

Hampel, Petra / Jahr, Alexandra und Backhaus, Olaf

Geschlechtsspezifisches Anti-Stress-Training in der Schule

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 57 (2008) 1, S. 20-38

urn:nbn:de:bsz-psydok-47884

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

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

Nutzungsbedingungen

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

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

Kontakt:

PsyDok

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

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

Geschlechtsspezifisches Anti-Stress-Training in der Schule*

Petra Hampel¹, Alexandra Jahr² und Olaf Backhaus²

Summary

Gender-specific Stress Management Training at School

Gender differences in coping suggest the conceptualization of gender-specific stress management trainings for adolescents. In this pilot study, the acceptance of the newly developed school-based cognitive-behavioral stress management training was examined and preliminary results of the effectiveness of our gender-specific program were obtained. The intervention effects on coping were investigated in $N = 35$ girls and $N = 45$ boys of the fifth and sixth grade using a within design, separately analysed for both genders and consisting of three four weeks intervals: The no-treatment period before the intervention served as control period. The stress management training with six sessions within the school setting were delivered in the following experimental period. During the follow-up period the mid term intervention effects were examined. Girls benefited in minimization and relaxation in the short term. Boys improved in relaxation coping in the short and mid term. Boys also decreased in externalizing coping in the short run. Results are discussed with regard to modifications of the gender-specific program.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 57/2008, 20-38

Keywords

stress management – school-based universal prevention – adolescents – gender

Zusammenfassung

Geschlechtsunterschiede in der Stressverarbeitung sprechen dafür, geschlechtsspezifische Stressbewältigungsprogramme für Jugendliche zu konzipieren. In der vorliegenden Pilotstudie sollten

* Das Projekt wurde von der Arbeitsgruppe Innovative Projekte (AGIP) des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) finanziert.

¹ Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen.

² Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften der Universität Lüneburg.

die Akzeptanz eines neu entwickelten schulbasierten kognitiv-behavioralen Stressmanagementtrainings untersucht und erste Hinweise auf die Wirksamkeit unseres geschlechtsspezifischen Programms gefunden werden. Die Interventionseffekte auf die Stressverarbeitung wurden in einem within-Design getrennt für die beiden Geschlechter an $N = 33$ Mädchen und $N = 45$ Jungen der fünften und sechsten Klasse überprüft, das drei vier-Wochen-Intervalle umfasste: Die unbehandelte Phase vor der Intervention bildete die Kontrollphase. In der anschließenden Experimentalphase wurde die Behandlung mit sechs Sitzungen im schulischen Setting durchgeführt. In der Follow-up Phase wurde die mittelfristige Stabilität der Effekte untersucht. Die Mädchen profitierten kurzfristig in der Bagatellisierung und Entspannung. Die Jungen verbesserten sich kurz- und mittelfristig in der Entspannung und kurzfristig in der externalisierenden Verarbeitung. Die Befunde werden dahingehend diskutiert, wie das geschlechtsspezifische Training optimiert werden kann.

Schlagwörter

Stressmanagement – schul-basierte universelle Prävention – Jugendliche – Gender

Das Jugendalter ist durch eine Zunahme von Belastungen gekennzeichnet, mit denen sich die Jugendlichen konfrontiert sehen. So müssen sie zusätzlich zu zahlreichen Entwicklungsaufgaben noch vielfältige alltägliche Stressoren bewältigen (Beyer et al., 2007; de Anda et al., 1997; Ge et al., 1994; Hampel u. Petermann, 2006; Knebel u. Seiffge-Krenke, 2007; Rudolph u. Hammen, 1999; Seiffge-Krenke, 1993, 2000). Insbesondere das frühe und mittlere Jugendalter ist durch eine erhöhte biologische Reifung, vielfältige schulische Anforderungen und bedeutsame Änderungen in den sozialen Rollenerwartungen gekennzeichnet. In der Stressforschung wurden zwei Stressorbereiche isoliert, durch die sich Kinder und Jugendliche sehr belastet fühlen: Belastungen im schulischen und sozialen Bereich (Spirito et al., 1991). De Anda et al. (1997) konnten feststellen, dass die Alltagsstressoren vorwiegend im schulischen Kontext zu finden sind. Als schulische Stressoren nennen Kinder und Jugendliche vor allem das Durchfallen bei einer Prüfung, Unfähigkeit, die Hausaufgaben fertig zu stellen oder elterlichen Leistungsdruck. Soziale Konfliktsituationen umfassen den Streit mit den Eltern, Geschwistern und Gleichaltrigen (de Anda et al., 1997, 2000). Hinsichtlich der Alterseffekte konnte festgestellt werden, dass schulische Belastungen im Jugendalter stark zunehmen und insbesondere der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule durch erhöhte schulische Belastungen begleitet ist (vgl. Seiffge-Krenke, 2006). Dies geht konform mit Befunden, die einen „Peak“ der Belastungen insgesamt in der Frühadoleszenz aufzeigen, der von einem Abfall im Stresslevel gefolgt wird (Knebel u. Seiffge-Krenke, 2007; Schmeelk-Cone u. Zimmermann, 2003; Seiffge-Krenke, 1995). Befunde zu Geschlechtsunterschieden sind jedoch sehr widersprüchlich. Eine Studie von Rudolph und Hammen (1999) erbrachte, dass Mädchen eher durch soziale Stressoren und Jungen eher durch schulische Stressoren beansprucht werden. Auch in weiteren Studien gaben adoleszente Mädchen an, mehr durch soziale Stressoren beansprucht zu sein als Jungen (Griffith et al., 2000; Hampel u. Petermann, 2006; Nummer

u. Seiffge-Krenke, 2001). In einer norwegischen Studie von Murberg und Bru (2004) sowie in der PISA-Studie (vgl. Seiffge-Krenke, 2006) wurde jedoch gefunden, dass sich Mädchen mehr durch Schulstress belastet erleben als Jungen.

Auch wenn recht inkonsistente Befunde zum Einfluss von Stressoren auf die psychische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter vorliegen, die auf methodische Aspekte zurückzuführen sind, hat sich doch herauskristallisiert, dass sich Alltagsstressoren ungünstig auf die psychische Entwicklung auswirken (Seiffge-Krenke, 2000; zusammenfassend s. Grant et al., 2004). Bereits Nitsch und Hackfort (1981) führten die Schule als pathogenen Faktor an, der zudem an Bedeutung gewinnt. Die Autoren postulierten damals bereits, dass sich Schulstress nachteilig auf das Gesundheits-, Leistungs- und Sozialverhalten sowie auf die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt auswirkt. Dies wird durch verschiedene neuere empirische Studien untermauert. So hat sich gezeigt, dass insbesondere schulische Stressoren mit psychischen wie physischen Belastungssituationen zusammenhängen (vertiefend s. Seiffge-Krenke, 2006). Insgesamt ist festzuhalten, dass bei Mädchen psychosomatische und internalisierende Auffälligkeiten sehr eng mit sozialen und schulischen Stressoren in Beziehung stehen (Murberg u. Bru, 2004; Nummer u. Seiffge-Krenke, 2001; Rudolph u. Hammen, 1999). Bei Jungen dagegen konnten psychosomatische Symptome lediglich durch die schulischen Stressoren vorhergesagt werden (Murberg u. Bru, 2004).

Allerdings konnte gezeigt werden, dass die Beziehung zwischen Alltagsstressoren und psychischer Anpassung durch individuelle Faktoren und internale Ressourcen vermittelt und modifiziert wird. Hierbei hat sich als wesentliche internale Ressource die Stressverarbeitung erwiesen (zusammenfassend s. Compas et al., 1993, 2001; Grant et al., 2006). Es konnte insgesamt festgestellt werden, dass günstige Copingstile (problem- und emotionsbezogene Bewältigung, primäre und sekundäre Bewältigung sowie annähernde Bewältigung) mit einer besseren psychosozialen Anpassung assoziiert sind. Dagegen hängen ungünstige Strategien wie Selbstbeschuldigung, gedankliche Weiterbeschäftigung, Katastrophisierung, Aggression und Vermeidung mit einer schlechteren Anpassung zusammen (z. B. Connor-Smith u. Compas, 2002; Galaif et al., 2003; Garnefski et al., 2003; Hampel u. Petermann, 2006; Kraaij et al., 2003; Liu et al., 2004; Seiffge-Krenke, 2000; Steinhausen u. Winkler Metzke, 2001).

Obwohl sich für das Jugendalter eine größere Vielfalt in der Stressverarbeitung und eine höhere Flexibilität im Einsatz der Strategien gezeigt haben (Roecker et al., 1996), kann davon ausgegangen werden, dass dysfunktionale Stressverarbeitungsstrategien während der frühen und mittleren Adoleszenz im Vergleich zur Kindheit und späten Adoleszenz erhöht sind. So zeigten Jugendliche zwischen 11 und 15 Jahren erhöhte ungünstige Strategien wie Resignation, gedankliche Weiterbeschäftigung, Aggression und Vermeidung. Demgegenüber waren günstige Strategien wie die Ablenkung und soziale Unterstützung im Vergleich zu Jüngeren erniedrigt (Donaldson et al., 2000; Hampel, 2007a; Hampel u. Petermann, 2005, 2006; Spirito et al., 1991). Im frühen bis mittleren Jugendalter werden kognitive Repräsentationen erworben (Compas et al., 2001), so dass sich intrapsychische emotionsregulierende

Strategien, wie z. B. Bagatellisierung, erst später entwickeln. Somit ist insbesondere ein Anstieg dieser emotionsregulierenden Verarbeitungsstrategien von der späten Kindheit bis zum mittleren Jugendalter anzunehmen. Uneinheitliche Befunde liegen zur problembezogenen Bewältigung vor; während der Erwerb von Problemlösestrategien im Vorschulalter beginnt und im Alter von acht bis zehn Jahren im Wesentlichen abgeschlossen ist, entwickeln sich meta-kognitive Kompetenzen insbesondere ab der mittleren Adoleszenz (z. B. Donaldson et al., 2000). Knebel und Seiffge-Krenke (2007) ziehen das Fazit, dass der „Turning point“ um das 15. Lebensjahr liegt, mit einer Abnahme in der Beanspruchung bei gleichzeitig erhöhter Stressverarbeitungscompetenz (vgl. auch Seiffge-Krenke, 1995).

Für die Geschlechtsunterschiede lässt sich festhalten, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen hochsignifikant mehr soziale Unterstützung anwenden, jedoch auch vermehrt ungünstige Strategien wie Emotionsausdruck, Medikamenteneinnahme, Resignation und Vermeidung einsetzen (de Anda et al., 2000; Donaldson et al., 2000; Frydenberg u. Lewis, 1993; Griffith et al., 2000; Hampel, 2007a; Hampel u. Petermann, 2005, 2006; Roecker et al., 1996). In eigenen Studien konnten eher keine Geschlechtsunterschiede in der Situationskontrolle festgestellt werden, während andere Studien eine höhere Problemlösung oder aktive Bewältigung bei Mädchen fanden. So zeigte sich in einer Längsschnittstudie über vier Jahre ein erhöhtes aktives Coping bei den Mädchen, insbesondere in der späten Adoleszenz (16-17 Jahre; Knebel u. Seiffge-Krenke, 2007).

In der Normierungsstudie zum Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ; Hampel et al., 2001) mit 1.123 Kindern und Jugendlichen ergab sich darüber hinaus ein Interaktionseffekt (Hampel u. Petermann, 2005). 11- bis 13-jährige Mädchen hatten im Vergleich zu jüngeren Mädchen und den gleichaltrigen Jungen ein ungünstigeres Muster in der Stressverarbeitung. Nolen-Hoeksema (1987) und Compas mit Kollegen (1993) schlossen, dass insbesondere die erhöhte gedankliche Weiterbeschäftigung ein bedeutsamer Risikofaktor in der Entwicklung internalisierender Störungen bei den jugendlichen Mädchen ist. Aktuelle Studien unterstützen diese Annahme (Li et al., 2006). Die gedankliche Weiterbeschäftigung ist auch eine wichtige moderierende Variable im kognitiven Vulnerabilitäts-Transaktions-Stressmodell der Depression von Hankin und Abramson (2001). Die Autoren erklären die erhöhte Vulnerabilität jugendlicher Mädchen gegenüber einer Depression durch die erhöhte soziale Belastung, die negative Emotionen auslöst. Die Neigung zur gedanklichen Weiterbeschäftigung und zu ungünstigen Attributionen fördert die Entwicklung einer depressiven Symptomatik (Hautzinger u. Petermann, 2003). Nach Compas et al. (1993) sollen dagegen die Jungen aufgrund erhöhter Aggression ein Risiko für die Entwicklung externalisierender Störungen aufweisen. Zukünftige Studien sollten der Frage nachgehen, ob die inkonsistenten Befunde zu den Geschlechtsunterschieden im Zeitverlauf bedingt sind. So ist anzunehmen, dass Mädchen eine ungünstigere Stressverarbeitung in der frühen und mittleren Adoleszenz und die Jungen in der späteren Adoleszenz aufweisen.

Die beschriebenen Geschlechtsunterschiede legen nahe, Stressbewältigungstrainings nach den Bedürfnissen der Geschlechter zu konzipieren. Allerdings liegen hierzu noch keinerlei Konzeptionen vor. Bisherige kognitiv-behaviorale Stressbewältigungsprogramme im Kindes- und Jugendalter haben allgemein angestrebt, dass Belastungssituationen besser wahrgenommen, ungünstige Verarbeitungsmaßnahmen erkannt und günstige Verarbeitungsstrategien aufgebaut oder modifiziert werden (Beyer et al., 2007; Hampel, 2007b). Im deutschsprachigen Raum wurden bislang zwei kognitiv-behaviorale Stressbewältigungstrainings für Kinder und Jugendliche entwickelt. Das Programm „SNAKE – Stress Nicht Als Katastrophe Erleben“ von Beyer und Lohaus (2006) und das „Anti-Stress-Training (AST) für Kinder“ von Hampel und Petermann (2003). Das AST diene als Grundlage der geschlechtsspezifischen Version der vorliegenden Pilotstudie und soll im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Das AST wurde für Kinder im Alter von 8-13 Jahren entwickelt (Hampel u. Petermann, 2003) und wird in Gruppen von maximal sechs Kindern durchgeführt. Das AST basiert theoretisch auf der psychologischen Stresskonzeption von R.S. Lazarus (Lazarus u. Folkman, 1984). Der Aufbau lehnt sich an das „Stressimpfungstraining“ von Meichenbaum (2003) an. Ziele dieses Programms sind es, zunächst die aktuelle psychische Belastung der Kinder zu vermindern (Stressreduktion) und darüber hinaus den Umgang mit Belastungssituationen langfristig zu verbessern (Stressmanagement).

Es bezieht die folgenden effektiven Methoden der kognitiven Verhaltensmodifikation mit ein: Wissensvermittlung über Stress, Wahrnehmungsschulung, kognitive Verfahren (Problemlöse- und Selbstinstruktionstechniken), Modelllernen, Selbstbeobachtung, Rollenspiele und Entspannung. Hierbei wurden sowohl bildgetragene Entspannung als auch Übungen zur progressiven Muskelentspannung integriert. Eine intensive Trainingsvariante mit acht zweistündigen Sitzungsterminen bezieht in zwei Terminen die Eltern mit ein und ist als Maßnahme zur Sekundär- oder Tertiärprävention konzipiert worden. Die sechsstündige Variante, die das Modul der Elternbeteiligung nicht enthält, diene als Vorlage für diese Pilotstudie. Diese Variante hat sich in Evaluationen im Rahmen der Sekundär- und Tertiärprävention bei chronisch körperlich kranken Kindern und Jugendlichen als effektiv erwiesen (z.B. Hampel et al., 2002).

In dieser Pilotstudie wurde die Akzeptanz eines geschlechtsspezifischen Stressbewältigungstrainings für Jugendliche untersucht. Außerdem sollten erste Hinweise für die Wirksamkeit des universalen Präventionsprogramms gefunden werden. Hierbei sollte das Training bei den Mädchen die problemlösende Strategie „Positive Selbstinstruktionen“ sowie die emotionsregulierenden Strategien „Ablenkung“, „Bagatellisierung“ und „Entspannung“ aufbauen. Außerdem sollten die ungünstigen Strategien „Passive Vermeidung“, „Gedankliche Weiterbeschäftigung“ und „Resignation“ abgebaut werden. Bei den Jungen sollte das Training die problemlösende Strategie „Soziale Unterstützung“ sowie die emotionsregulierende Strategie „Entspannung“ aufbauen. Zusätzlich sollte die ungünstige externalisierende Verarbeitung abgebaut werden.

1 Methodik

1.1 Stichprobe und Versuchsplan

In die Pilotstudie wurden insgesamt 49 Schülerinnen und 51 Schüler der fünften und sechsten Klasse einer Realschule des Landkreises Lüneburg eingeschlossen. Kein Jugendlicher brach das Training ab. Sechzehn Mädchen und sechs Jungen konnten allerdings krankheitsbedingt nicht an einem der Befragungstermine teilnehmen, so dass 33 Mädchen und 45 Jungen in die Auswertung einbezogen werden konnten. Die Mädchen waren im Mittel 11,1 Jahre ($SD = 0,74$) und die Jungen 11,1 Jahre alt ($SD = 0,83$). Darüber hinaus wurde über einen Elternfragebogen der sozio-ökonomische Status der Jugendlichen analysiert, der nach den Überlegungen von Jöckel et al. (1998) operationalisiert wurde. Nach Bible und Brown (1981) wurde ein dreistufiger Schichtindex verwandt, der einen Minimalwert von 0 (niedrige Schicht) und einen Maximalwert von 100 (hohe Schicht) hat. Die Mädchen und Jungen entstammten mehrheitlich dem mittleren Schichtbereich (Mädchen: $M = 50,7$, $SD = 17,3$; Jungen: $M = 47,0$, $SD = 16,6$).

Die Rekrutierung der Stichproben erfolgte über die lokale Presse. Alle Jugendlichen beteiligten sich freiwillig an den Trainingsprogrammen. Die Genehmigung zur Durchführung des Programms wurde von der niedersächsischen Landesschulbehörde erteilt.

Die Wirksamkeit des Trainings wurde mittels eines within-Designs getrennt für die beiden Geschlechter überprüft, das drei vier-Wochen-Intervalle umfasste (Abb. 1). Die unbehandelte Phase vor der Intervention (zwischen t_{-1} und t_0) bildete die *Kontrollphase*, in der auftretende Störfaktoren kontrolliert wurden. Im Zeitraum zwischen t_0 und t_{+1} wurde die Behandlung durchgeführt und bildete somit die *Experimentalphase*. Es schloss sich eine *Follow-up Phase* (zwischen t_{+1} und t_2) an, in der die mittelfristige Stabilität der Effekte untersucht wurde. Die Stressverarbeitung wurde zu allen vier Messzeitpunkten im Klassenverband erfasst.

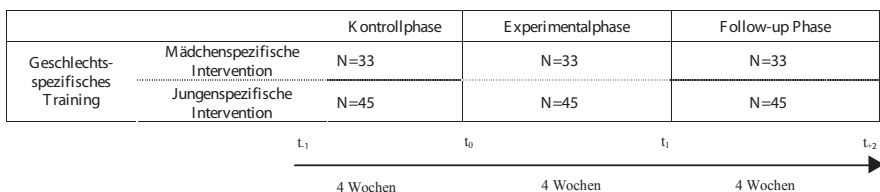


Abbildung 1: Versuchsplan

1.2 Beschreibung der Behandlung

Die Schülerinnen und Schüler erhielten ein sechsstündiges geschlechtsspezifisches Training mit einer Auffrischungssitzung. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte und Eltern geschult.

Jugendliche. Für die Version des geschlechtsspezifischen Trainings wurde das AST für Kinder mit sechs Sitzungen modifiziert (Hampel u. Petermann, 2003). Im Rahmen des AST wird zunächst Wissen zum Stressgeschehen anschaulich mit einem modifizierten Modell der „Stresswaage“ von Dirks, Klein-Heßling und Lohaus (1993) veranschaulicht. Hiermit wird auch das individuelle Stressgeschehen exploriert (Spiel „Stresswaage 1“). Um die aktuelle psychische Belastung der Jugendlichen in den ersten Sitzungen schnell zu vermindern, werden kognitive Umstrukturierung und emotionsregulierende Strategien eingeübt. Als emotionsregulierende Strategien werden insbesondere Entspannung, aber auch Erholung eingeübt.

Die im späteren Verlauf aufgebauten Problemlöse-Strategien sollen dagegen das Stressmanagement unterstützen. Insgesamt sollen latent vorhandene Bewältigungsmaßnahmen bekräftigt und neue Strategien aufgebaut werden, um ein flexibles Repertoire an Bewältigungsmaßnahmen zu etablieren. Im Sinne von Meichenbaum (2003) soll den Jugendlichen vor allem vermittelt werden, dass Stresssituationen lösbar sind. Dies wird über die „Stresskette“ im Spiel „Stresswaage 2“ vermittelt: Zunächst sollen die Jugendlichen erkennen, ob sie sich unter Druck gesetzt fühlen. Als Zweites sollen die Jugendlichen ihre Stressantworten wahrnehmen. Zum Dritten sollen sie einen oder mehrere günstige Verarbeitungsstrategien („Stresskiller“) aussuchen. Als Viertes sollen sie an ihrem körperlichen und seelischen Befinden nach dem Bewältigungsverhalten überprüfen, ob sie die Belastung erfolgreich vermindern konnten.

Des Weiteren werden die Jugendlichen im Rahmen eines Diskriminationslernens unterwiesen, wie sie die Stressreaktionen auf der emotionalen und körperlichen Ebene besser wahrnehmen können. Selbstbeobachtung wird bei den Jugendlichen vor allem durch Hausaufgaben angeregt, in denen sie ihr Stressgeschehen beobachten und dokumentieren müssen. Methoden, wie positive Selbstinstruktionen und Modelllernen werden eingesetzt, um günstige Verarbeitungsmaßnahmen aufzubauen. So werden die Stärken der Jugendlichen in Spielen ermittelt (Spiel „Stolz wie... ich“). Allerdings steht die Flexibilisierung der Bewältigungsstrategien im Vordergrund, die ein wesentliches Ziel des „Stressimpfungstrainings“ ist. Im Training sollen die Jugendlichen in unterschiedlichen Rollenspielen ihre Handlungsroutinen ausprobieren; für die Alltagserprobung erhalten sie verhaltensbezogene Hausaufgaben. Die Jugendlichen sollen im Verlauf des Trainings alle neun Bewältigungsmaßnahmen erproben: Bagatellisierung, Ablenkung, Entspannung, Erholung, Situationskontrolle, Reaktionskontrolle, Positive Selbstinstruktionen, Suche nach sozialer Unterstützung und gegebenenfalls Leugnen. Eine Rückfallprävention wird im Wesentlichen über Vorstellungsübungen erreicht, in denen die Jugendlichen Kompetenzen dazu aufbauen, wie sie mit zukünftigen Belastungssituationen besser umgehen können.

In den geschlechtsspezifischen Versionen waren die Arbeitsmaterialien entsprechend unterschiedlich gestaltet und enthielten z. B. geschlechtsspezifische Rollenmodelle als Leitfiguren („Cool-Girl“ und „Cool-Boy“). Tabelle 1 stellt die wesentlichen Unterschiede in den Trainingsinhalten der beiden geschlechtsspezifischen Programme gegenüber: Im Rahmen des Mädchen-Programms wurde angestrebt, die günstigen Verarbeitungsstrategien „Positive Selbstinstruktionen“, „Bagatellisierung“, „Ablenkung“ und „Entspannungsaktivitäten“ zu fördern. In der Jungen-Variante wurde hingegen der Aufbau der günstigen Strategien „Soziale Unterstützung“ und „Entspannungsaktivitäten“ verfolgt. Während bei den Mädchen angestrebt war, die ungünstigen Strategien „Passive Vermeidung“, „Resignation“ und „Gedankliche Weiterbeschäftigung“ abzubauen, sollte bei den Jungen die externalisierende Stressverarbeitung verringert werden.

Tabelle 1: Zielvariablen der geschlechtsspezifischen Trainingsvarianten

| Trainingsziel | Version | |
|----------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| | Mädchen | Jungen |
| Aufzubauende günstige Strategien | Emotionsregulierend | Entspannungsaktivitäten |
| | Problemlösend | Entspannungsaktivitäten |
| Abzubauen ungünstige Strategien | | Externalisierende Verarbeitung |
| | | Externalisierende Verarbeitung |

Tabelle 2 fasst die Inhalte des Jungen-Programms zusammen. Methodisch wurden die Anpassungen so umgesetzt, dass z. B. die Phantasie Reisen neben unterschiedlichen Themen auch unterschiedliche Reaktionspropositionen (Entspannungsformeln) enthielten: In einer Mädchen-Geschichte wurde im Erlebnisbild als Belastungssituation ein Streit mit der Freundin geschildert und als günstige Strategien („Stresskiller“) wurden Ablenkung und positive Selbstinstruktionen eingesetzt („Eine Pause machen, das tut gut. Mein Kopf ist klar, ich habe Mut!“). Dagegen wurde in einer Jungen-Geschichte als Belastungssituation eine Strafarbeit beschrieben und als „Stresskiller“ „Soziales Unterstützungsbedürfnis“ eingebaut („Um Hilfe bitten, dann klappt's gut. Ich fühl' mich stark und habe Mut!“).

Zur Diskrimination günstiger und ungünstiger Stressverarbeitungsstrategien werden im AST Videos eingesetzt. In Videosequenzen wurden geschlechtstypische Belastungssituationen veranschaulicht, die mit den in Tabelle 1 beschriebenen geschlechtsspezifischen ungünstigen und günstigen Stressverarbeitungsstrategien gelöst wurden. In den beiden Videobeispielen für die Mädchen wurden ein Konflikt mit der Mutter und eine unangekündigte Mathe-Arbeit dargestellt. Für die Jungen wurden ein unangekündigter Geschichtstest und ein Konflikt mit Freunden dargestellt.

Tabelle 2: Trainingsinhalte des Jungen-Programms für die sechs Trainingssitzungen und die Auffrischungssitzung

| | |
|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Wissensvermittlung Stressgeschehen • Übungen zur Diskrimination stereotyper männlicher Stressreaktionen auf emotionaler und körperlicher Ebene • Individuelle Einschätzung des Stressgeschehens der männlichen Jugendlichen (Stresswaage 1) • Verhaltensbezogene Hausarbeit zur Selbstbeobachtung |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Entspannung: Phantasiereise für männliche Jugendliche: „<i>Marty und die vergessene Hausarbeit</i>“ (Reaktionsproposition: „<i>Um Hilfe bitten, dann klappt's gut. Ich fühl' mich stark und habe Mut!</i>“) • Videosequenz zu geschlechtsstereotypen Verarbeitungsstrategien („<i>Unangekündigter Geschichtstest</i>“) • Sammlung stereotyper (z.B. <i>Sport treiben</i>) und gegenstereotyper (<i>Entspannungsverfahren</i>) Erholungsaktivitäten • Verhaltensbezogene Hausarbeit |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Entspannung: Phantasiereise für männliche Jugendliche: „<i>Marty und der wilde Harry!</i>“ (Reaktionsproposition: „<i>Ein und aus – mit ganz viel Mut. Ich bleibe friedlich, fühl' mich gut!</i>“) • Zuordnung von stereotypen männlichen Stresssituationen, Stressantworten, günstigen und ungünstigen Stressverarbeitungen (Stresswaage 2) • Videosequenz zu geschlechtsstereotypen Verarbeitungsstrategien („<i>Jan wurde versetzt</i>“) • Rollenspiel zum Abbau der Strategie <i>aggressiv-dissoziales Verhalten</i> • Verhaltensbezogene Hausarbeit |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Entspannung: Phantasiereise für männliche Jugendliche: „<i>Marty und der neue Freund</i>“ (Reaktionsproposition „<i>Weil ich Hilfe bieten kann, komm' ich gut bei anderen an!</i>“) • Rollenspiel zur günstigen Stressverarbeitung: <i>Soziales Unterstützungsbedürfnis</i> • Zusammenfassung bisheriger Lerninhalte anhand von Erinnerungskärtchen • Verhaltensbezogene Hausarbeiten |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Entspannung: Phantasiereise für männliche Jugendliche: „<i>Marty und das Freistoßtor</i>“ („<i>Ein und aus – das tut gut, so bekomm ich wieder Mut!</i>“) • Rollenspiel zur Erholungsaktivität <i>Atemübung</i> • Rückfallprävention 1: Identifikation von Rückfallsituationen, Einsatz von Erinnerungskarten • Verhaltensbezogene Hausarbeiten |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Entspannung: Phantasiereise für männliche Jugendliche „<i>Marty und der Schulausflug</i>“ (Reaktionsproposition „<i>Ich plan' die Sache durch, ich bleibe locker und ganz ruhig!</i>“) • Rollenspiel zum Abbau externalisierender Verarbeitung • Rückfallprävention 2: Zusammenfassendes Gespräch über individuelle Entwicklung des Verarbeitungsverhaltens • Zusammenfassung günstiger Verarbeitungsstrategien |
| 7 | <p>Auffrischungssitzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung günstige/ungünstige Verarbeitungsstrategien • Preisverleihung |

Rollenspiele stellten zentrale Bestandteile aller Trainingseinheiten dar und zielten darauf ab, die in Tabelle 1 dargestellten unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien einzuüben. So wurde z. B. in dem Mädchen-Programm eine Belastungssituation angesprochen, in der die Protagonistin zum ersten Mal mit einer Zahnspange in die Schule gehen muss. Als Verarbeitungsstrategie wurden hierbei „Positive Selbstinstruktionen“ und „Bagatellisierung“ eingeübt. Bei den Jungen wurde beispielsweise anhand einer Bullying-Situation auf dem Pausenhof „Soziale Unterstützung“ thematisiert.

Die Jugendlichen wurden aus vier Klassen gewonnen. Das Training fand in geschlechtshomogenen Gruppen von 10-13 Jugendlichen eines jeweiligen Klassenverbands während der Unterrichtszeit statt. Das Mädchen-Programm wurde von einer Diplomandin der Gesundheitswissenschaft und einer Sozialpädagogik-Studentin, das Jungen-Programm von einem Doktoranden und einem Sozialpädagogik-Studenten angeleitet. Darüber hinaus wurde angestrebt, dass die Klassenlehrer an den Trainingseinheiten teilnehmen. Letzteres ließ sich allerdings nicht vollständig realisieren. Die sechs Sitzungen waren wie folgt zeitlich über die vier Wochen verteilt: In den ersten zwei Wochen fanden jeweils zwei Unterrichtseinheiten pro Woche statt, in den letzten beiden Wochen jeweils eine pro Woche. Alle Unterrichtseinheiten umfassten anderthalb Stunden. Im Rahmen der 4-Wochen-Katamnese wurde nach der Fragebogenbearbeitung eine Auffrischungssitzung durchgeführt.

Lehrer. In der *Vorbereitungsphase* des Programms fand eine Einführung für das Lehrpersonal statt. Im Rahmen dieser Einführung wurden die Abläufe und theoretischen Hintergründe des Programms erläutert. Darüber hinaus wurden die Lehrer mit jugendgerechten Formulierungen des Stressgeschehens, wie sie im Programm verwendet werden, bekannt gemacht. Da die Programme selbst von Trainingsleitern durchgeführt wurden, wurde die Rolle der Lehrer in der *Interventionsphase* differenziert erläutert. So sollten die Lehrer einzelne Teilaufgaben im Rahmen des Programms übernehmen und für die Jugendlichen als Ansprechpartner zwischen den Trainingseinheiten zur Verfügung stehen. Eine weitere wichtige Funktion bestand darin, nach den Einheiten Reflexionsgespräche mit den Trainern über das weitere Vorgehen zu führen.

Eltern. Die *Eltern* wurden im Rahmen von zwei Elternabenden in das Programm mit einbezogen. In der *Vorbereitungsphase* wurde der erste Elternabend durchgeführt. Hierbei wurde der formale Ablauf des Programms dargestellt. Darüber hinaus wurde geklärt, ob Kontraindikationen wie neurologische Erkrankungen (z. B. Epilepsie) bei einzelnen Jugendlichen vorlagen, die eine Teilnahme an dem Programm hätten verhindern können. In der *Interventionsphase* wurde parallel zu dem Programm von den Lehrkräften ein weiterer Elternabend durchgeführt. Dieser Elternabend diente einer differenzierten Darstellung des jugendlichen Stressbewältigungsverhaltens unter geschlechtsspezifischer Perspektive. Auch wurden an dieser Stelle erste Erfahrungen über Veränderungen im Verarbeitungsverhalten der Jugendlichen diskutiert.

1.3 Erhebungsinstrumente

Habituelle Stressverarbeitung. Die Stressverarbeitungstendenzen wurden mit dem Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ) von Hampel et al. (2001) erhoben. Dieser Fragebogen erfasst neun Stressverarbeitungsstrategien, die hinsichtlich ihrer Wirkrichtung in stressreduzierende und stressvermehrnde Strategien unterteilt werden können. Fünf stressverringernde Subtests können nach Lazarus und Folkman (1984) nochmals in Strategien zur Emotionsregulierung (Bagatellisierung, Ablenkung) und Problemlösung (Situationskontrolle, Positive Selbstinstruktionen, Soziales Unterstützungsbedürfnis) unterschieden werden. Die vier stressvermehrnden Subtests „Passive Vermeidung“, „Gedankliche Weiterbeschäftigung“, „Resignation“ und „Aggression“ gehen in den Sekundärtest „Ungünstige Stressverarbeitung“ ein. Die neun Subtests werden durch jeweils vier Items repräsentiert, die in Bezug auf eine individuelle soziale und eine schulische Belastungssituation erhoben werden. Im Rahmen dieser Studie wurde nur die Stressverarbeitung für eine soziale Belastungssituation erfragt, um die Jugendlichen nicht durch eine hohe Anzahl an Fragebogen zu überfordern. Der Subtest „Aggression“, der eher die emotionale Gereiztheit abfragt, wurde durch vier andere Items ersetzt, die die externalisierende Verarbeitung erfassen sollen: „War ich sehr ärgerlich!“, „Habe ich meine Beherrschung verloren!“, „Habe ich jemanden geschubst, getreten oder gehauen!“ und „Habe ich eine Sache absichtlich zerstört/geschädigt!“ Somit wurden die Stressverarbeitungsdispositionen mit insgesamt 36 Items erfasst, die auf einer fünfstufigen Antwortskalierung von „auf keinen Fall“ (0) bis „auf jeden Fall“ (4) eingeschätzt wurden. In der Normierungsstudie von Hampel et al. (2001) hat sich der SVF-KJ als reliables und valides Instrument erwiesen. Hierbei variierten die internen Konsistenzen der Subtests, bezogen auf die soziale Belastungssituation, zwischen $.62 \leq \alpha \leq .82$. Bei der vorliegenden Stichprobe lagen die internen Konsistenzen der Subtests nach Cronbach in der Mädchen-Stichprobe im befriedigend bis guten Bereich zwischen $.51 \leq \alpha \leq .86$. In der Jungen-Stichprobe lagen die Werte zwischen $.28 \leq \alpha \leq .88$, wobei insbesondere der Subtest „Bagatellisierung“ zum ersten Messzeitpunkt in einem kritischen Bereich von $\alpha = .28$ lag.

Entspannungsaktivitäten. Die Effekte auf die Entspannungsaktivitäten in Belastungssituationen der Jugendlichen wurden über drei verschiedene Items ermittelt: „Führe ich z. B. Atemübungen durch!“, „Höre ich z. B. eine Entspannungsgeschichte!“ und „Führe ich ein anderes Entspannungsverfahren durch (z. B. Autogenes Training, Yoga)!“

Soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten. Für den Subtest wurden folgende Items aus dem Angstfragebogen für Schüler (AFS) mit den höchsten Trennschärfekoeffizienten verwendet (Wieczerkowski et al., 1975). „Ich sage immer die Wahrheit!“, „Ich bin immer nett zu anderen!“, „Ich bin nie schlecht gelaunt!“ und „Ich verhalte mich immer freundlich und zuvorkommend!“. Die soziale Erwünschtheit und die Entspannungsaktivitäten wurden über fünfstufige Antwortskalierungen („0 = trifft gar nicht zu“ bis „4 = trifft genau zu“) erfasst.

1.4 Statistische Auswertung

Die signifikanten Veränderungen wurden getrennt für die beiden Geschlechter mittels t-Tests bestimmt. Da die Normalverteilung beim Kennwert „Entspannungsaktivitäten“ nicht gegeben war, wurden die Zeiteffekte anhand von Wilcoxon-Tests geprüft. Folgende vier Vergleiche wurden vorgenommen: $t_{-1}-t_0$ (Kontrollphase), t_0-t_1 (Experimentalphase), t_1-t_2 (Follow-up Phase) t_0-t_2 (mittelfristige Veränderung). Aufgrund der vier Testungen wurde das Signifikanzniveau nach dem Verfahren nach Holm-Bonferroni korrigiert: $\alpha/4=.013$, $\alpha/3 = .017$, $\alpha/2 = .025$, $\alpha/1 = .05$. Die Effektgrößen für die signifikanten Unterschiede wurden mittels des Effektstärkenkoeffizienten $ES_{\text{prä}}$ ermittelt (z. B. Maier-Riehle u. Zwingmann, 2000). So wurden die Effektgrößen zur Nacherhebung und Follow up Erhebung im Vergleich zur Präerhebung über die Differenz zur Präerhebung relativiert an der Standardabweichung zu Interventionsbeginn bestimmt (z.B. $ES_{\text{prä}} = (M_{\text{prä}} - M_{\text{post}}) / SD_{\text{Prä}}$).

2 Ergebnisse

Bevor die inhaltlichen Ergebnisse vorgestellt werden, wird die Akzeptanz des Trainings kurz zusammengefasst: Es ließ sich deutlich erkennen, dass den Mädchen und Jungen mehrheitlich das geschlechtsspezifische AST gefallen hat. Sowohl die Stundenakzeptanz, der Lerngewinn und die Umsetzungsmöglichkeiten im Alltag wurden nach jeder Einheit mit dem Medianwert „gut“ bewertet. Auch die Bewertung bezüglich der einzelnen Trainingselemente (z.B. geschlechtsspezifische Phantasie-reisen, Rollenspiele und Videosequenzen) wurden in beiden Stichproben über den gesamten Trainingsverlauf mit dem Medianwert „gut“ bewertet.

2.1 Mädchen-Programm

Für den Subtest „Bagatellisierung“ ließ sich keine signifikante Veränderung in der Kontrollphase ($t_{-1}-t_0$) ermitteln. Tabelle 3 stellt die wesentlichen deskriptiven Kennwerte dar. In der Experimentalphase (t_0-t_1) nahmen die Werte dagegen erwartungsgemäß zu und überschritten das korrigierte Alpha-Niveau deutlich ($t(32) = -2,88$, $p < .013$). Der Effektstärke-Koeffizient $ES_{\text{prä}}$ lag bei -0.35. Die Werte zur 4-Wochen-Katamnese fielen geringfügig ab, so dass dieser Effekt keine Stabilität zeigte.

Die Medianwerte für den Subtest „Entspannungsaktivitäten“ blieben in der Kontrollphase ($t_{-1}-t_0$) stabil. In der Experimentalphase (t_0-t_1) stiegen jedoch die Entspannungsaktivitäten hypothesenkonform signifikant an ($Z = -2,6$, $p < .013$). Der Effektstärke-Koeffizient $ES_{\text{prä}}$ lag bei -0.5. Wiederum nahmen die Werte im Verlauf der Katamnese ab, so dass sich kein mittelfristiger Effekt nachweisen ließ.

Entgegen den Hypothesen ließen sich für die Subtests „Positive Selbstinstruktionen“, „Resignation“, „Ablenkung“ und „Passive Vermeidung“ keine Effekte feststel-

len. Der Subtest „Gedankliche Weiterverarbeitung“ veränderte sich zwar mittelfristig ($p = .02$), das Ergebnis verfehlte aber knapp die nach Holm-Bonferroni korrigierte Signifikanzgrenze von $p < .013$.

Tabelle 3: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) bzw. Median (MD) und Spannweite (R) in der Stressverarbeitung erhoben mit dem SVF-KJ, der externalisierenden Verarbeitung und den Erholungsaktivitäten

| Kennwert | Mädchen (n=33) | | | | Jungen (n=45) | | | | |
|----------------------------------|----------------|-------|-------|-------|---------------|-------|-------|-------|------|
| | t_{-1} | t_0 | t_1 | t_2 | t_{-1} | t_0 | t_1 | t_2 | |
| Bagatellisierung | M | 1.69 | 1.69 | 1.91 | 1.79 | 1.94 | 1.91 | 1.99 | 1.85 |
| | SD | 0.60 | 0.63 | 0.64 | 0.70 | 0.59 | 0.62 | 0.60 | 0.82 |
| Ablenkung | M | 1.77 | 1.86 | 1.99 | 1.96 | 1.97 | 1.78 | 1.98 | 1.90 |
| | SD | 0.70 | 0.58 | 0.76 | 0.79 | 0.90 | 0.85 | 0.70 | 0.72 |
| Situationskontrolle | M | 2.65 | 2.65 | 2.40 | 2.50 | 2.53 | 2.33 | 2.32 | 2.27 |
| | SD | 0.68 | 0.76 | 0.73 | 0.90 | 0.74 | 0.71 | 0.78 | 0.82 |
| Positive Selbstinstruktionen | M | 2.37 | 2.42 | 2.33 | 2.39 | 2.71 | 2.59 | 2.58 | 2.47 |
| | SD | 0.74 | 0.89 | 0.90 | 0.83 | 0.66 | 0.66 | 0.72 | 0.89 |
| Soziales Unterstützungsbedürfnis | M | 2.29 | 2.32 | 2.36 | 2.37 | 2.34 | 2.05 | 2.30 | 2.09 |
| | SD | 0.86 | 1.09 | 0.91 | 1.05 | 0.71 | 0.88 | 0.82 | 0.96 |
| Passive Vermeidung | M | 1.93 | 1.69 | 1.60 | 1.55 | 1.61 | 1.47 | 1.39 | 1.28 |
| | SD | 0.71 | 0.74 | 0.68 | 0.81 | 0.73 | 0.76 | 0.75 | 0.86 |
| Gedankliche Weiterbeschäftigung | M | 2.05 | 2.11 | 2.04 | 1.90 | 1.76 | 1.57 | 1.72 | 1.64 |
| | SD | 0.78 | 0.72 | 0.71 | 0.83 | 0.94 | 0.93 | 0.79 | 0.88 |
| Resignation | M | 1.26 | 1.27 | 1.17 | 1.14 | 1.10 | 0.90 | 1.14 | 1.02 |
| | SD | 0.70 | 0.81 | 0.74 | 0.82 | 0.73 | 0.65 | 0.78 | 0.72 |
| Externalisierende Verarbeitung | M | 0.81 | 0.83 | 0.82 | 0.67 | 0.90 | 0.82 | 0.73 | 0.66 |
| | SD | 0.48 | 0.64 | 0.56 | 0.47 | 0.73 | 0.65 | 0.55 | 0.60 |
| Entspannungsaktivitäten | MD | 0.95 | 0.84 | 1.22 | 1.13 | 0.56 | 0.54 | 1.28 | 0.99 |
| | R | 4.00 | 2.33 | 2.67 | 3.00 | 2.00 | 2.00 | 3.00 | 2.67 |

2.2 Jungen-Programm

Für den Subtest „Entspannungsaktivitäten“ konnten keine Veränderungen in der Kontrollphase (t_{-1} - t_0) ermittelt werden. In der Experimentalphase (t_0 - t_1) stiegen die Entspannungsaktivitäten erwartungsgemäß signifikant mit einer Effektstärke von -1.2 an ($Z = -4.3$, $p < .013$). In der Follow-up Phase (t_1 - t_2) sanken die Werte zwar signifikant mit einer Effektstärke von 0.38 wieder ab ($Z = -2.9$, $p < .025$), aber die mittelfristige Stabilität konnte mit einer Effektstärke von -0.7 statistisch abgesichert werden (t_0 - t_2 ; $Z = -3.37$, $p < .017$).

In der externalisierenden Verarbeitung konnten keine Veränderungen festgestellt werden. Dateninspektionen und Korrelationsanalysen legten nahe, dass dieser Kennwert im Gegensatz zu allen anderen Kennwerten zu den ersten drei Messzeitpunkten hochsignifikant durch eine soziale Erwünschtheit überlagert war. Bei der erneuten Berechnung mit einem Ausschluss sozial erwünschter Werte über $n = 17$ Jungen ergab sich dagegen, dass sich die externalisierende Verarbeitung in der Experimentalphase (t_0 - t_1) signifikant mit einer Effektstärke von 0.33 verringerte ($t(16) = 2.67$, $p < .013$). Die externalisierende Verarbeitung war zwar auch mittelfristig verringert, der Effekt lag jedoch knapp unterhalb des korrigierten Alpha-Niveaus von .017 ($t(16) = 2.23$, $p = .02$).

Entgegen den Hypothesen ließen sich für den Subtest „Soziales Unterstützungsbedürfnis“ keine Effekte feststellen. Tabelle 3 fasst die deskriptiven Kennwerte der Jungen-Stichprobe zusammen.

3 Diskussion

Studien zu Geschlechtsunterschieden in der Stressverarbeitung konnten für Mädchen insbesondere eine erhöhte soziale Unterstützung und gedankliche Weiterbeschäftigung zeigen (de Anda et al., 2000; Donaldson et al., 2000; Frydenberg u. Lewis, 1993; Griffith et al., 2000; Hampel, 2007a; Hampel u. Petermann, 2005, 2006; Roecker et al., 1996). Die gedankliche Weiterbeschäftigung erwies sich hierbei als wesentlicher Prädiktor für die Entwicklung einer depressiven Symptomatik (Compas et al., 1993; Hankin u. Abramson, 2001; Li et al., 2006; Nolen-Hoeksema, 1987; vgl. auch Grant et al., 2006). Jungen dagegen kennzeichnen sich vor allem durch eine erhöhte externalisierende Verarbeitung aus, die mit einer Entwicklung externalisierender Störungen in Beziehung steht (Compas et al., 1993; vgl. auch Grant et al., 2006). Bisherige Konzeptionen von Stressbewältigungstrainings haben jedoch geschlechtsspezifische Aspekte bislang nicht berücksichtigt. In unserer Pilotstudie wurden zwei geschlechtsspezifische Versionen des AST nach Hampel und Petermann (2003) entwickelt, die zum Ziel hatten, die beeinträchtigte Stressverarbeitung der Mädchen und Jungen gezielt zu verbessern. Es sollten zunächst die Akzeptanz untersucht und erste Hinweise auf eine Wirksamkeit des neuen Trainings gefunden werden. Die Effekte auf die Stressverarbeitung wurden bei 35 Mädchen und 45 Jungen der fünften und sechsten Klasse in einem within-Design mit vier Messzeitpunkten in vier-Wochen-Intervallen untersucht (4 Wochen Prä, Prä, Post, 4 Wochen Post).

Insgesamt konnten recht wenige Interventionseffekte abgesichert werden, die darüber hinaus lediglich unmittelbar nach dem Training nachgewiesen werden konnten und für die Mädchen keine Stabilität aufwiesen. Das AST für die Mädchen wirkte sich unmittelbar günstig auf die emotionsregulierenden Strategien „Bagatelisierung“ und „Entspannungsaktivitäten“ aus. Es deutete sich zudem in der „Gedanklichen Weiterverarbeitung“ eine mittelfristige Veränderung an. Entgegen der

Erwartung konnten in der problemlösenden Strategie „Positive Selbstinstruktionen“ und den ungünstigen Strategien „Passive Vermeidung“ und „Resignation“ keine Verbesserungen erzielt werden. Das AST für die Jungen hatte kurz- und mittelfristig günstige Effekte auf die Entspannungsaktivitäten. Dies unterstreicht die Akzeptanz unserer Phantasie Reisen und Atemübungen bei den Jungen. Außerdem gelang es, die externalisierende Verarbeitung kurzfristig zu reduzieren. Der Effekt ließ sich jedoch nur nach Bereinigung sozial erwünschter Antworttendenzen absichern. Trotzdem können die mittelfristigen Effekte in der Entspannung aufgrund der Effektstärken als große Effekte interpretiert werden.

Insgesamt deuten sich somit einige günstige Effekte der geschlechtsspezifischen Versionen an, die jedoch noch verbessert werden können. Zuerst ist anzumerken, dass die Therapiedichte erhöht werden sollte. Sechs Sitzungen mit jeweils 90 Minuten scheinen nicht ausreichend, um die verschiedenen Trainingselemente angemessen zu integrieren. Acht Doppelstunden scheinen hier trotz der schwierigen Organisation im schulischen Setting indiziert (vgl. Beyer u. Lohaus, 2006). Bei der Inspektion der Daten zur Akzeptanz fiel auf, dass die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen das Training nicht so durchgängig positiv bewertet haben. So zeigte die Befragung zur Trainingsakzeptanz eine deutliche Tendenz der Jungen, die Programmelemente besser zu bewerten. Die Trainingselemente und didaktischen Mittel (Entspannungsverfahren, Rollenspiel, kognitive Verfahren und Medieneinsatz) wurden von den Jungen signifikant besser bewertet. Das Gleiche gilt für die Stundenakzeptanz und die Umsetzungsmöglichkeit im Alltag nach den jeweiligen Trainingseinheiten. Dies spricht dafür, dass die Konzeption des Mädchen-Programms optimiert werden sollte. So wurde im Verlauf des Trainings festgestellt, dass häufig Beziehungsstressoren mit den Jungen thematisiert wurden, die zukünftig auch im Programm mehr Berücksichtigung finden sollten. Insgesamt lassen sich Optimierungen der beiden Programme aus den halbstandardisierten Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern ableiten: Erstens wird nahe gelegt, motivationssteigernde Elemente zu implementieren. Die Lehrerschaft gab durchgängig an, dass die Materialien sehr gut angenommen wurden. Bemängelt wurde, dass die Phantasie Reisen für die Fünftklässler als zu lang erschienen. Demnach sollten die Entspannungsgeschichten überarbeitet werden.

Außerdem kann angenommen werden, dass sich die Trainingseffekte geschlechtsspezifischer Interventionen durch eine intensivere Einbindung der Eltern verbessern lassen. Im Rahmen von Dissertationen wurde ein Elternratgeber „*Stress-Fit. Ein Elternratgeber zum Thema Stress und Stressverarbeitung*“ entwickelt, in dem nach dem AST von Hampel und Petermann (2003) die Eltern über günstiges und ungünstiges Verarbeitungsverhalten bei Jugendlichen informiert werden (u. a. Hampel et al., im Druck). Darüber hinaus werden Anregungen zum Erziehungsverhalten gegeben. In der Studie von Kümmel (2006) gaben 79 % der Eltern an, den Ratgeber als hilfreiche Begleitung zur schulischen Intervention empfunden zu haben. Bei 62 % der Eltern konnte ermittelt werden, dass Anregungen zum Erziehungsverhalten (zum Beispiel Gesprächsführung mit Jugendlichen, Anregungen für Entspannungsaktivitäten bei Jugendlichen) angewendet wurden.

Zukünftige Evaluationen sollten nicht nur die Interventionseffekte auf die Stressverarbeitung bezogen auf soziale Belastungen untersuchen. In unserem Training wurde die Bewältigung sowohl mit sozialen als auch mit schulischen Stressoren geübt. Mit einem optimierten Training ließen sich somit auch günstige Effekte auf die schulische Stressverarbeitung erwarten.

Auch wenn die Effekte mit größerem Stichprobenumfang, modifiziertem Training, und weiteren abhängigen Variablen untersucht werden müssen, kann vorsichtig geschlossen werden, dass die geschlechtsspezifische Konzeption insbesondere für die Jungen-Stichprobe sinnvoll erscheint, insbesondere weil hier teils signifikant höhere Werte in der Trainingsakzeptanz auftraten. Lytton und Romney (1991) konnten zeigen, dass Jungen durch Eltern stärker in rollenkonformem Verhalten bestärkt wurden als Mädchen. Daraus könnte resultieren, dass die Akzeptanz der Intervention bei Jungen mehr als bei Mädchen durch eine geschlechtsspezifische Konzeption erhöht wird. Die Fokussierung auf männlich-stereotype Verarbeitungsstrategien sowie die Arbeit mit (visuell vermittelten und real anwesenden) männlichen Vorbildern muss vor dem Hintergrund dieser „Asymmetrie in der Geschlechtersozialisation“ (Siegler et al., 2005) als sinnvoll angesehen werden. Somit ist abschließend festzuhalten, dass mit unserem geschlechtsspezifischen AST ein Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche vorliegt, das auf die Bedürfnisse der Jugendlichen angemessener eingeht.

Literatur

- Beyer, A., Fridrici, M., Lohaus, A. (2007). Trainingsprogramme für Jugendliche. In Seiffge-Krenke, I., Lohaus, A. (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 247-263). Göttingen: Hogrefe.
- Beyer, A., Lohaus, A. (2006). *Stressbewältigung im Jugendalter: Ein Trainingsprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Bible, D. S., Brown, L. A. (1981). Place utility, attribute tradeoff, and choice behavior in an intra-urban migration context. *Socio-Economic Planning Sciences*, 15, 37-44.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331-349.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E. (2002). Vulnerability to social stressors: Coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 39-55.
- de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping strategies among high school students. *Children and Youth Services Review*, 22, 441-463.
- de Anda, D., Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., Miltenberger, J., Pulley, J., Susskind, A., Thompson, L. A., Wadsworth, T. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. *Social Work in Education*, 19, 87-98.

- Dirks, S., Klein-Heßling, J., Lohaus, A. (1993). Entwicklung und Evaluation eines Stressbewältigungsprogrammes für Grundschulklassen. Berichte aus dem Psychologischen Institut III, Nr. 23, Universität Münster.
- Donaldson, D., Prinstein, M., Danovsky, M., Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 351-359.
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 253-266.
- Galaif, E. R., Sussman, S., Chou, C. P., Wills, T. A. (2003). Longitudinal relations among depression, stress, and coping in high risk youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 243-258.
- Garnefski, N., Boon, S., Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life event. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 401-408.
- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D., Elder, G. H., Simons, R. L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467-483.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y. (2004). Stressors and child and adolescent psychopathology: Measurement issues and prospective effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 412-425.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., Krockock, K., Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283.
- Griffith, M.A., Dubow, E.F., Ippolito, M.F. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence* 29, 183-204.
- Hampel, P. (2007a). Perceived stress and coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30, 885-890.
- Hampel, P. (2007b). Stressbewältigungsprogramme im Kindesalter. In I. Seiffge-Krenke, A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 235-246). Göttingen: Hogrefe.
- Hampel, P., Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2. Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.
- Hampel, P, Meier, M. & Kümmel, U. (2007, im Druck). School-based stress management training for adolescents: Longitudinal results from an experimental study. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Hampel, P., Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 73-83.
- Hampel, P., Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415.
- Hampel, P., Petermann, F., Dickow, B. (2001). *Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hampel, P., Rudolph, H., Stachow, R., Petermann, F. (2002). Multimodal patient education program with stress management for childhood and adolescent asthma. *Patient Education and Counseling*, 49, 59-66.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127, 773-796.
- Hautzinger, M., Petermann, F. (2003). Depression im Kindes- und Jugendalter – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 127-132.

- Jöckel, K. H., Babitsch, B., Bellach, B. M., Bloomfield, K., Hoffmeyer-Zlotnik, J., Winkler, J., Wolf, C. (1998). Messung und Quantifizierung soziographischer Merkmale in epidemiologischen Studien. RKI-Schriften, Reihe 1.
- Knebel, A., Seiffge-Krenke, I. (2007). Veränderungen in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke, A. Lohaus (Hrsg.), Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (S. 111-125). Göttingen: Hogrefe.
- Kraaij, V., Garnefski, N., de Wilde, E. J., Dijkstra, A., Gebhardt, W., Maes, S., ter Doest, L. (2003). Negative life events and depressive symptoms in late adolescence: Bonding and cognitive coping as vulnerability factors? *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 185-193.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Li, C. E., DiGiuseppe, R., Froh, J. (2006). The roles of sex, gender, and coping in adolescent depression. *Adolescence*, 41, 409-415.
- Liu, X., Tein, J.Y., Zhao, Z. (2004). Coping strategies and behavioral/emotional problems among Chinese adolescents. *Psychiatry Research*, 126, 275-285.
- Lytton, H., Romney, D. M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Maier-Riehle, B., Zwingmann, C. (2000). Effektstärken beim Eingruppen-Prä-Post-Design: Eine kritische Betrachtung. *Die Rehabilitation*, 39, 189-199.
- Meichenbaum, D. (2003). Intervention bei Stress - Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Murberg, T. A., Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25, 317-332.
- Nitsch, J. R., Hackfort, D. (1981). Streß in Schule und Hochschule: Eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J. R. Nitsch (Hrsg.). Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 263-311). Bern: Huber.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101, 259-282.
- Nummer, G., Seiffge-Krenke, I. (2001). Können Unterschiede in Stresswahrnehmung und -bewältigung Geschlechtsunterschiede in der depressiven Symptombelastung bei Jugendlichen erklären? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 89-97.
- Roecker, C. E., Dubow, E. F., Donaldson, D. (1996). Cross-situational patterns in children's coping with observed interpersonal conflict. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 288-299.
- Rudolph, K. D., Hammen, C. (1999). Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: A transactional perspective. *Child Development*, 70, 660-677.
- Schmeelk-Cone, K. H., Zimmermann, M. A. (2003). A longitudinal analysis of stress in African American youth: Predictors and outcomes of stress trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 419-430.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: More similarities than differences? *Journal of Adolescence*, 16, 285-304.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). Stress, coping, and relationships in adolescence. Mahwah: Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). Nach PISA. Stress in der Schule und mit Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Bereich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Siegler, R., Deloache, J., Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier.
- Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N., Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 531-544.
- Steinhausen, H.-C., Winkler Metzke, C. (2001). Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 259-280.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., Rauer, W. (1975). *Angstfragebogen für Schüler*. Braunschweig: Westermann.

Korrespondenzadressen:

Prof. Dr. Petra Hampel, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation, Universität Bremen, Grazer Str. 6, 28359 Bremen.

Dipl. Gesundheitswirtin (FH) Alexandra Jahr, Dipl.-Sozialpädagogin Olaf Backhaus, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften, Universität Lüneburg, Wilschenbrucher Weg 84a, 21335 Lüneburg.