eng mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zusammen zu hängen.

Darüber hinaus sind die Familie, Umgebungsvariablen wie die elterliche Art der Kommunikation über Emotionen, die Qualität der Bindungsbeziehung und die Elternbildung bei der Entwicklung des Emotionsverständnisses maßgeblich. Von der Kindheit zur Jugend entwickeln Individuen allmählich ein immer komplexeres Verständnis von Emotionen, was wiederum viele adaptive Prozesse, wie eine angemessene soziale Anpassung) fördert (vgl. Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Auch von Salisch (2002) beschreibt, dass Jugendliche ab einem Alter von 14 Jahren ein größeres Ärgerverständnis entwickeln. Dadurch wird Ärger von diesen Jugendlichen häufiger als unpassend und unangemessen eingestuft und der Fokus deutlicher auf eine adaptive Regulierung (z.B. durch Erklären oder Humor) gelenkt. Während in der frühen Kindheit leichte bis mittelschwere Formen von Aggressivität bei Ärger noch ziemlich verbreitet sind, erlernen Kinder entwicklungsbedingt Fertigkeiten, den Ärger und damit die Aggression zu kontrollieren und adaptiv mit ihnen umzugehen, bevor diese problematisch werden (z.B. Blake & Hamrin, 2007).

Aus den hier genannten Gründen kann vermutet werden, dass zwischen den drei Messzeitpunkten der PIN-Studie (2008 – 2011) das Emotionsverständnis der Jugendlichen angewachsen ist. Zwar werden zu allen drei Messzeitpunkten dieselben sechs Faktoren des EÄRST-Modells bewertet (konfigurale Invarianz), jedoch scheint sich das Verständnis der einzelnen Items über die Zeit zu verändern, was sich in der unterschiedlichen Höhe der Ladungsparameter widerspiegelt (fehlende schwache Invarianz).

### *Selbst- und Fremdberticht zu aggressiven Ärgerregulationsstrategien*

Zur Validierung und Überprüfung des Selbstberichts über die Nutzung spezifischer Strategien im Umgang mit Ärger auf die besten Freunde dienten Analysen zum Zusammenhang mit Fremdbertichten in Form von Einschätzungen der Mitschüler über gezeigtes relationales und körperlich aggressives Verhalten, sowie eine Einschätzung der Lehrer zu körperlich aggressivem Verhalten. Außerdem wurde ein selbst konzipiertes Tagebuchverfahren genutzt, um zusätzlich Fremdbertichtsdaten eines reziproken Freundes über mehrere Tage zur Gefühlslage der Jugendlichen zu erhalten. Während die Korrelationen mit den Mitschüler- und Lehrerurteilen zeigen, dass kleine positive Zusammenhänge zwischen dem Selbstbericht und der Einschätzung der Mitschüler und Lehrer bestehen (vgl. Lösel, Bliesener & Averbek, 1997), konnte das Tagebuchverfahren keine Übereinstimmungen der Aussagen feststellen. Mehrere Einschränkungen in Bezug auf die Tagebuchstudie sollten vermutlich beachtet

werden. Zum Einen ist anzunehmen, dass sich die Schüler, die an der Tagebuchstudie teilnahmen, in systematischer Weise von denen, die eine Teilnahme ablehnten, unterscheiden. Andere Studien, die eine ähnliche Methodik einsetzten haben diese Frage aufgegriffen und kleine Unterschiede im sozioökonomischen Status der Teilnehmer im Vergleich zu Verweigerern gefunden (vgl. Larson, Richards, Sims & Dworkin, 2001). Auch blieb offen, ob es sich bei den teilnehmenden Freundespaaren wirklich um beste Freunde handelte, was wiederum Auswirkungen auf das Wissen um Regulationsstrategien und emotionale Befindlichkeiten des Tagebuchpartners hat. Es scheint unwahrscheinlich, dass in einigen Klassen fünf oder mehr „beste Freundespaare“ zu finden sind. Weiter konnte die Verständlichkeit der im Tagebuch genutzten Itemformulierungen keinem Pretest an einer Stichprobe der gleichen Schulform unterzogen werden. Die Tagebücher wurden von Achtklässlern eines Lüneburger Gymnasiums getestet, dabei ist anzunehmen, dass die Lesekompetenz und das Leseverständnis in diesem Schulzweig höher ausgeprägt ist (vgl. Dörfler, Golke & Artelt, 2010). Trotz ausführlicher Einführung durch die jeweiligen Testleiter und Hilfestellungen bei der Bearbeitung zum ersten Erhebungszeitpunkt schienen die Schüler zu den nachfolgenden Zeitpunkten nicht verstanden zu haben, dass eine Regulierungsstrategie nur anzukreuzen war, wenn sich die betroffene Person auch tatsächlich geärgert hatte. Es erscheint sinnvoll bei weiterem Einsatz dieser Tagebuchmethode die Erinnerung der Schüler durch eine vorab programmierte Armbanduhr, oder einen Beeper, bzw. eine Erinnerung-SMS vorzunehmen (vgl. Silk, Steinberg & Morris, 2003). Das Programmieren der Erinnerungsfunktion des eigenen Mobiltelefons scheint keine geeignete Methode zu sein, was an den teilweise sehr unterschiedlichen Bearbeitungszeiten durch die Schüler zu erkennen ist.

#### *Zeitlicher Verlauf der Ärgerregulationsstrategien*

Hypothesenkonform ist im Zeitverlauf (t1 - t3) für die Gesamtstichprobe ein Rückgang in der Nutzung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien zu verzeichnen. Dies wurde anhand des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ sowie der Strategie „Ignorieren“ überprüft, wobei generell eine eher niedrige Basisausprägung der maladaptiven Strategien festzustellen ist. Konfrontierendes und schädigendes Verhalten wird zusätzlich, wie bereits theoretisch erläutert, von den Jungen im Zeitverlauf häufiger genutzt, als von Mädchen. Bei der Strategie des Ignorierens zeigten sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede (vgl. von Salisch, 2005). Die Nutzung adaptiver Strategien (am Beispiel von Erklären und Humor) nimmt hingegen in der Gesamtstichprobe von einem im Vergleich zu den maladaptiven Strategien

deutlich höheren Anfangsniveau im Zeitverlauf noch zu, wobei Erklären generell häufiger von Mädchen genutzt wird, während beim Humor keine Geschlechtsunterschiede zu verzeichnen sind (vgl. Falkenberg, 2010; von Salisch, 2002). Diese Ergebnisse replizieren die Längsschnittergebnisse von von Salisch und Vogelgesang (2005) und decken sich mit der Annahme, dass Individuen im Laufe der Entwicklung über die Lebensspanne reifen, Wissen erlangen und Erfahrungen sammeln, welche Auswirkungen auf den gesellschaftlichen und sozialen (und natürlich emotionalen) Umgang haben. Das Verständnis der Jugendlichen für zwischenmenschliche Belange (und Emotionen) wächst an und eigene und fremde Reaktionen werden differenzierter bewertet und wahrgenommen (z.B. von Salisch, 2000, 2002). Die Jugendlichen beginnen zunehmend zu erkennen, welche Wirkung ihre Reaktion auf den jeweiligen Gegenüber hat und mit welchen Folgen die eigene Reaktion verbunden ist. Dieser Prozess könnte zu einem gesteigerten Einsatz adaptiver, sozial verträglicher und stressreduzierender („gesunder“) Emotionsregulationsstrategien führen, während der Einsatz von weniger angepassten (maladaptiven) Emotionsregulationsstrategien zurückgeht. Gleichzeitig steigt mit der Anwendung adaptiver Strategien im Zeitverlauf (z.B. Erklären) der Selbstwert und das Ansehen bei Peers und Freunden, während maladaptive Strategien (z.B. relationale und körperliche Aggression) mit einem niedrigeren Selbstwert und Ansehen einhergehen (von Salisch, Vogelgesang & Oppl, 2003). Ältere Menschen berichten trotz einer Vielzahl von unerwünschten Änderungen im Leben (z.B. körperliche Gesundheit; soziale Netzwerke) im Gegensatz zu Jugendlichen von einem recht ausgeglichenen emotionalen Empfinden. Relativ zu jüngeren Erwachsenen schildern Ältere signifikant weniger negative Emotionen und bessere Kontrollmöglichkeiten bei auftretenden Emotionen (vgl. John & Gross, 2004).

#### *Extremgruppen Ärgerregulationsstrategien*

Ein weiterer Fokus wurde auf Jugendliche, die maladaptive Strategien des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) verstärkt nutzen, gelegt (Extremgruppen). Hierzu ist beachtenswert, dass eine längerfristig ausgeprägte Nutzung maladaptiver Strategien des Faktors mit der Nutzung weiterer maladaptiver Ärgerregulierungsstrategien (hier Ignorieren) zusammen hängt, während adaptive Strategien weniger Anwendung finden (z.B. Erklären) (vgl. Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010; Bleicher, 2003). Hillenbrand, Hennemann und Heckler-Schell (2010, S.214) nehmen dazu an, dass sich „die gespeicherten Erfahrungen aus vielen sozialen Situationen“ im Laufe der Entwicklung

„zu einem relativ überdauernden Verarbeitungsmuster“ verfestigen. Diese „individuelle Ausprägung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung“ führt dazu, dass die Person im Laufe der Zeit dazu tendiert, einander ähnelnde Situationen in gleicher Weise wahrzunehmen und sich dann auch in gleicher Weise zu verhalten“ (ebd. S. 214).

In Studien von John und Gross (2004) zeigten junge, erwachsene Individuen, die habituell (gemessen mit dem ERQ) eine adaptive Strategie der Emotionsregulation nutzten (reappraisal, Neubewertung), auch generell eine bessere soziale Anpassung, weniger Symptome einer Depression, waren zufriedener mit ihrem Leben, optimistischer, und hatten ein höheres Selbstwertgefühl. Sie erlebten starke positive Emotionen und gingen Herausforderungen positiv an. Auch drückten die Nutzer sowohl negative als auch positive Emotionen in sozialen Beziehungen aus. Das machte sie zu beliebten Sozialpartnern.

Die dauerhafte Nutzung einer maladaptiven Strategie hingegen (suppression, Unterdrückung) stand im Zusammenhang mit einer geringeren sozialen Anpassung, einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit von depressiven Symptomen, einem geringeren Wohlbefinden, weniger Lebenszufriedenheit, einem geringeren Selbstwertgefühl, weniger engen (und emotional nahen) sozialen Beziehungen und einer weniger optimistischen Haltung in Bezug auf Zukunftserwartungen (vgl. John & Gross, 2004). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen lassen die Annahme zu, dass die langfristig stärkere Anwendung adaptiver Strategien negative emotionale Auswirkungen von widrigen Situationen vermindert, was die Nutzer unter anderem zu beliebten und angenehmen Sozialpartnern macht und dadurch die weitere Anwendung adaptiver Strategien verstärken könnte. Demgegenüber kann vermutet werden, dass Anwender maladaptiver Strategien diese weiter nutzen, da ihnen keine anderen Möglichkeiten zur Verfügung stehen

#### *Extremgruppen Ärgerregulationsstrategien und emotionale Aufmerksamkeit*

Eine längerfristig stärkere Anwendung maladaptiver Strategien hängt außerdem mit einer niedrigeren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit zusammen, während die längerfristig stärkere Anwendung adaptiver Strategien mit einer höheren Ausprägung emotionaler Aufmerksamkeit verbunden ist. „Die wichtigste Rolle im Bezug auf emotional kompetentes und selbstwirksames Verhalten spielt [...] die Emotionsregulation“ (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2010, S.212). Dies deckt sich mit Ergebnissen, dass Jugendliche mit auffälligem Verhalten (wie aggressives Verhalten), gehäuft mangelnde soziale und emotionale Kompetenzen aufweisen. Bei diesen Jugendlichen ist die Entschlüsselung und Interpretation sozialer und emotionaler Hinweisreize (z.B. Wahrnehmung, und Interpretation

eigener und fremder Emotionen) eventuell weniger stark ausgeprägt (vgl. Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2010).

## 7.8 Ergebnisse zu Theorieblock 3: Ärgerregulation und Problemverhalten

Zu diesem letzten Theorieblock werden schließlich die Erkenntnisse und Berechnungen der vorausgegangenen Kapitel verknüpft, indem die Anwendung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien in Verbindung mit gezeigtem Problemverhalten Betrachtung finden soll.

### 7.8.1 Zusammenhänge zwischen Ärgerregulation und Problemverhalten

*Hypothese 13: Der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ (K+S) korreliert zu t3 positiv mit den erhobenen Problemverhaltensweisen*

Hinleitend auf die Untersuchung der Unterschiede und Zusammenhänge zwischen der Nutzung spezifischer Ärgerregulationsstrategien und gezeigtem Problemverhalten wird vermutet, dass die Anwendung maladaptiver Strategien des Faktors Konfrontieren und Schädigen bei Ärger auf den besten Freund (Selbstbericht) zu t3 positive Zusammenhänge zu den erhobenen Problemverhaltensweisen aufweist. Die Korrelationen werden in Tabelle 52 berichtet.

Tabelle 52

*Korrelationen Konfrontieren und Schädigen t3 und Problemverhalten t3*

Strategie	Depr	ISS- Ges	ISS- Entzug	ISS- SB	ISS- AL	Alk cool	Alk Konsum	Alk 30 T	Alk Freunde
K+S t3	-.01	.22**	.24**	.15**	.16**	.25**	.22**	.12*	.14*

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (einseitig)

K+S (Konfrontieren und Schädigen), Depr (Depressive Stimmung); ISS-Ges (ISS-Gesamtskala); ISS-Entzug (ISS-Entzugserscheinungen); ISS-SB (ISS – neg. Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-AL (ISS – neg. Konsequenzen Arbeit und Leistung); Alk cool (Skala Alkohol cool); Alk Konsum (Skala Alkoholkonsum); Alk 30 T (Alkohol 30 Tage); Alk Freunde (Alkohol Freunde)

Der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ korreliert zu t3 positiv mit der ISS-Gesamtskala ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ), der Skala ISS-Entzugserscheinungen ( $r = .24$ ,  $p < .01$ ), ISS-negative Konsequenzen Soziale Beziehungen ( $r = .15$ ,  $p < .01$ ), sowie ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung ( $r = .16$ ,  $p < .01$ ). Weiter finden sich zu t3 positive Korrelationen mit den Alkoholskalen Alkohol cool ( $r = .25$ ,  $p < .01$ ), Alkohol Konsum



( $r = .22, p < .01$ ), Alkohol 30 Tage ( $r = .12, p = .02$ ) und Alkohol Freunde ( $r = .14, p = .01$ ). Auch die Subskalen des Faktors Konfrontieren und Schädigen (t3) korrelieren daher positiv mit den genannten Problemverhaltensweisen (Tabelle 53):

Tabelle 53

*Korrelationen der Subskalen Konfrontieren und Schädigen t3 und Problemverhalten t3*

Strategie	Depr	ISS- Ges	ISS- Entzug	ISS- SB	ISS- AL	Alk cool	Alk Konsum	Alk 30 T	Alk Freunde
t3 verbal aggressiv	-.02	.18**	.19**	.12*	.14 *	.27**	.26**	.14*	.14*
t3 Intrige	.04	.16**	.17**	.12*	.13*	.13*	.04	.05	.10*
t3 Rachedgedanken	.00	.26**	.25**	.20**	.21**	.25**	.22**	.12*	.12*

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (einseitig)

Depr (Depressive Stimmung); ISS-Ges (ISS-Gesamtskala); ISS-Entzug (ISS-Entzugserscheinungen); ISS-SB (ISS – neg. Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-AL (ISS – neg. Konsequenzen Arbeit und Leistung); Alk cool (Skala Alkohol cool); Alk Konsum (Skala Alkoholkonsum); Alk 30 T (Alkohol 30 Tage); Alk Freunde (Alkohol Freunde)

Zur Absicherung dieser Befunde wurden in Tabelle 54 zusätzlich die korrelativen Zusammenhänge zwischen der Nutzung relational aggressiven Verhaltens aus Klassensicht (generell) und den Problemverhaltensweisen betrachtet (Fremdbericht).

Tabelle 54

*Korrelationen Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t3 und Problemverhalten t3*

Strategie	Depr	ISS- Ges	ISS- Entzug	ISS- SB	ISS- AL	Alk cool	Alk Konsum	Alk 30 T	Alk Freunde
Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t3	-.15**	-.05	-.04	-.02	-.04	.06	.30**	.14*	.13*

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (einseitig)

Depr (Depressive Stimmung); ISS-Ges (ISS-Gesamtskala); ISS-Entzug (ISS-Entzugserscheinungen); ISS-SB (ISS – neg. Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-AL (ISS – neg. Konsequenzen Arbeit und Leistung); Alk cool (Skala Alkohol cool); Alk Konsum (Skala Alkoholkonsum); Alk 30 T (Alkohol 30 Tage); Alk Freunde (Alkohol Freunde)

Es wird deutlich, dass die Nutzung relational-aggressiven Verhaltens aus Klassensicht zu t3 einen positiven Zusammenhang zur Skala Alkoholkonsum t3 ( $r = .30, p < .01$ ) sowie zu den Einzelitems Alkohol 30 Tage t3 ( $r = .14, p = .01$ ) und Alkohol Freunde t3 ( $r = .13, p = .02$ ) aufweist. Im Gegensatz dazu korreliert die adaptive Strategie des Erklärens zu t3 leicht negativ oder gar nicht mit den erhobenen Problemverhaltensweisen (Tabelle 55).

Tabelle 55

*Korrelationen Erklären t3 und Problemverhalten t3*

Strategie	Depr	ISS- Ges	ISS- Entzug	ISS- SB	ISS- AL	Alk cool	Alk Konsum	Alk 30 T	Alk Freunde
Erklären t3	-.04	-.16*	-.13*	-.15*	-.13*	-.13*	-.09	-.08	-.02

Anmerkungen. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  (einseitig)

Depr (Depressive Stimmung); ISS-Ges (ISS-Gesamtskala); ISS-Entzug (ISS-Entzugserscheinungen); ISS-SB (ISS – neg. Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-AL (ISS – neg. Konsequenzen Arbeit und Leistung); Alk cool (Skala Alkohol cool); Alk Konsum (Skala Alkoholkonsum); Alk 30 T (Alkohol 30 Tage); Alk Freunde (Alkohol Freunde)

### 7.8.2 Regressionen

*Hypothese 14: Die Nutzung von „Konfrontieren + Schädigen (K+S)“ zu t1 und t2 sagt auftretendes Problemverhalten zu t3 vorher ( $\mu K+S t2 \rightarrow \mu PV t3$ )*

Aus den vorangegangenen Zusammenhangsanalysen lässt sich die Vermutung ableiten, dass die Nutzung konfrontierender und schädigender Ärgerregulationsstrategien im Zeitverlauf auftretendes Problemverhalten zu t3 vorhersagt. Hierbei zeigt nur die lineare Regression (Einschluss) der Variablen „K+S t2“, Alkohol cool t3 und Alkoholkonsum t3, dass der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ zu t2 (Selbstbericht) die Einschätzung der Jugendlichen, Alkohol sei cool zu t3 ( $N = 269$ ),  $b = .17$ ,  $F(1, 267) = 4.37$ ,  $p = .04$ ,  $R^2 = .02$ ), sowie den Alkoholkonsum zu t3 ( $N = 270$ ),  $b = .27$ ,  $F(1, 268) = 8.94$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .03$ ) vorhersagen. Aufgrund der relativ niedrigen Varianzaufklärungen von  $R^2 = .02$  und  $R^2 = .03$  wurde trotz der Signifikanz der Ergebnisse eine Post-Hoc Poweranalyse durchgeführt. Diese zeigt relativ zufriedenstellende Ergebnisse. Demnach lag die Teststärke der Skala Alkohol cool t3, mit der ein kleiner Effekt von  $f^2 = .02$  bei gegebenem Alpha-Niveau und  $N$  entdeckt werden konnte, bei .76 (einseitig). Für die Skala Alkoholkonsum t3 lag die Teststärke mit der ein kleiner Effekt von  $f^2 = .04$  bei gegebenem Alpha-Niveau und  $N$  entdeckt werden konnte, sogar bei .89 (einseitig). Für die Skala Alkohol cool t3 überdeckt das Konfidenzintervall mit den Grenzen .01 und .33 den Regressionskoeffizienten  $\beta = .17$  mit 95%iger Sicherheit, ebenso wie das Konfidenzintervall den Regressionskoeffizienten von Alkoholkonsum t3,  $\beta = .27$ , mit den Grenzen .09 und .45 mit 95%iger Sicherheit überdeckt (Tabelle 56).

Tabelle 56

95%-Konfidenzintervalle K+S t2 und Alkohol cool t3 /Alkoholkonsum t3

Skala	95%-Konfidenzintervall		
	Regressionskoeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
K+S t2 und Alkohol cool t3	.17	.01	.33
K+S t2 und Alkoholkonsum t3	.27	.09	.45

Auch zu dieser Analyse des Selbstberichts wurden die Fremdberichtsdaten der Klasse zu relational aggressivem Verhalten vergleichend herangezogen (Tabelle 57). Die lineare Regression (Einschluss) der Variablen „Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t1 und t2“ und Alkoholkonsum t3 zeigen beispielsweise, dass der Fremdbericht den Alkoholkonsum zu t3 vorhersagt: t1 ( $N = 288$ ),  $b = .40$ ,  $F(1, 287) = 31.53$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .10$ ); t2 ( $N = 281$ ),  $b = .27$ ,  $F(1, 286) = 14.45$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .05$ .

Tabelle 57

95%-Konfidenzintervalle Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t1, t2

Skala	95%-Konfidenzintervall		
	Regressionskoeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t1	.40	.26	.54
Relational-aggressives Verhalten aus Klassensicht t2	.28	.13	.42

### 7.8.3 Extremgruppenvergleiche

Abschließend wurde analysiert, wie sich die langfristige, stärkere Anwendung von Ärgerregulationsstrategien auf die Ausbildung der Problemverhaltensweisen auswirkt.

#### 7.8.3.1 Konfrontieren und Schädigen und PV

*Hypothese 15: Die häufigere Anwendung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger (Faktor „Konfrontieren und Schädigen“) in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit signifikant höheren Werten auf den Problemverhaltensskalen zusammen*

Welche Auswirkungen im Problemverhalten hat nun die Nutzung maladaptiver Emotionsregulierungsstrategien bei Ärger in Freundschaften? Zur Überprüfung der Hypothese wurde der Faktor Konfrontieren und Schädigen (K+S) über alle drei Messzeitpunkte bzw. über t2 und t3 einer Einteilung nach Quartilen unterzogen. Zur Übersichtlichkeit werden in Tabelle 58 die deskriptiven Statistiken innerhalb der beiden untersuchten Quartile angegeben:

Tabelle 58

*Deskriptive Statistiken der Problemverhaltensweisen oberstes und unterstes Quartil Konfrontieren und Schädigen*

Skala	Oberstes Quartil ( $n = 31$ )		Unterstes Quartil ( $n = 41$ )	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Depressive Stimmung	1.48	0.42	1.41	0.42
ISS-Gesamtskala	19.55	5.33	16.93	5.17
ISS –Entzug	7.11	2.16	5.92	2.00
ISS-soz. Bez.	5.74	1.63	5.28	1.47
ISS- neg. K. AL	6.64	2.44	5.69	2.13
Alkohol cool	2.36	1.09	1.55	0.82
Alkohol Konsum	2.74	1.02	2.02	0.95
Alkohol 30 Tage	1.54	1.15	1.07	1.10
Alkohol Freunde	2.06	0.68	1.51	0.98

*Anmerkungen.* ISS-Entzug (ISS –Entzugserscheinungen); ISS-soz. Bez. (ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-neg. K. AL (ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung)

Anschließend wurde mit einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) getestet, ob sich die so gebildeten Extremgruppen (oberstes sowie unterstes Quartil) hinsichtlich der Ausprägung in den Problemverhaltensweisen unterscheiden. Dies ist unter Angabe des Pillai-Spur-Werts gegeben: Wert = .33,  $F(9, 62) = 3.36$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .33$ . Im Einzelnen zeigt sich in Tabelle 59, dass Schüler, die entweder über alle drei Messzeitpunkte im obersten Quartil oder zu t2 und t3 im obersten Quartil lagen ( $n = 31$ ; 23 Jungen, 8 Mädchen;  $M = 2.44$ ,  $SD = 0.60$ ), also Strategien aus dem Faktor Konfrontieren und Schädigen bei Streit mit dem besten Freund signifikant stärker nutzten, signifikant höhere Werte auf den Skalen Internetsucht gesamt ( $F(1,70) = 4.42$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2 = .06$ ), Internet Entzug ( $F(1,70) = 5.85$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2 = .08$ ), Alkohol cool ( $F(1,70) = 12.91$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .16$ ), Alkohol Konsum ( $F(1,70) = 9.45$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .12$ ) und Alkohol Freunde ( $F(1,70) = 7.23$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .09$ ) zeigten als Schüler, die im untersten

Quartil lagen ( $n = 41$ ; 12 Jungen, 29 Mädchen,  $M = 1.14$ ,  $SD = 0.20$ ). Die Effekte sind durchweg als mittelgroß bis groß einzustufen.

Tabelle 59

*MANOVA Problemverhalten in den Extremgruppen Konfrontieren und Schädigen*

Skala	$F$	$df$	$p$	$\eta^2$
Depressive Stimmung	0.40	1,70	.53	.01
ISS-Gesamtskala	4.42	1,70	.04	.06
ISS –Entzug	5.85	1,70	.02	.08
ISS-soz. Bez.	1.60	1,70	.21	.02
ISS- neg. K. AL	2.95	1,70	.09	.04
Alkohol cool	12.91	1,70	.00	.16
Alkohol Konsum	3.02	1,70	.09	.09
Alkohol 30 Tage	9.45	1,70	.00	.12
Alkohol Freunde	7.23	1,70	.01	.09

*Anmerkungen.* ISS-Entzug (ISS –Entzugserscheinungen); ISS-soz. Bez. (ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-neg. K. AL (ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung)

Ferner sind in nachstehender Tabelle 60 die 95%-Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) der einzelnen Problemverhaltensskalen angegeben:

Tabelle 60

*95%-Konfidenzintervalle der Problemverhaltensweisen*

Skala	95%-Konfidenzintervall		
	Regressionskoeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
Depressive Stimmung	-.63	-.26	.14
ISS-Gesamtskala	-2.62	-5.11	-.13
ISS –Entzug	-1.19	-2.17	-.21
ISS-soz. Bez.	-.47	-1.20	.27
ISS- neg. K. AL	-.95	-2.04	.15
Alkohol cool	-.81	-1.26	-.36
Alkohol Konsum	-.72	-1.18	-.25
Alkohol 30 Tage	-.47	-1.00	.07
Alkohol Freunde	-.55	-.96	-.14

*Anmerkungen.* ISS-Entzug (ISS –Entzugserscheinungen); ISS-soz. Bez. (ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-neg. K. AL (ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung)

### 7.8.3.2 Erklären und PV

*Hypothese 16: Die häufigere Anwendung der adaptiven Emotionsregulierungsstrategie „Erklären“ bei Ärger in Freundschaften über mehrere Messzeitpunkte (t1, t2, t3 bzw. t2, t3) hängt zu t3 mit einer signifikant niedrigeren Ausprägung der Problemverhaltensweisen zusammen, als die seltenere Nutzung.*

Des Weiteren zeigte eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) in Tabelle 61, dass die langfristige Anwendung der Strategie „Erklären“ anscheinend einen Einfluss auf gezeigtes Problemverhalten hat. Der Pillai-Spur-Wert liegt bei .23,  $F(9, 66) = 2.20$ ,  $p = .03$ . Der Effekt  $\eta^2 = .23$  ist als groß einzuschätzen. Jugendliche, die entweder über alle drei Messzeitpunkte bei „Erklären (adaptiv)“ im obersten Quartil oder zu t2 und t3 im obersten Quartil lagen ( $n = 33$ ; 10 Jungen, 23 Mädchen,  $M = 3.85$ ,  $SD = 0.68$ ), also die Strategie „Erklären“ bei Streit mit dem besten Freund signifikant stärker nutzten, zeigen weniger Problemverhaltensweisen auf den Skalen ISS-Gesamt  $F(1,74) = 5.22$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .07$ , ISS – negative Konsequenzen soziale Beziehungen  $F(1,74) = 4.70$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .06$ , ISS – negative Konsequenzen Arbeit und Leistung  $F(1,74) = 3.99$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2 = .05$  und Alkohol cool  $F(1,74) = 5.12$ ,  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .07$  als Jugendliche, die die Strategie „Erklären“ bei Streit mit dem besten Freund signifikant weniger stark nutzten, also im untersten Quartil liegen ( $n = 43$ ; 30 Jungen, 13 Mädchen,  $M = 2.25$ ,  $SD = 0.66$ ). Die Effekte sind mittelgroß.

Tabelle 61

*MANOVA Problemverhalten in den Extremgruppen Erklären*

Skala	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Depressive Stimmung	.54	1,74	.47	.01
ISS- Gesamtskala	5.22	1,74	.03	.07
ISS-Entzug	3.25	1,74	.08	.04
ISS-soz. Bez.	4.70	1,74	.03	.06
ISS- neg. K. AL	3.99	1,74	.05	.05
Alkohol cool	5.12	1,74	.03	.07
Alkohol Konsum	3.24	1,74	.08	.04
Alkohol 30 Tage	.96	1,74	.33	.01
Alkohol Freunde	.01	1,74	.91	.00

*Anmerkungen.* ISS-Entzug (ISS –Entzugserscheinungen); ISS-soz. Bez. (ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-neg. K. AL (ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung)

Tabelle 62 zeigt die deskriptiven Statistiken innerhalb der beiden untersuchten Quartile:

Tabelle 62

*Deskriptive Statistiken Problemverhaltensweisen oberstes und unterstes Quartil Erklären*

Skala	Oberstes Quartil (n = 33)		Unterstes Quartil (n = 43)	
	M	SD	M	SD
Depressive Stimmung	1.48	0.54	1.56	0.46
ISS- Gesamtskala	15.82	4.55	18.51	5.46
ISS-Entzug	5.38	1.90	6.22	2.07
ISS-soz. Bez.	4.95	1.35	5.76	1.79
ISS- neg. K. AL	5.53	2.10	6.56	2.32
Alkohol cool	1.60	0.84	2.10	1.01
Alkohol Konsum	2.28	1.07	2.71	1.00
Alkohol 30 Tage	1.09	1.10	1.37	1.27
Alkohol Freunde	1.79	0.78	1.77	0.72

*Anmerkungen.* ISS-Entzug (ISS –Entzugserscheinungen); ISS-soz. Bez. (ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-neg. K. AL (ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung)

Ferner sind in nachstehender Tabelle 63 die 95%-Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ) der einzelnen Problemverhaltensskalen angegeben:

Tabelle 63

*95%-Konfidenzintervalle der Problemverhaltensweisen*

Skala	95%-Konfidenzintervall		
	Regressionskoeffizient $\beta$	Untergrenze	Obergrenze
Depressive Stimmung	.08	-.14	.31
ISS-Gesamtskala	2.69	.35	5.04
ISS-Entzug	.83	-.09	1.75
ISS-soz. Bez.	.81	.07	1.55
ISS- neg. K. AL	1.03	.00	2.06
Alkohol cool	.49	.06	.93
Alkohol Konsum	.43	-.05	.91
Alkohol 30 Tage	.27	-.28	.83
Alkohol Freunde	-.02	-.36	.32

*Anmerkungen.* ISS-Entzug (ISS –Entzugserscheinungen); ISS-soz. Bez. (ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen); ISS-neg. K. AL (ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung)

## 7.9 Diskussion der Ergebnisse zu Theorieblock 3

### *Zusammenhänge Ärgerregulation und Problemverhalten*

Die zu diesem Theorieblock ermittelten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Form der Ärgerregulation in einem ersten Schritt mit gezeigtem Problemverhalten zusammenhängt. Es bestehen zum dritten Messzeitpunkt positive Korrelationen zwischen konfrontierendem und schädigendem Verhalten mit den ISS-Skalen (pathologische Internetnutzung) und den Alkoholskalen und Einzelitems zum Thema Alkohol. Zur Absicherung der Selbstberichtsdaten zeigen sich ebenfalls signifikante positive Zusammenhänge zwischen der Nutzung relational aggressiven Verhaltens aus Klassensicht und den Problemverhaltensweisen Alkoholkonsum, Alkoholkonsum der letzten 30 Tage und der Angabe über den Alkoholkonsum der Freunde. Ähnlich zu diesen Ergebnissen belegen Schmidt-Atzert und Amelang (2012) die gemittelten Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Alkohol in Metaanalysen mit  $r = .23$ . Ein typischer Alkoholrausch ist durch mehrere, charakteristische Phasen gekennzeichnet. Diese gehen fließend ineinander über. Hierzu zählen die Euphorie, der eigentliche Rausch, Die Benommenheit und Betäubtheit und das Koma. Gerade in der Phase des eigentlichen Rauschs kommt es zu einer Enthemmung, Grenzen werden überschritten, und durch den Konsum wird das Individuum oftmals launisch oder verhält sich aggressiv (sfa, 2005). Auf der einen Seite könnte eine maladaptive Regulation von Ärger in der Freundschaft zu einem gesteigerten Alkoholkonsum führen. Alkohol wird dann genutzt, um den Ärger „herunterzuspülen“, zu betäuben (Silbereisen & Reese, 2001). Wenn Alkohol andererseits genutzt wird, um den Ärger auf den besten Freund zu regulieren, kann es zu einer Eskalation kommen, da der Alkohol durch seine enthemmende Wirkung dazu führen könnte, unangemessen und impulsiv zu reagieren und somit der Wutausdruck verstärkt würde. Der Alkohol schränkt die Funktionen des präfrontalen Kortex, welche für die Emotionsregulation zuständig sind, ein. Die Verknüpfung zur Amygdala (limbisches System) wird beeinträchtigt, was dazu führen kann, dass Kompetenzen wie die Informationsverarbeitung, Handlungssteuerung und die Aufmerksamkeitsleistung gestört, bzw. verlangsamt ablaufen. Zusätzlich wird die Ausschüttung bestimmter Botenstoffe (z.B. Gamma-Aminobuttersäure, Dopamin) gesteigert. Der Konsument verhält sich gegebenenfalls situationsunangemessen, oftmals aggressiv oder gewalttätig (z.B. Coccaro, McCloskey, Fitzgerald & Luan Phan, 2007).

Zudem bestehen in angrenzenden Bereichen Zusammenhänge zwischen aggressiven Verhaltensweisen (aggressive Kognitionen, aggressive normative Überzeugungen und



aggressives Verhalten) und Medienkonsum in Form von Gewalt beinhaltenden oder empfehlenden Internetseiten (Kunczik & Zipfel, 2006).

### *Vorhersage des Problemverhaltens durch maladaptive Ärgerregulierung im Selbst- und Fremdbereich*

Zusätzlich sagt die Nutzung von Strategien des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ im Selbstbericht zum zweiten Messzeitpunkt den eigenen Alkoholkonsum sowie die Einschätzung, Alkohol sei cool, zum dritten Messzeitpunkt vorher. „Externale psychische Störungen“ im Sozialverhalten, „die sich durch vermehrtes hyperaktives, impulsives, aggressives und dissoziales Problemverhalten auszeichnen, gehen häufig mit exzessivem Alkoholkonsum einher“ und können diesen sogar vorhersagen und das Risiko einer späteren Auftretenswahrscheinlichkeit nimmt vom Kindes- zum Jugendalter hin stetig zu (Laucht, Blomeyer & Buchmann, 2011, S.435). Hier sei wieder erwähnt, dass spezifische Belastungen im Jugendalter (z.B. Übergang in eine neue Lebensphase, Schulprobleme, Zukunftsangst, Probleme mit den Eltern, kritische Lebensereignisse) bei den Jugendlichen zu einem Gefühl der Hilflosigkeit, Überforderung oder Bedrohung führen können. Fehlen in dieser Phase angemessene Schutzfaktoren wie wirksame Problemlösefähigkeiten (z.B. Emotionsregulation), gute Freunde und Peers, kann daraus ein gesteigerter Alkoholkonsum resultieren. Dieser Konsum dient den Jugendlichen dann zur Ablenkung, Dämpfung oder Stressbewältigung (Eisenberg et al., 2000; Thomasius, Nessler & Häßler, 2009). Zugegeben, die Varianzaufklärung in der hier vorliegenden Studie ist mit 2 % bzw. 3 % sehr niedrig. Es scheinen somit weitere Einflussfaktoren die Ausbildung des Problembereichs „Alkohol“ vorherzusagen, welche in der hier durchgeführten Analyse keine Berücksichtigung fanden. Eine weitere Möglichkeit für diese niedrige Varianzaufklärung könnte in der Nutzung der Selbstberichtsverfahren liegen. Dieses kann eventuell nicht immer als objektiv angenommen werden (vgl. Eschenbeck, 2010). Zur Absicherung diene daher ein Regressionsmodell unter Einbezug des Urteils der Mitschüler zur Nutzung relational aggressiven Verhaltens. Dieser Fremdbereich fokussiert nicht nur auf die Ärgerregulierung im Bezug auf den besten Freund, sondern auf die Nutzung relational aggressiven Verhaltens generell. Eventuell ist die Beschreibung der Ärgerregulierung im Bezug auf den besten Freund zu speziell, da andere Wirkmechanismen die Objektivität des Bewertenden beeinflussen. So kennt man den besten Freund sehr genau (in nahezu allen Lebenslagen) und schreibt ihm fast ausschließlich positive Attribute zu (vgl. Schmidt-Denter, 2005). Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die

Fremdeinschätzung über die Nutzung relational aggressiven Verhaltens deutlichere Vorhersagen zum Alkoholkonsum zulässt (10 % bzw. 5 % aufgeklärte Varianz). Insgesamt fällt noch ins Gewicht, dass für eine kausale Prädiktion die Erfassung der Basisraten des Problemverhaltens zu allen drei Messzeitpunkten nötig gewesen wäre um belegen zu können, wie viel Varianz eine maladaptive Ärgerregulierung über bereits vorhandene Probleme hinaus im Rahmen einer Regression erklären kann.

### *Extremgruppen Ärgerregulation und Problemverhalten*

Eine anschließende Betrachtung der gebildeten Extremgruppen in der Nutzung des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ und der adaptiven Strategie „Erklären“ zeigt, dass diejenigen Jugendlichen, welche maladaptive Strategien des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ langfristig verstärkt nutzen, signifikant mehr Problemverhalten auf den Skalen Internetsucht gesamt, Internet Entzug, Alkohol cool, Alkohol Konsum und Alkohol Freunde angeben. Diese Jugendlichen nutzen im Vergleich zu „Wenignutzern“ maladaptiver Ärgerregulationsstrategien also signifikant stärker das Internet, haben eine positivere Einstellung gegenüber Alkohol, trinken selbst mehr Alkohol und geben auch an, dass ihre Freunde mehr Alkohol konsumieren. Auf der anderen Seite zeigen Jugendliche, die häufig die adaptive Strategie „Erklären“ anwenden, signifikant seltener Problemverhalten in Form von pathologischer Internetnutzung und einer positiven Einstellung gegenüber Alkohol, als „Wenignutzer“. Die langfristig stärkere Nutzung von maladaptiven Strategien der Ärgerregulation (in Form konfrontierender und schädigender Verhaltensweisen) führt also zu höheren Werten auf den Problemverhaltensweisen, als die weniger starke Nutzung. Die langfristig stärkere Nutzung von adaptiven Strategien der Ärgerregulation (Erklären) hingegen führt zu niedrigeren Werten auf den Problemverhaltensweisen, als die weniger starke Nutzung. Diese Ergebnisse lassen sich auf Untersuchungen von Aldao und Nolen-Hoeksema (2011) und Aldao, Nolen-Hoeksema und Schweizer (2010) übertragen. Hier zeigten sich bei  $N = 1.132$  Versuchsteilnehmern keine Zusammenhänge zwischen der Nutzung adaptiver Regulationsstrategien wie Neubewertung und Akzeptieren und potenziellen psychopathologischen Symptomen wie depressiven Stimmungen oder Alkoholproblemen. Generell zeigen vermeintlich adaptive Strategien, wie Neubewertung und Akzeptanz eine schwächere Assoziation mit Psychopathologie (Alkohol, depressive Symptome) als vermeintlich maladaptive Strategien, wie Grübeln, Unterdrückung und Vermeidung (vgl. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010). Cooper, Frone, Russel und Mudar (1995)

---

halten es für wahrscheinlich, dass Alkohol oftmals konsumiert wird, um Dysphorien (z.B. Alltagsverstimmungen) in Form von Ärger, Unzufriedenheit, Gereiztheit oder Verdrossenheit zu reduzieren, oder zu managen. Da den Konsumenten häufig keine andere Strategie zur Regulation der negativen Emotionen zur Verfügung steht, kann daraus eine Art „psychische Abhängigkeit“ und Negativspirale entstehen. Der Konsum von Alkohol zur Emotionsregulierung vermindert nämlich auch wiederum die Anwendungshäufigkeit adaptiver Strategien.

## **8. Gesamtdiskussion, Einschränkungen, Fazit und Ausblick**

Im Verlauf dieser Arbeit wurde grundsätzlich deutlich, dass die Art der Emotionsbewältigung (der Einsatz bestimmter Emotionsregulationsstrategien im Umgang mit anderen) einen Einfluss auf das Wohlbefinden und die soziale Anpassung von Individuen hat (vgl. John & Gross, 2004; Seiffge-Krenke, 1993). Insgesamt lässt sich zusätzlich theoriebasiert hervorheben, dass maladaptive Emotionsregulationsstrategien höchstens kurzfristig effektiv sind, jedoch keine positiven Langzeitwirkungen auf das psychosoziale Wohlbefinden und die Gesundheit haben (vgl. Gross & Levenson, 1993; Gross & Thompson, 2007; Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998; Weber et al., 2008). Adäquate Formen der Emotionsregulation werden bereits seit längerer Zeit als bedeutend für die gesunde emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erachtet. Ergebnisse belegen, dass Defizite bei der Regulierung von Emotionen Schwierigkeiten in sozialen, psychologischen und akademischen Gebieten, sowie in der Gesundheit zur Folge haben können. Ein starker Fokus in diesem Forschungsbereich wurde auf das Verstehen von Emotionsregulationsprozessen im vorschulischen und frühen elementaren Bereich, weniger jedoch auf das Jugendalter, gelegt (Goldenberg-Bivens, 2009).

### *Generelles*

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie die Form der Ärgerregulierung in den Freundschaften von Jugendlichen mit deren Problemverhalten in Form von depressiven Stimmungen, pathologischer Internetnutzung und der Einstellung zu, sowie dem Konsum von Alkohol im Jugendalter zusammenhängt. Im Allgemeinen gelten maladaptive Strategien der Emotionsregulation als stärker mit psychopathologischen outcomes verbunden, als adaptive Strategien. Dies kann auch bedeuten, dass die Anwesenheit einer maladaptiven Strategie schädlicher für das Individuum ist, als die Abwesenheit von besonders adaptiven Strategien (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010). Aufbauend auf dem aktuellen Forschungsstand und weiterführenden theoretischen Überlegungen wurde in dieser Arbeit angenommen, dass die längerfristige und ausgeprägtere Nutzung maladaptiver Ärgerregulationsstrategien im Entwicklungsverlauf signifikant stärker mit gezeigtem Problemverhalten zusammenhängt (und dieses vorhersagt), als die seltene Nutzung, bzw. die häufigere Nutzung adaptiver Strategien. Ziel soll es sein, praktische Implikationen abzuleiten und Anregungen für weitere wissenschaftliche Untersuchungen zu generieren. Dazu wurden zwischen März und Mai 2011 im Rahmen der PIN-Studie Daten von  $N = 299$  Jugendlichen

(51 % Mädchen) aus 21 Klassen an 4 Halbtags- und 3 Ganztagschulen (Haupt- und Realschulen organisiert als Oberschulen) des Bundeslandes Brandenburg erhoben. Für die Längsschnittuntersuchung dienten weiterhin die Daten der ersten beiden Messzeitpunkte, die im Herbst 2008 (t1) sowie im Sommer 2009 (t2) erhoben wurden (Kanevski & von Salisch, 2011).

Auf Basis des Datensatzes der PIN-Studie und der theoretischen Rahmung konnten in dieser Arbeit drei Theorieblöcke gebildet werden, zu welchen jeweils aufbauend Hypothesen formuliert wurden. Diese beziehen sich als erstes auf die Häufigkeit des Problemverhaltens und mögliche Geschlechtsunterschiede (Theorieblock 1), zweitens auf die Form und Nutzung von Ärgerregulationsstrategien (Theorieblock 2). Auch hier werden mögliche Geschlechtsunterschiede in die Betrachtung mit einbezogen. Theorieblock 3 prüft diese beiden ersten Blöcke abschließend auf ihren Zusammenhang. Der empirische Teil dieser Arbeit fokussiert dann auf die statistische Überprüfung der aufgestellten Hypothesen.

Die durchgeführte Fragebogenstudie beschränkte sich auf das Bundesland Brandenburg (Klumpenstichprobe). Brandenburg hat von seiner Struktur her einige Besonderheiten aufzuweisen, so

„leben im Land Brandenburg in den 14 Landkreisen und 4 kreisfreien Städten knapp 224.000 Kinder unter 12 Jahren (das sind ca. 8,8 % der Gesamtbevölkerung von rund 2.548 Mio.), etwa 135.000 Jugendliche im Alter von 12 bis unter 18 Jahre (das entspricht rund 5,3 % der Gesamtbevölkerung) und etwa 232.000 junge Volljährige im Alter von 18 Jahren bis unter 25 Jahre (das sind rund 9,1 % der Gesamtbevölkerung)“ (MBJS 2010, unter [www.mbjs.de](http://www.mbjs.de), Zugriff am 14.08.2011).

Wie bereits erwähnt zeigte die Europäische Schülerstudie zu Alkohol und anderen Drogen (ESPAD) für länderspezifische Lebenszeitprävalenzen, dass in Brandenburg (und generell in den neuen Bundesländern) die meisten Schüler bereits illegale Substanzen konsumiert haben und dass in Brandenburg zwischen 2003 bis 2007 kein rückläufiger Konsumtrend, sondern vielmehr eine Zunahme riskanter Konsumenten beobachtbar ist (vgl. Kraus, Steiner & Pabst, 2008).

#### *Häufigkeiten und Geschlechtsunterschiede im Auftreten des Problemverhaltens*

Die Analyse des PIN-Datensatzes erbrachte für die pathologische Internetnutzung und die Alkoholskalen im Vergleich mit anderen Jugendstudien ähnliche Ergebnisse bezüglich der

Auftretenshäufigkeit (z.B. Hahn & Jerusalem, 2010; Hinckers, Laucht, Heinz & Schmidt, 2005; Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009; Narring et al. 2004; Wölfling, Thalemann & Grüsser-Sinopoli, 2008). Die Angabe über den Alkoholkonsum der Freunde macht hier eine Ausnahme. Die Jugendlichen in der hier vorliegenden Studie geben deutlich höhere Werte im Konsumverhalten der Freunde an, als dies in vergleichbaren Studien der Fall ist (ca. 58 % vs. ca. 14 %) (vgl. Morgenstern, Wiborg, Isensee & Hanewinkel, 2009). Der Grund hierfür könnte in einer Überschätzung des Trinkverhaltens der Freunde und, damit einhergehend, der Unterschätzung des eigenen Trinkverhaltens liegen (vgl. Laucht, Blomeyer & Buchmann, 2011). Die Angabe über depressive Stimmungen fällt in der vorliegenden Untersuchung hingegen niedriger aus als in vergleichbaren Studien (ca. 6 % vs. ca. > 10 %) (vgl. Alsaker & Bütikofer, 2005; Ihle & Esser, 2002; Seiffge-Krenke, 2000). Diskutiert wurde zu den Ergebnissen zu depressiven Stimmungen der Umstand, dass mögliche Geschlechtsunterschiede erst zu einem späteren Zeitpunkt der jugendlichen Entwicklung signifikant werden (vgl. Becker-Stoll, 2002), oder gegebenenfalls das genutzte Instrument (DEPRES) nicht adäquat ist.

#### *Form und Nutzung von Ärgerregulationsstrategien*

Es scheint, dass im Jugendalter eine Vielzahl von adaptiven und maladaptiven Ärgerregulationsstrategien existiert, deren Anwendungshäufigkeit sich im Entwicklungsverlauf verändert und deren Form der Anwendung bei Jungen und Mädchen unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. Schmitz, Vierhaus & Lohaus, 2012; von Salisch & Pfeiffer, 1998; von Salisch, 2000; von Salisch & Vogelgesang, 2005). In einem ersten Schritt konnte die Faktorenstruktur des EÄRST-Modells (Ärgerregulierungsstrategien Erwachsener und Jugendlicher) über die drei Messzeitpunkte repliziert werden (konfigurale Invarianz). So wurden für die untersuchten Jugendlichen die sechs Ärgerregulationsstrategien „Konfrontieren und Schädigen“, „Aufmerksamkeitslenkung“, „Ignorieren“, „Erklären“, „Selbstabwertung“ und „Humor“ bestätigt (vgl. von Salisch & Vogelgesang, 2005). Striktere Modelle der zeitlichen Messinvarianz (schwache und starke faktorielle Invarianz), welche eine Interpretation auf latenter Ebene zugelassen hätten, konnten nicht gefunden werden. Hierzu ist die begründete Vermutung geäußert worden, dass das Verständnis über die Nutzung spezifischer Strategien und deren Folgen im Zeitraum der drei Messzeitpunkte der PIN-Studie angewachsen ist und deshalb zwar dieselben sechs Faktoren des EÄRST-Modells repliziert werden, sich das Verständnis der einzelnen Items jedoch über die Zeit veränderte,

was sich in unterschiedlichen Ladungsparametern zeigt (z.B. Blake & Hamrin, 2007; von Salisch, 2002). Alle erfolgten Analysen wurden folgerichtig auf manifester Ebene durchgeführt.

### *Ärgerregulation im Zeitverlauf*

Auf Grundlage des EÄRST-Modells wurde als weiterer Schwerpunkt die zeitliche Entwicklung in der Anwendung spezifischer Ärgerregulationsstrategien betrachtet. Während konfrontierende und schädigende und damit langfristig maladaptive Strategien von einem insgesamt niedrigen Niveau aus im Verlauf der drei Messzeitpunkte zunehmend noch seltener von den Jugendlichen genutzt werden, steigt die Nutzungshäufigkeit der adaptiven Strategien „Erklären“ und „Humor“ weiter an. Das Anfangsniveau dieser adaptiven Strategien lag hierbei bereits wesentlich höher, als es bei den maladaptiven Strategien der Fall war. Zusätzlich zu diesen Verläufen lässt sich sagen, dass Jungen generell häufiger konfrontierende und schädigende Verhaltensweisen zeigen, Mädchen hingegen vermehrt „erklärende“ Strategien anwenden (vgl. von Salisch, 2002; von Salisch & Vogelgesang, 2005).

Ferner scheint die langfristige Anwendung maladaptiver Strategien positiv mit einer Erweiterung des Strategienrepertoires um zusätzliche maladaptive Strategien und negativ mit emotionaler Aufmerksamkeit zusammen zu hängen, während die Anwendung und Ausprägung adaptiver Strategien gehemmt wird. Werner und Gross (2010) beschreiben, dass die habituelle (dauerhafte) Anwendung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien die Fähigkeit, sich an soziale und emotionale Situationen anzupassen und negativen Gedanken effektiv zu begegnen, vermindert. Berking und Znoj (2008, S.141f.) bemerken, dass „Defizite und Ressourcen im Bereich der allgemeinen Emotionsregulation“ eine bedeutende Rolle bei Entstehung, Aufrechterhaltung und Behandlung psychischer Störungen und Auffälligkeiten spielen. Es sei Bestandteil der emotionalen Kompetenz (Emotionsregulation) die eigenen Emotionen bewusst wahrzunehmen, klar erkennen und benennen zu können, emotionsbezogene Körperempfindungen wahrzunehmen und als solche erkennen zu können und die Ursachen des aktuellen emotionalen Erlebens zu verstehen. Weiter muss das eigene emotionale Erleben gezielt positiv beeinflussbar sein. Dazu gehört, dass die eigenen Gefühle akzeptiert werden und auch belastende Gefühle toleriert und ausgehalten werden. Obendrein helfen eine effektive Selbstunterstützung in emotional belastenden Situationen sowie die

Fähigkeit „sich für das Erreichen wichtiger Ziele auch mit Situationen zu konfrontieren, die negative Gefühle auslösen.“

Ausgehend vom Prozessmodell der Emotionsregulation (vgl. Gross, 1998, 2002; Westen & Blagov, 2007) wird vermutet, dass die ständige Anwendung einer maladaptiven Strategie (z.B. Unterdrückung) der Emotionsregulation bei Auftreten der Emotion (Situation), die Nutzung weiterer maladaptiver Strategien in den folgenden Modellschritten „Modifikation der Situation“, „Aufmerksamkeitslenkung“ und „kognitive Neubewertung“ nach sich ziehen kann. Eventuell entwickelt sich eine Form der Routine in der Anwendung, sodass das Individuum in allen auftretenden sozialen Situationen und Interaktionen Erfahrungen abspeichert, welche sich im Zeitverlauf zu einem einheitlichen Verarbeitungsmuster ausbilden. Sich gleichende Situationen würden dann in ähnlicher Weise wahrgenommen und behandelt (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2010).

#### *Ärgerregulation und Problemverhalten*

Schließlich hängt die Anwendung maladaptiver Strategien des Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ (nicht aber die Anwendung adaptiver Strategien, z.B. Erklären) positiv mit gezeigtem Problemverhalten zusammen und kann dies sogar vorhersagen. So zeigen Jugendliche, welche langfristig stärker maladaptive (oder seltener adaptive) Strategien der Ärgerregulation im Umgang mit dem besten Freund anwenden, signifikant häufiger Problemverhalten in Form von pathologischer Internetnutzung, einer positiven Einstellung gegenüber Alkohol und eigenem Alkoholkonsum als Jugendliche, die maladaptive Strategien selten, bzw. adaptive Strategien häufig einsetzen (Extremgruppen).

Mit Hilfe von Regressionsanalysen konnte gezeigt werden, dass der Faktor „Konfrontieren und Schädigen“ zu t2 die Einschätzung der Jugendlichen, Alkohol sei cool und den eigenen Alkoholkonsum zu t3 vorhersagt. Überdies sagt die Fremdeinschätzung über die Nutzung relational aggressiven Verhaltens zu t1 und t2 den Alkoholkonsum zu t3 vorher (vgl. Nichols, Mahadeo, Bryant, & Botvin, 2008). Höhere Ausprägungen auf der Internetsuchtskala (ISS) und der Depressionsskala (DEPRES) konnten hingegen nicht durch die Nutzung konfrontierenden und schädigenden Verhaltens bei Ärger auf den besten Freund bzw. die Fremdeinschätzung über die Nutzung relational aggressiven Verhaltens vorhergesagt werden. Eine Erklärung für diesen Umstand könnte in den sozialen (geselligen) Aspekten des Alkohols liegen. Während depressive Stimmungen und Internetabhängigkeit eher „alleine“



stattfinden, so beschäftigen sich Jugendliche mit Alkohol eher während der Interaktion mit Freunden. Evidenz für diese Annahme liefert der Umstand, dass die Skala Depressive Stimmung nicht mit den Alkoholskalen korreliert, dafür aber positiv mit der ISS (vgl. Wölfling, 2011). Der eigene Alkoholkonsum hingegen korreliert positiv mit dem Alkoholkonsum der Freunde mit  $r = .53$  ( $p < .01$ ). Weiter bestehen positive Korrelationen der Skalen Alkoholkonsum mit Alkoholkonsum der letzten 30 Tage  $r = .63$  ( $p < .01$ ) und Alkoholkonsum der letzten 30 Tage mit dem Alkoholkonsum der Freunde  $r = .47$  ( $p < .01$ ). Eine Betrachtung von Kreuztabellen lässt vermuten, dass diejenigen Jugendlichen, die selber viel Alkohol konsumieren, auch vermehrt angeben, dass ihre Freunde Alkohol konsumieren. Weiter wird deutlich, dass diejenigen Jugendlichen, die in den letzten 30 Tagen vermehrt Alkohol konsumierten, auch angeben, dass ihre Freunde häufig Alkohol konsumieren. „Zusammengefasst steht also für Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren bei Alkohol die soziale Funktion im Vordergrund“ (Bühler, 2005, S.11).

Trinidad und Johnson (2002) untersuchten 205 Jugendliche (Alter  $M = 12.63$ , 52 % männlich) mit der Multifactor Emotional Intelligence Scale (Mayer, Salovey & Caruso, 1997). Sie definieren emotionale Intelligenz als mentale Fähigkeit zu verstehen, wie Emotionen entstehen und wie diese intra- und interpsychisch behandelt (z.B. reguliert) werden können. Eine niedrige Ausprägung dieser Fähigkeit zeigte sich, wie auch (zwischenmenschlicher) Stress und Angstgefühle, als Risikofaktor für Alkohol- und Zigarettenkonsum. Die Autoren argumentieren, dass eine höhere Ausprägung auf der „Multifactor Emotional Intelligence Scale“ mit mehr Verständnis für die Gefühlslage anderer (und sich selbst) einhergeht. Auch ungewollter Peerdruck wird dadurch besser erkannt, was wiederum zu einer höheren Resistenz gegen Alkohol und Zigaretten führen könnte. Bei niedrigen Werten auf der Skala stellen sich diese Sachverhalte gegenläufig dar. So könnten Jugendliche, die ihre eigenen und fremde Emotionen schlecht handhaben, Alkohol und Zigaretten nutzen, um mit ihrem Stress umzugehen (Coping). Starke Emotionsschwankungen, soziale Dauerkonflikte und Emotionsausbrüche könnten die Jugendlichen also veranlassen, Emotionen bzw. den daraus resultierenden Stress mit Hilfe von Alkohol zu regulieren.

Auch in der Studie von Miller, Vachon und Aalsma (2012) konnten bestimmte Aspekte des negativen Affekts „Ärger“ und der Dysregulation von Emotionen (insbesondere Schwierigkeiten in der Impulskontrolle) bei 94 Jugendlichen im Strafvollzug weitere Risikoverhaltensweisen sowie (externale) gewalttätige Handlungen vorhersagen. Eventuell

lässt die häufigere Nutzung von maladaptiven Strategien Rückschlüsse auf generell emotionsregulatorische Defizite zu.

*Weitere mögliche Einflussfaktoren auf den Zusammenhang zwischen Ärgerregulation und Problemverhalten: Die Rolle der Erziehung*

Auf Basis der beschriebenen Ergebnisse gilt es nachfolgend, mögliche, weitere Drittvariablen für die Untersuchung des Zusammenhangs von Emotions- und Ärgerregulation mit Problemverhalten zu analysieren. Wie bereits angeklungen, sind in den ersten Phasen der Entwicklung von Regulationsstrategien die Eltern wichtige Bezugspersonen. Sie prägen unter anderem durch die Bindung, den Erziehungsstil und den Umgang unter- und miteinander das Verhalten des Kindes in Stresssituationen (vgl. Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2010). Es kann angenommen werden, dass die in früher Kindheit erlernten Emotionsregulationsstrategien auch in der weiteren Entwicklung verhäuft Anwendung finden (vgl. Petermann & Kullik, 2011). In zukünftigen Untersuchungen sollten daher unterstützend Elterndaten erhoben werden.

Vielfach wird hierzu berichtet, dass die Eltern für ihre Kinder bei der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen generell und Emotionsregulationsfähigkeiten im Speziellen eine bedeutende Rolle spielen. Eltern leiten ihre jungen Kinder direkt im Umgang mit Emotionen an, oder modellieren die Regulierung der kindlichen Emotionen durch ihre eigenen Reaktionen und Fähigkeiten im Umgang mit Emotionen. Diese Sozialisation der Emotionen scheint für die Heranwachsenden auch noch im Jugendalter wesentlich zu sein. (z.B. Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Morris et al., 2011; Neumann & Koot, 2011; Otterpohl, Imort, Lohaus & Heinrichs, 2012).

Morris, Silk, Steinberg, Myers und Robinson (2007) stellen in diesem Zusammenhang das "Tripartite Model of the Impact of the Family on Children's Emotion Regulation and Adjustment" vor (Abbildung 21). Demnach lernen die Kinder ihre Emotionsregulationsfähigkeiten durch Beobachtung der Eltern im Umgang mit Emotionen. „Modeling“ beschreibt dabei, dass die Eltern durch ihr eigenes, emotionales Profil und ihre Interaktionen dem Kind implizit lehren, welche Emotionen akzeptabel und im familiären Kontext angebracht sind und wie mit diesen Emotionen umgegangen werden kann. Obendrein spielen Erziehungspraktiken eine große Rolle, beispielsweise wie die Eltern auf positive (z.B. Freude) und negative Emotionen (z.B. Ärger, Traurigkeit) des Kindes reagieren. Weiter wird die Emotionsregulation des Kindes durch das emotionale Klima in der Familie geformt.

Dieses spiegelt sich unter anderem in der Bindung zwischen den Familienmitgliedern, der Qualität der Beziehungen, den Erziehungs-stilen und der Häufigkeit positiver oder negativer Emotionen im Familienkontext wider.

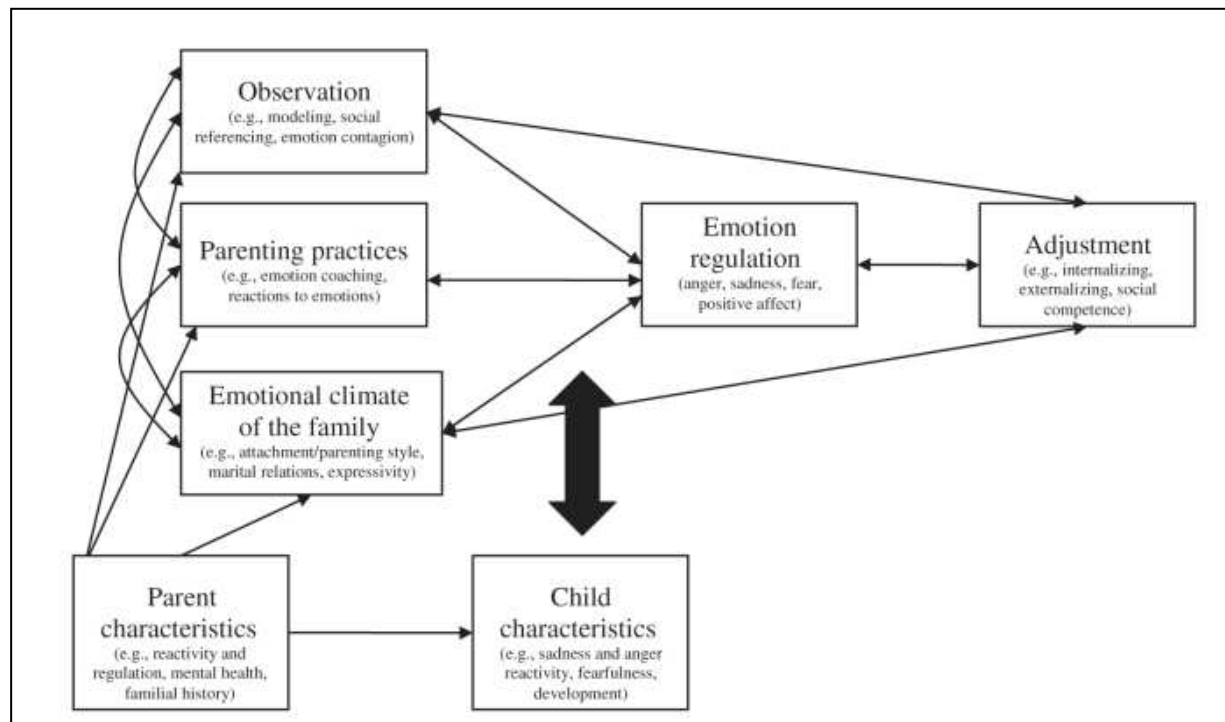


Abbildung 21. Tripartite Model of the Impact of the Family on Children's Emotion Regulation and Adjustment (Morris et al., 2007, S.26).

Außerdem kommen spezifische Charakteristika der Eltern und Kinder selbst hinzu, welche einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung der Emotionsregulation haben. So werden bei den Eltern die mentale Gesundheit und die Familiengeschichte (eigene Erziehung, Werte und Normen) genannt. Bei den Kindern spielen das Geschlecht, die allgemeine Entwicklung, aber auch das Temperament und die Persönlichkeit eine entscheidende Rolle (vgl. Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Morris et al., 2007).

### Die Rolle von Persönlichkeitseigenschaften

Persönlichkeitseigenschaften, Hirnstrukturen, angeborene Grundlagen und genetische Prädispositionen (z.B. Intelligenz, Big-Five) wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt, weshalb keine Aussagen darüber getroffen werden können, ob beispielsweise bestimmte Persönlichkeitstypen spezifische Strategien der Emotions- und Ärgerregulation verhäuft anwenden (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1993; Nolting, 2005). Granic, Meusel, Lamm, Woltering und Lewis (2012) ordnen Schwierigkeiten bei der (adaptiven) Emotionsregulierung

beispielsweise einer minimalen Aktivität in dorsalen Systemen der Großhirnrinde, beispielsweise im anterioren Gyrus Cinguli, zu. Nach Berking könnten (2010, S.13ff.) genetische Einflüsse (z.B. Ausgeglichenheit vs. Impulsivität (Temperament); Eltern; Geburtsverlauf) und frühe Erfahrungen der Inkongruenz eine Rolle im Zusammenhang zwischen Ärgerregulation und dem Auftreten von Problemverhalten spielen. Wenn die Wahrnehmung des Kindes nicht im Einklang mit dessen Zielen und Bedürfnissen steht (Inkongruenz) und die Bezugsperson nicht angemessen reagiert, können sich beim Kind wiederum Stressreaktionen zeigen, die sich in Schemata abspeichern können. Das Individuum kann das Gefühl entwickeln, wichtigen Aspekten des Lebens (wie negativen Emotionen) nicht angemessen begegnen zu können, was unkontrolliert erlebten Stress fördert, welcher seinerseits, beispielsweise durch erhöhte Ausschüttung von Stresshormonen, zu einer veränderten Aktivität von Hirnarealen führt. Daraus kann eine defizitäre Ausbildung der Emotionsregulationsmechanismen resultieren. Negative Emotionen sowie die Erfahrung diesen nicht effektiv begegnen zu können, zusammen mit einer fehlenden und/oder unzureichenden Unterstützung durch Bezugspersonen können so das negative Selbstbild des Individuums verstärken, die emotionale Selbstwirksamkeit vermindern und die Angst vor Gefühlen inklusive einer fehlerhaften Regulation generell fördern. Zusammen genommen können durch einen solchen Ablauf in Folge auch Problemverhaltensweisen ausgebildet werden, welche genutzt werden, um die negativen Erfahrungen kurzfristig zu reparieren.

Weiter wird angenommen, dass Persönlichkeitsmerkmale zu individuellen Unterschieden in der Fähigkeit zur Emotionsregulation führen und mit einer verringerten oder höheren Widerstandsfähigkeit gegenüber psychopathologischen outcomes zusammen hängen. Es wird beschrieben, dass beispielsweise Menschen mit einer negativen Grundeinstellung zu sich selbst oder zu anderen, ängstliche, feindselige oder misstrauische Menschen (Persönlichkeitsmerkmal negative Affektivität) negative Emotionen wie Ärger oder Angst besonders intensiv wahrnehmen. Dies könnte dazu führen, dass die Wahrscheinlichkeit der (dauerhaften, generalisierten und kontextunabhängigen) Anwendung einer maladaptiven Emotionsregulationsstrategie wie Unterdrückung, Rumination oder Vermeidung erhöht wird (vgl. Barnow Lang, 2012).

### **8.1 Einschränkungen**

Ogleich diese Arbeit nennenswerte Ergebnisse und Erkenntnisse liefert, sind bei der bei der angestellten Untersuchung einige Einschränkungen zu nennen, welche im Anschluss aufgeführt und diskutiert werden sollen.

Jugendliche wurden in dieser Arbeit nach Ärgerregulierungsstrategien, depressiven Stimmungen und depressiven Symptomen, Internetnutzung sowie der Einstellung zu Alkohol und dem Alkoholkonsum selbst gefragt. An diesen Variablen interessierten hauptsächlich das Vorhandensein, die Form, die Häufigkeit und die Einstellung der Jugendlichen. Es war zu beobachten, dass die Grenzen, innerhalb welcher die Jugendlichen sowohl auf der EÄRST-Skala, als auch auf den Problemverhaltensskalen Bewertungen vorgenommen haben, nicht per se als besorgniserregend und bedrohlich anzusehen sind. Auch die Werte in den gebildeten Extremgruppen des Problemverhaltens sind auf einem noch normalen Niveau. So wurden lediglich die Jugendlichen mit überdauernd höheren Werten auf den EÄRST- und Problemverhaltensskalen mit denen mit überdauernd niedrigen Werten verglichen. Aus der Tatsache, dass entgegengesetzt zu anderen Jugendstudien einerseits keine per se besorgniserregenden Werte auf den Problemverhaltensskalen gefunden wurden, andererseits auch kaum Geschlechtsunterschiede im Problemverhalten, ist auch ein tatsächliches Nichtvorliegen des Problemverhaltens oder der Geschlechterunterschiede in der untersuchten Stichprobe zu erwägen. Des Weiteren könnte diese Abweichung in der untersuchten Stichprobe auch durch die Nutzung der spezifischen Messinstrumente (z.B. DEPRES) begründet sein. So zeigte die DEPRES-Skala bereits in der Referenzstudie nur Reliabilitätswerte zwischen  $\alpha = .65$  und  $\alpha = .70$  (Schwarzer & Bäßler, 1999).

In der hier durchgeführten Datenanalyse wurde eine Gesamtbetrachtung über alle 7 teilnehmenden Schulen und 21 Klassen vorgenommen. Sowohl die einzelnen Klassen als auch die Schulen zeichnen sich unter anderem durch unterschiedliche Teilnehmeraten aus und beschreiben unterschiedliche Analyseebenen. Dieser Fakt lässt die Annahme zu, dass weitere unterschiedliche und relevante Studienvariablen und somit mögliche zusätzliche Varianzquellen vorliegen könnten, die bei einer Gesamtbetrachtung ohne Schülerzuordnung unberücksichtigt bleiben. Eine Möglichkeit diesem Sachverhalt zukünftig zu begegnen ist die Durchführung einer Mehrebenenanalyse. Hier wird eine hierarchische Struktur über Schulen und Klassen in einem hierarchisch-linearen Modell überprüft. Dabei werden „Gegenstände verschiedener Ordnung in einer Analyse simultan verrechnet [...] und somit hinsichtlich der Wirkungen auf eine abhängige Variable neben Merkmalen der individuellen Einheiten auch Merkmale kollektiver Einheiten [berücksichtigt]“ (Ditton, 1998, S.12). Dabei wird folgerichtig die Berücksichtigung weiterer systematischer Varianzquellen gewährleistet.

Ferner fokussiert der EÄRST (SAR-A) speziell auf Ärgerregulation und –ausdruck im Bezug auf selbstgenannte (gleichgeschlechtliche) Freunde, weshalb eine Generalisierung der von den Jugendlichen in diesem Modell genutzten Strategien auf eine generelle Ärgerregulation (oder weitere positive und negative Emotionen) nicht gerechtfertigt ist (vgl. Kerr & Schneider, 2008). Eine Betrachtung der Regulierung weiterer negativer Emotionen (wie beispielsweise Angst) oder positiver Emotionen (beispielsweise Freude) wird nicht vorgenommen und ist auch nicht vorgesehen. Ärger in jugendlichen Freundschaften wird eine hohe Bedeutung zugemessen, da dieser häufig auftritt, lang anhält und als sehr belastend wahrgenommen wird (z. B. Bleicher, 2003; Stapley & Haviland, 1989; von Salisch, 2002; von Salisch, 2005; von Salisch, 2008). Es kann vermutet werden, dass gerade der adaptive Umgang mit einer solch starken (negativen) emotionalen Qualität wie dem Ärger in der Freundschaft wertvoll für die Entwicklung und als Weg zu sozialer und emotionaler Kompetenz angesehen werden kann. Die Jugendlichen und ihre Freundschaften wachsen an der Regulation der negativen Emotion, nicht am negativen Ereignis „Ärger“ (von Salisch, 2008). Es kann weiter angenommen werden, dass Jugendliche in ihren Freundschaften seltener ihre gemeinsam erlebte Freude zu regulieren versuchen, der Ärger auf den Freund jedoch als störend und entlastend empfunden wird und deshalb reguliert werden soll. Die Ärgeremotion hätte damit das Potential inne, die jugendliche Freundschaft bei dessen Regulierung wachsen zu lassen.

In Abschnitt 6.1 wurde berichtet, dass die Extremgruppen bezüglich der Ausprägung in den Formen der Ärgerregulierung künstlich gebildet wurden (durch Vorgabe der Quartile). Wie erwähnt ist bei der Interpretation Vorsicht geboten, denn die Quartile sagen nichts über die tatsächliche Höhe der Ausprägung in der untersuchten Stichprobe aus (vgl. Hatzinger & Nagel, 2009). Sie teilen die Stichprobendaten lediglich in vier gleichgroße Abschnitte ein. Die Ausprägung des maladaptiven Faktors „Konfrontieren und Schädigen“ sowie der Strategie „Ignorieren“ ist in der untersuchten Stichprobe über alle Messzeitpunkte als niedrig einzuschätzen und nimmt im Zeitverlauf weiter ab. Die adaptiven Strategien „Erklären“ und „Humor“ haben im Verhältnis dazu schon ein hohes Anfangsniveau und nehmen im Zeitverlauf weiter zu. Bezug nehmend auf das vierstufige Antwortformat bedeutet dies, dass ein Jugendlicher mit hohen Werten in der Extremgruppe „Konfrontieren und Schädigen“ eine Strategie dieses Bündels bei Ärger auf den besten Freund eventuell selten oder manchmal anwendet. Im Vergleich dazu kann ein Jugendlicher mit hohen Werten in der Extremgruppe „Erklären“ diese Strategie bei Ärger auf den besten Freund manchmal oder fast immer anwenden.

Problemverhalten wurde in der hier vorliegenden Arbeit vorrangig im Selbstbericht erhoben, das bedeutet, dass die Jugendlichen subjektiv und überwiegend retrospektiv ihr eigenes Verhalten beschreiben. Dies kann schwerwiegende Probleme, wie geschlechtsstereotype Antwortverzerrungen etc. mit sich bringen. Das Ausmaß, in dem Personen selbst über ihre genutzten Emotionsregulationsstrategien berichten können kann infrage gestellt werden, da solche Berichte mehr Selbsterkenntnis und Metakognition verlangen, als den Individuen normalerweise zur Verfügung steht. Weiter können diese Selbstberichte unter dem Einfluss negativer Stimmungen oder Selbstpräsentationsneigungen stehen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass der Befragte im Selbstbericht über die Emotionsregulation das Erleben des subjektiven Gefühls (der Emotion) mit seiner Regulierung verwechselt (Cole, Martin & Dennis, 2004; Robinson & Clore, 2002). Nachfolgende Studien sollten bei allen Analysen Mitschüler- und/oder Lehrerurteile zum Vergleich mit den selbstberichteten Daten heranziehen (vgl. Eschenbeck, 2010). Alleine bei den Tagebuchdaten hätte versucht werden können, Fremdbichtsdaten zur emotionalen Lage der Jugendlichen zu interpretieren und eventuell auch Rückschlüsse auf das Auftreten depressiver Stimmungen zu ziehen. Allerdings zeigte die Analyse der Tagebuchdaten, dass annähernd alle Jugendlichen (und auch ihre Freunde) angaben, überwiegend glücklich zu sein, sich kaum zu ärgern und selten Ärgerregulationsstrategien anzuwenden (siehe auch Abschnitt 7.4).

Ein generelles Problem bei der Beantwortung von Fragen zu „empfindlichen“ Themen ist die soziale Erwünschtheit, d.h. eine Tendenz, vermeintlich gesellschaftlich akzeptierte Antworten abzugeben (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2008). Bekannt ist außerdem, dass über den Tag verteilt verschiedene Beziehungen zwischen Tageszeit und (auch schulischer) Leistungsbereitschaft bestehen. Die ungleichen Befragungszeiten der hier durchgeführten Fragebogenerhebung (hauptsächlich morgens und mittags) liegen in der physiologischen Leistungskurve an einem Hoch- und einem Tiefpunkt, was zu unterschiedlicher Motivation bei der Beantwortung der Fragebögen geführt haben könnte (vgl. Siepmann & Salzberg-Ludwig, 2006).

Bereits während der Datenerhebung wurde anhand der Nachfragen der Schüler deutlich, dass bei einigen Items Verständnisprobleme in Form von Termini und Skalenbeschreibungen vorlagen. Das betraf sowohl die beiden Fragebögen, als auch das Tagebuch. Die Validierung zum Verständnis der Fragen sowie die Überprüfung der Bearbeitungszeit wurden in einer 8. Klasse eines Gymnasiums durchgeführt, die Datenerhebung in Brandenburg fand jedoch

vornehmlich an Hauptschulzweigen statt. Hierzu ist anzunehmen, dass die Achtklässler am Gymnasium im Textverständnis versierter und in der Bearbeitungsgeschwindigkeit schneller sind (vgl. Vieluf, Ivanov & Nikolova, 2011).

Eine weitere Einschränkung der Interpretierbarkeit der Ergebnisse liefert die Tatsache, dass die Internetsuchtskala ISS (Hahn & Jerusalem, 2001) nicht inklusive aller Subskalen abgefragt wurde. Lediglich die drei Subskalen ISS-Entzugserscheinungen, ISS-negative Konsequenzen soziale Beziehungen und ISS-negative Konsequenzen Arbeit und Leistung kamen zum Einsatz und wurden zur Skala ISS-Gesamtskala zusammengefasst. Dies kann allenfalls eine Einstufung als Tendenz bezüglich des Vorhandenseins einer pathologischen Internetnutzung gewährleisten.

Aussagen bezüglich der Wirkrichtung sind nur einseitig möglich, da die Internetsuchtskala ISS sowie die Alkoholskalen erstmalig zum dritten Messzeitpunkt zum Einsatz kamen. Dies verhindert die Analyse der Wirkrichtung anhand einer Crossed-lagged-Panel-Analyse über die drei Messzeitpunkte (vgl. Taris, 2000). Es kann also nicht abschließend geklärt werden, ob die erhobenen Problemverhaltensweisen die Folge der Ärgerregulierung sind, die Ärgerregulierung auf gezeigtes Problemverhalten folgt, oder ob Problemverhaltensweisen im Entwicklungsverlauf von den Jugendlichen als eigene Strategie der Ärgerregulierung angesehen werden. Um eine kausale Prädiktion vornehmen zu können, wäre die Erfassung der Basisraten des Problemverhaltens zu allen drei Messzeitpunkten nötig gewesen. Die Problemverhaltensskalen kamen jedoch erstmalig zum dritten Messzeitpunkt zum Einsatz. Die Betrachtung der Basisraten des Problemverhaltens zu allen drei Messzeitpunkten im Zusammenhang mit einer maladaptiven Ärgerregulierung hätte zeigen können, wie viel Varianz eine maladaptive Ärgerregulierung über die bereits vorhandenen Probleme hinaus im Rahmen einer Regression aufklären würde.

Nur die Skala zu den depressiven Stimmungen wurde an allen drei Messzeitpunkten genutzt, ist jedoch wenig aussagekräftig, da, wie berichtet, die Mittelwerte noch unter denen der Referenzstudie liegen, insgesamt sehr wenige Schüler im Selbstbericht das Vorhandensein depressiver Stimmungen angaben und im Fremdbbericht auch kaum ein Schüler/Freund depressive Stimmungen zeigte und/oder dem jeweiligen Freund bescheinigte. Nicht immer ist somit eine sinnvolle Interpretation der Zusammenhänge zwischen der Nutzung maladaptiver Ärgerregulierungsstrategien und der signifikant höheren Auftretensquote der negativen Folgen möglich. Vielmehr könnte die Anwendung maladaptiver Ärgerregulierungsstrategien als Risikofaktor für das Auftreten von Problemverhaltensweisen dienen und anders herum



(vgl. Troy & Mauss, 2011). Es muss nämlich „ausgeführt werden, dass die Richtung der Effekte zwischen den Bedingungen der emotionsbezogenen Sozialisierung, der kindlichen Emotionsregulationsfähigkeit und der kindlichen Anpassung letztendlich nur sehr schwierig nachweisbar sind“ (Fleischhaker & Schulz, 2010, S.48).

Barnow (2012, S.120) stellt beispielsweise heraus, dass Ethylalkohol diverse Effekte auf das körperliche System und auf „Hirnsysteme, die das emotionale Erleben, Kognitionen und ER beeinflussen“ hat. Basierend auf einer lerntheoretischen Sichtweise beschreibt der Autor drei große Klassen von Alkoholeffekten: „1. positiv verstärkende Effekte (z. B. Euphorie oder verstärktes Arousal), 2. negativ verstärkende Effekte (z. B. anxiolytische oder antidepressive Wirkung) und 3. direkt bestrafende Effekte (z. B. Hangover oder Depressivität) (Sher, Grekin & Gross, 2007, nach Barnow, 2012, S.120). Daraus kann abgeleitet werden, dass der Substanzkonsum einerseits eine eigene Emotionsregulationsstrategie charakterisiert (Substanzen modulieren Emotionen), andererseits Emotionen den Konsum von Substanzen fördern können (z.B. Kassel, 2010). Alternativ schlagen daher einige Theorien und Modelle zu Substanzstörungen vor, den Konsum als eigene Emotionsregulationsstrategie zu deklarieren (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010).

## **8.2 Fazit und Ausblick**

Die in dieser Arbeit berichteten Ergebnisse sind von überaus hoher praktischer Bedeutsamkeit, lassen sie doch vermuten, dass die Art der Regulierung der Emotion Ärger im Umgang mit dem besten Freund einen Einfluss auf die Ausprägung problematischer Verhaltensweisen haben kann. Damit ordnen sich die hier analysierten Befunde in die generelle Diskussion über die Zusammenhänge von Emotionsregulation und Problemverhalten ein. Sicherlich wird auch in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass eine maladaptive Regulation der Emotion Ärger in Freundschaften nicht alleinig für die Ausbildung von Problemverhalten verantwortlich ist, dennoch könnte sie ein wichtiger Faktor sein (vgl. Palentien & Harring, 2010). Bereits im Kindesalter werden Strategien zum erfolgreichen Umgang mit Emotionen in sozialen Situationen erlernt und geübt, was zur psychischen Gesundheit beiträgt und eine protektive Wirkung bei der Ausbildung von Problemverhalten hat. Es kann nach den hier ermittelten Ergebnissen vermutet werden, dass eine angemessene Regulierung von Ärger quer- und längsschnittlich mit weniger gezeigtem Problemverhalten in Form von pathologischer Internetnutzung, einer positiven Einstellung gegenüber Alkohol sowie Alkoholkonsum zusammenhängt. In Zukunft stellen sich Fragen

über die genaue Wirkungsrichtung bei der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen der Form der Ärgerregulation (als Teil der sozial-emotionalen Kompetenz) und den diversen erhobenen Problemverhaltensweisen. Zukünftige Forschungsansätze sollten die in dieser Arbeit festgehaltenen Einschränkungen ins Forschungsdesign aufnehmen und vor allem Fremdbichtsdaten (Peers, Freunde, Eltern, Lehrer) und Persönlichkeitseigenschaften berücksichtigen.

*Gelegenheiten für Raum und Zeit in Freundschaften etc.*

Offenbar ist eine maladaptive Ärgerregulation in der jugendlichen Entwicklung nicht förderlich. Kompetenzen im Bereich der Ärgerregulierung sind für ein funktionierendes Sozialleben von großer Bedeutung. Emotional und sozial kompetente Jugendliche haben einerseits zahlenmäßig mehr Kontakte zu Peers und Freunden (größere Netzwerke), und andererseits eine höhere Qualität in den sozialen Beziehungen. Diese Qualität zeigt sich unter anderem in einer höheren emotionalen und sozialen Unterstützung (z.B. Valtin & Fatke, 1997). Ebenso lässt sich belegen, dass in sozialen Netzwerken emotionale und soziale Kompetenzen gelernt und geübt werden. Kinder und Jugendliche benötigen Zeit und Raum, um ihren sozialen Beziehungen nachzugehen und Peers und Freunde als „Entwicklungshelfer“ schätzen zu lernen (z.B. Kanevski & von Salisch, 2011). Die Studie „Peers in Netzwerken“ (PIN) geht deshalb unter anderem der Frage nach, welche Auswirkungen die Ganztagsbeschulung auf die sozialen Netze von Jugendlichen hat und ob es Anzeichen dafür gibt, dass deren emotionale und soziale Kompetenz durch die ganztägige Beschulung gefördert oder behindert wird. Einen Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens bildet dabei die Überlegung, dass Peer- und Freundschaftsbeziehungen als Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung anzusehen sind. Diese Beziehungen werden als Umfeld betrachtet, in dem die Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen voranschreiten kann. Wegen der Gleichrangigkeit und der Aufkündbarkeit der Beziehungen können und müssen die Regeln des sozialen Miteinanders im Lernfeld „Peers“ besonders gut gelernt werden. Aufbauend auf die in dieser Arbeit generierten Ergebnisse und die Befunde der PIN-Studie kann zukünftig die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Peer-Netzwerken, Freundschaften, sozial-emotionalen Kompetenzen und dem Auftreten von Problemverhalten erfolgen (z.B. Fend, 2005; Kanevski & von Salisch, 2011, S.15f.; Valtin & Fatke, 1997; von Salisch, 2002; von Salisch & Vogelgesang, 2005).

*Prävention und Intervention*

Zusätzlich können die hier generierten Ergebnisse auf die Wichtigkeit von Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Bereich der Emotions- und speziell der (aggressiven) Ärgerregulation im Kindes- und Jugendalter hinweisen (z.B. Natzke & Petermann, 2009).

Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz sollen den sozial-emotionalen Entwicklungsstand fördern und dabei der Prävention und Minderung von Emotions- und Verhaltensstörungen dienen. Hierzu zählen die Identifikation von Risikokindern sowie die Förderung prosozialen Verhaltens und der Schulreife. Die Kinder und Jugendliche erlangen sozial-emotionale Schlüsselfertigkeiten wie die Wahrnehmung eigener und fremder Emotionen und den Ausdruck von Emotionen, ein gesteigertes Emotionsverständnis und Emotionswissen, Fähigkeiten der Emotionsregulation und ein Verständnis für Empathie und prosoziales, kooperatives Verhalten. Gleichsam werden positive Einstellungen und Werte vermittelt und soziale soziale Interaktionen geübt und analysiert. Gerade Kindergärten und Schulen haben bei der Planung und Umsetzung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen eine wachsende Bedeutung, da hier die Großzahl der Kinder und Jugendlichen erreicht werden kann. So können im Gruppen- oder Klassenverbund gezielt Kompetenzen geschult und Fertigkeiten vermittelt werden. Gerade bei Aggressionen und Ärger fehlt es Kindern und Jugendlichen oft an einer angemessenen Impulskontrolle und/oder Emotionsregulation. Bleiben die negativen Emotionen unreguliert (oder werden diese unangemessen reguliert) lernen Kinder und Jugendliche seltener angemessene (adaptive) Strategien zur Problemlösung einzusetzen und das unregulierte (oder unangemessen regulierte) Verhalten kann vermehrt und stärker auftreten. Dieser Tatsache kann und soll beispielsweise durch schulbasierte Trainingsprogramme zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen entgegengewirkt werden (z.B. Payton et al., 2000; Schreyer-Mehlhop, Petermann, Siener & Petermann, 2011). Das in dieser Arbeit genutzte Modell der Ärgerregulation in jugendlichen Freundschaften (EÄRST) und die erhobenen Problemverhaltensweisen können bei der Entwicklung solcher Programme unterstützend genutzt werden.

## 9. Literatur- und Quellenangaben

- Abbey, A., Smith, M. J., & Scott, R. O. (1993). The relationship between reasons for drinking alcohol and alcohol consumption: An interactional approach. *Addictive Behaviors, 18*(6), 659–670. doi:10.1016/0306-4603(93)90019-6
- Abler, B., & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross und John. *Diagnostica, 55*(3), 144–152. doi:10.1026/0012-1924.55.3.144
- Abler, B., Walter, H., & Erk, S. (2005). Neural correlates of frustration. *NeuroReport, 16*(7), 669–672. doi:10.1097/00001756-200505120-00003
- Ahmed, W., Minnaert, A., Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived Social Support and Early Adolescents' Achievement: The Mediational Roles of Motivational Beliefs and Emotions. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 36–46. doi:10.1007/s10964-008-9367-7
- Adamnek, K. (2008). *Singen als Lebenshilfe: Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung*. Münster: Waxmann.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology, 121*(1), 276–281. doi:10.1037/a0023598
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237. doi:10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Allred, K. G., Mallozzi, J. S., Matsui, F., & Raia, C. P. (1997). The Influence of Anger and Compassion on Negotiation Performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 70*(3), 175–187. doi:10.1006/obhd.1997.2705
- Alsaker, F. D., & Bütikofer, A. (2005). Geschlechtsunterschiede im Auftreten von psychischen und Verhaltensstörungen im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 14*(3), 169–180. doi:10.1026/0942-5403.14.3.169
- Alt, C. (Ed.). (2008). *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anderson, S. F., & Lawler, K. A. (1995). The Anger Recall interview and cardiovascular reactivity in women: An examination of context and experience. *Journal of Psychosomatic Research, 39*(3), 335–343. doi:10.1016/0022-3999(94)00140-Z

- Angerer, P., Siebert, U., Kothny, W., Mühlbauer, D., Mudra, H., & Schacky, C. von. (2000). Impact of social support, cynical hostility and anger expression on progression of coronary atherosclerosis. *Journal of the American College of Cardiology*, 36(6), 1781–1788. doi:10.1016/S0735-1097(00)00944-X
- Antonucci, T.C. (1990). Social support and social relationships. In: R.H. Binstock & L.K. George (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 205-226). San Diego: Academic Press.
- Auhagen, A. E. (1993). Freundschaften unter Erwachsenen. In A.E. Auhagen & M. Salisch, von (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 215-233). Göttingen: Hogrefe.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer.
- Baader, M.S., Bilstein, J., & Wulf, C. (Hrsg.). (2008). *Die Kultur der Freundschaft. Praxen und Semantiken in anthropologisch-pädagogischer Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69(1), 140. doi:10.2307/1132076
- Baier, D., Pfeiffer, C., & Rabold, S. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland : Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum: Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN* (KFN-Forschungsbericht, Nr. 109). Hannover: KFN.
- Baier, D., Rabold, S., & Pfeiffer, C. (2010). Peers und delinquentes Verhalten. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Eds.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (pp. 309–337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198–212. doi:10.1007/s10567-011-0092-5
- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie: ein Überblick. *Psychologische Rundschau*, 63, 111-124.
- Barnow, S., & Lang, S. (2012). Eine persönlichkeitspsychologische Perspektive. In P. Fiedler (Ed.), *Die Zukunft der Psychotherapie* (pp. 75–89). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000a). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Batthyány, D., & Pritz, A. (Eds.). (2009). *Rausch ohne Drogen*. Vienna: Springer Vienna.

- Beck, K. (2006). *Computervermittelte Kommunikation im Internet*. München: Oldenbourg.
- Beck, A., Wright, F.D., Newman, C.F., & Liese B.S. (1997). *Kognitive Therapie der Sucht*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Becker-Stoll, F. (2002). Bindung und Psychopathologie im Jugendalter. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.). *Klinische Bindungsforschung* (S. 196-208). Stuttgart: Schattauer.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Beiglböck, W., & Feselmayer, S. (2006). Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen — Störungen durch Alkohol. In W. Beiglböck, S. Feselmayer, & E. Honemann (Eds.), *Handbuch der klinisch-psychologischen Behandlung* (pp. 101–126). Vienna: Springer.
- Beiglböck, W., Feselmayer, S., & Honemann, E. (Eds.). (2006). *Handbuch der klinisch-psychologischen Behandlung*. Vienna: Springer.
- Bergmann, W., & Hüther, G. (2007): *Computersüchtig. Kinder im Sog der modernen Medien*. (4. Aufl.), Düsseldorf: Patmos.
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Berking, M., & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(2), 141–153. doi:10.1024/1661-4747.56.2.141
- Berkman, L.F., & Syme, S.L. (1979). Social networks host resistance and mortality: A nine-year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, 109, 186–204.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of Friends and Friendships on Adjustment to Junior High School. *Merrill/-Palmer Quarterly*, 45(1), 13–41.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development*, 66(5), 1312. doi:10.2307/1131649
- Betts, J., Gullone, E., & Allen, J. S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 473–485. doi:10.1348/026151008X314900

- Bilz, L., Hähne, C., & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (Gesundheitsforschung, S. 243–299). Weinheim: Juventa.
- Blake, C. S., & Hamrin, V. (2007). Current Approaches to the Assessment and Management of Anger and Aggression in Youth: A Review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20(4), 209–221. doi:10.1111/j.1744-6171.2007.00102.x
- Bleicher, M. (2003). *Physiologische und emotionale Selbstregulation. Entwicklung und Evaluation eines Interventionsprogramms für Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae* (S. 5-10, 27-28). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozialwissenschaftler (6. Auflage)*. Berlin: Springer.
- Bottenberg, E.-H., & Daßler, H. (2002). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Regensburg: Roderer.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung*. München: Kindler.
- Bradley, S. J. (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: Guilford Publications.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75(2), 340–345. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x
- Britton, P. C. (2004). The relation of coping strategies to alcohol consumption and alcohol-related consequences in a college sample. *Addiction Research & Theory*, 12(2), 103–114. doi:10.1080/16066350310001613062
- Broderick, P. C. (2004). A Prospective Study of Rumination and Depression in Early Adolescence. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(3), 383–394. doi:10.1177/1359104504043920
- Brosius, F. (2011). *SPSS 19*. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: mitp.
- Buchner, A., Erdfelder, E., & Faul, F. (1996). Teststärkeanalysen [Power analyses]. In E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Eds.), *Handbuch Quantitative Methoden* (pp. 123-136). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Buddeberg, C. (2004). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Bühler, A. (2005). Risikoverhalten im Jugendalter - normative und problematische Entwicklungen. In W. Rometsch & W. Sarrazin (Hrsg.), *"No risk - no fun". Risikokompetenz im Jugendalter* (S. 7-16). Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011). *Der Alkoholkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2010. Kurzbericht zu Ergebnissen einer aktuellen Repräsentativbefragung und Trends*. Köln. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundschuh, K. (2003). *Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burnett, S., Bault, N., Coricelli, G., & Blakemore, S.-J. (2010). Adolescents' heightened risk-seeking in a probabilistic gambling task. *Cognitive Development*, 25(2), 183–196. doi:10.1016/j.cogdev.2009.11.003
- Chrimore, S., Betzelberger, E., Bier, L., & Camacho, T. (2007). Twelve-Step Recovery in Inpatient Treatment for Internet Addiction. In K. S. Young & C. N. de Abreu (Eds.), *Internet Addiction* (pp. 205–222). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Christ, O., & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus – Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Coats, E. J., & Feldman, R. S. (1996). Gender Differences in Nonverbal Correlates of Social Status. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(10), 1014–1022. doi:10.1177/01461672962210004
- Coccaro, E.F., McCloskey, M. S., Fitzgerald, D.A., & Luan Phan, K. (2007). Amygdala and orbitofrontal reactivity to social threat in individuals with impulsive aggression. *Biological Psychiatry* 62(2):168–178.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. doi:10.1037//0033-2909.112.1.155
- Cole, P. M., & Kaslow, N. J. (1988). Interactional and cognitive strategies for affect regulation: Developmental perspective on childhood depression. In L. B. Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression* (pp. 310 – 345). New York: Guilford Press.



- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317–333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Cole, P.M., & Hall, S. E. (2008). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. In T. Beauchaine & S. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology*. New York: Wiley. 265-298.
- Consedine, N. S. (2010). Capacities, targets, and tactics: Lifespan emotion regulation viewed from developmental functionalism. In I. Nyclicek & A. Vingerhoets (Eds.), *Emotion regulation and wellbeing* (pp. 1-40). Dordrecht: Springer
- Conway, A. M. (2005). Girls, Aggression, and Emotion Regulation. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*(2), 334–339. doi:10.1037/0002-9432.75.2.334
- Cooper, M. L., Russell, M., & George, W. H. (1988). Coping, expectancies, and alcohol abuse: A test of social learning formulations. *Journal of Abnormal Psychology, 97*(2), 218–230. doi:10.1037//0021-843X.97.2.218
- Cooper, M. L., Frone, M. R., Russell, M., & Mudar, P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(5), 990–1005. doi:10.1037//0022-3514.69.5.990
- Dahl, R.E. (1999). The Consequences of Insufficient Sleep for Adolescents: Links Between Sleep and Emotional Regulation. *Phi Delta Kappan, 80*(5), 354-359.
- DAK/Leuphana Universität Lüneburg. (2011). *Depressive Stimmungen bei Schülerinnen und Schülern. Personale und schulische Risikofaktoren und Ansatzpunkte zur Prävention und Intervention*. Studie im Rahmen der DAK-Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln.“ Leuphana Universität Lüneburg.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Damon, W. (Series Ed.), Lerner, R.M., & N. Eisenberg (Vol. Ed.). (2006). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development*, (5th Ed). New York: Wiley.
- Daniel, S. S., Goldston, D. B., Erkanli, A., Franklin, J. C., & Mayfield, A. M. (2009). Trait Anger, Anger Expression, and Suicide Attempts Among Adolescents and Young Adults: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(5), 661–671. doi:10.1080/15374410903103494
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.

- Davidson, R. J., Putnam, K. M., & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the Neural Circuitry of Emotion Regulation--A Possible Prelude to Violence. *Science*, 289(5479), 591–594. doi:10.1126/science.289.5479.591
- DeBaryshe, B. D., & Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: Family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35(3), 205–216. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199807)35:3<205::AID-PITS2>3.3.CO;2-5
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292–307. doi:10.1037//1082-989X.2.3.292
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education & Development*, 17(1), 57–89. doi:10.1207/s15566935eed1701\_4
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243–252. doi:10.1177/0165025408098024
- Denson, T. F., & Fabiansson, E.C. (2010). The effects of anger and anger regulation on negotiation. In J. P. Forgas, A. Kruglanski, & K. Williams (Eds.), *Social Conflict and Aggression*. (pp. 139-151). New York, NY, US: Psychology Press.
- Derntl, B., & Haberl, U. (2008). Neurobiologie der Emotionsregulation. *Psychiatrie und Psychotherapie-up2date*, 2(4), 261-272. Doi:10.1055/s-2008-1067374
- Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (DHS). (2002). *Suchtmittelkonsumierende Jugendliche in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe*. Bramsche: Rasch.
- Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (DHS). (2010). *Alkohol und Jugendliche – Factsheet*. Hamm: DHS.
- 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.
- Didjurgeit, U., Hemmann, D., & Sternenber, U. (2005). *Herzinsuffizienz Patientenratgeber – Leben mit der Erkrankung*. Köln: Deutscher Ärzteverlag.
- Dieterle, A. (1980). *Die Strukturelemente der Intrige in der griechisch-römischen Komödie*. Amsterdam: Grüner.
- Dilling, H.; Mombour, W., & Schmidt, M.H. (Hrsg.) (2009). *Internationale Klassifikation*

- psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F). Klinische-diagnostische Leitlinien* (7., überarbeitete Auflage). Bern: Huber.
- Ditton, H. (1998). Mehrebenenanalyse. *Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dolnick, B., & Breathnach, S.B. (2003). *Instructions for Your Discontent: How Bad Times Can Make Life Better*. New York: Scribner Book Co.
- Dörfler, T., Golke, S., & Artelt, C. (2010). Dynamisches Testen der Lesekompetenz: Konzeption und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154-164.
- Dörner, D. (2004). Der Mensch als Maschine. In: G. Jüttemann (Hrsg.). (2004). *Psychologie als Humanwissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Douglas, A. C., Mills, J. E., Niang, M., Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., ... (2008). Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996–2006. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 3027–3044. doi:10.1016/j.chb.2008.05.009
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*. (S.30-61). Weinheim: Juventa.
- Drobetz, R. (2009). Gesundheitspsychologische Online-Research: Ethisch-qualitative Aspekte und konkrete Beispiele. In B. U. Stetina & I. Kryspin-Exner (Eds.), *Gesundheit und Neue Medien* (pp. 297–319). Vienna: Springer Vienna.
- Dusi, D. (2005). Modifikation von Ärgererleben und Ärgerverhalten. In: Köllner, V. & Broda, M. (Hrsg.). *Praktische Verhaltensmedizin*. Stuttgart: Thieme.
- Edwards, D. C. (1998). *Motivation & Emotion. Evolutionary, Physiological, Cognitive, and Social Influences*. London: Sage Publications.
- Eftekhari, A., Turner, A. P., & Larimer, M. E. (2004). Anger expression, coping, and substance use in adolescent offenders. *Addictive Behaviors*, 29(5), 1001–1008. doi:10.1016/j.addbeh.2004.02.050
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. doi:10.1037//0022-3514.78.1.136
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The Relations of Regulation and Negative Emotionality to Indonesian Children's Social Functioning. *Child Development*, 72(6), 1747–1763. doi:10.1111/1467-8624.00376

- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: A century of research in review*. New York: Academic Press.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1978). *The facial action coding system*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Ellsworth, P. C. (1994). William James and emotion: Is a century of fame worth a century of misunderstanding? *Psychological Review*, 101(2), 222–229. doi:10.1037//0033-295X.101.2.222
- Engel, U., & Hurrelmann, K. (1993). *Was Jugendliche wagen*. Juventa. Weinheim.
- Engel, U., & Hurrelmann, K. (1998). *Was Jugendliche wagen*. (3. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Internet Use, Social Skills, and Adjustment. *CyberPsychology & Behavior*, 7(1), 41–47. doi:10.1089/109493104322820101
- Ennett, S. T., & Baumann, K. E. (1991). Mediators in the relationship between parental and peer characteristics and beer drinking by early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(20), 1699-1711.
- Eschenbeck, H. (2010). Bewältigung alltäglicher Stresssituationen von Kindern und Jugendlichen: Ein Überblick zum Einfluss von Belastungssituation, Alter und Geschlecht. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, 103-118.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young Children's Coping with Interpersonal Anger. *Child Development*, 63(1), 116. doi:10.2307/1130906
- Falkenberg, I. (2010). Entwicklung von Lachen und Humor in den verschiedenen Lebensphasen. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 43(1), 25–30. doi:10.1007/s00391-009-0085-x
- Faller, H., & Lang, H. (2010). *Medizinische Psychologie und medizinische Soziologie* (3. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.
- Farke, G. (2003). *Onlinesucht*. Stuttgart. Kreuz.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. doi:10.3758/BF03193146
- Feldman, B. J., Masyn, K. E., & Conger, R. D. (2009). New approaches to studying problem behaviors: A comparison of methods for modeling longitudinal, categorical adolescent drinking data. *Developmental Psychology*, 45(3), 652–676. doi:10.1037/a0014851
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.

- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Stuttgart: UTB.
- Feuerlein, W. (2002). *Alkoholismus- Warnsignale, Vorbeugung, Therapie*, (4., neubearbeitete Auflage), München: C. H. Beck Verlag.
- Fichten, W. (1992). Bewältigung und Therapie von Ärger. In U. Mees (Hrsg.), *Psychologie des Ärgers* (S.219-284). Göttingen: Hogrefe.
- Fiedler, I. (2008). *Das Gefährdungspotential von Glücks- und Geschicklichkeitsspielen. Soziale Kosten und rechtspolitische Empfehlungen*. Norderstedt: BoD Verlag.
- Fiedler, P. (Ed.). (2012). *Die Zukunft der Psychotherapie*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Fiebler, R. (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotion in der verbalen Interaktion*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. (2nd ed.). London: Sage.
- Finke, J. (2004). *Gesprächspsychotherapie. Grundlagen und spezifische Anwendungen* (3. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
- Fischer, A. H. (Ed.). (2000). *Gender and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flammer, A., & Alsaker, F. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fleischhaker, C., & Schulz, E. (2010). *Borderline-Persönlichkeitsstörungen im Jugendalter: Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Forgas, J. P., Johnson, R., & Ciarrochi, J. (1998). Mood management: The role of processing strategies in affect control and affect infusion. In: Kofta, M. (Ed), Weary, G. (Ed) & Sedek, G. (Ed), (1998). *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms, The Plenum series in social/clinical psychology* (pp. 155-195). New York, NY, US: Plenum Press.
- Frank, R. (2005). Suizidalität von Kindern und Jugendlichen. *Notfall & Rettungsmedizin*, 8(3), 216–222. doi:10.1007/s10049-005-0733-7
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 197-219). Heidelberg. Spektrum der Wissenschaft.
- Fries, S., & Souvignier, E. (2009). Training. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Springer-Lehrbuch* (pp. 405–428). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Frijda, N. H. (1996). Die Gesetze der Emotionen. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, 42, 205-221.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Gewalt begegnen – Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fydrich, T., Geyer, M., Hessel, A., Sommer, G., & Brähler, E. (1999). Fragebogen zur Sozialen Unterstützung. *Diagnostica*, 45(4), 212–216. doi:10.1026//0012-1924.45.4.212
- Galaif, E., Sussman, S., Chou, C.P., & Wills, T. (2003). Longitudinal relations among depression, stress and coping in high risk youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 243-258.
- Garber, J., Braafladt, N., Zeman, J., & Dodge, K. A. (1991). The regulation of sad affect: An information-processing perspective. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 208–240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Glyshaw, K., Cohen, L.H., & Towbes, L.C. (1989). Coping strategies and psychological distress: protective analyses of early and middle adolescents. *American Journal of the Community of Psychology*, 17, 607-623.
- Gniewosz, B. (2011). Kompetenzentwicklung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung* (pp. 57–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldenberg-Bivens, R. B. (2009). Anger, sadness, and pride regulation in children and adolescents: Links to internalizing and externalizing symptomatology. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 69(7-B), 2009. p. 4458.
- Goodwin, R. D. (2006). Association between coping with anger and feelings of depression among adults. *American Journal of Public Health*, 96, 664-669.
- Gowen, L. K., Feldman, S. S., Diaz, R., & Yisrael, D. S. (2004). A Comparison of the Sexual Behaviors and Attitudes of Adolescent Girls with Older Vs. Similar-Aged Boyfriends. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 167–175. doi:10.1023/B:JOYO.0000013428.41781.a0
- Green, E. K., Burke, K. L., Nix, C. L., & Lambrecht, K. W. (1995). Psychological factors associated with alcohol use by high school athletes. *Journal of Sport Behavior*, 18(3), 195-208.

- Greenfield, D.N. (1999) *Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Greenfield, M., Gross, E.F., Kraut, R.E., & Subrahmanyam, K. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. *The Future of Children*, 10(2) (2000), 123-144.
- Greving, B. (2007). Messen und Skalieren von Sachverhalten. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & J. Wolf (Eds.), *Methodik der empirischen Forschung* (pp. 65–78). Wiesbaden: Gabler.
- Grimm, P., Rhein, S., & Clausen-Muradian, E. (Hrsg.) (2008). *Gewalt im Web 2.0. Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik*. Berlin: Vistas-Verlag.
- Grob, A., & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: PVU.
- Grob, A., & Smolenski, C. (2005). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Groen, G. (2002). *Der Verlauf depressiver Störungen im Jugendalter; Ergebnisse einer prospektiven Längsstudie*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Groen, G., & Petermann, F. (2005). Depressive Störungen im Jugendalter: Verlauf und klinische Prädiktoren der Persistenz. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 34(1), 10-18.
- Groen, G., & Petermann, F. (2008). Was wirkt in der Therapie von Depression bei Kindern und Jugendlichen wirklich? *Kindheit und Entwicklung*, 17(4), 243–251. doi:10.1026/0942-5403.17.4.243
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633-649.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. doi:10.1037//1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551–573. doi:10.1080/026999399379186
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. doi:10.1017/S0048577201393198
- Gross, J.J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed) (pp. 497-512). New York, NY: Guilford.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970–986. doi:10.1037//0022-3514.64.6.970
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95–103. doi:10.1037//0021-843X.106.1.95
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. doi:10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Gross, J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. Gross (2007) (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford.
- Grünbichler, B. (2008). *Lost in Cyberspace? Chancen und Risiken von Online -Rollenspielen als Herausforderung für die Soziale Arbeit*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Haberland, M., Höfer, R., Keupp, H., Seitz, R., & Straus, F. (1995). Risiken und Chancen der Entwicklung im Jugendalter. In P. Kolip, K. Hurrelmann & P.-E. Schnabel (Hrsg.), *Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche* (S. 87-109). Weinheim: Juventa.
- Hackauf, H., & Winzen, G. (2004). *Gesundheit und soziale Lage von jungen Menschen in Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E.-K. (2009). Emotion Regulation: Antecedents and Well-Being Outcomes of Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression in Cross-Cultural Samples. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 271–291. doi:10.1007/s10902-007-9080-3
- Hahn, A., & Jerusalem, M. (2001). Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz. In Raithel (Hrsg.), *Risikoverhalten Jugendlicher: Erklärungen, Formen und Prävention*. (S.279-293). Berlin: Leske & Budrich.



- Hahn, A., & Jerusalem, M. (2001). Internetsucht: Reliabilität und Validität in der Onlineforschung (S. 211-234). In A. Theobald, M. Dreyer & T. Starsetzki (Hg.). *Online-Marktforschung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Wiesbaden: Gabler.
- Hahn, A., & Jerusalem, M. (2010). Die Internetsuchtskala (ISS): Psychometrische Eigenschaften und Validität (S. 185-204). In: Mücken, D., Teske, A., Rehbein, F., & te Wildt, B. T. (Hg.). *Prävention, Diagnostik und Therapie von Computerspielabhängigkeit*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834. doi:10.1037//0033-295X.108.4.814
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). *Screening psychischer Störungen im Jugendalter (SPS-J). Deutschsprachige Adaptation des Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Harrer, G. (1993). Beziehung zwischen Musikwahrnehmung und Emotionen. In: Bruhn, H., Oerter, R., Rösing, H. (Hrsg.). *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C., & Palentien, C. (Eds.). (2010). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hatzinger, R., & Nagel, H. (2009). *PASW Statistics: Statistische Methoden und Fallbeispiele*. München: Pearson.
- Hautzinger, M., & Petermann, F. (2003). Depression im Kindes- und Jugendalter - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12(3), 127-132. doi:10.1026//0942-5403.12.3.127
- Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmanns, Green.
- Hayer, T., Bachmann, M., & Meyer, G. (2005). Pathologisches Spielverhalten bei Glücksspielen im Internet. *Wiener Zeitschrift für Suchtforschung*, 28(1-2), 29-41.
- Hays, W.L. (1980). *Statistics for the Social Sciences*, 2nd edn. London: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Hazler, R. J., & Denham, S. A. (2002). Social Isolation of Youth at Risk: Conceptualizations and Practical Implications. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 403-409. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00206.x
- Heckhausen, J., & Heckhausen †, H. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen † (Eds.), *Springer-Lehrbuch* (pp. 1-9). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

- Heckhausen, J., & Heckhausen †, H. (Eds.). (2006). *Springer-Lehrbuch*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Herpertz, S.C., Caspar, F., & Mundt, C. (2007). *Störungsorientierte Psychotherapie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Herrald, M. M., & Tomaka, J. (2002). Patterns of emotion-specific appraisal, coping, and cardiovascular reactivity during an ongoing emotional episode. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 434–450. doi:10.1037//0022-3514.83.2.434
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A., & Kraus, L. (2009). *The 2007 ESPAD report. Substance use among students in 35 European countries*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and other Drugs (CAN).
- Hiemisch, A., Schwabe, L., & Schelske, S. (2007). Intentionsbildung und Handlungsabbruch: Handlungs- und entscheidungstheoretische Aspekte eskalierender Zielbindung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 251-260.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., & Heckler-Schell, A. (2010). Sozial-emotionale Kompetenzförderung im Vorschulalter für Kinder unter Risiko - das Programm „Lubo aus dem All!“. In: R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention*. Stuttgart: Klett-Cotta, 209-231.
- Hinckers, A., Laucht, M., Heinz, A., & Schmidt, M. H. (2005). Alkoholkonsum in der Adoleszenz - soziale und individuelle Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33(4), 273–284. doi:10.1024/1422-4917.33.4.273
- Ho, S. M., & Lee, T. M. (2001). Computer usage and its relationship with adolescent lifestyle in Hong Kong. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 258–266. doi:10.1016/S1054-139X(01)00261-0
- Hodapp, V., Sicker, G., Wick, A.-D. & Winkelsträter, R. (1997). Ärger und Suizidrisiko. Untersuchung an älteren psychiatrischen Patienten. *Der Nervenarzt*, 68(1), 55-61.
- Hohm, E., Blomeyer, D., Schmidt, M. H., Esser, G., & Laucht, M. (2007). Jugendliche, die frühzeitig rauchen und trinken - eine Risikogruppe? *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 55(3), 155–165. doi:10.1024/1661-4747.55.3.155
- Holly, A., Türk, D., Nelson, C.B., Pfister, H., & Wittchen, H.U. (1997). Prävalenz von Alkoholkonsum, Alkoholmißbrauch und -abhängigkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 26, 171-178.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen. Entwicklung und Regulation*. Berlin: Springer.

- Horn, A. B., & Hautzinger, M. (2003). Emotionsregulation und Gedankenunterdrückung: Aspekte der Entwicklung von Depressionen und deren Implikationen. *Kindheit und Entwicklung, 12*(3), 133–144. doi:10.1026//0942-5403.12.3.133
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
- Hüllinghorst, R. (2005). Alkoholkonsum — Zahlen und Fakten. In M. V. Singer & S. Teysen (Eds.), *Alkohol und Alkoholfolgekrankheiten* (pp. 35–41). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hülshoff, T. (2006). *Emotionen, Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. 3., überarb. Aufl., München, Basel: UTB/Reinhardt.
- Hurrelmann, K. (1999): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim; München: Juventa.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., & Ravens-Sieberer, U. (2003). (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Ihle, W., & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau, 53*, 159-169.
- Ihle, W., Esser, G., Laucht, M., & Schmidt, M.H. (2004). Depressive Störungen und aggressiv-dissoziale Störungen im Kindes- und Jugendalter - Prävalenz, Verlauf und Risikofaktoren. *Bundesgesundheitsblatt, 47*, 728-735.
- Isensee, B., Wiborg, G., & Hanewinkel, R. (2007). *Alkoholkonsum im Jugendalter. Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern der 7. Klassenstufe*. Kiel: Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT).
- Jänig, W., & Birbaumer, N. (2005). Motivation und Emotion. In R. F. Schmidt, F. Lang, & G. Thews† (Eds.), *Springer-Lehrbuch* (pp. 240–259). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Johansson, A., & Götestam, K. G. (2004). Internet addiction: characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12–18 years). *Scandinavian Journal of Psychology, 45*, 223-229.

- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Johnstone, T., van Reekum, C. M., Urry, H. L., Kalin, N. H., & Davidson, R. J. (2007). Failure to Regulate: Counterproductive Recruitment of Top-Down Prefrontal-Subcortical Circuitry in Major Depression. *Journal of Neuroscience*, 27(33), 8877–8884. doi:10.1523/JNEUROSCI.2063-07.2007
- Jörke, D. (2005). *Politische Anthropologie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2007). *Soziale Kompetenz für Jugendliche - Grundlagen und Training* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2011). *Soziale Kompetenz für Jugendliche - Grundlagen und Training* (7., überarbeitete Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(05). doi:10.1017/S0140525X08005293
- Kanevski, R. (2008). *Ganztagsschule und soziale Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Kanevski, R., & Salisch, M. v. (2011). *Peernetzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen*. Weinheim: Juventa.
- Kapp, F. (2001). *Zorn in Partnerschaften: Ein Vergleich des Ärger- und Konfliktverhaltens bei zufriedenen und unzufriedenen Paaren unter Berücksichtigung Subjektiver Theorien*. Universität Heidelberg: Dissertation. 248 Seiten.
- Kashani, J. H., & Shepperd, J. A. (1990). Predicting violent aggression in adolescents: The role of social support and personality. *Canadian Journal of Psychiatry*, 35, 311-315.
- Kassel, J. D. (2010). *Substance abuse and emotion*. Washington: American Psychological Association.
- Kassinove, H., & Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger Disorders: Basic Science and Practice Issues. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(3), 173–205. doi:10.3109/01460869509087270
- Keel, P.K., Leon, G.R., & Fulkerson, J.A. (2001) Vulnerability to eating disorders in childhood and adolescence. In: Ingram, R.E. & Price, J.M. (eds.). *Vulnerability to psychopathology: risk across the lifespan*. New York: Wiley, pp. 389–411.

- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2(3), 320–342. doi:10.1037//1089-2680.2.3.320
- Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindsay (Eds.), *The handbook of social psychology* (5th ed.; pp. 312-347). New York: McGraw Hill.
- Kerr, M. A., & Schneider, B. H. (2008). Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 559–577. doi:10.1016/j.cpr.2007.08.001
- Kessler, A. (2007). *Small Talk von A bis Z. 150 Fragen und Antworten. Mit Illustrationen von Timo Wuerz*. Offenbach: Gabal.
- Kiesner, J. (2002). Depressive Symptoms in Early Adolescence: Their Relations with Classroom Problem Behavior and Peer Status. *Journal of Research on Adolescence*, 12(4), 463–478. doi:10.1111/1532-7795.00042
- Klein-Heßling, J., & Lohaus, A. (2002). Adaptivität der Bewältigung von Alltagsbelastungen im Kindes- und Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Erhebungsinstrumentes. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 29–37.
- Klimsa, A. (2007). *Prävention und Medienpädagogik. Entwicklung eines Modells der medienpädagogischen Präventionsarbeit*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters*. Wien: Facultas UTB.
- Kober, H., Kross, E. F., Mischel, W., Hart, C. L., & Ochsner, K. N. (2010). Regulation of craving by cognitive strategies in cigarette smokers. *Drug and Alcohol Dependence*, 106(1), 52–55. doi:10.1016/j.drugalcdep.2009.07.017
- Koch, H. (2008). Testbesprechung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(4), 208–212. doi:10.1026/0049-8637.40.4.208
- Kohn, J., & Esser, G. (2008). ADHS im Jugend- und Erwachsenenalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 156(8), 748–756. doi:10.1007/s00112-008-1731-x
- Kolip, P. (1993). *Freundschaften im Jugendalter*. Weinheim und München.:Juventa.
- Kostiuk, L. M., & Fouts, G. T. (2002). Understanding of Emotion Regulation in Adolescent Females with Conduct Problems: A Qualitative Analysis. *The Qualitative Report*, 7(1), March, 2002.
- Kotterba, D. (2008). *Ärgerregulation und subjektives körperliches Wohlbefinden. Grundlagen, Theorien und empirische Forschung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

- Kotthoff, H. (1996a). *Das Gelächter der Geschlechter: Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. Konstanz: UVK.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim & München: Juventa.
- Kraus, M., & Koch, E. (2006). Kultur. In G. Stoppe, A. Bramesfeld, & F.-W. Schwartz (Eds.), *Volkskrankheit Depression?* (pp. 139–162). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kraus, L., Steiner, S., & Pabst, A. (2008). *Die Europäische Schülerstudie zu Alkohol und anderen Drogen (ESPAD): Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klasse in Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen* (IFT-Berichte Bd. 165). München: IFT Institut für Therapieforschung.
- Kring, A. M., & Bachorowski, J.-A. (1999). Emotions and Psychopathology. *Cognition & Emotion*, 13(5), 575–599. doi:10.1080/026999399379195
- Kring, A. M., & Fischer, A. H. (2000). Gender and anger. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and Emotion* (pp. 211–231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kruse, O. (1991). *Emotionsentwicklung und Neurosenentstehung – Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunczik, M., & Zipfel, A. (2006). *Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch*. Köln: Böhlau Verlag.
- Labouvie-Vief, G., DeVoe, M., & Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4(4), 425–437. doi:10.1037//0882-7974.4.4.425
- Ladewig, D., Hobi, V., Dubacher, H., & Faust, V. (1979). *Drogen unter uns. Medizinische, psychologische und juristische Aspekte des Drogenproblems unter Berücksichtigung des Alkohol- und Tabakkonsums*. Basel: Karger.
- Lammers, C.H., & Lammers, M. (2007). *Emotionsbezogene Psychotherapie: Grundlagen, Strategien und Techniken*. Stuttgart: Schattauer.
- Lampert, T., & Thamm, M. (2007). Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum von Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 600–8.

- Larsen, R. J., & Prizmic, Z. (2004). Affect Regulation. In K.D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. (pp. 40-61). New York, NY, US: Guilford Press.
- Larson, R., & Asmussen, L. (1991). Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotions. In M. E. Colten and S. Gore (Eds.): *Social Institutions and Social Change*, pp. 21-41. New York: Akdube de Gruyter.
- Larson, R., Richards, M., Sims, B., & Dworkin, J. (2001). How urban African American young adolescents spend their time: Time budgets for locations, activities, and companionship. *American Journal of Community Psychology*, 29(4), 565-597.
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, Stability, and Change in Daily Emotional Experience across Adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151–1165. doi:10.1111/1467-8624.00464
- Laucht, M., Blomeyer, D., & Buchmann, A. (2011). Alkohol- und Tabakkonsum in der Adoleszenz. In M.V. Singer, A. Batra, K. Mann (Hrsg.), *Alkohol und Tabak. Grundlagen und Folgeerkrankungen* (S. 433-441). Stuttgart: Thieme.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. London: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. (2006). *Das Netz der Persönlichkeit, Wie unser Selbst entsteht*. (1. Aufl.) (S. 366-370). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Lewinsohn, P., Hops, H., Roberts, R., Seeley, J., Rohde, P., Andrews, J., & Hautzinger, M. (1992). Affektive Störungen bei Jugendlichen: Prävalenz, Komorbidität und psychosoziale Korrelate. *Verhaltenstherapie*, 2(2), 132–139. doi:10.1159/000258227
- Lewis, M. D., Lamm, C., Segalowitz, S. J., Stieben, J., & Zelazo, P. D. (2006). Neurophysiological Correlates of Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(3), 430–443. doi:10.1162/089892906775990633
- Lintonen, T., Ahlstrom, S., & Metso, L. (2004). The reliability of self-reported drinking in adolescence. *Alcohol & Alcoholism*, 39, 362–368.
- Lischetzke, T., Eid, M., Wittig, F., & Trierweiler, L. (2001). Die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle. Konstruktion und Validierung von Skalen zur Erfassung der emotionalen Selbst- und Fremdaufmerksamkeit sowie Klarheit über Gefühle. *Diagnostica*, 47(4), 167-177.
- Litzcke, S., Schuh, H., & Pletke, M. (2013). *Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lösel, F., Bliesener, T., & Averbek, M., (1997). Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann, (Hrsg.). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S.137-153). Weinheim: Juventa.
- Lösel, F., & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen - Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1993). Self-perpetuating properties of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 339–349. doi:10.1037//0022-3514.65.2.339
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. New York: Springer.
- Manuck, S. B., Flory, J. D., Ferrell, R. E., Dent, K. M., Mann, J., & Muldoon, M. F. (1999). Aggression and anger-related traits associated with a polymorphism of the tryptophan hydroxylase gene. *Biological Psychiatry*, 45(5), 603–614. doi:10.1016/S0006-3223(98)00375-8
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249–1260. doi:10.1016/j.paid.2005.06.004
- Martin, M., & Kliegel, M. (2008). *Psychologische Grundlagen der Gerontologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mauss, I. B., Evers, C., Wilhelm, F.H., & Gross, J.J. (2006). How to Bite Your Tongue Without Blowing Your Top: Implicit Evaluation of Emotion Regulation Predicts Affective Responding to Anger Provocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 589–602. doi:10.1177/0146167205283841
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scale, Student Version*. Durham: NH.
- Mayring, P. (1992): Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen. In: Ulich, D.; Mayring, P. (Hrsg.). *Psychologie der Emotionen* (Band 5). Stuttgart: Kohlhammer.
- McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J.J.D., Gross, J.J., & Ochsner, K.N. (2010). The neural correlates of cognitive reappraisal and distraction: An fMRI study of emotion regulation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 248-262.



- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010). *JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Mpfs.
- Mees, U. (1992). Ärger-, Vorwurf- und verwandte Emotionen. In U. Mees (Hrsg.), *Psychologie des Ärgers* (S. 30-87). Göttingen: Hogrefe.
- Meixner, S., & Jerusalem, M. (2006). Exzessive Mediennutzung: Internetsurfen und Fernsehen. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Eds.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Meixner, S. (2009). *Stress und Sucht im Internet*. Vortrag gehalten auf dem 3. Sommersymposium 2009 der AHG Klinik Schweriner See am 1. Juli 2009 in Lübstorf.
- Melka, S. E., Lancaster, S. L., Bryant, A. R., & Rodriguez, B. F. (2011). Confirmatory factor and measurement invariance analyses of the emotion regulation questionnaire. *Journal of Clinical Psychology, 67*(12), 1283–1293. doi:10.1002/jclp.20836
- Merikangas, K.R., & Angst, J. (1995). The challenge of depressive disorders in adolescence. In: Rutter, M. (ed.). *Psychosocial Disturbances in Young People: Challenges for Prevention*. New York, NY: Cambridge University Press; 1995, 131-165.
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A., & Reisenzein, R. (1993): *Einführung in die Emotionspsychologie*. Band I. Bern: Huber.
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A., & Reisenzein, R. (2001): *Einführung in die Emotionspsychologie*. Band I. Bern: Huber.
- Mikolajczak, M., Tran, V., Brotheridge, C. M., & Gross, J. J. (2009). Chapter 11 Using an emotion regulation framework to predict the outcomes of emotional labor. In *Research on Emotion in Organizations* (pp. 245–273). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Miller, D. J., Vachon, D. D., & Aalsma, M. C. (2012). Negative Affect and Emotion Dysregulation: Conditional Relations With Violence and Risky Sexual Behavior in a Sample of Justice-Involved Adolescents. *Criminal Justice and Behavior, 39*(10), 1316–1327. doi:10.1177/0093854812448784
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2010). Internetauftritt unter [www.mbjs.de](http://www.mbjs.de). Zugriff am 28.12.2010.
- Mohr, C., Pfeffer, S., Unger, C. & Wiedemann, J. (27.09.2011). Mädchen sind besonders anfällig für Internetsucht. *Berliner Morgenpost*. Unter <http://www.morgenpost.de/webwissen/article1776489/Maedchen-sind-besonders-anfaellig-fuer-Internetsucht.html>.
- Möller, C. (Hrsg.). (2009). *Drogenmissbrauch im Jugendalter. Ursachen und Auswirkungen*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Möller, C. (2008). Internet- und Computersucht bei Kindern und Jugendlichen. in: M. Backmund, *Suchtmedizin*, 13. Erg.Lfg. 2008 (9): S.25-45; (10): S.78-79, Landsberg: Ecomedverlag.
- Morgenstern, M., Wiborg, G., Isensee, B., & Hanewinkel, R. (2009). School-based alcohol education: results of a cluster-randomized controlled trial. *Addiction*, 104(3), 402–412. doi:10.1111/j.1360-0443.2008.02471.x
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D. S., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213–225. doi:10.1037/a0021021
- Morris, A.S, Silk, J.S., Steinberg, L , Terranova, A. M., & Kithakye, M. (2010). Concurrent and Longitudinal Links Between Children’s Externalizing Behavior in School and Observed Anger Regulation in the Mother–Child Dyad. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 48–56. doi:10.1007/s10862-009-9166-9
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Müller, K. W., & Wölfling, K. (2011). Computerspiel- und Internetsucht: Diagnostik, Phänomenologie, Pathogenese und Therapie. *Suchttherapie*, 12(02), 57–63. doi:10.1055/s-0031-1275314
- Mullin, B., & Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 523-541). New York: Guilford Press.
- Münchmeier, R. (2003). *Jugend heute*. In: M. K. W. Schweer, (Hrsg.). *Das Jugendalter : Perspektiven pädagogisch-psychologischer Forschung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Murray, C.J.L., & Lopez, A.D. (1996) *The global burden of disease series*. Boston, MA: Harvard School of Public Health
- Musante, L., & Treiber, F. A. (2000). The relationship between anger-coping styles and lifestyle behaviors in teenagers. *Journal of Adolescent Health*, 27(1), 63–68. doi:10.1016/S1054-139X(99)00098-1
- Muthén, B., & Muthén, L. (2000). The development of heavy drinking and alcohol-related problems from age 18 to 37 in a U.S.national sample. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 61, 290–300.

- Narring, F., Tschumper, A., Inderwildi Bonivento, L., Jeannin, A., Addor, V., Bütikofer, A., Suris, J. C., Diserens, C., Alsaker, F., & Michaud, P. A. (2004). *Gesundheit und Lebensstil 16- bis 20 Jähriger in der Schweiz (2002). SMASH 2002: Swiss multicenter adolescent study on health 2002*. Bern: Institut für Psychologie.
- Natzke, H., & Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv- oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 34-50.
- Nerviano, V. J., & Gross, W. F. (1976). Loneliness and locus of control for alcoholic males: Validity against Murray need and Cattell trait dimensions. *Journal of Clinical Psychology*, 32(2), 479–484. doi:10.1002/1097-4679(197604)32:2<479::AID-JCLP2270320260>3.0.CO;2-B
- Neumann, A., & Koot, H. M. (2011). Emotionsregulationsprobleme im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(3), 153–160. doi:10.1026/0049-8637/a000043
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). *Assessment*, 17, 138-149.
- Nevermann, C., & Reicher, H. (2001). *Depressionen im Kindes- und Jugendalter. Erkennen, Verstehen, Helfen*. München: C.H.Beck.
- Nichols, T. R., Mahadeo, M., Bryant, K., & Botvin, G.J. (2008). Examining anger as a predictor of drug use among multi-ethnic middle-school students. *Journal of School Health*, 78(9), 480-486.
- Nölke, S.V., & Gierke, C. (2011). *Das 1 x 1 des multisensorischen Marketings. Multisensorisches Branding: Marketing mit allen Sinnen. Umfassend. Unwiderstehlich. Unvergesslich*. Köln: EDITION comevis.
- Nolting, H. P. (2005). *Lernfall Aggressionen – Wie sie Entsteht – wie sie zu Vermeiden ist. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Norström, T., & Pape, H. (2010). Alcohol, suppressed anger and violence. *Addiction*, 105(9), 1580–1586. doi:10.1111/j.1360-0443.2010.02997.x
- Novaco, R. W. (1976). The functions and regulation of the arousal of anger. *American Journal of Psychiatry*, 133, 1124-1128.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J. D. E. (2002). Rethinking Feelings: An fMRI Study of the Cognitive Regulation of Emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(8), 1215–1229. doi:10.1162/089892902760807212

- Oerter, R., & Dreher, E. (1995). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie*. (5. Aufl.), Weinheim: Beltz.
- Oktan, V. (2011). The Predictive Relationship Between Emotion Management Skills and Internet Addiction. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(10), 1425–1430. doi:10.2224/sbp.2011.39.10.1425
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Post Hoc Power: A Concept Whose Time Has Come. *Understanding Statistics*, 3(4), 201–230. doi:10.1207/s15328031us0304\_1
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315–331. doi:10.1037//0033-295X.97.3.315
- Osten, P. (2000). *Die Anamnese in der Psychotherapie. Klinische Entwicklungspsychologie in der Praxis* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Otterpohl, N., Imort, S., Lohaus, A., & Heinrichs, N. (2012). Kindliche Regulation von Wut: Effekte familiärer Kontextfaktoren. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 47-56.
- Otto, J., Euler, H. A., & Mandl, H. (2000). Begriffsbestimmungen. In J. Otto, H. A. Euler und H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Emotionspsychologie* (S. 11-18). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- o.V. (17.05.2011). Deutsche trinken im Jahr zehn Liter reinen Alkohol pro Kopf. Hamburger Abendblatt. Unter <http://www.abendblatt.de/vermishtes/article1893140/Deuschetrinken-im-Jahr-zehn-Liter-reinen-Alkohol-pro-Kopf.html>. Zugriff am 17.05.2011.
- Ozby, F., Johnson, C., Dimoulas, E., Morgan, C.; Charney, D., & Southwick, S. (2007). Social Support and Resilience to Stress: From Neurobiology to Clinical Practice. *Psychiatry*, 4(5), 35-40.
- Palentien, C., & Hurrelmann, K. (2006). Problemverhalten, Entwicklungsprobleme und Gesundheitsversorgung. In *Jugendmedizin* (pp. 41–46). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Palentien, C., & Haring, M. (2010). Jugendliches Risikoverhalten, Drogenkonsum und Peers. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Eds.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen* (pp. 365–384). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Patrick, M. E., & Schulenberg, J. E. (2011). How trajectories of reasons for alcohol use relate to trajectories of binge drinking: National panel data spanning late adolescence to early adulthood. *Developmental Psychology*, 47(2), 311–317. doi:10.1037/a0021939

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179–185. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x
- Persons, J. B. (2008). *The Case Formulation Approach to Cognitive-Behavior Therapy (Guides to Individualized Evidence-Based Treatment)*. New York: Guilford.
- Petermann, F., & Kullik, A. (2011). Frühe Emotionsdysregulation: Ein Indikator für psychische Störungen im Kindesalter? *Kindheit und Entwicklung, 20*(3), 186–196. doi:10.1026/0942-5403/a000055
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2001). Entwicklung emotionaler Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren. *Kindheit und Entwicklung, 10*(3), 189–200. doi:10.1026//0942-5403.10.3.189
- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. (2004).: *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Petermann F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung, 14*(1), 48 – 57.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2007). Aggressives Verhalten. *Monatsschrift Kinderheilkunde, 155*(10), 928–936. doi:10.1007/s00112-007-1597-3
- Petermann, F., & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern* (12., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2010). *Training mit Jugendlichen* (9., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petry, J. (1996). *Alkoholismustherapie. Vom Einstellungswandel zur kognitiven Therapie* (3. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- Phillips, L. H., Henry, J. D., Hosie, J. A., & Milne, A. B. (2006). Age, anger regulation and well-being. *Aging & Mental Health, 10*(3), 250–256. doi:10.1080/13607860500310385
- Pinquart, M., & Silbereisen, R.K. (2002). Gesundheitsverhalten im Kindes- und Jugendalter: Entwicklungspsychologische Erklärungsansätze. *Bundesgesundheitsblatt, 45*, 873-878.
- Pinquart, M. (2003). Krisen im Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde, 151*(1), 43–47. doi:10.1007/s00112-002-0624-7
- Puskar, K., Ren, D., Bernardo, L. M., Haley, T., & Stark, K. H. (2008). Anger Correlated with Psychosocial Variables in Rural Youth. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 31*(2), 71–87. doi:10.1080/01460860802023513
- Raithel, J. (1999) *Unfallursache: Jugendliches Risikoverhalten*. Weinheim: Juventa.

- Raithel, J. (2004): Risikoverhalten, Körperkonzepte und Geschlechtsidentitätsentwicklung im Jugendalter. *PÄD Forum*, 32/23(3), 148-150.
- Rasch, B. Friese, M. Hofmann, W., & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden. Band 2* (2. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). "Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugend-gesundheitssurvey (KiGGS)." *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheits-schutz*, 50(5-6): 871-8.
- Ray, R. D., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2008). All in the mind's eye? Anger rumination and reappraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 133–145. doi:10.1037/0022-3514.94.1.133
- Rehbein, F., Kleimann, M., & Möble, T. (2009). *Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter : Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale* (KFN-Forschungsbericht, Nr. 108). Hannover: KFN.
- Rehbein, F., Kleimann, M., & Möble, T. (2009a). Exzessives Computerspielen und Computerspielabhängigkeit im Jugendalter: Ergebnisse einer deutschlandweiten Repräsentativbefragung. *Die Psychiatrie*, 6, 140-146.
- Reicher, H. (1999). Depressivität und Aggressivität im Jugendalter: Gemeinsame und spezifische psychosoziale Charakteristika. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 171-185.
- Reimann, M., & Weber, B. (Eds.). (2011). *Neuroökonomie*. Wiesbaden: Gabler.
- Reinders, H. (2004). Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1): 121-145. doi:10.1007/s11618-004-0009-x
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg Verlag.
- Reinecke, J., & Tarnai, C. (Hrsg.).(2008). *Klassifikationsanalysen in Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Reinders, H., & Youniss, J. (2005). Die Entwicklung sozialer Orientierungen Jugendlicher im Kontext von Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen (The development of social orientations in friendship and family relationships). In B. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hg.). *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft* (259-278). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (Eds.). (2011). *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reynolds, W. M. (2002). *Reynolds adolescent depression scale – 2*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410–424. doi:10.1037//0022-3514.79.3.410
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: an exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 393–427. doi:10.1007/s10902-006-9017-2
- Robert Koch Institut (RKI) (2009). *Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. 20 Jahre nach dem Fall der Mauer: Wie hat sich die Gesundheit in Deutschland entwickelt?* RKI.
- Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). Episodic and semantic knowledge in emotional self-report: Evidence for two judgment processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 198–215. doi:10.1037//0022-3514.83.1.198
- Ronan, G. F., Keeney, J., Date, A., & Ronan, D. (1996). Content specificity of communication skill deficit in maritally violent couples. *30th annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy*. New York: Association for the Advancement of Behavior Therapy.
- Ronan, G. F., Dreer, L. E., Dollard, K. M., & Ronan, D. W. (2004). Violent Couples: Coping and Communication Skills. *Journal of Family Violence*, 19(2), 131–137. doi:10.1023/B:JOFV.0000019843.26331.cf
- Rost, W. (2001). *Emotionen. Elixiere des Lebens*. Heidelberg: Springer.
- Rumpf, H., Meyer, C., Kreuzer, A., & John, U. (2011). *Prävalenz der Internetabhängigkeit (PINTA)*. Report to the German Ministry of Health.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. doi:10.1037//0033-295X.110.1.145
- Rusting, C. L., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 790–803. doi:10.1037//0022-3514.74.3.790

- Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. v. Salisch (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sack, P.-M., Petersen, K. U., & Thomasius, R. (2009). Der Suchtbegriff. In R. Thomasius, M. Schulte-Markwort, U.J. Küstner & P. Riedesser (Hrsg.), *Suchtstörungen im Kindes- und Jugendalter. Das Handbuch: Grundlagen und Praxis* (S. 3-7). Stuttgart: Schattauer.
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., Klinkowski, N., Pfeiffer, E., & Lehmkuhl, U. (2007). Selbstverletzendes Verhalten bei weiblichen Jugendlichen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 55(3), 185–193. doi:10.1024/1661-4747.55.3.185
- Salbach-Andrae, H., Jacobi, C., & Jaite, C. (2010). *Anorexia und Bulimia nervosa im Jugendalter. Kognitiv-verhaltenstherapeutisches Behandlungsmanual. Mit Online-Materialien*. Landsberg: Beltz.
- Salisch, M. v., & Seiffge-Krenke, I. (1996). Freundschaftsbeziehungen im Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 5-19.
- Salisch, M. v. & Pfeiffer, I. (1998). Ärgerregulierung in den Freundschaften von Schulkindern - Entwicklung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 44, 41-53.
- Salisch, M. v. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung*, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe-Verlag.
- Salisch, M. v., Oppl, C., & Vogelgesang, J. (2002). Am selbstwertdienlichsten ist es, über das zu reden, was ist. Ärger in der Freundschaft und Selbstwert-Entwicklung im Jugendalter. In H. Uhlendorff & H. Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst: Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 135-155). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Salisch, M. v. (2002). Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger. In M. von Salisch (Hg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135–156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M.v., & Bretz, H.J. (2003). Ärgerregulierung und die Nutzung von gewalthaltigen Bildschirmspielen bei Schulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 15, 122-130.
- Salisch, M. v., Vogelgesang, J., & Oppl, C. (2003). Ärger in der Freundschaft: Herausforderung und Folgen. in: U. Lehmkuhl (Hrsg.): *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung* (S. 45-63). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



- Salisch, M. v. (2005). Streit unter Freunden. Was tun Schulkinder, wenn sie sich über andere ärgern? in C. Alt (Hrsg). *Kinder-Leben! Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. (Band 2, S. 63-82). Opladen: Leske & Budrich.
- Salisch, M.v., & Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(6), 837-855.
- Salisch, M. v., Kristen, A., & Oppl, C. (2007). *Computerspiele mit und ohne Gewalt: Auswahl und Wirkung bei Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. (2008). Ärger – Aushandlungen in der Freundschaft als Weg zu sozialer und emotionaler Kompetenz. In C. Alt (Ed.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (pp. 81–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salisch, M. v., & Saarni, C. (2010). The development and function of anger in childhood and adolescence. In F. Pahlavan (Ed), *Multiple facets of anger: Getting mad or restoring justice?* (pp. 83-105). Paris: Nova Science Publisher.
- Salisch, M.v., & Kanevski, R. (2011). Stabilität und Wandel der Peer-Netzwerke von Jugendlichen in Ganztagschulen und Halbtagschulen. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 183-204). Weinheim: Juventa.
- Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M., & Kaplan, M. (2000). The relationship of internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35, 237-242.
- Scharfetter, C. (2002). *Allgemeine Psychopathologie: Eine Einführung*. Stuttgart: Thieme.
- Scheibe, S. (2011). Emotionsregulation - Strategien, neuronale Grundlagen und Altersveränderungen. In M. Reimann & B. Weber (Eds.), *Neuroökonomie* (pp. 59–83). Wiesbaden: Gabler.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Niebank, K. (2008). *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter: Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, G., Klusmann, D., & Zeitzschel, U. (1993). Veränderungen 1970–1990 (BRD). In: G. Schmidt (Hrsg.) *Jugendsexualität: Beiträge zur Sexualforschung*. Stuttgart: Enke. 27–46.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L., & Amelang, M. (2012). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schmidt, M. H. (2004). Buchbesprechung: Depressive Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32(2), 141-141.

- Schmidt, R. F., Lang, F., & Thews†, G. (Eds.). (2005). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schmidt-Denter, U. (Hrsg.). (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Schmidt, R.F. (Hrsg.), Lang, F. (Hrsg.), & Heckmann, M. (Hrsg.). (2007). *Physiologie des Menschen: Mit Pathophysiologie*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Schmidt, A. (2009): Normalverteilungsannahme und Transformationen bei Regressionen. In: Albers, Sönke (Hrsg.): *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden: Gabler. 1-17.
- Schmitman gen. Pothmann, M. (2010). *Kinder brauchen Freunde - Soziale Fertigkeiten fördern: Gruppentherapie bei AD(H)S und anderen Verhaltensauffälligkeiten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmitz, A.-K., Vierhaus, M., & Lohaus, A. (2012). Geschlechtstypische Unterschiede und geschlechtstypische Erwartungen beim Einsatz von Bewältigungsstrategien und ihre Zusammenhänge zum Problemverhalten von Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20(1), 13–21. doi:10.1026/0943-8149/a000060
- Schölmerich, J. (Ed.). (2007). *Medizinische Therapie 2007 | 2008*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schneider, K. (1992). Emotionen. In H. Spada (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 403-450). Bern: Huber.
- Schneider, S. (2003): *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen: Grundlagen und Behandlung*. Berlin. Springer.
- Schneider, S., & Margraf, J. (Hrsg.). (2009). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter*. (S. 429 - 452). Berlin. Springer-Verlag.
- Schnell, R., Hill, P.B., & Esser, E. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 8. unveränderte Auflage. München: Oldenbourg.
- Schölmerich, J. (Ed.). (2007). *Medizinische Therapie 2007 | 2008*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Schramm, H., & Wirth, W. (2007). Stimmungs- und Emotionsregulation durch Medien [Mood and emotion regulation through media]. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 51(4), 14-22.
- Schrader, S. (2008). *Psychologie – Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie*. München: Compact Verlag.

- Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, F., Siener, C., & Petermann, U. (2011). Ressourcenorientierte Diagnostik des Sozialverhaltens in der Schule: Ein Baustein zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz.. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 201-208.
- Schröder, H., & Petry, J. (2003). Störung des Selbstregulationssystems und Emotionstraining bei stofflichen und stoffungebundenen Süchten. *Wiener Zeitschrift für Suchtforschung*. 26(1), 19 – 22.
- Schuhler, P., & Baumeister, H. (2007). Psychotherapie von Angststörungen mit komorbidem schädlichem Gebrauch von Alkohol und suchtpotenten Medikamenten. In P. Schuhler: *Schädlicher Gebrauch von Alkohol und Medikamenten* (s. 86 – 97). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., & Bäßler, J. (1999). Depressivität. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 42-43). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischenn Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schweizer, K., & Klein, K.-M. (2008). Medien und Emotion. In B. Batinic & M. Appel (Hrsg.), *Medienpsychologie*, Heidelberg: Springer Verlag, S. 149-175.
- Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und Andere Drogenprobleme (sfa) (2005). *Alkohol und Rausch - zwischen Risiken und dem Wunsch nach Entgrenzung*. Lausanne: Sucht Schweiz.
- Seay, A. F., & Kraut, R. E. (2007). Project massive: self-regulation and problematic use of online gaming. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (San Jose, California, USA, April 28 – May 03, 2007). 829-838.
- Sedlmeier, P. (1996). Jenseits des Signifikanztest-Rituals: Ergänzungen und Alternativen. *Methods of Psychological Research Online*, 1(4), 41-63.
- Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: more similarities than differences? *Journal of Adolescence*, 16(3), 285–303. doi:10.1006/jado.1993.1026
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Seiffge-Krenke, I. (2000). „Annäherer“ und „Vermeider“: Die langfristigen Auswirkungen bestimmter Coping-Stile auf depressive Symptome. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 2, 53-61.
- Seiffge-Krenke, I., & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), 617-630.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken*. Berlin: Springer.
- Seiffge-Krenke, I. (2009). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie: Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken* (2. vollständig überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Settertobulte, W. (2010). Über die Bedeutung von Alkohol und Rausch in der Lebensphase Jugend. In: Y. Niekrenz & S. Ganguin (Hrsg.): *Jugend und Rausch. Interdisziplinäre Zugänge zu jugendlichen Erfahrungswelten*. Weinheim / München: Juventa.
- Siebert, D. C., Mutran, E. J., & Reitzes, D. C. (1999). Friendship and Social Support: The Importance of Role Identity to Aging Adults. *Social Work*, 44(6), 522-533. doi:10.1093/sw/44.6.522
- Siener, S., & Kerns, K. A. (2012). Emotion Regulation and Depressive Symptoms in Preadolescence. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(3), 414-430. doi:10.1007/s10578-011-0274-x
- Siepmann, G., & Salzberg-Ludwig, K. (2006). Bedeutung von Rhythmus und Struktur für die Schul- und Unterrichtsgestaltung. In: S. Knauer. & A. Durdel (Hrsg.): *Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Silbereisen, R. & Reese, A. (2001). Substanzgebrauch Jugendlicher: Illegale Drogen und Alkohol. In Raithel (Hrsg.), *Risikoverhalten Jugendlicher: Erklärungen, Formen und Prävention*. (S.279-293). Berlin: Leske & Budrich.
- Silbereisen, R. K., & Weichold, K. (2007). Beziehungen des Substanzgebrauchs und -missbrauchs zwischen Eltern und Jugendlichen. In: K. Mann, U. Havemann-Reinecke, & R. Gassmann (Hrsg.): *Jugendliche und Substanzmittelkonsum. Trends-Grundlagen-Maßnahmen* (S. 139-168). Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x

- Simons-Morton, B., Haynie, D. L., Crump, A. D., Eitel, P., & Saylor, K. E. (2001). Peer and Parent Influences on Smoking and Drinking among Early Adolescents. *Health Education & Behavior, 28*(1), 95–107. doi:10.1177/109019810102800109
- Singer, M. V., & Teyssen, S. (Eds.). (2005). *Alkohol und Alkoholfolgekrankeheiten*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Siyez, D. M. (2008). ADOLESCENT SELF-ESTEEM, PROBLEM BEHAVIORS, AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT IN TURKEY. *Social Behavior and Personality: an international journal, 36*(7), 973–984. doi:10.2224/sbp.2008.36.7.973
- Snyder, D. K., Simpson, J., & Hughes, J. N. (Eds.). (2006). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Sölch, C.M. (2004). Neurowissenschaftliche Aspekte der Emotionsregulation. *Psychotherapie Forum, 12*, 71–78.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review, 22*(2), 189–222. doi:10.1016/S0272-7358(01)00087-3
- Southwick, S. M., Litz, B., Charney, D., & Friedman, M. J. (Eds.). (2011). *Resilience and Mental Health*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soyka, M. (2001). Alkoholismus: Psychische und soziale Folgen chronischen Alkoholismus. *Deutsches. Ärzteblatt, 98*, A 2732–2736 [Heft 42].
- Soyka, M., & Lieb, M. (2004): Depression und Alkoholabhängigkeit - Neue Befunde zur Komorbidität, Neurobiologie und Genetik. In: *Journal für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie, 5*, 37-46.
- Soyka, M., & Kufner, H. (2008). *Alkoholismus - Mißbrauch und Abhängigkeit: Entstehung - Folgen - Therapie* (6. Auflage). Stuttgart: Thieme.
- Spitzcok v. Brisinski, I. (2002). Workshop: Kinder- und jugendpsychiatrische Aspekte des Internets. In: J. H. Mauthe (Hrsg.). *Informationsgesellschaft und Psyche*. Norderstedt: Books on demand.
- Spitzcok v. Brisinski, I. (2006). Gefühle und Selbstorganisation in Beratung und Therapie von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien - Zusammenspiel von psychosozialen und neurobiologischen Aspekten. In: Bodo Reuser, Roman Nitsch, Andreas Hundsalz (Hg.): *Die Macht der Gefühle - Affekte und Emotionen im Prozess von Erziehungsberatung und Therapie*. Weinheim: Juventa. S. 99-119.

- Stapley, J. C., & Haviland, J. M. (1989). Beyond depression: Gender differences in normal adolescents' emotional experiences. *Sex Roles, 20*(5-6), 295–308. doi:10.1007/BF00287726
- Stecher, L. (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa.
- Steenkamp, J. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing Measurement Invariance in Cross National Consumer Research. *Journal of Consumer Research, 25*(1), 78–107. doi:10.1086/209528
- Steinmetz, H., Schmidt, P., Tina-Booh, A., Wieczorek, S., & Schwartz, S. H. (2009). Testing measurement invariance using multigroup CFA: differences between educational groups in human values measurement. *Quality & Quantity, 43*(4), 599–616. doi:10.1007/s11135-007-9143-x
- Stetina, B. U., & Kryspin-Exner, I. (Eds.). (2009). *Gesundheit und Neue Medien*. Vienna: Springer Vienna.
- Stier, B., & Weissenrieder, N. (Hg.). (2006). *Jugendmedizin. Gesundheit und Gesellschaft*. Heidelberg: Springer.
- Stoppe, G., Bramesfeld, A., & Schwartz, F.-W. (Eds.). (2006). *Volkskrankheit Depression?* Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Strine, T.W., Chapman, D.P., Balluz, L. & Mokdad, A.H. (2008). Health-related quality of life and health behaviors by social and emotional support: Their relevance to psychiatry and medicine. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology, 43*, 151-159.
- Sturzbecher, D. (Hrsg., 1997). *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland - Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie*. Göttingen. Verlag für Angewandte Psychologie.
- Suarez, E. C., Kuhn, C. M., Schanberg, S. M., Williams, R. M., & Zimmerman, E. A. (1998). Neuroendocrine, cardiovascular, and emotional responses of hostile men: The role of interpersonal challenge. *Psychosomatic Medicine, 60*, 78-88.
- Swaim, R. C., Deffenbacher, J. L., & Wayman, J. C. (2004). Concurrent and prospective effects of multi-dimensional aggression and anger on adolescent alcohol use. *Aggressive Behavior, 30*(5), 356–372. doi:10.1002/ab.20090
- Taris, T. W. (2000). *A Primer in Longitudinal Data Analysis*. London: Sage.
- Taylor, R. N. (2008). *Adolescent problem gambling: Relationship with affect regulation, Internet addiction, and problematic video game playing*. Dissertation. Trent University (Canada).

- Thomas, M. (2000). *Ärger mit der Religion? Religiosität, Aggressionshemmung und experimentelle Ärgerinduktion - eine explorative Studie*. Marburg: Tectum Verlag.
- Thomasius, R., Nessler, T., & Häbeler, F. (Hrsg.). (2009). *Wenn Jugendliche trinken – Auswege aus Flatrate-Trinken und Koma-Saufen: Jugendliche, Experten und Eltern berichten*. Stuttgart: TRIAS Verlag.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25. doi:10.2307/1166137
- Thompson, R. A., Meyer, S. C., & Jochem, R. (2008). Emotion regulation. In J. B. Benson & M. M. Haith (Eds.) (2009), *Social and emotional development in infancy and early childhood*. San Diego: Academic.
- Thorberg, F. A., & Lyvers, M. (2006). Negative Mood Regulation (NMR) expectancies, mood, and affect intensity among clients in substance disorder treatment facilities. *Addictive Behaviors*, 31(5), 811–820. doi:10.1016/j.addbeh.2005.06.008
- Tretter, F. (Hrsg.).(2008). *Suchtmedizin kompakt: Suchtkrankheiten in Klinik und Praxis*. Stuttgart: Schattauer.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95–105. doi:10.1016/S0191-8869(01)00008-3
- Trnka, R. & Stuchlíková, I. (2011). Anger Coping Strategies and Anger Regulation. In R. Trnka (Ed.), *Re-constructing emotional spaces: From experience to regulation*. Prague: Prague College of Psychosocial Studies Press.
- Troy, A. S., Mauss, I. B., Southwick, S. M., Litz, B., Charney, D., & Friedman, M. J. (2011). Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor. In S. M. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health* (pp. 30–44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsai, C.-C., & Lin, S. S. (2003). Internet Addiction of Adolescents in Taiwan: An Interview Study. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 649–652. doi:10.1089/109493103322725432
- Unger, J. B., Li, Y., Johnson, C. A., Gong, J., Chen, X., Li, C., ... (2001). Stressful life events among adolescents in Wuhan, China: Associations with smoking, alcohol use, and depressive symptoms. *International Journal of Behavioral Medicine*, 8(1), 1–18. doi:10.1207/S15327558IJBM0801\_01
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., & Pilgrim, C. (1997). Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use. *Developmental Psychology*, 33(5), 834–844. doi:10.1037//0012-1649.33.5.834

- Vaitl, D. (2006). Blick ins Gehirn. Wie Emotionen entstehen. *Gießener Universitätsblätter*, Bd. 39, S. 17-24.
- Valtin, R., & Fatke, R. (1997). *Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich*. Donauwörth: Auer.
- Vendrell Ferran, I. (2008). *Die Emotionen - Gefühle in der realistischen Phänomenologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Vieluf, U., Ivanov, S., & Nikolova R (Hrsg.) (2011). *KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann.
- Vogt, I. (2006). Beratung in der Alkohol- und Drogenhilfe. In: C. Steinebach (Hrsg.): *Handbuch psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 485-498.
- Wadepohl, H., Koglin, U., Vonderlin, E., & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 219–228. doi:10.1026/0942-5403/a000059
- Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wanke, K., & Täschner, K. L. (1985). *Rauschmittel, Drogen-Alkohol-Medikamente*. Stuttgart: Enke.
- Weber, H. (1994): *Ärger- Psychologie einer alltäglichen Emotion*. München: Juventa.
- Weber, H. (1997). Emotionsbewältigung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (2. überarb. und erweiterte Aufl., S. 285-297). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, H. (1999). Ärger und Aggression. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(2-3), 139–150. doi:10.1024//0044-3514.30.2.139
- Weber, H., & Wiedig-Allison, M. (2007). Sex differences in anger-related behaviour: Comparing expectancies to actual behaviour. *Cognition & Emotion*, 21(8), 1669–1698. doi:10.1080/02699930701202111
- Weber, H., Geisler, F., Kubiak, T., & Siewert, K. (2008). Interindividual differences in emotional regulation: A personality psychology perspective on health. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16(3), 164-166.
- Wechsler, H., & Nelson, T. F. (2001). Binge drinking and the American college students: What's five drinks? *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(4), 287–291. doi:10.1037//0893-164X.15.4.287
- Wehner, K. (2005). Wozu Kinder Freunde brauchen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36(4), 409–426. doi:10.1007/s11612-005-0142-x



- Wehner, K. (2006). Freundschaftsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen und soziale Unterstützung. In L.-M. Alisch & J.W.L. Wagner (Hrsg.), *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde* (S. 199-135). Weinheim: Juventa.
- Weiss, J. W., Mouttapa, M., Chou, C.-P., Nezami, E., Anderson Johnson, C., Palmer, P. H., ... (2005). Hostility, depressive symptoms, and smoking in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 28(1), 49–62. doi:10.1016/j.adolescence.2004.03.009
- Wellenreuther, M. (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Wendt, V. (2009). *Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung in der Adoleszenz*. Saarbrücken: SVH.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. doi:10.1037//0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School. *Child Development*, 68(6), 1198–1209. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x
- Werner, K., & Gross, J.J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. Kring & D. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology. A transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (pp. 13-37) New York: Guilford Press.
- Westen, D., & Blagov, P.S. (2007). A clinical-empirical model of emotion regulation: From defenses and motivated reasoning to emotional constraint satisfaction. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 373-392). New York, NY: Guilford.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik*. Göttingen: Hogrefe.
- Whang, L. S.-M., Lee, S., & Chang, G. (2003). Internet Over-Users' Psychological Profiles: A Behavior Sampling Analysis on Internet Addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 6(2), 143–150. doi:10.1089/109493103321640338
- World Health Organization (WHO) (2000). *International Guide for monitoring Alcohol consumption and related Harm. Department of Mental Health and Substance Dependence. Noncommunicable Diseases and Mental Health Cluster*. World Health Organization.

- Wiedebusch, S., & Petermann, F. (2006). Psychologische Tests zur Erfassung emotionaler Fertigkeiten. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 154(4), 320–325. doi:10.1007/s00112-006-1308-5
- Wietasch A. (2007) Jugend, Körper und Emotion. Eine Schnittmenge aus neurobiologischer Sicht. *Diskurs für Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 123-138.
- Wild, E., & Möller, J. (Eds.). (2009). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Wildt, B. T. (2009). Internetabhängigkeit — Symptomatik, Diagnostik und Therapie. In D. Batthyány & A. Pritz (Eds.), *Rausch ohne Drogen* (pp. 257–280). Vienna: Springer Vienna.
- Will, H., Grabenstedt, Y, Völkl, G., & Banck, G. (2008). *Depression. Psychodynamik und Therapie. Psychoanalytische Krankheitslehre*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Williams, R.B., & Barefoot, J.C. (1988). Coronary-prone behavior: The emerging role of the hostility complex. In B.K. Houston & C.R. Snyder (Eds.), *Type A behavior pattern: research, theory, and intervention* (pp.189-211). New York: Wiley.
- Williams, A. D., Grisham, J. R., Erskine, A., & Cassidy, E. (2012). Deficits in emotion regulation associated with pathological gambling. *British Journal of Clinical Psychology*, 51(2), 223–238. doi:10.1111/j.2044-8260.2011.02022.x
- Willner, P., Brace, N., & Phillips, J. (2005). Assessment of anger coping skills in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 329–339. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00668.x
- Wittenberg, R. (1998). *Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse*. 2. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Wodarz, N. (2007). Stoffgebundene und nicht stoffgebundene Süchte. In J. Schölmerich (Ed.), *Medizinische Therapie 2007 / 2008* (pp. 1518–1529). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Wölfling, K. (2008). Generation-@ - Jugend im Balanceakt zwischen Medienkompetenz und Computerspielsucht? *SuchtMagazin*, 34(2), 13-16.
- Wölfling, K. (2011). Internet- und Computerspielsucht. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V.: *Generation digital. Neue Medien in der Erziehungsberatung*. (S. 170-182) Fürth: bke.
- Wölfling, K., Thalemann, R., & Grüsser-Sinopoli, S. (2008). Computerspielsucht: Ein psychopathologischer Symptomkomplex im Jugendalter. *Psychiatrische Praxis*, 35(05), 226–232. doi:10.1055/s-2007-986238

- Wölfling, K., Müller, K. W., Giralt, S., & Beutel, M. E. (2011). Emotionale Befindlichkeit und dysfunktionale Stressverarbeitung bei Personen mit Internetsucht. *SUCHT - Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis / Journal of Addiction Research and Practice*, 57(1), 27–37. doi:10.1024/0939-5911.a000081
- Wooley, T. W., & Dawson, G. O. (1983). A follow-up power analysis of the statistical tests used in the Journal of Research in Science Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 673–681.
- Yap, M. B. H., Allen, N. B., & Ladouceur, C. D. (2008). Maternal Socialization of Positive Affect: The Impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology. *Child Development*, 79(5), 1415–1431. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01196.x
- Yingling, J. (2004). *A Lifetime of Communication: Transformation Through Relational Dialogues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, K. S. (1996). PSYCHOLOGY OF COMPUTER USE: XL. ADDICTIVE USE OF THE INTERNET: A CASE THAT BREAKS THE STEREOTYPE. *Psychological Reports*, 79(3), 899–902. doi:10.2466/pr0.1996.79.3.899
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237–244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237
- Young, K. S., & Abreu, C. N. de (Eds.). (2007). *Internet Addiction*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Young, K. S., & ROGERS, R. C. (1998). The Relationship Between Depression and Internet Addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 1(1), 25–28. doi:10.1089/cpb.1998.1.25
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.). *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78–109). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University-of-Chicago-Press.
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25, 187–205.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and Sadness Regulation: Predictions to Internalizing and Externalizing Symptoms in Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393–398. doi:10.1207/153744202760082658

- 
- Znoj, H. J. (2004). Formen der Bewältigung emotionaler Zustände als Prädiktoren ungünstiger und günstiger Therapieverläufe. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 25(4), 460–479.
- Znoj, H. J. (2008). *Regulation emotionaler Prozesse in Psychotherapie und Verhaltensmedizin*. Bern: Peter Lang.
- Zweyer, K. (2006). *Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten: Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens*. München: Meidenbauer.

**Anhangsverzeichnis**

<b>Anhang A:</b> Fragebogen Teil 1 Mädchen inkl. Instruktion*	i
<b>Anhang B:</b> Fragebogen Teil 2 Mädchen inkl. Instruktion*	xii
<b>Anhang C:</b> Lehrerfragebogen	xxv
<b>Anhang D:</b> Instruktion Tagebuch Ärgerregulation	xxxv
<b>Anhang E:</b> Tagebuch Mädchen*	xxxvi
<b>Anhang F:</b> Gründe für die Nicht-Teilnahme	xxxviii
<b>Anhang G:</b> Standardisierte Aufklärung	xxxix
<b>Anhang H:</b> Liste der teilnehmenden Schulen	xl
<b>Anhang I:</b> Elterngenehmigungen (1-3)	xli
<b>Anhang J:</b> Urkunde	xliv

*Anmerkungen.\*Die Fragebögen Teil 1 und 2 sowie das Tagebuch liegen mit geänderten Personalpronomen auch für Jungen vor und können bei Bedarf angefordert werden.*



## Mit wem verbringst du deine Freizeit?

Viele Jugendliche verbringen gern ihre Freizeit mit Freunden und anderen Jugendlichen. Man geht zusammen ins Kino, redet, hört Musik oder hängt einfach nur herum. Es gibt aber auch Jugendliche, die am liebsten allein oder mit ihrer Familie sind.

1. Wie ist es bei dir: Wie oft unternimmst du in deiner Freizeit etwas mit anderen Jugendlichen zusammen?

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

2. Mit welchen Jugendlichen verbringst du gerne deine Freizeit?

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
_____	_____
2	5
_____	_____
3	6
_____	_____

## Hilfe bei Schulaufgaben

Es gibt manchmal schwierige Unterrichtsthemen, so dass man z. B. im Unterricht nicht mitkommt oder die Hausaufgaben nicht gleich allein machen kann.

3. Wie ist es bei dir: Wie oft kommt es vor, dass du mit den Hausaufgaben allein nicht klar kommst und die Hilfe von anderen Jugendlichen brauchst?

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

↓ Nur für die, die „niemals“ angekreuzt haben:

↓ Welche der Aussagen trifft auf dich zu? (Bitte mach nur **ein** Kreuz.)

Bisher musste ich damit alleine klar kommen.	Ich brauche niemanden, ich komme allein zurecht.	Das betrifft mich nicht.
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>

4. Welche Jugendlichen würden dir bei den Hausaufgaben helfen, falls du mal darum bitten würdest?

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
2	5
3	6

Hin und wieder kommt es vor, dass ein Jugendlicher oder eine Jugendliche eine Aufgabe nicht versteht.

5. Wie ist es bei dir: Wie oft bittet dich jemand, ihm oder ihr eine Aufgabe zu erklären?

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

6. Was meinst du: Wer würde sich an dich wenden und dich bitten, ihm oder ihr eine Aufgabe zu erklären?

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
2	5
3	6

## Unterstützung bei Ärger mit anderen Jugendlichen

Stell dir vor, du hast Ärger mit anderen Jugendlichen, z. B. du hast dich mit jemandem gezofft, jemand ärgert dich ganz stark, einer macht sich vor anderen Jugendlichen über dich lustig oder macht deine Sachen kaputt.

7. Wie ist es bei dir: Wie oft hilft dir ein Jugendlicher, wenn andere auf dir herumhacken?

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

↓ Nur für die, die „niemals“ angekreuzt haben:

↓ Welche der Aussagen trifft auf dich zu? (Bitte mach nur ein Kreuz.)

Bisher musste ich damit alleine klar kommen.	Ich brauche niemanden, ich komme allein zurecht.	Das betrifft mich nicht.
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>



8. **Was meinst du: Wer würde dir helfen, falls du dich mal nicht allein gegen andere Jugendliche durchsetzen kannst?**

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
2	5
3	6

### Zuhören, wenn es mal nicht so gut läuft

Im Leben gibt es immer gute Zeiten und schlechte Zeiten, wenn alles nur so schief läuft und es einem einfach schlecht geht. Oft geht es einem besser, wenn man sich bei jemandem ausgesprochen hat.

9. **Wie ist es bei dir: Wie oft findest du einen Jugendlichen, der dir zuhört?**

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

↓ Nur für die, die „niemals“ angekreuzt haben:

↓ Welche der Aussagen trifft auf dich zu? (Bitte mach nur ein Kreuz.)

Bisher musste ich damit alleine klar kommen.	Ich brauche niemanden, ich komme allein zurecht.	Das betrifft mich nicht.
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>

10. **Wer würde dir zuhören, wenn du dich aussprechen möchtest?**

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
2	5
3	6

11. **Manchmal muss man selbst jemandem zuhören. Wie oft kommt es vor, dass ein Jugendlicher dich bittet, ihm zuzuhören?**

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**12. Was meinst du: Wer würde sich dir anvertrauen?**

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
2	5
3	6

**Hilfe bei Stress mit Erwachsenen**

Jeder in deinem Alter hat ab und zu andere Meinungen und Vorstellungen als seine Eltern. Man hat Stress mit den Eltern oder hat das Gefühl, dass sie einen nicht verstehen.

**13. Wie ist es bei dir: Wie oft findest du einen Jugendlichen, der dir dann zur Seite steht?**

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

↓ Nur für die, die „niemals“ angekreuzt haben:

↓ Welche der Aussagen trifft auf dich zu? (Bitte mach nur ein Kreuz.)

Bisher musste ich damit alleine klar kommen.	Ich brauche niemanden, ich komme allein zurecht.	Das betrifft mich nicht.
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>

**14. Mit wem könntest du über Stress mit deinen Eltern reden?**

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
2	5
3	6

Manchmal kommt es vor, dass die Schüler die Benotung eines Lehrers oder einer Lehrerin für ungerecht halten. Dann gehen sie gemeinsam zu dem Lehrer und beschweren sich darüber.

**15. Wie ist es bei dir: Wie oft stehst du zu deinen Mitschülern, wenn sich einer vom Lehrer ungerecht behandelt fühlt?**

niemals	selten	manchmal	häufig	immer
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**16. Wem würdest du zur Seite stehen, falls er oder sie von den Lehrern ungerecht behandelt wird?**

Du kannst bis zu 6 Namen von Jugendlichen nennen. (Bitte schreibe nur den Vornamen und den ersten Buchstaben des Nachnamens auf).

1	4
2	5
3	6

## Du und die anderen

**17. Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen auch für dich?**

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	fast immer	oft	manchmal	fast nie
a) Ich denke über die Gefühle anderer Menschen nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich schenke den Gefühlen anderer Aufmerksamkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ich beschäftige mich mit den Gefühlen anderer Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ich denke darüber nach, wie sich andere Menschen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ich beobachte die Gefühle meiner Mitmenschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ich achte darauf, wie sich andere Menschen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich kann die Gefühle anderer Menschen benennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ich bin mir im Unklaren darüber, was andere fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Ich habe Schwierigkeiten, die Gefühle anderer zu beschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ich weiß, was andere fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Ich habe Schwierigkeiten, den Gefühlen anderer einen Namen zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Ich bin mir unsicher, was meine Mitmenschen eigentlich fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Wie du dich siehst

### 18. Bitte gib an, wie sehr du den folgenden Sätzen zustimmst.

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	stimmt nicht	stimmt weniger	stimmt eher	stimmt genau
a) Bei vielen Aufgaben bin ich mir schon im Voraus sicher, dass ich sie nicht lösen kann, weil ich dafür nicht begabt bin.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
b) Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
c) Häufig denke ich, ich bin nicht so klug wie die anderen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
d) Verglichen mit anderen bin ich nicht so begabt.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

## Noch ein paar Fragen zu dir

### 19. Bitte gib an, wie sehr du den folgenden Sätzen zustimmst.

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	stimmt nicht	stimmt weniger	stimmt eher	stimmt genau
a) Ich habe nie Lust, mit Freunden wegzugehen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
b) Über ganz persönliche Dinge will ich mit niemandem sprechen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
c) Ich bin oft ohne Grund traurig.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
d) Es würde mir schwer fallen, über ganz persönliche Dinge mit Freunden zu sprechen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
e) Kein Mensch versteht mich.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
f) Wenn die anderen Spaß haben, kann ich nicht mitlachen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
g) Ich finde, jeder kann sich selbst am besten helfen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
h) Mir ist selten zum Lachen zumute.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
i) Ich sitze oft da und möchte nichts tun.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
j) Ich finde, wenn man Angst zeigt, zeigt man Schwäche.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

## Du und das Internet

### 20. Bitte gib an, wie sehr du den folgenden Sätzen zustimmst.

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	stimmt nicht	stimmt weniger	stimmt eher	stimmt genau
a) Meine Gedanken kreisen ständig um das Internet, auch wenn ich gar nicht im Netz bin.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
b) Seitdem ich das Internet nutze, haben sich einige Freunde von mir zurückgezogen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
c) Seitdem ich die Online-Welt entdeckt habe, verbringe ich weniger Zeit mit anderen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
d) Wenn ich nicht im Internet sein kann, bin ich gereizt und unzufrieden.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
e) Ich bin so häufig und intensiv mit dem Internet beschäftigt, dass ich manchmal Probleme in der Schule bekomme.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
f) Mir wichtige Menschen sagen, dass ich mich zu meinen Ungunsten verändert habe, seitdem ich das Netz nutze.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
g) Meine Leistungen in der Schule leiden unter meiner Internet-Nutzung.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
h) Wenn ich längere Zeit nicht im Internet bin, werde ich unruhig und nervös.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
i) Ich vernachlässige oft meine Pflichten, um mehr Zeit im Internet verbringen zu können.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
j) Ich beschäftige mich auch während der Zeit, in der ich nicht das Internet nutze, gedanklich sehr viel mit dem Internet.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
k) Mir wichtige Menschen beschwerten sich, dass ich zu viel Zeit im Netz verbringe.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
l) Wegen des Internets verpasse ich manchmal wichtige Termine/Verabredungen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

## Du und die Schule

Es gibt Jugendliche, denen die Schule richtig Spaß macht.

21. Bitte gib an, wie sehr du den folgenden Sätzen zustimmst.

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	stimmt nicht	stimmt weniger	stimmt eher	stimmt genau
a) Mal unabhängig vom Unterricht: In der Schule gibt es Situationen, wo wir richtig Spaß haben.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
b) In der Schule ist mir wichtig, dass ich mit meinen Kumpels/Freundinnen zusammen bin.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
c) Es ist ein gutes Gefühl, wenn ich im Unterricht Dinge begreife, die mir vorher unklar waren.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
d) Ich freue mich, wenn ich eine richtige Lösung für eine Aufgabe weiß.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
e) Abgesehen vom Unterricht, ist die Schule gar nicht so schlecht.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

Es kann aber auch sein, dass man als Jugendlicher keine Lust auf Schule hat.

22. Wie geht es dir persönlich in der Schule? Mache bitte in jeder Zeile **ein** Kreuz.

	stimmt nicht	stimmt weniger	stimmt eher	stimmt genau
a) Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft missmutig.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
b) Ich bin froh, dass ich zur Schule gehen darf.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
c) Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen bräuchte.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
d) Es gibt in der Schule eigentlich nur wenig Dinge, die mir wirklich Spaß machen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

## Fragen zu deinen Eltern

**MUTTER – bzw. Stiefmutter, Lebenspartnerin des Vaters usw., wenn diese mit im Haushalt lebt** (Bitte nur ein Kreuz machen!)

23.) Meine <b>Mutter</b> ist im Moment...	Trifft zu
a) <b>vollzeitbeschäftigt</b>	<input type="checkbox"/>
b) <b>teilzeitbeschäftigt</b>	<input type="checkbox"/>
c) <b>in Kurzarbeit</b>	<input type="checkbox"/>
d) <b>beurlaubt</b>	<input type="checkbox"/>
e) <b>in einer Ausbildung / im Studium</b>	<input type="checkbox"/>
f) <b>Hausfrau</b>	<input type="checkbox"/>
g) <b>Rentnerin</b>	<input type="checkbox"/>
h) <b>auf Arbeitssuche</b>	<input type="checkbox"/>

24.) Welchen Beruf / welche Tätigkeit übt deine **Mutter** im Moment aus bzw. hat sie zuletzt ausgeübt?

---

25.) Welchen Beruf hat deine **Mutter** erlernt?

---

**VATER – bzw. Stiefvater, Lebenspartner der Mutter usw., wenn dieser mit im Haushalt lebt** (Bitte nur ein Kreuz machen!)

26.) Mein <b>Vater</b> ist im Moment...	Trifft zu
a) <b>vollzeitbeschäftigt</b>	<input type="checkbox"/>
b) <b>teilzeitbeschäftigt</b>	<input type="checkbox"/>
c) <b>in Kurzarbeit</b>	<input type="checkbox"/>
d) <b>beurlaubt</b>	<input type="checkbox"/>
e) <b>in einer Ausbildung / im Studium</b>	<input type="checkbox"/>
f) <b>Hausmann</b>	<input type="checkbox"/>
g) <b>Rentner</b>	<input type="checkbox"/>
h) <b>auf Arbeitssuche</b>	<input type="checkbox"/>

27.) Welchen Beruf / welche Tätigkeit übt dein **Vater** im Moment aus bzw. hat er zuletzt ausgeübt?

---

28.) Welchen Beruf hat dein **Vater** erlernt?

---

## Zum Schluss noch ein paar kurze Fragen über dich

29. a) Welchen Schulabschluss wirst du voraussichtlich machen?

Keinen Abschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur
<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>



Nur für die, die „keinen Abschluss“ oder  
„Hauptschulabschluss“ angekreuzt haben:

29. b) Hast du bereits einen Ausbildungsvertrag unterschrieben?

Ja <input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	Nein <input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
--	--

30. Bitte versuche dich an dein letztes Zwischenzeugnis zu erinnern. Welche Noten hattest du in den folgenden Fächern?

	Mathematik	Deutsch	Englisch
Note			

31. Seit dem letzten Zwischenzeugnis habe ich schätzungsweise \_\_\_\_\_ Tage in der Schule gefehlt.

32. Wann gehst du normalerweise an den Schultagen von der Schule nach Hause?  
(Bitte mach nur ein Kreuz pro Tag.)

spätestens um	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
13:00 Uhr	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
14:00 Uhr	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
15:00 Uhr	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
16:00 Uhr	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
17:00 Uhr	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**Fertig. Danke fürs Ausfüllen!**





Schulnr.

--	--	--

bitte leer lassen



1. Geschlecht: Junge: J oder Mädchen: M	2. erster Buch- stabe deines Vornamens	3. zweiter Buchstabe deines Vornamens	4. erster Buch- stabe deines Nach- namens	5. Der Tag deines Geburtstags
Mädchen: <b>M</b>	<b>Marie</b>	<b>Marie</b>	<b>Schmidt</b>	<b>04.06.1995</b>

↓                      ↓                      ↓                      ↓                      ↓                      ↘

**Dein Code:**

--	--	--	--	--	--

Hallo zum zweiten Mal,

im ersten Fragebogen hast du uns viel über deine Freunde mitgeteilt. Wir danken dir für deine ehrlichen Antworten. Jetzt interessiert uns zum Beispiel, woher ihr euch kennt und was ihr zusammen macht. Auf den folgenden Seiten steht eine Tabelle. Oben findest du die Namen deiner Freunde. Darunter sind einige Fragen zum Ankreuzen.

Wie schon bei der ersten Befragung gilt:

- Das Ausfüllen dieses Fragebogens ist freiwillig. Wenn du ihn nicht ausfüllen möchtest, wird dies keine Nachteile mit sich bringen.
- Es gibt **zwei Arten von Fragen**:
  - Bei den meisten Fragen kannst du etwas ankreuzen. Bei diesen Fragen solltest du die Antwort auswählen, die du für die beste hältst.
  - Bei einigen anderen Fragen sollst du etwas aufschreiben.
- Bitte lies alle Fragen sorgfältig durch. Beantworte bitte die Fragen ehrlich, denk bitte daran: Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Allein deine persönlichen Einschätzungen sind wichtig und entscheidend!
- Selbstverständlich bleibt alles, was du hier von dir erzählst, unter uns. **Deine Antworten wird niemand außer uns lesen.** Du kannst deshalb ruhig ankreuzen oder schreiben, wie es wirklich ist.

ist ein Junge .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
ist ein Mädchen .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
ist mein bester Freund/ meine beste Freundin .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
ist ein Freund/eine Freundin .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
ist nur ein Kumpel .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
ist mein Schatz ♥ .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
ist noch jemand anderes .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
<b>1. Wie nah steht er/sie dir? Kreuze eine Zahl an:</b>					
Schr nah .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
Überhaupt nicht nah .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
<b>2. Wann habt ihr euch kennen gelernt? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
in der Grundschule .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
in der 7. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
in der 8. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
in der 9. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
<b>3. Wie oft triffst du dich persönlich mit ihm/ihr außerhalb der Schule? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
jeden Tag .....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....
mehrmals die Woche .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
einmal pro Woche .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
seltener .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
nie oder fast nie .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
<b>4. Wie oft habt ihr Kontakt per SMS, Chat, Telefon, etc.? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
jeden Tag .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
mehrmals die Woche .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
einmal pro Woche .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
seltener .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
nie oder fast nie .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
<b>5. Geht er/sie in deine Schule? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
nein .....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....
ja, in meine Klasse .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
ja, in eine Parallelklasse .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
ja, in eine niedrigere Klasse .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
ja, in eine höhere Klasse .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
<b>Beantworte die nächste Frage nur dann, wenn du bei Frage 5 irgendwo mit ‚ja‘ geantwortet hast.</b>					
<b>6. Wo seid ihr gemeinsam in der Schule? (Du kannst mehrere Kreuze machen.)</b>					
nur in derselben Klasse .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
in einer AG .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
in einer Schulmannschaft .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
in nichts davon, sondern in: .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....

ist ein Junge .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
ist ein Mädchen .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
ist mein bester Freund/ meine beste Freundin .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
ist ein Freund/eine Freundin .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
ist nur ein Kumpel .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
ist mein Schatz ♥ .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
ist noch jemand anderes .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
<b>1. Wie nah steht er/sie dir? Kreuze eine Zahl an:</b>					
Sehr nah .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
Überhaupt nicht nah .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
<b>2. Wann habt ihr euch kennen gelernt? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
in der Grundschule .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
in der 7. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
in der 8. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
in der 9. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
<b>3. Wie oft triffst du dich persönlich mit ihm/ihr außerhalb der Schule? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
jeden Tag .....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....	<input type="checkbox"/> 6.....
mehrmals die Woche .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
einmal pro Woche .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
seltener .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
nie oder fast nie .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
<b>4. Wie oft habt ihr Kontakt per SMS, Chat, Telefon, etc.? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
jeden Tag .....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....	<input type="checkbox"/> 5.....
mehrmals die Woche .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
einmal pro Woche .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
seltener .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
nie oder fast nie .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
<b>5. Geht er/sie in deine Schule? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
nein .....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....	<input type="checkbox"/> 0.....
ja, in meine Klasse .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
ja, in eine Parallelklasse .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
ja, in eine niedrigere Klasse .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
ja, in eine höhere Klasse .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....
<b>Beantworte die nächste Frage nur dann, wenn du bei Frage 5 irgendwo mit ‚ja‘ geantwortet hast.</b>					
<b>6. Wo seid ihr gemeinsam in der Schule? (Du kannst mehrere Kreuze machen.)</b>					
nur in derselben Klasse .....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....	<input type="checkbox"/> 1.....
in einer AG .....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....	<input type="checkbox"/> 2.....
in einer Schulmannschaft .....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....	<input type="checkbox"/> 3.....
in nichts davon, sondern in: .....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....	<input type="checkbox"/> 4.....

ist ein Junge .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
ist ein Mädchen .....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
ist mein bester Freund/ meine beste Freundin .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
ist ein Freund/eine Freundin .....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
ist nur ein Kumpel .....	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.
ist mein Schatz ♥ .....	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.
ist noch jemand anderes .....	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.
<b>1. Wie nah steht er/sie dir? Kreuze eine Zahl an:</b>					
Sehr nah .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
.....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
.....	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.
.....	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.
Überhaupt nicht nah .....	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.
<b>2. Wann habt ihr euch kennen gelernt? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
in der Grundschule .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
in der 7. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
in der 8. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.
in der 9. Klasse .....	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.
<b>3. Wie oft triffst du dich persönlich mit ihm/ihr außerhalb der Schule? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
jeden Tag .....	<input type="checkbox"/> 6.	<input type="checkbox"/> 6.	<input type="checkbox"/> 6.	<input type="checkbox"/> 6.	<input type="checkbox"/> 6.
mehrmals die Woche .....	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.
einmal pro Woche .....	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.
seltener .....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
nie oder fast nie .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
<b>4. Wie oft habt ihr Kontakt per SMS, Chat, Telefon, etc.? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
jeden Tag .....	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 5.
mehrmals die Woche .....	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.
einmal pro Woche .....	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.
seltener .....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
nie oder fast nie .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
<b>5. Geht er/sie in deine Schule? (Mach nur ein Kreuz.)</b>					
nein .....	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 0.	<input type="checkbox"/> 0.
ja, in meine Klasse .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
ja, in eine Parallelklasse .....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
ja, in eine niedrigere Klasse .....	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.
ja, in eine höhere Klasse .....	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.
<b>Beantworte die nächste Frage nur dann, wenn du bei Frage 5 irgendwo mit 'ja' geantwortet hast.</b>					
<b>6. Wo seid ihr gemeinsam in der Schule? (Du kannst mehrere Kreuze machen.)</b>					
nur in derselben Klasse .....	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 1.
in einer AG .....	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 2.
in einer Schulmannschaft .....	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 3.
in nichts davon, sondern in: .....	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 4.

## Deine Klasse

Hier findest du ein paar Aussagen, wie Klassenkameraden manchmal sind. Unter jeder Aussage sind drei leere Kästchen. Bitte schreibe **bis zu drei Namen von Mitgliedern aus deiner Klasse** in die Kästchen. Bitte schreibe die Namen hin, auf die der Satz über dem Kästchen am besten passt. Du kannst also bei jeder Frage andere Namen hinschreiben oder die gleichen, je nachdem, was du denkst.

Und keine Sorge: Wir zeigen niemandem deinen Zettel und du brauchst den anderen aus deiner Klasse nicht zu sagen, was du geschrieben hast. Du verpetzt auch niemanden. Wir glauben einfach, dass du deine Klasse sehr gut kennst und einschätzen kannst, wie jemand ist.

### 7. Wer kann gut in Gruppen arbeiten?

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

### 8. Wer aus deiner Klasse ist ein guter Verlierer?

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

### 9. Wer aus deiner Klasse zahlt es anderen heim und lässt sie nicht mehr mitmachen?

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

### 10. Wer aus deiner Klasse schlägt und tritt andere?

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

### 11. Wer aus deiner Klasse teilt Dinge mit anderen?

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

### 12. Neben wem aus deiner Klasse möchtest du auf gar keinen Fall sitzen?

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

### 13. Neben wem aus deiner Klasse möchtest du am liebsten sitzen?

(1)	(2)	(3)
-----	-----	-----

## Du und deine beste Freundin

Freundschaften können ganz unterschiedlich sein. Manche Freunde machen eher viel zusammen, andere reden viel zusammen und wieder andere tun beides. Kreuze bitte die Antwort an, die am besten zu dir und deiner besten Freundin passt. **Wichtig ist, dass sich dabei alle deine Antworten immer auf dieselbe Freundin beziehen.**

Wie heißt deine **beste Freundin**, an die du denkst, wenn du die folgenden Fragen (Nr. 14 und 15 auf der nächsten Seite) beantwortest?

Meine **beste Freundin** heißt: .....

### 14. Wie häufig trifft die Aussage über dich und deine **beste Freundin** zu?

Bitte mach nur **ein** Kreuz.

	fast immer	manch- mal	selten	nie
a) Meine beste Freundin versucht mich zu verstehen, wenn ich über meine Familie rede.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
b) Meine beste Freundin und ich sprechen offen und ehrlich miteinander über das, was uns bewegt.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
c) Meine beste Freundin versucht mich zu verstehen, wenn ich ihr erzähle, auf wen ich stehe.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
d) Wenn wir unterschiedlicher Meinung sind, dann hört sich meine Freundin meine Version der Dinge an.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
e) Meine beste Freundin weicht mich in das ein, was sie über unsere Freunde denkt.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
f) Meine Freundin akzeptiert meine Ansichten, auch wenn sie von ihrer Sicht abweichen.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
g) Meine beste Freundin und ich sind vorsichtig mit dem, was sie mir über sich erzählt oder was ich von mir preisgebe.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
h) Meine beste Freundin erzählt mir, was sie über ihre Familie denkt.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
i) Meine beste Freundin erzählt mir, auf wen sie steht.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
j) Meine beste Freundin und ich reden ganz offen und ehrlich miteinander über das, was uns Sorgen macht.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
k) Wenn wir unterschiedlicher Meinung sind, dann regt sich meine Freundin auf, wenn ich bei meiner Meinung bleibe.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
l) Meine beste Freundin versucht mich zu verstehen, wenn wir über unsere Freunde reden.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>

Wir möchten gerne von dir wissen, was du tust, wenn du dich über deine **beste Freundin** ärgerst. Dazu haben wir dir eine Reihe von Möglichkeiten vorgegeben, wie man sich in solchen Fällen verhalten kann. Kreuze bitte die Antwort an, die am besten passt. **Wichtig ist, dass sich dabei alle deine Antworten immer auf dieselbe Freundin wie in Frage 14 beziehen.**

**15. Was tust du, wenn du dich über deine beste Freundin ärgerst?**

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

Wenn ich mich über sie ärgere ...	fast immer	manchmal	selten	nie
a) ... dann brülle oder meckere ich sie an.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
b) ... dann gehe ich zu ihr hin und erkläre möglichst ohne Vorwürfe, warum ich sauer bin.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
c) ... dann tue ich etwas, was ich gerne mag, um mich abzulenken.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
d) ... dann erzähle ich jemandem, den ich gerne mag, was mich sauer gemacht hat und quatsche mich mit ihm/ihr aus.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
e) ... dann stelle ich mir in Gedanken vor, wie ich es ihr heimzahle.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
f) ... dann fange ich bald an zu lachen, weil die ganze Situation doch eigentlich lustig ist.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
g) ... dann lästere ich hinter ihrem Rücken über sie.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
h) ... dann behandle ich sie wie Luft.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
i) ... dann rede ich mir ein, dass sie eigentlich Recht hatte.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
j) ... dann sage ich laut ein Schimpfwort zu ihr.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
k) ... dann erzähle ich anderen Freunden etwas Nachteiliges über sie.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
l) ... dann bespreche ich meinen Ärger mit einer anderen Person, der ich vertraue.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
m) ... dann rede ich ganz ruhig mit ihr und versuche die Sache zu klären.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
n) ... dann denke ich mir aus, wie ich ihr eins auswischen kann.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
o) ... dann versuche ich, an etwas anderes zu denken.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
p) ... dann rede ich eine ganze Weile nicht mehr mit ihr.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
q) ... dann raste ich aus und versuche, ihr körperlich weh zu tun.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
r) ... dann sage ich mir selbst, dass ich mich nicht so wichtig nehmen soll.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>

Wenn ich mich über sie ärgere ...	fast immer	manchmal	selten	nie
s) ... dann fällt mir bald ein, dass die Sache eigentlich witzig oder grotesk ist.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
t) ... dann lang <sup>s</sup> ich ihr eine.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
u) ... dann denke ich mir, dass ich doch selbst an der Sache Schuld bin.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>

## Über dich

### 16. Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen auch für dich?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	fast immer	oft	manchmal	fast nie
a) Ich denke über meine Gefühle nach.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
b) Ich kann meine Gefühle benennen.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
c) Ich schenke meinen Gefühlen Aufmerksamkeit.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
d) Ich bin mir im Unklaren darüber, was ich fühle.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
e) Ich beschäftige mich mit meinen Gefühlen.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
f) Ich habe Schwierigkeiten, meine Gefühle zu beschreiben.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
g) Ich denke darüber nach, wie ich mich fühle.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
h) Ich weiß, was ich fühle.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
i) Ich beobachte meine Gefühle.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
j) Ich habe Schwierigkeiten, meinen Gefühlen einen Namen zu geben.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
k) Ich achte darauf, wie ich mich fühle.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>
l) Ich bin mir unsicher, was ich eigentlich fühle.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>



## Umgang mit Alkohol

Unter Alkohol verstehen wir Bier, Wein und andere alkoholische Getränke wie Wodka oder Rum.

17. Im Folgenden werden einige persönliche Aussagen gemacht. Überlege bitte, ob die folgenden Aussagen auch für dich stimmen.

Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	stimmt gar nicht	stimmt überwiegend nicht	teils, teils	stimmt überwiegend	stimmt ganz genau
a) Wenn man Alkohol trinkt, ist man cool.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
b) Wenn man Alkohol trinkt, wirkt man erwachsen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
c) Wenn man Alkohol trinkt, wird man von anderen bewundert.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

18. Ein paar Fragen. Bitte kreuze in jeder Zeile nur **ein** Kästchen an.

	niemals	selten	manchmal	oft
a) Hast du jemals Alkohol konsumiert ohne das Wissen deiner Eltern?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
b) Warst du jemals betrunken?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
c) Hast du schon einmal 5 oder mehr alkoholische Getränke auf einer Party/ innerhalb weniger Stunden getrunken?	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

19. Hast du innerhalb der letzten 30 Tage Alkohol getrunken?

gar nicht	an einem Tag	an 2-3 Tagen	an 4-5 Tagen	an 6 oder mehr Tagen
<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

20. Wie viele deiner Freunde trinken Alkohol?

keiner	einige	die meisten	alle
<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>

## Du und das Lernen in der Schule

21. Wie schätzt du die folgenden Aussagen ein. Mache bitte in jeder Zeile ein Kreuz.

<b>a) Wie sehr man sich anstrengen kann, ist etwas, das...</b>						
immer gleich bleibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	verändert werden kann.
<b>b) In der Schule kann geringe Intelligenz durch Anstrengung...</b>						
nicht ausgeglichen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	völlig ausgeglichen werden.
<b>c) Für Erfolg in der Schule ist viel Anstrengung...</b>						
keine notwendige Voraussetzung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	eine notwendige Voraussetzung.
<b>d) Schüler, die wenig intelligent sind, sich aber anstrengen, können in der Schule...</b>						
keine guten Leistungen erbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trotzdem gute Leistungen erbringen.
<b>e) Gute Leistungen in der Schule erfordern...</b>						
nicht sehr viel Anstrengung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vor allem hohe Anstrengung.
<b>f) Wenn jemand wenig intelligent ist, kann das in der Schule durch mehr Anstrengung...</b>						
nicht ausgeglichen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	völlig ausgeglichen werden.
<b>g) Um in der Schule gut zu sein, muss man sich...</b>						
nicht besonders anstrengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr anstrengen.
<b>h) Jeder besitzt eine bestimmte Fähigkeit, sich anzustrengen und die kann...</b>						
nicht verändert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	verändert werden.
<b>i) Sich anzustrengen kann man...</b>						
nicht durch Übung verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	durch Übung verbessern.

22. Wie gehst du mit Aufgaben und Anforderungen in der Schule um? Mache bitte in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
a) Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Auch wenn der Lehrer / die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Fragen zum Nachmittagsangebot an deiner Schule

23. Wenn ich mich für die Teilnahme an einem schulischen Nachmittagsangebot (AG, Projekt, usw.) entscheide, dann ist es mir Folgendes wichtig:  
(Mehrfaches Ankreuzen ist möglich!)

	stimmt nicht	stimmt weniger	stimmt eher	stimmt genau
a) ... dass ich meinen Hobbys und Interessen nachgehen kann.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
b) ... dass ich mit meinen Freunden etwas zusammen unternehme.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
c) ... dass im Angebot meistens eine gute Stimmung herrscht.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
d) ... dass ich genau weiß, wie der Ablauf ist und ich die Regeln kenne.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
e) ... dass das Angebot von einem Jugendlichen geleitet wird.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
f) ... dass ich dabei auch viel Zeit für meine Freunde habe.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
g) ... dass am Ende des Projektes ein konkretes Ergebnis rauskommt (z.B. Zeitung, Aufführung, Ausstellung, Präsentation, ...).	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
h) ... dass ich mit den Schülern und Schülerinnen verschiedener Klassen und Jahrgänge zusammen komme.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
i) ... dass ich bei der Gestaltung des Projektes (Themenwahl, Vorgehen usw.) mitreden darf.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
j) ... dass ich im Angebot nicht von anderen schikaniert werde.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
k) ... dass das Angebot von einem Erwachsenen geleitet wird.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
l) ... dass ich etwas Neues ausprobieren oder lerne.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
m) ... dass ich von anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Respekt behandelt werde.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
n) ... dass ich mich durch die Teilnahme meiner Schule zugehörig fühle.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
o) ... dass ich dabei Spaß habe.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
p) ... dass das Angebot von einem bestimmten Lehrer/ einer bestimmten Lehrerin geleitet wird.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>
q) ... dass coole Leute mitmachen.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>

**24. Welche Nachmittagsangebote an deiner Schule hast du in der 9. Klasse regelmäßig besucht?**

	besucht	geleitet von Jugendlichen
a) Sportkurse – Mannschaftssport (Fußball, Basketball usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Sportkurse – Einzelsportarten (Schwimmen, Leichtathletik usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lernkurse (Hausaufgabenbetreuung, Förderkurse usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Sprachkurse (Englisch, Französisch usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielkurse (Schach, Gesellschaftsspiele usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Kreativkurse (Töpfern, Zeichnen, Basteln, Werken usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Musikkurse, Theaterkurse, Tanzen (Chor, Orchester, Band usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mentoren, Streitschlichter oder ähnliches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Schülerzeitung, Schülervertretung usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Naturwissenschaftliche AG (Physik, Biologie usw.) & Computer AG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Sonstiges, und zwar: _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Ich habe keine Angebote besucht.	<input type="checkbox"/>	

**25. Welche Nachmittagsangebote an deiner Schule hast du in der 8. Klasse regelmäßig besucht?**

	besucht	geleitet von Jugendlichen
a) Sportkurse – Mannschaftssport (Fußball, Basketball usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Sportkurse – Einzelsportarten (Schwimmen, Leichtathletik usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lernkurse (Hausaufgabenbetreuung, Förderkurse usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Sprachkurse (Englisch, Französisch usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielkurse (Schach, Gesellschaftsspiele usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Kreativkurse (Töpfern, Zeichnen, Basteln, Werken usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Musikkurse, Theaterkurse, Tanzen (Chor, Orchester, Band usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mentoren, Streitschlichter oder ähnliches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Schülerzeitung, Schülervertretung usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Naturwissenschaftliche AG (Physik, Biologie usw.) & Computer AG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Sonstiges, und zwar: _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Ich habe keine Angebote besucht.	<input type="checkbox"/>	

26. Welche Nachmittagsangebote an deiner Schule hast du in der 7. Klasse regelmäßig besucht?

	besucht	geleitet von Jugendlichen
a) Sportkurse – Mannschaftssport (Fußball, Basketball usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Sportkurse – Einzelsportarten (Schwimmen, Leichtathletik usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lernkurse (Hausaufgabenbetreuung, Förderkurse usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Sprachkurse (Englisch, Französisch, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Spielkurse (Schach, Gesellschaftsspiele usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Kreativkurse (Töpfern, Zeichnen, Basteln, Werken usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Musikkurse, Theaterkurse, Tanzen (Chor, Orchester, Band usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mentoren, Streitschlichter oder ähnliches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Schülerzeitung, Schülervvertretung usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Naturwissenschaftliche AG (Physik, Biologie usw.) & Computer AG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Sonstiges, und zwar: _____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Ich habe keine Angebote besucht.		<input type="checkbox"/>

**Fertig. Danke fürs Ausfüllen!**



--	--	--	--	--

Klassencode (bitte leer lassen)



## Schulklassen-Beurteilungsbogen für Lehrerinnen und Lehrer

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

wir kommen von der Universität Lüneburg und erforschen die Freundschaftsbeziehungen von Jugendlichen. Neben den Beziehungen interessiert uns, wie sozial und emotional kompetent die Jugendlichen sind. Sie bzw. Ihre Kollegin, Ihr Kollege hat vor etwa drei Jahren diesen Fragebogen über die damals 7. Klasse ausgefüllt. Wir freuen uns sehr, dass Sie und Ihre neunte Klasse jetzt wieder an der Studie teilnehmen. Wir möchten Ihnen nun gerne dieselben Fragen wie damals über Ihre Klasse stellen. Es geht uns dabei nur um Ihre Einschätzungen des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler.

Das Ausfüllen dieser Verhaltenseinschätzung ist freiwillig. Wenn Sie sie nicht ausfüllen wollen, hat das keinerlei Nachteile für Sie. Für uns ist jedoch Ihre Perspektive sehr wichtig, da sich die soziale Kompetenz nur durch Fremdeinschätzungen zuverlässig ermitteln lässt. Ihr Urteil ist uns sehr wichtig, weil Sie die Schülerinnen und Schüler täglich sehen. Sämtliche Angaben werden natürlich streng vertraulich behandelt und so schnell wie möglich anonymisiert. Wenn Sie es wünschen, können wir Ihnen persönlich mitteilen, inwiefern sich Ihr Urteil mit dem Klassenurteil deckt. Dabei dürfen wir aus Gründen des Datenschutzes nur allgemeine Angaben auf Klassenebene geben, nicht aber zu einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Bitte geben Sie Ihre Einschätzung gleich jetzt, während die Klasse die Fragebögen ausfüllt.

Zu Beginn noch eine Frage:

Waren sie bereits in der 7. Klasse Klassenlehrerin/Klassenlehrer dieser Klasse?

Ja      Nein  
<sub>1</sub>    <sub>2</sub>



## Hinweis zu Frage 1 & 2

Wir möchten gerne von Ihnen erfahren, wie Sie **den durchschnittlichen Leistungsstand bzw. das Arbeitsverhalten** Ihrer Schülerinnen und Schüler einstufen. Es geht uns hier nicht ausschließlich um die Noten, sondern um die *gesamten, fächerübergreifenden* schulischen Leistungen bzw. das *allgemeine* Arbeitsverhalten in der Schule.

Es ist uns hierbei wichtig, dass Sie den Leistungsstand bzw. das Arbeitsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilen, so wie er/es sich Ihnen darstellt. Wir bitten Sie, die Leistungen und das Verhalten einzuschätzen, die jede Schülerin und jeder Schüler in der Schule zeigt.

Wir möchten Sie daher bitten, jede Schülerin und jeden Schüler Ihrer Klasse einer von jeweils fünf Gruppen zuzuordnen, die auf der folgenden Seite vorgegeben sind.

Für den Leistungsstand gibt es die Gruppen von Schülerinnen und Schüler, die

1. einen *sehr überdurchschnittlichen* Leistungsstand haben,
2. einen *überdurchschnittlichen* Leistungsstand haben,
3. einen *durchschnittlichen* Leistungsstand haben,
4. einen *unterdurchschnittlichen* Leistungsstand haben oder
5. einen *stark unterdurchschnittlichen* Leistungsstand haben.

bzw.

Für das Arbeitsverhalten gibt es die Gruppen von Schülerinnen und Schüler, die

6. eine *sehr überdurchschnittliche* Arbeitshaltung haben,
7. eine *überdurchschnittliche* Arbeitshaltung haben,
8. eine *durchschnittliche* Arbeitshaltung haben,
9. eine *unterdurchschnittliche* Arbeitshaltung haben oder
10. eine *stark unterdurchschnittliche* Arbeitshaltung haben.

Bitte tragen Sie die Schülerinnen und Schüler mit ihren Codes in die Felder auf der nächsten Seite ein. Falls Sie in einige der Gruppen keine Schülerinnen und Schüler einordnen können (weil z.B. keiner Ihrer Schülerinnen und Schüler „stark unterdurchschnittliche Leistungen“ zeigen), können Sie das betreffende Feld natürlich leer lassen.

**Bitte lassen Sie keine Schülerin und keinen Schüler aus Ihrer Klasse aus.**

## 1.) Schulischer Leistungsstand

Schulischer Leistungsstand	Namen der Schülerinnen und Schüler (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens). Bitte ordnen Sie alle Klassenmitglieder zu.
<p style="text-align: center;"><b>sehr überdurchschnittlich</b> ①</p>	
<p style="text-align: center;"><b>überdurchschnittlich</b> ②</p>	
<p style="text-align: center;"><b>durchschnittlich</b> ③</p>	
<p style="text-align: center;"><b>unterdurchschnittlich</b> ④</p>	
<p style="text-align: center;"><b>stark unterdurchschnittlich</b> ⑤</p>	



## 2.) Arbeitsverhalten

Arbeitsverhalten	<b>Namen der Schülerinnen und Schüler</b> (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens). <b>Bitte ordnen Sie alle Klassenmitglieder zu.</b>
<b>sehr überdurchschnittlich</b> ①	
<b>überdurchschnittlich</b> ②	
<b>durchschnittlich</b> ③	
<b>unterdurchschnittlich</b> ④	
<b>stark unterdurchschnittlich</b> ⑤	

## Hinweis zu den Fragen 3-6

Mit den folgenden Fragen möchten wir gerne von Ihnen erfahren, wie sich Ihre Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren Klassenkameraden verhalten. Dazu haben wir fünf Fragen. Dabei geht es uns zum einen um das Verhalten während der Unterrichtsstunden, aber auch um das Verhalten in den Pausen.

Wichtig ist uns, dass Sie nur das Verhalten beurteilen, das Sie **selbst beobachtet** haben.

Wir möchten Sie daher bitten, jede Schülerin und jeden Schüler Ihrer Klasse einer von jeweils fünf Gruppen zuzuordnen, die auf der folgenden Seite vorgegeben sind.

Für die Häufigkeit des gezeigten Verhaltens gibt es die Gruppen von Schülerinnen und Schüler, die dieses Verhalten

1. *immer,*
2. *oft,*
3. *gelegentlich,*
4. *selten oder*
5. *nie zeigen.*

Bitte tragen Sie die Schülerinnen und Schüler mit ihren Codes in die Felder auf der nächsten Seite ein. Falls Sie in einige der Gruppen keine Schülerinnen und Schüler einordnen können (weil z.B. keiner Ihrer Schülerinnen und Schüler das erfragte Verhalten „immer“ zeigt), können Sie das betreffende Feld natürlich leer lassen. **Bitte lassen Sie keine der Schülerinnen und keinen der Schüler aus Ihrer Klasse aus.**

Da wir nicht davon ausgehen, dass in einer Klasse alle Schülerinnen und Schüler nur das eine oder das andere Verhalten zeigen, interessiert uns gerade die tatsächliche Auftretenshäufigkeit aller Verhaltensweisen. Es geht uns nicht um die Betonung einzelner Schülerinnen und Schüler als Vorbilder oder Störenfriede, sondern um die Beurteilung des Gesamtklimas der Schulklasse mittels der Einstufung aller Schülerinnen und Schüler der Klasse.

Bitte geben Sie an, wie häufig die Schülerinnen und Schüler **im Durchschnitt** die genannten Verhaltensweisen zeigen.

### 3.) Gruppenarbeit

Wer kann gut in Gruppen arbeiten?	<b>Namen der Schülerinnen und Schüler</b> (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens). <b>Bitte ordnen Sie alle Klassenmitglieder zu.</b>
immer ①	
oft ②	
gelegentlich ③	
selten ④	
nie ⑤	

#### 4.) Dinge teilen

Wer aus der Klasse teilt Dinge mit anderen?	Namen der Schülerinnen und Schüler (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens). Bitte ordnen Sie alle Klassenmitglieder zu.
immer ①	
oft ②	
gelegentlich ③	
selten ④	
nie ⑤	

## 5.) Mitschüler schlagen und treten

Wer schlägt und tritt seine Mitschülerinnen und Mitschüler?	Namen der Schülerinnen und Schüler (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens). <b>Bitte ordnen Sie alle Klassenmitglieder zu.</b>
<p>immer ①</p>	
<p>oft ②</p>	
<p>gelegentlich ③</p>	
<p>selten ④</p>	
<p>nie ⑤</p>	

## 6.) Gute Verlierer

Wer aus der Klasse ist ein guter Verlierer?	Namen der Schülerinnen und Schüler (Vorname und erster Buchstabe des Nachnamens). Bitte ordnen Sie alle Klassenmitglieder zu.
<p>immer ①</p>	
<p>oft ②</p>	
<p>gelegentlich ③</p>	
<p>selten ④</p>	
<p>nie ⑤</p>	

## 7.) Sozialtrainings

**Bitte kreuzen Sie an, ob diese Klasse an einem Sozialtraining teilgenommen hat?**

in der 7. Klasse  Wenn ja, an welchem? \_\_\_\_\_

in der 8. Klasse  Wenn ja, an welchem? \_\_\_\_\_

in der 9. Klasse  Wenn ja, an welchem? \_\_\_\_\_

## Du und deine beste Freundin / Du und dein bester Freund

Hallo zusammen! Netterweise habt ihr beiden euch bereit erklärt, für 3 Tage anzugeben, wie ihr euch fühlt und wie ihr mit Ärger umgeht. Vielen Dank dafür, ihr unterstützt uns wirklich sehr! Wir bitten euch, in unserem speziellen Tagebuch anzukreuzen, was am ehesten auf euch bzw. auf euren besten Freund oder eure beste Freundin zutrifft. Dabei gibt es keine richtigen und keine falschen Antworten. Schreibt einfach auf, wie es euch gerade so geht. Damit ihr genau wisst, wie was gemeint ist, hier ein paar Informationen:

- Wir haben das Tagebuch so klein wie möglich gemacht. Bitte steckt es euch für die nächsten Tage (zusammen mit einem Stift) ein. Dann könnt ihr es jederzeit ausfüllen!
- Bitte stellt den Alarm oder den Wecker oder die Erinnerungsfunktion eures Handys an jedem der nächsten 3 Tage auf etwa 07.15 Uhr, 12.30 Uhr, 17.00 Uhr und 21.00 Uhr. Für heute beginnt bitte mit dem Alarm in der Mittagspause, also etwa um 12.30 Uhr. Wenn der Alarm oder die Erinnerung erklingt, beantwortet kurz die einzelnen Fragen im Tagebuch! In 5 Minuten seid ihr sicher fertig damit.
- Wenn ihr zu diesen Zeiten gerade im Unterricht, im Sportverein oder bei sonstigen Verabredungen seid und die Fragen wirklich nicht beantworten könnt, dann holt das bitte schnell nach. Tragt dann bitte im Tagebuch ein, zu welcher Uhrzeit ihr es tatsächlich ausgefüllt habt. Das Gleiche gilt, wenn ihr mal einen Termin vergessen habt!
- Beantwortet die Fragen bitte alleine und ohne euch mit eurem Freund oder eurer Freundin abzusprechen; das ist wirklich wichtig und für uns eine große Hilfe! Alles was zählt, ist das, was ihr denkt und fühlt!
- Wir werden die Tagebücher einsammeln, wenn wir das zweite Mal an eure Schule kommen! Natürlich wird niemand außer uns erfahren, was ihr geschrieben habt!
- Wenn ihr das Tagebuch 3 Tage lang genau ausgefüllt habt und nichts ausgelassen habt, bekommt ihr nach dem Einsammeln einen USB-Stick als Dankeschön!!

**Und jetzt.....Viel Spaß!!!!**

Bei Fragen zum Ausfüllen, könnt ihr mich anrufen: Marko 0176-44434861





# TAGEBUCH

## CODE

--	--	--	--	--	--

## CODE – Freundin

--	--	--	--	--	--

<u>Tag</u> _____	<u>Uhrzeit</u> _____
<b>A. Wie hast du dich seit Erhalt des Tagebuchs gefühlt?</b>	Bitte je eine Zahl ankreuzen!
	gar nicht                      sehr
1. Ich war ärgerlich.	0 1 2 3 4
2. Ich war ängstlich.	0 1 2 3 4
3. Ich war traurig.	0 1 2 3 4
4. Ich war fröhlich.	0 1 2 3 4
5. Ich habe mich wohl gefühlt.	0 1 2 3 4
<b>B. Warum fühltest du Dich so?</b>	
_____	
_____	
_____	

<b>C. Falls du dich seit Erhalt des Tagebuchs geärgert hast, wie bist du damit umgegangen?</b>	Bitte ankreuzen!
1. Ich habe aggressiv reagiert.	
2. Ich habe vor anderen schlecht über die Person geredet, über die ich mich geärgert habe.	
3. Ich habe über Rache nachgedacht.	
4. Ich wollte mit der Situation und der Person, über die ich mich geärgert habe, nichts mehr zu tun haben.	
5. Ich habe nach Jemandem gesucht, mit dem ich meine Gefühle teilen kann.	
6. Ich habe etwas getan, was ich gerne mag, um mich abzulenken.	
7. Ich bin der Sache auf den Grund gegangen und habe darüber gesprochen.	
8. Ich habe beschlossen, dass die Situation eigentlich gar nicht so wichtig ist.	
9. Ich habe über die Situation gelacht.	

<b>D. Wie denkst du hat sich deine beste Freundin seit Erhalt des Tagebuchs gefühlt?</b>	Bitte je eine Zahl ankreuzen!
	gar nicht                      sehr
1. Sie war ärgerlich.	0 1 2 3 4
2. Sie war ängstlich.	0 1 2 3 4
3. Sie war traurig.	0 1 2 3 4
4. Sie war fröhlich.	0 1 2 3 4
5. Sie hat sich wohl gefühlt.	0 1 2 3 4
<b>E. Warum glaubst du, fühlte sie sich so?</b>	
_____	
_____	
_____	

<b>F. Falls sie sich seit Erhalt des Tagebuchs geärgert hat, wie denkst du, ist sie damit umgegangen?</b>	Bitte ankreuzen!
1. Sie hat aggressiv reagiert.	
2. Sie hat vor anderen schlecht über die Person geredet, über die sie sich geärgert hat.	
3. Sie hat über Rache nachgedacht.	
4. Sie wollte mit der Situation und der Person, über die sie sich geärgert hat, nichts mehr zu tun haben.	
5. Sie hat nach Jemandem gesucht, mit dem sie ihre Gefühle teilen kann.	
6. Sie hat etwas getan, was sie gerne mag, um sich abzulenken.	
7. Sie ist der Sache auf den Grund gegangen und hat darüber gesprochen.	
8. Sie hat beschlossen, dass die Situation eigentlich gar nicht so wichtig ist.	
9. Sie hat über die Situation gelacht.	
<b>G. Hattet ihr seit Erhalt des Tagebuchs Kontakt?</b>	
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	

Tag _____	Uhrzeit _____
<b>A. Wie hast du dich seit der letzten Erinnerung gefühlt?</b>	Bitte je eine Zahl ankreuzen!
	gar nicht                      sehr
1. Ich war ärgerlich.	0 1 2 3 4
2. Ich war ängstlich.	0 1 2 3 4
3. Ich war traurig.	0 1 2 3 4
4. Ich war fröhlich.	0 1 2 3 4
5. Ich habe mich wohl gefühlt.	0 1 2 3 4
<b>B. Warum fühltest du Dich so?</b>	
_____	
_____	
_____	

<b>D. Wie denkst du hat sich deine beste Freundin seit der letzten Erinnerung gefühlt?</b>	Bitte je eine Zahl ankreuzen!
	gar nicht                      sehr
1. Sie war ärgerlich.	0 1 2 3 4
2. Sie war ängstlich.	0 1 2 3 4
3. Sie war traurig.	0 1 2 3 4
4. Sie war fröhlich.	0 1 2 3 4
5. Sie hat sich wohl gefühlt.	0 1 2 3 4
<b>E. Warum glaubst du, fühlte sie sich so?</b>	
_____	
_____	
_____	

<b>C. Falls du dich seit der letzten Erinnerung geärgert hast, wie bist du damit umgegangen?</b>	Bitte ankreuzen!
1. Ich habe aggressiv reagiert.	
2. Ich habe vor anderen schlecht über die Person geredet, über die ich mich geärgert habe.	
3. Ich habe über Rache nachgedacht.	
4. Ich wollte mit der Situation und der Person, über die ich mich geärgert habe, nichts mehr zu tun haben.	
5. Ich habe nach Jemandem gesucht, mit dem ich meine Gefühle teilen kann.	
6. Ich habe etwas getan, was ich gerne mag, um mich abzulenken.	
7. Ich bin der Sache auf den Grund gegangen und habe darüber gesprochen.	
8. Ich habe beschlossen, dass die Situation eigentlich gar nicht so wichtig ist.	
9. Ich habe über die Situation gelacht.	

*Vielen lieben Dank fürs Mitmachen!!!*



1. Oberschule Brandenburg Nord  
 Bruno H. Bürgel-Schule, Rathenow  
 Spreewald-Schule, Lübben  
 Ulrich-von-Hutten-Gesamtschule, Frankfurt  
 Oberschule-Velten  
 Oberschule „Albert Schweitzer“ ,Hennigsdorf  
 Oberschule "Adolph Diesterweg", Hennigsdorf

1. Termin \_\_\_\_\_

2. Termin \_\_\_\_\_

<b>Gründe für die Nicht-Teilnahme:</b>	<b>Anzahl der Schüler der Klasse _____</b>
Krankheit / Abwesenheit	
Verweigerung der Eltern	
Verweigerung des Schülers / der Schülerin	
Zu spät Kommen	
Sonstiges:	

<b>Gründe für die Nicht-Teilnahme:</b>	<b>Anzahl der Schüler der Klasse _____</b>
Krankheit / Abwesenheit	
Verweigerung der Eltern	
Verweigerung des Schülers / der Schülerin	
Zu spät Kommen	
Sonstiges:	

<b>Gründe für die Nicht-Teilnahme:</b>	<b>Anzahl der Schüler der Klasse _____</b>
Krankheit / Abwesenheit	
Verweigerung der Eltern	
Verweigerung des Schülers / der Schülerin	
Zu spät Kommen	
Sonstiges:	

### Standardisierte Aufklärung

Wir sind Forscher von der Universität Lüneburg. (**Namen nennen und an die Tafel anschreiben**). Ihr habt in der Klasse 7 bereits zwei Mal unsere Fragen beantwortet. Eure Hilfe ist uns äußerst wichtig und wir sind euch dafür sehr dankbar.

Ihr erinnert euch um was es geht? (meist nein). Ich erzähle euch kurz über unsere Forschung. Wir wissen, dass viele Jugendliche gerne in ihre Schule gehen, weil sie dort u. a. ihre Freunde treffen können. Andere dagegen sind traurig, weil sie ihre Freunde nur in ihrem Wohnort treffen können. Wir möchten mehr über die Freundschaften von Jugendlichen erfahren. Wir möchten auch erfahren, wie sich Jugendliche in einer Schule fühlen, wenn sie viel Zeit ohne Freunde aus ihrem Wohnort verbringen. Das zu wissen ist wichtig, weil nur, wenn die Schule so etwas genau weiß, kann sie sich besser auf die Bedürfnisse der Schüler einstellen und die Schule so gestalten, dass Jugendliche sich dort wohl fühlen. Ihr könnt euch vorstellen, dass wir nicht alle Schüler in ganz Deutschland befragen können. Deshalb haben wir uns nur einige Schulen ausgesucht. Dazu, wie ihr wisst, gehört auch eure Schule. Aus euren Antworten werden wir viel erfahren, so, dass wir hoffentlich gute Ratschläge vielen Schulen geben können. Es geht uns also nicht um jeden Schüler persönlich, sondern um Jugendliche insgesamt.

Nun wollen wir erfahren, was sich in den letzten drei Jahren in eurem Leben und euren Freundschaften verändert hat. Wir werden euch wieder einige sehr persönliche Fragen stellen, deswegen möchten wir, dass ihr genau wisst, was wir von euch erwarten, was die Regeln sind.

Wir werden euch bitten anstatt euren richtigen Namen einen Code aufzuschreiben, so, dass niemand erfahren wird, wer was geschrieben hat. Man nennt so etwas „Anonym“. Wie der Code von jedem einzelnen aussieht, werdet ihr gleich auf den jeweiligen Fragebögen sehen. Ihr müsst also keine Befürchtung haben, dass wir euch ausfragen möchten und dass das, was ihr aufschreibt, euch irgendwie schaden könnte. Das, was ihr schreibt, werden wir niemanden weiter erzählen. Das versprechen wir euch.

Unsere Fragen unterscheiden sich von den Fragen, die der Lehrer den Schülern in der Klasse stellt. Es gibt hier **keine richtigen und falschen Antworten** und wir selbst die Antworten nicht kennen. Heute ist also keine Prüfung und keine Klassenarbeit, man braucht die Antworten auch nicht zu erraten. Nur **ehrliche Antworten** auf unsere Fragen können uns wirklich helfen.

- Es ist wichtig, dass während der Bearbeitung der Fragebögen nicht mit einander redet und nicht in den fremden Fragebogen geschaut wird. Respektiert bitte die Privatsphäre von anderen.
- Liest bitte die Fragen aufmerksam. Wenn ihr eine Frage nicht versteht oder euch nicht sicher seid, dass die Frage richtig verstanden wurde, dann meldet euch, wir helfen weiter.
- Wir werden euch Fragen zu anderen Jugendlichen, die ihr kennt, stellen und nach ihren Namen fragen. Schreibt bitte so:

**Vorname und der 1. Buchstabe des Nachnamens.** z. B. **Katja B., Tom H.**

**(An die Tafel anschreiben!)** Falls ihr einen Namen bei mehreren Fragen aufschreiben wollt, dann schreibt ihn immer auf gleiche Weise auf. Das ist uns wichtig, weil wir so genau wissen, dass dieselbe Person gemeint ist. Sollte jemand den Nachnamen der Person nicht kennen, dann schreibt so: **Anja X., Peter Y.**

Wir bedanken uns ganz herzlich für euer Vertrauen. Wir kommen zu euch noch ein Mal mit weiteren Fragen am.....

Teilnehmende Schulen:

Oberschule Brandenburg Nord, Brielower Straße 2, 14770 Brandenburg an der Havel

Bruno H. Bürgel-Schule, Bruno-Baum-Ring 26, 14712 Rathenow

Spreewald-Schule, Am kleinen Hain 17, 15907 Lübben (Spreewald)

Ulrich-von-Hutten-Gesamtschule, Große Müllroser Str. 16, 15232 Frankfurt (Oder)

Oberschule-Velten, Breite Straße 32, 16727 Velten

Oberschule „Albert Schweitzer“, Waidmannsweg 20, 16761 Hennigsdorf

Oberschule "Adolph Diesterweg", Schulstr. 9, 16761 Hennigsdorf

**Leuphana Universität Lüneburg**

Fakultät I – Bildungs-, Sozial- und Kulturwissenschaften  
 Institut für Psychologie · 21332 Lüneburg  
 Prof. Dr. Maria von Salisch | Tel. (0 41 31) 6 77 – 17 04  
 E-Mail: salisch@leuphana.de  
 Dr. Rimma Kanevski | Tel. (0 41 31) 6 77 – 16 38  
 E-Mail: kanevski@leuphana.de



28. Januar 2013

**Erklärung zur Einwilligung über die Teilnahme Minderjähriger an Forschungsvorhaben**

Liebe Eltern,

Ihr Kind hat sich im Schuljahr 2008/2009 (Klasse 7) an einer Studie der Leuphana Universität Lüneburg zum Thema *Jugendliche und ihre Freunde* beteiligt. Diese Studie wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert. Die Studie interessiert sich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Nun sollen Jugendliche erneuert in der Klasse 9 befragt werden, um zu sehen, wie sich Ihre Freundschaften in fast drei Jahren weiterentwickelt haben. Außerdem interessiert uns, wie Jugendliche mit Herausforderungen des Jugendalters umgehen. Wir glauben: Jugendliche lernen mit ihren Freunden auch, wie sie einander bei Problemen helfen, Konflikte lösen und nach Schwierigkeiten wieder auf die Füße kommen.

Die Befragung soll im März 2011 für 2 *Schulstunden* im Beisein des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin stattfinden.

Da Ihr Kind eine neunte Klasse besucht, bitten wir Sie hiermit um Ihre Einwilligung, dass Ihr Kind an der eben beschriebenen Untersuchung weiterhin teilnehmen darf. Anlässlich der Untersuchung werden personenbezogene Daten erhoben. Diese Daten werden aber umgehend anonymisiert, sodass es keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gibt.

Die Teilnahme an unserer Untersuchung ist freiwillig und jederzeit widerrufbar. Ihr Kind ist trotz Ihrer Zustimmung nicht verpflichtet an der wissenschaftlichen Untersuchung teilzunehmen bzw. einzelne Fragen zu beantworten. Es kann aus eigener Entscheidung die Teilnahme verweigern bzw. widerrufen. Aus einer Nichtteilnahme erwachsen Ihrem Kind selbstverständlich keine Nachteile. Die Untersuchung erfolgt gemäß den Grundsätzen des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie erhalten von der Leuphana Universität Lüneburg für ihre Bewerbungsunterlagen eine Teilnehmerurkunde.

**Wir möchten Sie hiermit herzlich um die Erlaubnis bitten, dass sich Ihr Kind an der schriftlichen Befragung beteiligen darf.** Die Daten der Jugendlichen werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt und dienen lediglich Forschungszwecken.

Für weitere Informationen stehen wir Ihnen gerne per Telefon zur Verfügung: 0 41 31/6 77-16 38.

Mit herzlichen Grüßen aus Lüneburg

  
 Prof. Dr. Maria von Salisch

  
 Dr. Rimma Kanevski

✂ .....

Wir stimmen der Teilnahme unseres Sohns/unsere Tochter \_\_\_\_\_ zu.

Ja       Nein      (Zutreffendes bitte ankreuzen)

\_\_\_\_\_  
 Datum

\_\_\_\_\_  
 Unterschrift

PIN – Peers In Netzwerken, Elterngenehmigung



**Leuphana Universität Lüneburg**

Fakultät I – Bildungs-, Sozial- und Kulturwissenschaften  
 Institut für Psychologie · 21332 Lüneburg  
 Prof. Dr. Maria von Salisch | Tel. (0 41 31) 6 77 – 17 04  
 E-Mail: salisch@leuphana.de  
 Dr. Rimma Kanevski | Tel. (0 41 31) 6 77 – 16 38  
 E-Mail: kanevski@leuphana.de



04. Mai 2011

**Erklärung zur Einwilligung über die Teilnahme Minderjähriger an Forschungsvorhaben**

Liebe Eltern,

Ihr Kind hat sich im Schuljahr 2008/2009 (Klasse 7) an einer Studie der Leuphana Universität Lüneburg zum Thema *Jugendliche und ihre Freunde* (finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung) beteiligt. Die Studie interessiert sich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Nun sollen dieselben Jugendlichen erneut befragt werden, um zu sehen, wie sich Ihre Freundschaften in fast drei Jahren weiterentwickelt haben. Außerdem interessiert uns, wie Jugendliche mit Herausforderungen des Jugendalters umgehen. Wir glauben: Jugendliche lernen mit ihren Freunden auch, wie sie einander bei Problemen helfen, Konflikte lösen und nach Schwierigkeiten wieder auf die Füße kommen.

Die Befragung soll im Mai 2011 für 2 *Schulstunden* im Beisein des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin stattfinden.

Da Ihr Kind die damalige 7. Klasse besucht hat, bitten wir Sie hiermit um Ihre Einwilligung, dass Ihr Kind an der eben beschriebenen Untersuchung weiterhin teilnehmen darf. Anlässlich der Untersuchung werden personenbezogene Daten erhoben. Diese Daten werden aber umgehend anonymisiert, sodass es keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gibt.

Die Teilnahme an unserer Untersuchung ist freiwillig und jederzeit widerrufbar. Ihr Kind ist trotz Ihrer Zustimmung nicht verpflichtet an der wissenschaftlichen Untersuchung teilzunehmen bzw. einzelne Fragen zu beantworten. Es kann aus eigener Entscheidung die Teilnahme verweigern bzw. widerrufen. Aus einer Nichtteilnahme erwachsen Ihrem Kind selbstverständlich keine Nachteile. Die Untersuchung erfolgt gemäß den Grundsätzen des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie erhalten von der Leuphana Universität Lüneburg für ihre Bewerbungsunterlagen eine Teilnehmerurkunde.

**Wir möchten Sie hiermit herzlich um die Erlaubnis bitten, dass sich Ihr Kind an der schriftlichen Befragung beteiligen darf.** Die Daten der Jugendlichen werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt und dienen lediglich Forschungszwecken.

Für weitere Informationen stehen wir Ihnen gerne per Telefon zur Verfügung: 0 41 31/6 77-16 38.

Mit herzlichen Grüßen aus Lüneburg

  
 Prof. Dr. Maria von Salisch

  
 Dr. Rimma Kanevski

✕ .....

Wir stimmen der Teilnahme unseres Sohns/unsere Tochter \_\_\_\_\_ zu.

Ja       Nein      (Zutreffendes bitte ankreuzen)

\_\_\_\_\_  
 Datum

\_\_\_\_\_  
 Unterschrift

PIN – Peers In Netzwerken, Elterngenehmigung

**Leuphana Universität Lüneburg**

Fakultät I – Bildungs-, Sozial- und Kulturwissenschaften  
Institut für Psychologie · 21332 Lüneburg  
Prof. Dr. Maria von Salisch | Tel. (0 41 31) 6 77 – 17 04  
E-Mail: salisch@leuphana.de  
Dr. Rimma Kanevski | Tel. (0 41 31) 6 77 – 16 38  
E-Mail: kanevski@leuphana.de



28. Januar 2013

**Betr.: Einwilligung der Eltern über die Teilnahme Minderjähriger an Forschungsvorhaben**

Sehr geehrte Schulleitung,

wie vereinbart, findet an Ihrer Schule im März 2011 eine Befragung im Rahmen der Studie „PIN: Peers in Netzwerken“ statt.

**Wir möchten Sie hiermit herzlich bitten die Erlaubnis der Eltern für die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der schriftlichen Befragung einzuholen.**

Ein Anschreiben an die Eltern liegt in den jeweiligen Klassenstärken bei.

Mit herzlichen Grüßen aus Lüneburg

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Ras" followed by a horizontal stroke.

Dr. Rimma Kanevski



# URKUNDE

TEILNEHMER DER STUDIE

**PIN:**

**PEERS in NETZWERKEN  
2008-2011**

LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG

*Max Mustermann*

---



### **Versicherung**

Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation - „*Schreist Du noch, oder trinkst Du schon!?*“ *Zusammenhänge zwischen maladaptiver Ärgerregulation und Problemverhalten im Jugendalter* - selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß anderen Schriften entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

---

Marko Toska