

**Evaluierung eines Interventionsprogramms zur Ressourcenstärkung  
und Entwicklung von positiven Stressverarbeitungsstrategien  
im Nachwuchsfußball**

Dissertation

zur Erlangung des  
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt  
der Philosophischen Fakultät II  
Institut für Sportwissenschaft

der Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg

von

Frau Katharina Petereit

geb. am 07.08.1989 in Coesfeld

1. Gutachter: Prof. Dr. Oliver Stoll
  2. Gutachter: Prof. Dr. Arnold Lohaus
- Datum der Verteidigung: 16.06.2021

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	IV
Tabellenverzeichnis .....	V
Abkürzungsverzeichnis .....	VII
Danksagung .....	VIII
Gender-Erklärung .....	IX
Zusammenfassung .....	X
1 Einleitung .....	1
2 Theoretischer Hintergrund .....	5
2.1 Psychische Anforderungen im (Nachwuchs-)Fußball.....	5
2.2 Entwicklung des Stressbegriffs .....	6
2.2.1 Theorie der Ressourcenerhaltung.....	8
2.2.2 Transaktionales Stressmodell nach Lazarus .....	10
2.3 Stressoren.....	12
2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.....	13
2.3.2 Stressoren im Jugendalter .....	14
2.3.3 Stressoren im leistungsorientierten Nachwuchssport .....	15
2.4 Bewältigungsressourcen .....	17
2.5 Selbstwirksamkeitserwartung als Bewältigungsressource .....	18
2.6 Bedeutung von Trait- und State-Eigenschaften .....	20
2.7 Stressreaktionen im Jugendalter.....	21
2.8 Stressreaktionen im (Nachwuchs-)Leistungssport .....	23
2.9 Copingstrategien.....	25
2.10 Coping im Jugendalter .....	26
3 Evaluierte Stressbewältigungsprogramme.....	28
3.1 Interventionsprogramme für Kinder und Jugendliche.....	29
3.2 Interventionsprogramme im Nachwuchssport .....	31
4 Relevanz des Forschungsvorhabens .....	34
4.1 Aktueller Forschungsstand.....	34
4.2 Praktische Relevanz des Forschungsvorhabens .....	42
4.2.1 Interviewauswertung .....	43
4.2.2 Auswertung der Bedarfsermittlung.....	45
5 Forschungshypothesen.....	46

5.1	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 1 .....	47
5.1.1	Forschungshypothese 1 .....	47
5.1.2	Statistische Analysestrategie .....	47
5.2	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 2 .....	47
5.2.1	Forschungshypothese 2 .....	47
5.2.2	Statistische Analysestrategie .....	48
5.3	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 3 .....	48
5.3.1	Forschungshypothese 3 .....	48
5.3.2	Statistische Analysestrategie .....	48
5.4	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 4 .....	48
5.4.1	Forschungshypothese 4 .....	48
5.4.2	Statistische Analysestrategie .....	48
5.5	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 5 .....	49
5.5.1	Forschungshypothese 5 .....	49
5.5.2	Statistische Analysestrategie .....	49
5.6	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 6 .....	49
5.6.1	Forschungshypothese 6 .....	49
5.6.2	Statistische Analysestrategie .....	49
5.7	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 7 .....	50
5.7.1	Forschungshypothese 7 .....	50
5.7.2	Statistische Analysestrategie .....	50
5.8	Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 8 .....	50
5.8.1	Forschungshypothese 8 .....	50
5.8.2	Statistische Analysestrategie .....	50
6	Interventionsstudie .....	51
6.1	Untersuchungsdesign .....	51
6.2	Stichprobe .....	53
6.3	Inhalte des Stressbewältigungsprogramms .....	54
6.4	Inhalte des Ernährungsprogramms .....	59
6.5	Messinstrumente .....	63
6.5.1	Aktuelle Stimmungsskala (ASTS) .....	63
6.5.2	Fragebogen zu aktuellen subjektiven Belastungen .....	63
6.5.3	Konzentrations- und Aufmerksamkeitstest d2-R .....	64
6.5.4	Fragebogen zum Thema Stress .....	64
6.5.5	Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78) .....	65

6.5.6	Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung .....	66
6.5.7	Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung .....	67
6.5.8	Evaluationsbogen zur Programmbewertung .....	67
6.5.9	Evaluationsbogen zur Wirksamkeitskontrolle .....	67
6.6	Begründung der Auswahl der Testverfahren .....	68
6.7	Untersuchungsablauf .....	70
6.8	Statistische Auswertung .....	71
6.8.1	Überprüfung der Testvoraussetzungen .....	71
6.8.2	Analyseverfahren zur Hypothesenprüfung .....	71
7	Ergebnisse .....	74
7.1	Stichprobenmerkmale .....	74
7.2	Hauptanalysen 1. Teil .....	81
7.2.1	Ergebnisse Forschungshypothese 1 .....	82
7.2.2	Ergebnisse Forschungshypothese 2 .....	85
7.2.3	Ergebnisse Forschungshypothese 3 .....	89
7.3	Hauptanalysen 2. Teil .....	91
7.3.1	Ergebnisse Forschungshypothese 4 .....	91
7.3.2	Ergebnisse Forschungshypothese 5 .....	94
7.3.3	Ergebnisse Forschungshypothese 6 .....	96
7.3.4	Ergebnisse Forschungshypothese 7 .....	98
7.3.5	Ergebnisse Forschungshypothese 8 .....	105
7.4	Programmbewertung .....	111
8	Diskussion .....	116
8.1	Ergebnisdiskussion .....	116
8.2	Methodendiskussion .....	128
9	Fazit und Ausblick .....	131
	Literaturverzeichnis .....	133
	Anhang .....	148
	Eidesstattliche Erklärung .....	186

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1:</i> Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (in Anlehnung an Lohaus, 2018, S. 171; Zapf & Semmer, 2004, S. 1020; Lazarus & Folkman, 1984) .....	10
<i>Abb. 2:</i> Zentrale Ergebnisse der Befragung von 25 Nachwuchsspielern nach ihrem Interesse an sportpsychologischen Themen.....	46
<i>Abb. 3:</i> Übersicht über das Untersuchungsdesign.....	52
<i>Abb. 4:</i> Übersicht über die Stichprobe .....	54
<i>Abb. 5:</i> Art und Anzahl genannter Strategien der Versuchsgruppe je Messzeitpunkt..	100
<i>Abb. 6:</i> Art und Anzahl der genannten Strategien zum Prätest je Untersuchungsgruppe.....	102
<i>Abb. 7:</i> Art und Anzahl genannter Strategien je Untersuchungsgruppe im Posttest....	103
<i>Abb. 8:</i> Art und Anzahl genannter Strategien je Untersuchungsgruppe im Follow-up .	104
<i>Abb. 9:</i> Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf die Inhalte des Programms (Frage 1).....	105
<i>Abb. 10:</i> Art und Anzahl der Themen-Nennungen (Frage 1.1) .....	106
<i>Abb. 11:</i> Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf eine subjektive Verhaltensänderung (Frage 2).....	106
<i>Abb. 12:</i> Subjektive Verhaltensänderungen und jeweilige Anzahl der Nennungen (Frage 2.1) .....	107
<i>Abb. 13:</i> Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf den Einsatz erlernter Strategien (Frage 3).....	107
<i>Abb. 14:</i> Art und Anzahl genannter Strategien (Frage 3.1).....	108
<i>Abb. 15:</i> Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf den Nutzen des Trainings (Frage 4) .....	108
<i>Abb. 16:</i> Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf den zukünftigen Einsatz erlernter Strategien (Frage 5).....	109
<i>Abb. 17:</i> Bewertung der Themenauswahl (Frage 1).....	111
<i>Abb. 18:</i> Inhaltliches Verständnis der Themen (Frage 2) .....	112
<i>Abb. 19:</i> Nennungen der weniger verständlichen Themen (Frage 2.1) .....	112
<i>Abb. 20:</i> Nennungen der Aspekte/Themen des Programmes, welche den Spielern am besten gefallen haben (Frage 3) .....	113
<i>Abb. 21:</i> Einschätzung über den Grad des Gelernten (Frage 4).....	114
<i>Abb. 22:</i> Gesamtbewertung des Programms (Frage 5) .....	114
<i>Abb. 23:</i> Wünsche bei erneuter Durchführung des Programms (Frage 6).....	115

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Exemplarischer Tagesablauf eines U17-Spielers (Internat & Sportschule) .....	43
Tab. 2: Belastungen der U17-Spieler .....	44
Tab. 3: Themenübersicht über das zwölfwöchige Stressbewältigungsprogramm .....	56
Tab. 4: Themenübersicht über das zwölfwöchige Ernährungsprogramm.....	59
Tab. 5: Durchschnittliche Ausprägung der aktuellen Stimmung je Untersuchungsgruppe (Prätest) .....	74
Tab. 6: Durchschnittliches subjektives Belastungsempfinden (Schule, Fußball) je Untersuchungsgruppe (Prätest) .....	75
Tab. 7: Durchschnittliche Konzentrationsleistung je Untersuchungsgruppe (Prätest) ...	75
Tab. 8: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) des subjektiven Stressempfindens je Untersuchungsgruppe mittels einer Kreuztabelle (Prätest).....	76
Tab. 9: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) der subjektiven Einschätzung potenzieller Stresssituationen je Untersuchungsgruppe (Prätest).....	77
Tab. 10: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) der subjektiven Einschätzung potenzieller Stressreaktionen je Untersuchungsgruppe (Prätest) .....	78
Tab. 11: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) der Verhaltensweisen bei Stress je Untersuchungsgruppe (Prätest) .....	79
Tab. 12: Durchschnittliche Ausprägung der Positiv- und Negativ-Strategien je Untersuchungsgruppe (Prätest) .....	80
Tab. 13: Durchschnittliche Ausprägung der Allgemeinen und der fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung je Untersuchungsgruppe (Prätest).....	81
Tab. 14: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Prätest (ohne Gruppendifferenzierung) .....	83
Tab. 15: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Posttest (ohne Gruppendifferenzierung) .....	83
Tab. 16: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Follow-up (ohne Gruppendifferenzierung) .....	84
Tab. 17: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Follow-up (ohne U19) .....	85
Tab. 18: Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren aktuelle Stimmung und subjektive Belastungen auf die Konzentrationsleistung (d2-R) im Prätest .....	86
Tab. 19: Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren aktuelle Stimmung und subjektive Belastungen auf die Konzentrationsleistung (d2-R) im Posttest .....	87
Tab. 20: Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren aktuelle Stimmung und subjektive Belastungen auf die Konzentrationsleistung (d2-R) im Follow-up .....	88
Tab. 21: Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren aktuelle Stimmung und subjektive Belastungen auf die Konzentrationsleistung (d2-R) im Follow-up ohne U19 .....	88

Tab. 22: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Stressverarbeitungsstrategien zum Prätest (ohne Gruppendifferenzierung) .....	90
Tab. 23: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Stressverarbeitungsstrategien zum Posttest (ohne Gruppendifferenzierung) .....	90
Tab. 24: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Stressverarbeitungsstrategien zum Follow-up (ohne Gruppendifferenzierung) .....	91
Tab. 25: Ergebnisse der Positiv- und Negativ-Strategien: deskriptive Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich .....	92
Tab. 26: Positiv-Strategien der Versuchsgruppe: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur .....	92
Tab. 27: Mittelwerte und Standardabweichungen der Stressverarbeitungsstrategien je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt .....	93
Tab. 28: Negativ-Strategien: paarweiser Vergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Posttest mit Bonferroni-Korrektur .....	94
Tab. 29: Ergebnisse Subbereich 3 (Positiv-Strategien): deskriptive Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich .....	95
Tab. 30: Mittelwerte und Standardabweichungen des Subbereichs 3 der Positiv-Strategien je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt .....	95
Tab. 31: Subbereich 3 der Positiv-Strategien: paarweiser Vergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Follow-up mit Bonferroni-Korrektur .....	96
Tab. 32: Ergebnisse der Allgemeinen und der fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung: deskriptive Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich .....	97
Tab. 33: Mittelwerte und Standardabweichungen der Allgemeinen und fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt .....	98

## **Abkürzungsverzeichnis**

<b>ASTS</b>	Aktuelle Stimmungsskala
<b>d2-R</b>	Revision des d2-Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest
<b>Fu</b>	Follow-up
<b>KG</b>	Kontrollgruppe
<b>KVG</b>	Kontrollversuchsgruppe
<b>POST</b>	Posttest
<b>PRÄ</b>	Prätest
<b>POS3</b>	Subbereich 3 der Positiv-Strategien des SVF
<b>SVF-S</b>	situative Form des Stressverarbeitungsfragebogens
<b>SVF78</b>	Stressverarbeitungsfragebogen mit 78 Items
<b>SWE</b>	Selbstwirksamkeitserwartung
<b>SWE-F</b>	fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung
<b>U15</b>	Mannschaft mit Spielern unter 15 Jahren
<b>U17</b>	Mannschaft mit Spielern unter 17 Jahren
<b>U19</b>	Mannschaft mit Spielern unter 19 Jahren
<b>VG</b>	Versuchsgruppe



## Danksagung

Dieser Teil der Arbeit ist für mich besonders emotional. Nach 5 Jahren voller Zuversicht und Zweifeln, Motivation und Frustration, Ausdauer und Ungeduld überwiegt letztlich die Freude und Dankbarkeit, diese Arbeit zum Ende gebracht zu haben.

An erster Stelle möchte ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Oliver Stoll danken, der mich über diesen langen Zeitraum begleitet und stets fachlich wie mental unterstützt hat. Ohne sein Vertrauen und seine Offenheit für mein Forschungsvorhaben wäre ich nie bis hierhin gekommen.

Weiterhin möchte ich Herrn Prof. Dr. Arnold Lohaus danken, der sich für die Begutachtung meiner Arbeit bereit erklärt hat.

Insbesondere danke ich dem Land Sachsen-Anhalt für das Graduiertenstipendium, welches mir den Weg der Promotion aus finanzieller Sicht bedeutend erleichtert hat.

Mein besonderer Dank gilt ebenso dem Nachwuchszentrum des Halleschen FCs. Durch die Unterstützung des Nachwuchsleiters und Trainerteams wurde die Durchführung meiner Untersuchung überhaupt erst ermöglicht. Zudem danke ich den Nachwuchsspielern für ihre Aufgeschlossenheit und Ehrlichkeit.

Meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Sportwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg danke ich für den konstruktiven und motivierenden Austausch. Hier möchte ich vor allem Herrn Prof. Dr. Andreas Lau danken, der mich immerzu ermutigt hat.

Ebenfalls danke ich meiner Mutter, die mich zu jeder Zeit bedingungslos unterstützt und an mich geglaubt hat. Ihre Fürsorge und liebevollen Worte haben mich auch in schwierigen Zeiten stets positiv und zuversichtlich gestimmt. Für ihr immerwährendes Verständnis und ihren Rückhalt danke ich ihr sehr.

Ganz besonders danke ich meinem Freund Uli, der mich von Anfang an begleitet hat. Mit seiner stets besonnenen und lebenswerten Art hat er mir die nötige Ruhe und Sicherheit gegeben. Er war mir jederzeit eine wichtige Stütze.

Ferner danke ich meinen Freundinnen und Freunden für ihre motivierenden Worte und ihr entgegengebrachtes Verständnis. Ich konnte mich auch mit den immergleichen Zweifeln an sie wenden. Danke.

Ein abschließender Dank gilt meinen unermüdlichen Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie meinem Chef Fabian, der mich insbesondere in den letzten Wochen unterstützt und mir den nötigen Freiraum für die Fertigstellung meiner Arbeit gegeben hat.

## **Gender-Erklärung**

In der vorliegenden Arbeit werden die Geschlechter bei der Darstellung von Untersuchungen und anderen Forschungsarbeiten zwar benannt, dennoch wird hierbei jede Geschlechtsidentität ausdrücklich miteingeschlossen.

## Zusammenfassung

Der Nachwuchsleistungsfußball weist im Vergleich zu Individualsportarten einen geringeren Trainingsumfang auf und gilt häufig als weniger physisch belastend. Nach Hermann (2006) ist jedoch der Konkurrenz- und Leistungsdruck aufgrund der Vielzahl an Nachwuchsspielern und der Beliebtheit des Sports ausgesprochen hoch. Obgleich der daraus folgenden psychischen Belastungen liegen derzeit wenige Untersuchungen zu deren Auswirkungen auf die Stimmung und Leistungsfähigkeit der Spieler sowie deren Bewältigung vor. Mittels unterschiedlicher Methoden wie beispielweise dem Prognose-training kann der Umgang mit fußballspezifischen Drucksituationen trainiert werden. Über die fußballbezogenen Anforderungen hinaus beeinflussen jedoch ebenso schulische sowie alltägliche Aufgaben das Belastungsempfinden junger Fußballspieler. Bei erfolgloser Bewältigung der Mehrfachbelastung kann es zu einem überdauernden Stresszustand kommen, welcher sich in physischen, verhaltensbezogenen und kognitiv-emotionalen Stressreaktionen widerspiegelt. Als besonders bedeutsam wird hierbei die subjektive Einschätzung der stressinduzierten Situation erachtet, welche in erster Linie aus den zur Verfügung stehenden Ressourcen und dem individuellen Kompetenzerleben resultiert. Das Zusammenwirken von subjektiver Bewertung, Bewältigung und möglichen Stressreaktionen ist im transaktionalen Stressmodell nach Lazarus (1966) beschrieben, welches der vorliegenden Untersuchung als Grundlage dient. Aus dem aktuellen Forschungsstand konnte abgeleitet werden, dass derzeit kein evidenzbasiertes Stressbewältigungsprogramm im Nachwuchsfußball vorliegt, die Entwicklung eines ebensolchen jedoch aufgrund steigender psychischer Belastungen als wesentlich betrachtet wird. Ein Ziel dieser Arbeit war demnach die Ermittlung möglicher Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Belastungsempfinden und dessen Auswirkungen auf die Stimmung und Konzentrationsleistung. Zudem wurden die Auswirkungen des Stressbewältigungsprogramms auf den Einsatz positiver Stressverarbeitungsstrategien sowie auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Spieler untersucht. Die Wirksamkeit des Programms wurde mittels eines randomisierten und kontrollierten Studiendesigns mit drei Untersuchungsgruppen und drei Messzeitpunkten (Prätest, Posttest, Follow-up) überprüft. Hierbei wurden überwiegend standardisierte Messinstrumente eingesetzt. Die Stichprobe umfasste  $N = 70$  männliche Nachwuchsfußballspieler der U15-, U17- und U19-Mannschaft. Die Ergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen den subjektiven Belastungen, der aktuellen Stimmung und der Konzentrationsleistung. Diese sind zwar nicht durchgängig signifikant, deuten dennoch auf die Richtung der Korrelation hin. Die ermittelten Daten könnten als mögliche Grundlage für weitere Analysen simultaner sowie multivariater Beziehungen unterschiedlicher Variablen im Stressprozess dienen.

Die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung zeigen, dass mittels des Stressbewältigungsprogramms eine kurz- sowie mittelfristige Steigerung der Positiv-Strategien zugunsten der Versuchsgruppe erreicht werden konnte. Zudem empfanden 83 % der Spieler das Programm als hilfreich und über die Hälfte gab an, die erlernten Strategien weiterhin einzusetzen. Für weitere Untersuchungen mit einem ähnlichen Forschungsschwerpunkt sollten sowohl eine größere Stichprobe gewählt als auch weitere Komponenten des Stressbewältigungsprozesses untersucht werden.

# 1 Einleitung

„Ich habe gestern den Trainings- und Spielplan für die neue Saison erhalten und bin weinend zusammengebrochen.“<sup>1</sup> Diese Aussage eines jungen Nachwuchsfußballspielers hat eine spürbar emotionale Wucht, hinter der sich viel mehr als eine Momentaufnahme der Verzweiflung verbirgt. Sie zeigt eine Stressreaktion auf eine anhaltende Doppelbelastung von Schule und Leistungssport. Im Fall des Nachwuchsspielers stand neben dem erhöhten Trainingsumfang der U19-Mannschaft gleichzeitig der Übergang in den Abiturjahrgang bevor. Die eben genannte Doppelbelastung ist in der Sportpädagogik und Sportpsychologie eine bereits häufig diskutierte und untersuchte Herausforderung (u. a. Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel, 2006; Richartz & Brettschneider, 1996). In einer überwiegenden Anzahl der Studien geht es darum, inwieweit sich Schule und Sport vereinbaren lassen und welche Konsequenzen solch ein stetiger Balanceakt zwischen Training und Hausaufgaben mit sich bringt. Aus organisatorischer Sicht lässt sich diese Kombination mithilfe von Eliteschulen des Sports, Sportschulen und sportbetonten Schulen realisieren. Über die objektiven Anforderungen hinaus sind jedoch insbesondere die subjektiven Empfindungen der Nachwuchssportler bedeutsam. Psychische Belastungsfaktoren wurden bereits im Rahmen unterschiedlicher Fragestellungen und Sportarten untersucht (Hermann, 2006). Hierbei standen bisher insbesondere Individualsportarten wie Geräteturnen, Schwimmen, Kanu oder Rudern im Vordergrund, da ebendiese bereits im Kinder-, Jugend- und Juniorenalter mit rund 20-25 Stunden pro Woche einen hohen Trainingsumfang erfordern und somit als physisch sowie psychisch belastend eingeordnet werden (Hoffmann, Sallen, Albert & Richartz, 2010).

Im Nachwuchsleistungsfußball fällt die Trainingszeit mit ca. 10-15 Stunden pro Woche zwar geringer aus, jedoch ist hier der Konkurrenzkampf infolge der Vielzahl an Nachwuchsleistungszentren und Nachwuchsspielern und der Popularität des Sports enorm hoch. Trotz des großen Medieninteresses, des immensen Leistungsdrucks und der Kommerzialisierung existieren im (Nachwuchs-)Fußball vergleichsweise wenige Untersuchungen zu psychischen Belastungsreaktionen und deren Auswirkungen auf die sportliche Leistungsfähigkeit (Hermann, 2006).

Hier soll die vorliegende Untersuchung ansetzen, um die Komplexität psychischer Belastungsfaktoren im Nachwuchsfußball und deren Einfluss auf das subjektive Empfinden junger Spieler zu ermitteln. Dies ist insbesondere aufgrund unterschiedlicher subjektiver Wahrnehmung und Bewältigung schul- sowie fußballbezogener Anforderungen eine ebenso wichtige wie schwierige Aufgabe (Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009). In der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie von Lazarus (1966) werden stressrelevante Anforderungen im Rahmen der subjektiven Bewertung als Schädigung, Bedrohung oder Herausforderung eingeordnet. Eine Bewertung geht stets mit der Einschätzung von Kompetenzen einher, welche die zur Verfügung stehenden Ressourcen umfassen (Lazarus & Launier, 1981). Wenn einer Person also keine adäquaten Ressourcen zur Verfügung stehen und sie mit einer stressinduzierten Situation konfrontiert wird, kann dies zu einer physischen sowie psychischen Stressreaktion führen. Die zentralnervöse Aktivierung steigt,

---

<sup>1</sup> Der Name des Nachwuchsspielers bleibt an dieser Stelle anonym. Die Aussage wurde im Rahmen der sportpsychologischen Betreuung dokumentiert und kann bei Bedarf nachgewiesen werden.

die Muskulatur verkrampft, es entstehen negative Gedanken und Emotionen und die Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit nimmt ab (Alfermann & Stoll, 2016). Auf den Nachwuchssport übertragen bedeutet dies beispielsweise, dass ein junger Athlet die Kombination von sportlichen und zugleich schulischen Anforderungen als eine solch große Belastung empfindet, dass seine wahrgenommenen Fähigkeiten und Ressourcen nicht ausreichen, um die Anforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen. Die Person-Umwelt-Beziehung wird demnach als bedrohlich oder gar schädigend bewertet und führt infolgedessen zu einem subjektiven Stressempfinden, welches sich beispielsweise in störenden Gedanken und Emotionen sowie in einer geminderten Motivation und Leistungsfähigkeit widerspiegelt. Eine solche Reaktion kann ebenso in der Nachbereitung bzw. Bewältigung von Misserfolgen, bei zwischenmenschlichen Konflikten, im schulischen Kontext und als Konsequenz des hohen Leistungsdrucks im Nachwuchsleistungssport auftreten. In der vorliegenden Untersuchung soll mittels des psychologischen Leistungstests d2-R (Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann, 2010) die Konzentrationsfähigkeit bzw. Aufmerksamkeit erfasst werden. Dies ermöglicht eine Untersuchung der Abhängigkeit der Konzentrationsleistung von der aktuellen Befindlichkeit und den subjektiven Belastungen, welche aufgrund theoretischer Überlegungen (Stressmodell nach Lazarus, 1966; 1974, 1999) und unterschiedlicher Studien zu Auswirkungen von Stress auf die (sportliche) Leistungsfähigkeit (Krohne & Hindel, 1992; Stoll, 1995; Hoffmann et al., 2010) erwartet wird.

Vor diesem Hintergrund ist es das erste Ziel der vorliegenden Arbeit, Reaktionen der Nachwuchsspieler auf potenzielle Stressoren mittels Fragebögen messbar und den angenommenen Kausalzusammenhang zwischen Belastungen, aktueller Stimmung und der Konzentrationsleistung ebenso statistisch sichtbar zu machen. Im Rahmen der Zusammenhangshypothesen soll zudem die Frage nach dem Nutzen der eingesetzten Messinstrumente für die sportpsychologische Betreuung diskutiert werden. Im zweiten Teil der Untersuchung geht es anschließend um die praktische Umsetzung sportpsychologischer Interventionen. Im Rahmen eines Stressbewältigungstrainings werden auf unterschiedlichen Stufen im Stressprozess abgestimmte Interventionen durchgeführt und mithilfe einer Wirksamkeitsevaluation und Veränderungsmessung überprüft. Dies stellt in Anbetracht der aktuellen Studienlage einen wesentlichen Schritt in der Qualitätssicherung und im wissenschaftlich fundierten sportpsychologischen Fertigkeitstraining dar. Hier fehlt es derzeit noch an ausreichend wissenschaftlich evaluierten Konzeptionen zu Stressbewältigungstrainings – insbesondere im Nachwuchsleistungssport. Die Förderung des sportlichen Nachwuchses und die Verbesserung der sportpsychologischen Rahmenbedingungen für den Nachwuchsleistungssport stellen hierbei übergeordnete Ziele dar.

Ein zielgerichtetes Interventionsprogramm dient nicht nur einer angemessenen Bewältigung der sportlichen und schulischen Anforderungen, sondern insbesondere der Persönlichkeitsentwicklung und Ressourcenstärkung der jungen Spieler (Deutscher Sportbund, 2006; Elbe & Beckmann, 2005). Aus diesem Grund wird für die Wirksamkeitsmessung nicht der sportliche Leistungserfolg als zentrales Kriterium verwendet, sondern das subjektive Empfinden und die subjektive Bewertung der Nachwuchsspieler bezüglich einer Bewältigungsstrategie sowie deren Einsatz. Zudem erfolgt eine Erfassung der

Allgemeinen sowie fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, da ein Zusammenhang ebendieser mit dem Einsatz funktionaler Bewältigungsstrategien angenommen wird. Das hier durchgeführte Stressbewältigungsprogramm beinhaltet sowohl problemzentrierte als auch emotionsbezogene Bewältigungsansätze. Die Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten sollen durch das Stressbewältigungsprogramm erweitert und gestärkt werden, sodass der Zusammenhang von Situationsbewertung, Reaktion und Situationsbewältigung positiv beeinflusst wird (Hardy, Jones & Gould, 1996). Die Interventionsstudie baut auf den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit auf und stützt sich im Wesentlichen auf Studien von Beyer und Lohaus (2006), Preis (2015a) sowie Sallen und Richartz (2013).

Zum Einstieg in das Thema erfolgt eine kurze Darstellung der psychischen Anforderungen im (Nachwuchs-)Fußball (Kapitel 2.1). Anschließend wird die Entwicklung des Stressbegriffs erläutert (Kapitel 2.2). Damit einhergehend werden sowohl reiz- als auch reaktionsorientierte Erklärungsätze aufgezeigt, um daraufhin die Theorie der Ressourcenerhaltung (Hobfoll, 1988) und das bereits erwähnte transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1966; 1974; 1999; Lazarus & Folkman, 1984) vergleichend darzustellen (Kapitel 2.2.1 & 2.2.2). Das Stressbewältigungstraining orientiert sich an dem letztgenannten Modell, sodass der Schwerpunkt auf ebendieses gelegt wird. Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Stufen des Stressprozesses detailliert erläutert. In Kapitel 2.3 werden die unterschiedlichen Arten von Stressoren dargelegt, um daraufhin auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters einzugehen (Kapitel 2.3.1), welche per se bereits stressinduzierte Herausforderungen darstellen können. Vorab erfolgt eine Spezifizierung des Jugendalters, um den Altersbereich der Stichprobe einordnen zu können. Weitere potenzielle Stressoren im Jugendalter und im leistungsorientierten Nachwuchssport werden in den beiden darauffolgenden Kapiteln 2.3.2 und 2.3.3 beschrieben. Anschließend wird in Kapitel 2.4 ein allgemeiner Überblick über Bewältigungsressourcen gegeben. Die Selbstwirksamkeitserwartung als spezifische Bewältigungsressource wird in Kapitel 2.5 aufgeführt. Mittels des Stressbewältigungstrainings soll neben einer positiven Veränderung der Stressverarbeitungsstrategien ebenso eine Stärkung der Selbstwirksamkeit erfolgen. Aufgrund der theoriebasierten Annahme, dass die Selbstwirksamkeitserwartung eine überdauernde und stabile Verhaltensdisposition (Trait) ist, welche sich nicht kurzfristig ändern lässt, wird nachfolgend die Bedeutung situationsabhängiger *States* (zeitlich instabile Merkmale) und situationsunabhängiger *Traits* (zeitlich stabile Merkmale) für die vorliegende Studie erläutert (Kapitel 2.6). In Anbetracht der Stufen des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus und Folkman (1984) folgt im weiteren Verlauf die Darstellung möglicher Stressreaktionen bei nicht erfolgter Bewältigung oder anhaltendem Stresszustand (Kapitel 2.7 & 2.8). Copingstrategien werden aufbauend auf den Bewältigungsressourcen in den Kapiteln 2.9 und 2.10 erläutert. Anschließend erfolgt eine detaillierte Beschreibung von evaluierten Stressbewältigungsprogrammen für Kinder und Jugendliche als auch für Nachwuchssportler/-innen (Kapitel 3.1 & 3.2). Hierdurch wird bereits verdeutlicht, dass derzeit nur wenige sportsspezifische oder gar sportartsspezifische Interventionsprogramme vorliegen. Im darauffolgenden Kapitel 4 wird der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst, um daraufhin die Forschungslücke für die vorliegende Studie zu bestimmen. Mittels der Darstellung der praktischen Relevanz des

Forschungsvorhabens soll zudem die Verbindung zur Angewandten Sportpsychologie dargelegt und ihre Bedeutsamkeit sowohl für die Entwicklung der Studie als auch für die spätere Diskussion herausgestellt werden (Kapitel 4.2.1 & 4.2.2). Die acht Forschungshypothesen werden in Kapitel 5 aufgeführt.

Neben der zwölfwöchigen Durchführung des Stressbewältigungstrainings liegt der Schwerpunkt der Interventionsstudie insbesondere in der Wirksamkeitsprüfung und Programmevaluation. In den Kapiteln 6.1 und 6.2 werden das Untersuchungsdesign und die Stichprobe näher beschrieben. Die Inhalte des Stressbewältigungsprogramms werden in Kapitel 6.3 komprimiert dargestellt. Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Interventionen befindet sich im Anhang (siehe Anhang A). Die Nachwuchsfußballspieler der U15-, U17- und U19-Mannschaft werden der Versuchsgruppe, Kontrollversuchsgruppe und Kontrollgruppe randomisiert zugeteilt. Die Kontrollversuchsgruppe nimmt zwölf Wochen lang an Workshops zum Thema *Sport und Ernährung* teil. Die Inhalte des Ernährungsprogramms werden der Vollständigkeit halber in Kapitel 6.4 kurz beschrieben. In den Kapiteln 6.5 und 6.6 wird die Auswahl der verwendeten Messinstrumente zur Überprüfung der Zusammenhangshypothesen als auch zur Wirksamkeitsprüfung des Programms dargestellt und begründet. Anschließend erfolgt die Beschreibung des Untersuchungsablaufs als auch der statistischen Analyseverfahren zur Hypothesenprüfung. Die Hauptanalysen werden auf Basis der Forschungshypothesen in zwei Teile geteilt. In den Kapiteln 7.2.1 bis 7.2.3 erfolgt zunächst eine Auswertung der Zusammenhangsanalysen. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung dargestellt (Kapitel 7.3.1 bis 7.3.5). Die Ergebnisse der Programmbewertung werden in Kapitel 7.4 deskriptiv ausgewertet. In Kapitel 8 werden die vorgestellten Ergebnisse in Hinblick auf die theoretischen Grundlagen sowie auf die praktische Bedeutsamkeit diskutiert. Des Weiteren erfolgen eine kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens sowie eine Darstellung der limitierenden Faktoren der Studie. Eine Zusammenfassung einschließlich eines kurzen Ausblicks bildet den Abschluss der Arbeit.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen für das Verständnis und die Entwicklung der Interventionsstudie dargestellt. Einleitend in das vorliegende Thema erfolgt zunächst eine komprimierte Darstellung psychischer Anforderungen im Fußball. Des Weiteren wird der Stressbegriff definiert, um darauffolgend die unterschiedlichen Forschungs- bzw. Erklärungsansätze zu erläutern. Des Weiteren werden in der Wissenschaft anerkannte Stressmodelle und -theorien in ihren Grundzügen beschrieben. Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966; 1974; 1999; Lazarus & Folkman, 1984) wirkt als Basismodell dieser Arbeit, sodass auf dieses detailliert eingegangen wird. Darauf aufbauend werden die Punkte Stressentstehung, Stressreaktion und Stressbewältigung erläutert und insbesondere in Bezug auf das Jugendalter und den Nachwuchssport beleuchtet.

### 2.1 *Psychische Anforderungen im (Nachwuchs-)Fußball*

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden Variablen erhoben, welche mit der Entstehung und Verarbeitung von Stress in einem theoriebasierten Zusammenhang stehen. Zur Einführung in das Themenfeld werden im Folgenden zunächst die wesentlichen psychologischen Anforderungen im (Nachwuchs-)Fußball dargestellt. In Bezug auf unterschiedliche Spielpositionen im Fußball existieren vereinzelt spezifische Anforderungsprofile einschließlich psychologischer Prädiktoren. Hier ist beispielsweise die Position des Torhüters zu nennen, welche besondere physische und psychische Herausforderungen mit sich bringt (u. a. Greiber, 2015; Piringer, 2014). Einzelne Spielpositionen werden in dieser Arbeit jedoch nicht untersucht, sodass an dieser Stelle lediglich die Aspekte beschrieben werden, welche unabhängig von der Spielposition bedeutsam sind. Neben unterschiedlichen koordinativen Fähigkeiten und den damit einhergehenden fußballspezifischen Techniken spielen insbesondere die kognitiven Prozesse eine wichtige Rolle. Die Dynamik des Fußballspiels und die Vielzahl unvorhersehbarer und schwieriger Situationen fordern stets schnelle Handlungen und ebenso häufig neue Strategien zur Bewältigung (Gabler, Nitsch & Singer, 2004). Dem Fußball wird hierbei die Besonderheit einer immerwährenden Doppeltätigkeit zugeschrieben. Kognitive und motorische Prozesse laufen im häufig komplexen Spielgeschehen parallel ab, sodass insbesondere eine stetige Konzentration der Spieler/-innen gefordert ist (Immenroth, Eberspächer & Hermann, 2008). Hierbei wird lediglich ein Teil des gesamten Wahrnehmungsfeldes fokussiert (Conzelmann, Hänsel & Höner, 2013). Sowohl für das Entscheidungshandeln als auch für die jeweiligen Bewegungsmuster wird ein hohes Maß an Konzentration abverlangt. Insbesondere die Reaktions- und Aktionsschnelligkeit hängen vom jeweiligen Konzentrations- bzw. Aufmerksamkeitszustand ab, welcher wiederum vom jeweiligen physischen und psychischen Zustand (Wachheit/Ermüdung) beeinflusst wird (Geese, 2009). Unterschiedliche Aktivierungszustände können sich hierbei je nach subjektiver Bewertung sowohl positiv als auch negativ auswirken. Unter komplexen Bedingungen müssen immerzu potenzielle Handlungsalternativen analysiert und Entscheidungen möglichst schnell getroffen werden (Schmidt, 1987). Der Vollständigkeit halber sollen an dieser Stelle zudem die wesentlichen Überlegungen in Bezug auf exekutive Funktionen erwähnt werden. Der



Begriff *exekutive Funktionen* fungiert als Oberbegriff für höhere kognitive Fähigkeiten, welche als Basisfunktionen bezeichnet werden. Ebendiese Basisfunktionen werden in die Bereiche Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität unterteilt (Diamond, 2013), auf welche hier jedoch nicht weiter eingegangen wird, da sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht spezifisch untersucht werden. Festzuhalten ist dennoch, dass das Training exekutiver Funktionen im fußballspezifischen Kontext eine verbesserte Aufmerksamkeitsausrichtung, situationsangemessenes Handeln und mentale Flexibilität unterstützen kann. Söhnlein und Borgmann (2018) führen hierzu mehrere Studien auf, in welchen ein enger Zusammenhang zwischen der Ausprägung exekutiver Funktionen und dem Leistungsniveau im Fußball festgestellt werden konnte. Wie bereits erwähnt, sollen an dieser Stelle keine weiteren Ausführungen erfolgen, da die exekutiven Funktionen ein eigenes spezifisches Forschungsfeld darstellen. Lediglich in Kapitel 4, in welchem der aktuelle Forschungsstand zum vorliegenden Thema erläutert wird, treten die exekutiven Funktionen in Verbindung mit stressinduzierten Situationen erneut in Erscheinung.

Neben der Konzentration und einem adäquaten Aktivierungszustand müssen Spieler/innen für eine optimale Ausführung ihrer Handlung zudem eine ausgeprägte Kompetenzerwartung mitbringen (Hermann & Mayer, 2012). Mit Kompetenzerwartung ist hier die Selbstwirksamkeitserwartung gemeint, auf welche in den Kapiteln 2.5, 6.5.6 und 6.5.7 ausführlich eingegangen wird. Als Voraussetzung für eine optimale Leistungserbringung führen Hermann und Mayer (2012) zudem die emotionale Verfassung und deren Regulation auf. In diesem Zusammenhang beschreiben sie insbesondere den funktionalen Umgang mit Emotionen als bedeutsam. Mayer und Hermann (2014) formulieren zu den genannten kognitiven Fertigkeiten (Konzentration, Kompetenzerwartung, Aktivierungs- und Emotionsregulation) konkrete Übungen für den Grundlagen-, Aufbau- und Leistungsbereich im Fußball, auf welche im Rahmen des Stressbewältigungsprogramms zum Teil zurückgegriffen wird (siehe Kapitel 6.3 & Anhang A). Im Verlauf der Arbeit werden neben den hier bereits erwähnten psychischen Anforderungen weitere Faktoren ergänzt und konkretisiert. Zusätzlich werden potenzielle Stressoren beschrieben, welche insbesondere vermehrt im Jugendalter und Nachwuchssport auftreten und negativ wirken können. Neben fußballspezifischen Anforderungen geht es hierbei insbesondere um schulbezogene Aufgaben sowie psychosoziale Belastungen.

Im nachfolgenden Kapitel wird die theoretische Basis mit einem fortwährenden Bezug zu den Besonderheiten des Jugendalters und Nachwuchssports dargestellt. Zunächst erfolgen jedoch eine grundsätzliche Erläuterung und Einordnung des Stressbegriffs.

## 2.2 *Entwicklung des Stressbegriffs*

Stress wird im alltäglichen Sprachgebrauch zunächst als ein allgemeingültiger Sammelbegriff ohne konkrete Definition verstanden. Hinsichtlich unterschiedlicher Forschungsschwerpunkte und Disziplinen muss der Stressbegriff jedoch differenzierter betrachtet und bezüglich seiner Vielzahl von Erklärungsansätzen präziser dargestellt werden (Hobfoll, 1988; Plaumann, Busse & Walter, 2006). Etymologisch leitet sich Stress vom lateinischen *stringere* ab, was übersetzt „zusammendrücken“ oder „zusammenziehen“ bedeutet (Litzcke, Pletke & Schuh, 2013). Der heute verwendete Stressbegriff ist allerdings auf das englische Wort *stress* zurückzuführen, das im technisch-physikalischen

Zusammenhang mit „Druck“, „Anspannung“, „Belastung“ übersetzt wird. Im alltäglichen Leben stellt Stress meist eine psychosoziale Belastung dar (z. B. nicht zu bewältigende Aufgaben) und ist daher häufig mit negativen Gefühlen behaftet (Plaumann et al., 2006). Stress ist jedoch nicht per se ein negativer Prozess, vielmehr drückt Stress zunächst eine Aktivierung und Energiemobilisierung aus (Struhs-Wehr, 2017). Psychologisch betrachtet bestimmen sowohl die Interpretation und Bewertung von vermeintlich stressauslösenden Situationen als auch die Bewältigungsressourcen einer Person letztlich die individuelle Beanspruchung und das Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Kompetenzen (Lazarus & Folkman, 1984; Rüegg, 2007). Die Entwicklung der drei wesentlichen Stresskonzeptionen aus dem letzten Jahrhundert und die daraus resultierenden Definitionen des Stressbegriffs werden im Folgenden näher beleuchtet. Im Vordergrund steht hierbei der transaktionale Ansatz aus der psychologischen Stressforschung, da dieser für die vorliegende Arbeit bedeutsam ist.

Cannon (1914) beschrieb als Erster mit der *fight-or-flight response*, der Kampf-oder-Flucht-Reaktion, eine Handlungsweise auf akuten Stress. Er ging davon aus, dass immer eine von beiden unmittelbaren Handlungen, Kampf oder Flucht, in einer bedrohlichen Situation gewählt wird (Seaward, 2018). Anhand von Tierversuchen konnte Cannon (1914) genau diese körperlichen Reaktionen tatsächlich feststellen und definierte damit einen reaktionsorientierten Ansatz der Stressentstehung (Morgenroth, 2015). Zugleich beschrieb er mit der *fight-or-flight response* zwei Bewältigungsstrategien eines stressauslösenden Stimulus. Cannon (1932) prägte zudem den Begriff der Homöostase, die „[...] das physiologische Streben nach dem inneren Gleichgewicht [...]“ (Morgenroth, 2015, S. 22, zitiert nach Cannon, 1953) bezeichnet. Stress ist somit ein Ungleichgewicht der körperlichen Stabilität. Als Begründer der Stressforschung fand Selye (1936) aufbauend auf den Forschungsansätzen und Arbeiten von Cannon (1914; 1932) heraus, dass Patienten mit unterschiedlichen Erkrankungen ähnliche stereotypische Reaktionen auf einen belastenden Krankheitszustand zeigten. Selye ging in Anlehnung an Cannon (1932) von einer Störung des körperlichen Gleichgewichts aus, auf welche der Mensch mit physiologischen Anpassungsprozessen reagiert. Stress beschreibt Selye (1976) als einheitliches Reaktionsmuster, welches sich auf jegliche Beanspruchung des Körpers zeigt. Nachdem Selye diese Vorgänge zunächst als „Syndrom des Krankseins“ eingeordnet hatte, beschrieb er den Anpassungsprozess an eine Stresssituation später als das *Allgemeine Adaptationssyndrom* (1936). Damit definierte Selye Stress als unspezifische somatische Reaktion auf belastende Aufgaben und prägte hiermit ebenfalls ein physiologisch orientiertes bzw. reaktionsorientiertes Stresskonzept. Nach Selye (1975) kann Stress zudem in Eustress und Distress unterteilt werden. Beim Eustress handelt es sich um eine positive Erregung, welche durch positiv besetzte Stressoren ausgelöst wird. Ein Sportler/eine Sportlerin freut sich auf den bevorstehenden Wettkampf und ist durch leichte Aufregung aktiviert. Diese Aktivierung erhöht die Aufmerksamkeit des Athleten/der Athletin und bereitet den Körper auf eine Leistungssituation vor (Beckmann & Ehrlenspiel, 2018; Gledhill, Mulligan, Saffery, Sutton & Taylor, 2007). Hierbei wird von förderlichem Stress, welcher die Leistungsfähigkeit erhöht, ausgegangen. Demgegenüber steht der Distress, welcher negative Auswirkungen haben kann. Es handelt sich um Distress, wenn Stressoren eine hemmende und leistungsmindernde Wirkung haben. Bezogen auf

das bereits genannte Beispiel würde die leichte Aufregung durch extreme Nervosität oder sogar Angst vor dem bevorstehenden Wettkampf ersetzt und möglicherweise zu einer verminderten Leistungsfähigkeit führen, wenn die Ressourcen zur Stressbewältigung nicht ausreichen (Gledhill et al., 2007). Von positiven und negativen Stressoren bzw. Lebensereignissen gehen auch Holmes und Rahe (1967) aus. Mit der *Social Readjustment Rating Scale (SRRS)* entwickelten sie eine Skala, welche 43 unterschiedliche Lebensereignisse mit unterschiedlichen Stresswerten beinhaltet und den Stress messbar machen soll. Die Stresspunkte sind nach der Anzahl der Anpassungen der Lebensumstände an das jeweilige Lebensereignis gewichtet. Nach Holmes und Rahe (1967) beschreibt der Gesamtwert der erreichten Stresspunkte also das individuelle Stresslevel – je höher der Wert, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, eine Folgeerkrankung zu erleiden. Die beschriebene Life-Event-Theory von Holmes und Rahe (1967) ist ein psychologisches und reizorientiertes Stresskonzept, welches einen direkten Zusammenhang zwischen Stress und Krankheit beschreibt. McGrath (1970) erweiterte die bis dahin bestehenden Forschungsansätze durch den Aspekt der subjektiven Bewertung einer Anforderung. Laut seinem *Imbalance-Modell* sind die individuellen Reaktionsmöglichkeiten und Einschätzungsprozesse bezüglich der situativen Bedingungen, der subjektiven Stimmung und der zur Verfügung stehenden Ressourcen maßgeblich für das Stressempfinden. Stress ist demnach ein Ungleichgewicht zwischen den äußeren Einflüssen und den aktuellen, individuellen Handlungsmöglichkeiten. McGrath (1970; 1976) geht davon aus, dass eine Wechselwirkung zwischen der wahrgenommenen Anforderung, der wahrgenommenen Fähigkeit, die Anforderung zu bewältigen, und der wahrgenommenen Bedeutung der Aufgabenbewältigung besteht und das subjektive Stressempfinden bestimmt. Hier wird die psychologisch orientierte und relationale Stresskonzeption deutlich. Zudem prägte McGrath (1981) drei unterschiedliche Kategorien von Stressoren – Faktoren aus dem materiell-technischen System (Zeit-/Termindruck, Lärm), Faktoren aus dem sozialen System (Streit, Konflikte) und Faktoren aus dem personalen System (persönliche Dispositionen) (Nerdinger, Blickle & Schaper, 2011, zitiert nach McGrath, 1981). Ein weiteres relationales und wohl auch das einflussreichste Stressmodell entwickelte Lazarus (1966). In seiner transaktionalen Stresstheorie beschreibt er mit dem Konzept der kognitiven Bewertung drei spezifische Muster kognitiver Bewertungsvorgänge, welche einen vorhandenen Stimulus als herausfordernd, bedrohend oder schädigend einordnen. Im Vordergrund des transaktionalen Stressmodells stehen somit die individuellen Bewertungs- und Bewältigungsprozesse, deren Wechselwirkung Lazarus (1966; Lazarus & Launier, 1981) durch die Rückkoppelung Bewältigung-Bewertung verdeutlicht. Bevor das transaktionale Stressmodell als Grundlage dieser Arbeit detailliert erläutert wird, erfolgt zunächst eine Beschreibung der Theorie der Ressourcenerhaltung von Hobfoll (1988). Es werden neben den Gemeinsamkeiten beider Theorien ebenso Unterschiede herausgestellt. Daraufhin wird die Auswahl der transaktionalen Stresstheorie als theoretische Basis begründet.

### 2.2.1 Theorie der Ressourcenerhaltung

Aufgrund des hier immer wiederkehrenden Ressourcenbegriffs werden im Folgenden die zentralen Grundannahmen der als modern geltenden Hobfoll'schen Theorie aufgeführt (Schwarzer, 2000). Im Gegensatz zum transaktionalen Stressmodell von Lazarus (1966)

steht bei der Ressourcenerhaltungstheorie nicht der Bewertungsprozess im Mittelpunkt des Stressgeschehens, sondern das Erleben von Verlust. Hobfoll (1988, 1989) nimmt an, dass Menschen nach Ressourcenerhalt streben und Stress auftritt, sobald Ressourcen bedroht werden. Umwelteinflüsse (z. B. ein kritisches Lebensereignis) können zu Belastungs- bzw. Stressreaktionen führen, wenn sich durch ebendiese ein Ressourcenverlust bei der Person selbst oder im sozialen Umfeld der Person ankündigt oder tatsächlich eintritt (Schubert & Knecht, 2012). Darüber hinaus kann es zum Stressempfinden kommen, wenn Ressourcen fehlinvestiert werden und ein erwarteter Ressourcengewinn ausbleibt. Es werden vier Arten von Ressourcen unterschieden. Diese „[...] umfassen Objektressourcen (z. B. Auto, Haus), Bedingungsressourcen (z. B. Arbeitsplatz, soziale Netzwerke), persönliche Ressourcen (z. B. berufliche und soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Selbstwert) und Energieressourcen (z. B. Geld, Zeit, Wissen)“ (Buchwald & Hobfoll, 2013, S. 129). Erwähnenswert ist, dass davon ausgegangen wird, dass Ressourcenverluste für den Menschen bedeutsamer sind als Ressourcengewinne. Ressourcen werden zum Schutz vor Ressourcenverlusten, zur Erholung von Ressourcenverlusten und zum Ressourcengewinn eingesetzt (Buchwald & Hobfoll, 2013). Daraus lässt sich schließen, dass Menschen mit weniger zur Verfügung stehenden Ressourcen anfälliger für Ressourcenverluste sind und kaum Ressourcen gewinnen können. Auf Menschen mit zahlreichen zur Verfügung stehenden Ressourcen trifft das Gegenteil zu. Sie sind weniger störanfällig für Ressourcenverluste und können mehr Ressourcengewinne verzeichnen. Hobfoll (1998) spricht in diesem Zusammenhang von Gewinn- bzw. Verlustspiralen. Er geht davon aus, dass sich Menschen mit einem geringeren Ressourcenpool in einer Verlustspirale befinden und eine defensive Haltung zeigen, da hier insbesondere der Ressourcenerhalt im Vordergrund steht. Diesem stehen die Personen gegenüber, welche auf einen großen Ressourcenpool zurückgreifen und dementsprechend mehr Ressourcen investieren können. Somit befinden sich diese Personen in einer Gewinnspirale (Hobfoll, 1998). Daraus ergibt sich eine weitere zentrale Annahme, welche besagt, dass Coping in stressrelevanten Situationen Kosten erzeugt, da Ressourcen zur Situationsbewältigung bzw. Sicherung übriger Ressourcen eingesetzt werden. Hobfoll (1998) nimmt eine Wechselwirkung zwischen Ressourcen, Bedürfnissen, Belastungen, Werten, Zeit und Wahrnehmung an. Nach Schwarzer (2000) entsteht hierbei eine gegenseitige Beeinflussung kognitiver, biologischer und unbewusster Prozesse, die sich zu einer individuellen Reaktion auf Umweltbedingungen formen. Wenn der sogenannte Passungsgrad der Ressourcen den situativen Anforderungen entspricht, wirkt dies protektiv und stressreduzierend. Wie bereits erwähnt, stellt Hobfoll (1988, 1989, 1998) die Ressourcen einer Person in den Vordergrund seiner Theorie. Der Ressourcenbegriff ist allerdings auch im transaktionalen Stressmodell nach Lazarus (1966) zu finden. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Ansätzen liegt darin, dass Hobfoll (1988) in erster Linie von objektiven Ressourcen spricht, während Lazarus von individuellen Ressourcen und subjektiven Bewertungsprozessen ausgeht. Hemming (2015) erläutert auf Grundlage der Dissertation von Starke (1999) und eines Artikels von Hobfoll (2001) die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ressourcenerhaltungstheorie (Hobfoll, 1988) und der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus, 1966). Demzufolge geht es Hobfoll (1988) insbesondere um kritische Lebensereignisse, welche unabhängig von Alltagsstressoren auftreten und

den Zusammenhang von Ereignis und Reaktion verdeutlichen. Lazarus (1966) hingegen misst den alltäglichen Anforderungen große Bedeutung bei der Stressentstehung und -bewältigung bei. Es sind jedoch ebenso Gemeinsamkeiten wie der zentrale Bewertungsprozess und die darin enthaltene Verlustangst festzustellen (Lazarus, 2001). Letztlich wird die Theorie der Ressourcenerhaltung als Weiterentwicklung der transaktionalen Stresstheorie beschrieben. Schwarzer (2001) bezeichnet das transaktionale Stressmodell jedoch weiterhin als bahnbrechend für die psychologische Forschung. Dennoch wurde die Theorie der Ressourcenerhaltung aufgrund ihrer geeigneten Operationalisierung bereits in unterschiedlichen Kontexten untersucht. Sportwissenschaftliche Studien hierzu liegen u. a. von Gerber (2008) und Stoll (2001) vor. Im folgenden Kapitel wird nun das transaktionale Stressmodell von Lazarus (1966) detailliert dargestellt und dessen Verwendung im Rahmen dieser Arbeit begründet.

### 2.2.2 Transaktionales Stressmodell nach Lazarus

Das Stressverarbeitungstraining, welches im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführt wird, orientiert sich an dem theoretischen Konzept des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus (1966; 1974; 1999; Lazarus & Folkman, 1984; Abb. 1).

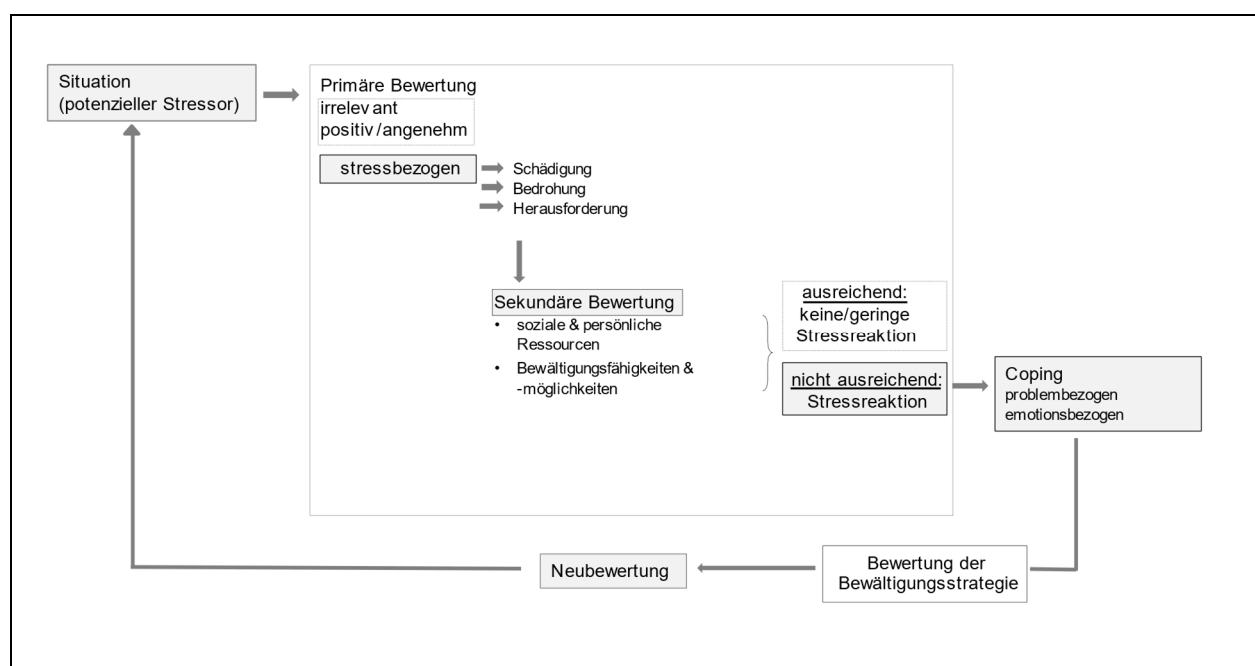


Abb. 1: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (in Anlehnung an Lohaus, 2018, S. 171; Zapf & Semmer, 2004, S. 1020; Lazarus & Folkman, 1984)

Nach Lohaus (2009) wird das transaktionale Stressmodell in allen bisher bestehenden Stresspräventionsprogrammen als theoretische Basis verwendet. Begründet wird dies durch vier zentrale Anknüpfungspunkte, an denen Stressbewältigungs-/ Stresspräventions- und Stressverarbeitungsprogramme ansetzen können und welche gleichzeitig Interventionsziele und -inhalte beschreiben (Lohaus, 2009 & 2018). Das transaktionale Stressmodell beschreibt mehrere Stufen des Stressprozesses bzw. der Stressentstehung (Abbildung 1). Entscheidend ist hierbei vor allem die Bewertung der Situation, da diese die anschließende Stressreaktion bedingt. Nachdem eine Person mit einem möglichen Stressor (Ereignis/Anforderung) konfrontiert und dieser erkannt wird, erfolgt eine primäre

Bewertung (*primary appraisal*), die den Stressor entweder als positiv, irrelevant oder stressbezogen interpretiert (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007). Wenn der potenzielle Stressor als stressbezogen bewertet wird, erfolgt zudem eine differenzierte Einteilung in schädigend, bedrohend oder herausfordernd. Schädigung und Bedrohung sind hierbei eher negativ behaftet, während eine Herausforderung eher positiv besetzt ist. Im zweiten Schritt findet die sekundäre Bewertung (*secondary appraisal*) statt. Hierbei wird geprüft, ob ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und ob die aktuelle Situation mit eigenen Mitteln bewältigt werden kann (Kessler, 2015). Wenn die sozialen und persönlichen Ressourcen als unzureichend eingeschätzt und die Situation als nicht zu bewältigend bewertet wird, würde im nächsten Schritt eine Stressreaktion folgen. Wenn eine Person jedoch aufgrund ihrer Ressourcen in der Lage ist, Bewältigungsmöglichkeiten zu generieren, kommt es zu keiner oder höchstens zu einer geringen Stressreaktion. Die auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Ressourcen entworfene Bewältigungsstrategie wird Coping genannt (Lazarus & Folkman, 1984). Nach Lazarus und Folkman (1984) wird zwischen problembezogenem und emotionsbezogenem Coping unterschieden. Problembezogene Bewältigungsstrategien beziehen sich auf die Veränderung der Situation und des potenziellen Stressors. Hier geht es um das Abwägen unterschiedlicher Problemlösungen in Abhängigkeit von den Umgebungsbedingungen und den eigenen Verhaltensweisen und Fähigkeiten. Der Einsatz von problembezogenem Coping kann vor allem dann erfolgen, wenn die Situation als subjektiv kontrollierbar wahrgenommen wird. Das emotionsbezogene Coping hingegen wird vorwiegend dann angewendet, wenn eine Veränderung der Situation unmöglich erscheint. Es beinhaltet zum einen Strategien, welche die emotionale Belastung verringern können, und zum anderen kognitive Bewertungsprozesse, welche ähnlich einer Neubewertung ablaufen. Problem- und emotionsorientiertes Coping können sich beim Bewältigungsprozess gegenseitig unterstützen, aber auch behindern. Beispielsweise können Atemtechniken die physische Aktivierung regulieren und die Konzentration auf Problemlösestrategien lenken. Wiederum kann problemzentriertes Coping Emotionen regulieren, wenn der Fokus auf die Aufgabe und nicht auf die Angst vor der Aufgabe gelegt wird (Lazarus & Folkman, 1984). Gleich welches Coping eingesetzt wird, erfolgt währenddessen und nach dem Einsatz einer Bewältigungsstrategie eine Bewertung und Überprüfung des Erfolgs. Im dritten Schritt kann eine Neubewertung bzw. eine Veränderung der primären Bewertung (*reappraisal*) der Situation stattfinden. Die kontinuierliche Rückkopplung von Bewältigung und Bewertung ermöglicht einen dynamischen Prozess und stellt mit der subjektiven Bewertung den entscheidenden Faktor bei der Entstehung einer Stressreaktion heraus. In den Folgejahren hat Lazarus (1991, 1999) seine kognitive Stresstheorie zwar um die Aspekte Motivation und Emotion ergänzt und somit eine differenziertere Darstellung ermöglicht, jedoch stehen die Wechselwirkung von Person und Umwelt und die subjektive Bewertung einer Person weiterhin im Vordergrund (Morgenroth, 2015, zitiert nach Lazarus, 1991, 1999). Im Zuge der Weiterentwicklung seiner Theorie „[...] bezeichnet Lazarus selbige als Emotionstheorie [...]“ (Hemming, 2015, S. 78).

Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich das Interventionsprogramm der vorliegenden Untersuchung auf einzelne Vorgänge im transaktionalen Stressmodell stützt und unterschiedliche Inhalte und Ziele umfasst, welche den Stressprozess

beeinflussen können. Nach Schwarzer (2000) ist eine empirische Überprüfung des transaktionalen Modells problematisch. Hierfür müsste eine umfangreiche „[...] Erhebung der Einschätzung der Situation, der Ressourcen sowie der Bewältigungsstrategien [...]“ (Hemming, 2015, S. 80) stattfinden. Daher wird in der vorliegenden Arbeit auf die in der Praxis akzeptierte Methode der Überprüfung einzelner Modellteile zurückgegriffen (Hemming, 2015). Die Verwendung des transaktionalen Stressmodells wird damit begründet, dass es in der vorliegenden Untersuchung vordergründig um die sogenannten *daily hassles* geht. Nach Lazarus und Folkman (1984) sind ebendiese Alltagsstressoren für die Erklärung von Stress und Stressbewältigung von großer Bedeutung, während Hobfoll (1988) insbesondere den Zusammenhang von kritischen Lebensereignissen und den darauffolgenden Stressreaktionen untersucht. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt zwar u. a. auf der Ressourcenstärkung der Nachwuchsfußballspieler. Jedoch sind mit Ressourcen insbesondere die personalen Bewältigungsressourcen gemeint, auf deren Grundlage Copingstrategien generiert werden. Es geht somit nicht darum, Ressourcenverluste oder -gewinne tatsächlich zu messen, sondern um eine positive Persönlichkeitsentwicklung der Nachwuchsspieler und eine Ressourcenstärkung in Form eines vermehrten Einsatzes positiver Bewältigungsstrategien. Diese Überlegung findet sich in der transaktionalen Stresstheorie wieder, sodass ebendiese als theoretische Grundlage dient.

Im Folgenden werden nun einzelne Schritte im Stressprozess einschließlich ihrer Bedeutung und Wirkung detaillierter beschrieben. Hierbei wird stets auf die Spezifik des Jugendalters und Nachwuchssports eingegangen.

### 2.3 Stressoren

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, hängt eine mögliche Stressreaktion von der subjektiven Einschätzung des Stressors und der zur Verfügung stehenden Ressourcen ab (Kessler, 2015; Lazarus & Folkman, 1984). Als Stressoren werden alle inneren und äußeren Anforderungen bezeichnet, die auf den Organismus einwirken und eine Stressreaktion hervorrufen können (Kulbe, 2009; Becker-Carus & Wendt, 2017). Hierbei handelt es sich überwiegend um Situationen, welche für das Individuum von großer Bedeutung sind. Im Allgemeinen erfolgt eine Differenzierung in umweltbedingte Stressoren, (z. B. erhöhte Lautstärke), alltägliche Stressauslöser (z. B. Berufsverkehr), kritische Lebensereignisse (z. B. Scheidung), arbeitsbedingte Stressoren (z. B. mangelnde Kontrolle, Verantwortung), körperliche (z. B. Krankheiten, Schlafmangel, Alkohol, Drogen) und soziale Stressfaktoren (z. B. Streit, Konflikte) und Leistungsstressoren (z. B. Über- oder Unterforderung, Leistungs-, Zeit- und Konkurrenzdruck) (Kessler, 2015; Nerdinger et al., 2011). Die Einschätzung des möglichen Stressors ist zudem abhängig von situativen Merkmalen sowie von der Kontrollierbarkeit, dem Zeitpunkt, der Intensität und der Dauer des Ereignisses (Litzcke et al., 2013; Struhs-Wehr, 2017). Zu beachten ist hierbei, dass in unterschiedlichen Entwicklungsphasen auch unterschiedliche potenzielle Stressoren vordergründig sein können.

An der vorliegenden Studie nehmen ausschließlich jugendliche Fußballspieler im Alter von 14 bis 19 Jahren teil, sodass im weiteren Verlauf insbesondere auf typische potenzielle Stressoren im Jugendalter eingegangen wird. Des Weiteren erfolgt eine differenzierte

Betrachtung möglicher Stressoren im leistungsorientierten Nachwuchssport bzw. Nachwuchsfußball. Zur Darstellung allgemeiner Anforderungen im Jugendalter wird zunächst ebendiese Entwicklungsphase mit ihren spezifischen Entwicklungsaufgaben und Veränderungen erläutert.

### *2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter*

Im Allgemeinen stellen Entwicklungsaufgaben jene typischen Anforderungen dar, mit denen sich Personen in einer bestimmten Lebensphase auseinandersetzen (Eschenbeck & Knauf, 2018, zitiert nach Havighurst, 1953). Hier geht es nun darum, die besonderen Entwicklungsprozesse und potenziellen Stressoren des Jugendalters herauszustellen, um diese daraufhin im Kontext des leistungsorientierten Nachwuchssports zu betrachten und ggf. durch charakteristische Anforderungen der Mehrfachbelastungen (u. a. Schule, Sport, Alltag) zu ergänzen (Breithecker, 2018; Schweer, 2018; Struck, 2015).

In Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Zielgruppe soll vorerst geklärt werden, auf welchen Altersbereich sich die weiteren Ausführungen beziehen. Rechtlich gesehen liegt das Jugendalter im Altersbereich von 14 bis 17 Jahren, hierbei wird jedoch das tatsächliche Eintreten der Pubertät mit all ihren charakteristischen Veränderungen, insbesondere im psychosozialen Bereich, nicht berücksichtigt (Lohaus, 2018). Um also das Jugendalter klar eingrenzen zu können, müsste ein immer gleicher Verlauf (Beginn und Ende) der Pubertät stattfinden. Da nicht nur der Eintritt der Pubertät interindividuell stark variiert, sondern auch ihr Ende nicht durch einen objektiv festgelegten Zeitpunkt zu bestimmen ist, bedarf es einer differenzierteren Betrachtungsweise hinsichtlich einer möglichen Eingrenzung des Jugendalters (Lohaus, 2018).

Der Begriff der Adoleszenz kennzeichnet die Entwicklung vom Kindes- bis ins Erwachsenenalter und fasst drei unterschiedliche Entwicklungsabschnitte zusammen, welche erneut durch Altersbereiche definiert sind. Hierbei ist festzuhalten, dass diese Unterteilungen lediglich eine Orientierung für die vorliegende Arbeit und einen Versuch der Alterseingrenzung in Bezug auf das Jugendalter darstellen. Zudem stellt die Pubertät nur einen Teil des Übergangs in das Erwachsenenalter dar und wird der frühen Adoleszenz im Altersbereich zwischen 10 und 13 Jahren zugeordnet. Nach Pubertätsbeginn folgen die mittlere Adoleszenz zwischen 14 und 17 Jahren und die späte Adoleszenz zwischen 18 und 21 Jahren (Flammer & Alsaker, 2002; Konrad & König, 2018; Oerter & Dreher, 2002). Somit gilt die frühe Adoleszenz mit dem Eintritt der Pubertät und den damit einhergehenden biologischen Veränderungen als grundlegend für die weitere Entwicklung (Konrad & König, 2018). Die Veränderungen sind hierbei nicht allein auf das Wachstum und die Geschlechtsreife beschränkt, sondern beinhalten zudem die kognitiven, affektiven und psychosozialen Entwicklungen. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich hieraus ein wichtiger Punkt, der in der Entwicklung des Interventionsprogramms stets Rücksicht finden sollte. Denn das Bewusstsein über das immerwährende Wechselspiel zwischen körperlicher und sozialer Reifung der Jugendlichen stellt eine unabdingbare Voraussetzung für eine adäquate Gestaltung und Interventionsplanung dar (Konrad & König, 2018).

Unter Berücksichtigung der bereits weiter oben aufgeführten Differenzierung der Adoleszenzphasen befinden sich die hier untersuchten Nachwuchsspieler, welche zwischen 14 und 19 Jahre alt sind (siehe Kapitel 6.2), in der mittleren bzw. späten Phase des



Jugendalters. Aufgrund dieser Eingrenzung werden im Folgenden spezifische Veränderungen der mittleren und späten Adoleszenz beschrieben. Die mittlere Adoleszenz ist insbesondere durch die fortschreitende kognitive Reifung gekennzeichnet, die vornehmlich im präfrontalen Kortex und limbischen System stattfindet. Da dem präfrontalen Kortex u. a. Funktionen wie die des Arbeitsgedächtnisses, der Handlungsplanung und der Motivations- und Emotionskontrolle zugeschrieben werden, findet in ebendiesen Bereichen eine Vielzahl an Veränderungsprozessen statt (Schick, 2012). Gleichzeitig nehmen intellektuelle Fähigkeiten zu und das Denken wird abstrakter, jedoch sind Vorstellungen, Meinungen und Gedanken der Jugendlichen weiterhin geprägt durch starke Emotionen und Subjektivität. In der späten Adoleszenz wird das Denken präziser und Heranwachsende gewinnen an individuellen Werten und Bewusstsein über sich selbst (GFO, 2004).

Neben den erwähnten biologischen Veränderungen ergeben sich weitere zahlreiche Anforderungen und Erwartungen, die auf Jugendliche zukommen (Eschenbeck & Knauf, 2018). Die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972) haben gegenwärtig noch Gültigkeit und werden für das Jugendalter mit „[...] [emotionaler] und [materieller] Unabhängigkeit von den Eltern, dem Aufbau reifer Beziehungen mit Gleichaltrigen wie auch der Bildung eigener Werte und eines ethischen Systems [...]“ (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 25, zitiert nach Havighurst, 1972) beschrieben. Eine weitere aktuelle Anforderung stellt laut der Shell Jugendstudie von 2015 zudem die Nutzung von Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten dar. Wichtig ist festzuhalten, dass die unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben sich gegenseitig beeinflussen und ebenso voneinander abhängig sind. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass sowohl die biologischen Veränderungen und gesellschaftlichen Erwartungen als auch die individuellen Zielsetzungen des Jugendlichen bereits als stressauslösende Stimuli wirken können. Diese normativen Anforderungen müssen bewältigt werden und können möglicherweise zu Schwierigkeiten führen, wenn sie denn vonseiten des Jugendlichen als Belastung wahrgenommen werden (Eschenbeck & Knauf, 2018; Lazarus & Folkman, 1984; siehe Kapitel 2.2.2).

Laut Havighurst (1953) wird davon ausgegangen, dass ausschließlich eine erfolgreiche Bewältigung der sogenannten Entwicklungsaufgaben zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse als auch der gesellschaftlichen Anforderungen führt. Dies wiederum bedeute, dass eine zuvor erfolgreiche Bewältigung zum erfolgreichen Lösen weiterer Schwierigkeiten führt. Wohingegen das Misslingen eines Bewältigungsversuchs zur Unzufriedenheit des/der Heranwachsenden und somit auch zu Problemen in der Gesellschaft und in der Bewältigung bevorstehender Aufgaben beiträgt (Breithecker, 2018; Eschenbeck & Knauf, 2018; Konowalczyk, 2017). Neben den bereits aufgeführten altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, die bei jedem Jugendlichen in ähnlicher Form auftreten, werden weitere altersunabhängige und interindividuelle Anforderungen an die Heranwachsenden gestellt. Im Folgenden werden die nicht normativen Stressoren im Jugendalter beschrieben, um diese daraufhin durch besondere Anforderungen im Kontext des leistungsorientierten Nachwuchssports zu ergänzen.

### *2.3.2 Stressoren im Jugendalter*

Ein sogenannter Stressor ist durch eine innere bzw. äußere Anforderung definiert, auf die mit subjektivem Stressempfinden reagiert wird. Eine grobe Unterteilung unterschiedlicher

potenzieller Stressoren wurde bereits weiter oben vorgenommen (siehe Kapitel 2.3). In Bezug auf das Jugendalter erfolgt hier erneut eine Einteilung in kritische Lebensereignisse und Alltagsstressoren. Dabei ist anzumerken, dass diese Stressoren ebenso in anderen Lebensphasen auftreten können. Jedoch ist die Adoleszenz mit den ohnehin schon zahlreichen Anforderungen (siehe Kapitel 2.3.1) eine besonders sensible, vulnerable Entwicklungsphase, in der weitere typische, nicht normative Anforderungen zusätzlich von Bedeutung sein können. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Erwachsene bereits auf einen größeren Ressourcenpool zurückgreifen können und über mehr Erfahrung in Bezug auf Problembewertung und -bewältigung verfügen (Dumont & Provost, 1999).

Zu den kritischen Lebensereignissen im Jugendalter zählen beispielsweise „[...] ein Umzug, eine schwere Erkrankung, Gewalterfahrung, Trennung der Eltern oder Tod eines Elternteils“ (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 34). Neben diesen zwar seltener auftretenden, jedoch besonders einschneidenden Ereignissen können Alltagsstressoren (*daily hassles*) weitere zu bewältigende Aufgaben darstellen. Für die Jugendphase charakteristisch sind hier sowohl schulische Anforderungen wie schlechte Noten, Klassenarbeiten und Hausarbeiten als auch soziale Konflikte mit Freunden oder der Peergruppe oder sogar der Ausschluss aus dieser. Zudem können Konflikte mit Eltern/Geschwistern oder weiteren Familienmitgliedern herausfordernd sein (Mansel & Hurrelmann, 1994; Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007). Typisch für die alltäglichen Belastungen ist, dass sie im Gegensatz zu kritischen Lebensereignissen wiederholt und überdauernd eintreten. Die Beständigkeit der *daily hassles* gilt als ein Grund dafür, dass Jugendliche ebendiese als besonders belastend wahrnehmen (Beyer, 2005). In einer Studie von Klein-Heßling und Lohaus (2012) gaben 81 % der befragten Jugendlichen zwischen zwölf und 18 Jahren an, dass Stress zu ihrem Alltag dazugehöre. Dabei können ältere Heranwachsende bereits die stressauslösenden Ursachen und stressbedingten Reaktionen auf äußere oder innere Faktoren zurückführen und diese differenzierter betrachten. Laut unterschiedlicher Untersuchungen werden schulische Anforderungen als größter Belastungsfaktor im Jugendalter wahrgenommen (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015; Gerber, 2008; Mansel & Hurrelmann, 1994). Bei den aufgeführten Alltagsanforderungen wird von im Jugendalter allgemeingültigen Problemen ausgegangen. Im Folgenden soll auf weitere potenzielle Stressoren im Kontext des leistungsorientierten Nachwuchssports – insbesondere im leistungsorientierten Nachwuchsfußball – eingegangen und generell der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich hier spezifische Anforderungen finden lassen.

### 2.3.3 Stressoren im leistungsorientierten Nachwuchssport

Wie in den Kapiteln 2.3.1 und 2.3.2 beschrieben, ist das Jugendalter eine besonders prägende Phase, die per se bereits vielfältige Entwicklungsaufgaben, Veränderungen und typische Stressoren mit sich bringt. Wenn Jugendliche zudem mit besonderen Umgebungsbedingungen wie etwa dem leistungsorientierten Nachwuchssport konfrontiert ist, können zu den bereits erwähnten potenziellen Stressoren weitere (sportspezifische) Anforderungen auftreten. Im Leistungssportlichen Kontext stellen allein der zeitliche Aufwand und die Vereinbarkeit der Mehrfachbelastung per se eine Herausforderung dar. In einer Studie von Diehl (2013) wurden 1138 jugendliche Leistungssportler/-innen u. a. nach ihrem Belastungsempfinden befragt. Hierbei gaben 49 % der Nachwuchssportler/-

innen an, sich durch die Schule belastet zu fühlen. Weiterhin empfanden 44.3 % den Sport, 8.4 % die Freunde und 10.8 % die Familie als belastend. Zudem zeigte sich bei 36.5 % der Sportler/-innen eine Belastung durch die stetig geforderte Leistungssteigerung im Sport.

Das Jugendalter ist für die fußballerische Entwicklung von wesentlicher Prägung, es formt die technischen Fertigkeiten, die Physis und das taktische Verständnis des Spiels. Die gleichzeitig stattfindende psychische und sportliche Entwicklung in der Adoleszenz hängen stets voneinander ab und bedingen sich gegenseitig (Struck, 2015). Hier ist erneut auf den Zusammenhang zwischen biologischen Veränderungen und der psychosozialen Entwicklung zu verweisen (u. a. Veränderungen der Gehirnstrukturen, Veränderung des Sozialverhaltens, Zunahme intellektueller Fähigkeiten; siehe Kapitel 2.3.1), um das Wechselspiel zwischen körperlicher, sozialer und psychischer Reifung zu verdeutlichen. Weiterhin zählen zu den alltäglichen Herausforderungen für Nachwuchssportler und hier im Speziellen für Nachwuchsfußballer u. a. der zeitliche Aufwand für Wegzeiten, der Trainingsumfang/die Trainingsintensität, der empfundene Leistungs- und Erfolgsdruck (Kaderauswahl, Selektion), der soziale Druck, mögliche Verletzungen, Konflikte mit dem Trainer/den Mannschaftskollegen, Wettkämpfe (Spieltage) und der Übergang zwischen Jugend- und Seniorenbereich (betrifft hier insbesondere die U19-Spieler) (Beckmann & Ehrlenspiel, 2018; Beckmann, Elbe, Szymanski & Ehrlenspiel, 2006; Fessler et al., 2001; Richartz, Hoffmann & Sallen, 2009). Als stressbezogene Aspekte werden zudem negatives Feedback vonseiten des Trainers, fehlende Anerkennung und Versagensängste genannt (Holt & Hogg, 2002; Noblet & Gifford, 2002). Des Weiteren können Fehlentscheidungen von Schiedsrichtern, das Auftreten der gegnerischen Mannschaft und unerwartete Wettkampfbedingungen weitere stressrelevante Faktoren darstellen (Suinn, 2005). Es wird davon ausgegangen, dass die aufgeführten Stressoren abhängig vom Alter unterschiedlich stark auftreten. Die hier untersuchten Nachwuchsspieler sind zwischen 14 und 19 Jahre alt (mittlere bis späte Adoleszenz) und per se schon mit unterschiedlichen normativen Stressoren konfrontiert. Die sportbezogenen Anforderungen treten ebenso interindividuell unterschiedlich wie die Entwicklungsaufgaben auf. Nicht nur objektiv wahrnehmbare Ereignisse können in unterschiedlicher Weise, Intensität und Dauer auftreten und somit unterschiedlich stressauslösend wirken. Sondern insbesondere die subjektive Wahrnehmung und Bewertung des potenziellen Stressors sind verantwortlich für den weiteren Umgang mit der augenblicklichen Situation (siehe Kapitel 2.2.2). Mit Rückblick auf das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966; Lazarus & Folkman, 1984), welches der vorliegenden Arbeit als theoretische Basis dient, hängt das Eintreten eines subjektiven Stressempfindens wesentlich von sogenannten erleichternden bzw. erschwerenden Faktoren ab (Semmer & Zapf, 2018). Zu den erleichternden Faktoren zählen sowohl sozial- als auch personenbezogene Ressourcen, zu den erschwerenden Faktoren zählen vulnerable Merkmale der Situation und/oder Person. Es geht also darum, wie die Einschätzung der personalen Bewältigungsressourcen in Bezug auf einen potenziell stressauslösenden Stimulus ausfällt. Unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen erfolgt daraufhin eine Bewertung der Situation. Im nachfolgenden Kapitel werden die unterschiedlichen Ressourcen auf Grundlage von Lazarus und Folkman (1984) detaillierter beschrieben.

## 2.4 Bewältigungsressourcen

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 beschrieben, erfolgt innerhalb der sekundären Bewertung des transaktionalen Stressmodells nach Lazarus (1966) eine Einschätzung der individuellen (personalen) und sozialen Bewältigungsressourcen. Zu den sozialen Ressourcen zählen sowohl das soziale Netz (Qualität, Art und Anzahl sozialer Beziehungen) als auch die soziale Unterstützung (Funktion des sozialen Netzes) (Bachmann, 2019). Als personale Ressourcen beschreibt Lazarus (1991) zum einen die *commitments* und zum anderen die *beliefs*. Mit *commitments* sind persönliche Ziele und Motive gemeint, die dazu beitragen, Situationen als stressrelevant oder -irrelevant einzuordnen und demnach die subjektive Bedeutung einer Situation zu beeinflussen. Persönliche Ziele können besonders motivationsfördernd wirken und die benötigte Anstrengung und Ausdauer zur Zielerreichung positiv beeinflussen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Neben den situationsspezifischen Eigenschaften einer Person prägen ebenso die *generalized beliefs*, also die dispositionalen Eigenschaften einer Person, die Situationsbewertung. Zu diesen generalisierten Überzeugungen gehören Konstrukte wie die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, Kontrollüberzeugung, Ängstlichkeit oder das Selbstkonzept. Es wird angenommen, dass eine Situation als stressreicher wahrgenommen wird, wenn die Person über geringe Kontrollerwartungen verfügt. Hohe *generalized beliefs* werden hingegen als Prädiktoren für positive Bewältigung beschrieben (Bandura, 1992; Jerusalem & Schwarzer, 1992). Nach Lazarus und Folkman (1987) wirken positive Erwartungshaltungen einer potenziell stressreichen Situation entgegen und fördern eine günstige Selbstregulation. Diese Annahme bestätigen Schwarzer und Jerusalem (2002) durch unterschiedliche Untersuchungen im Schulkontext, die „[...] das Lern- und Leistungsverhalten, [...] die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrern und Schülern [...]“ (S. 36) im Zusammenhang mit Selbstregulationsprozessen erfassen (Jerusalem 1998, 1999; Jerusalem & Schwarzer 1992). Schüler/-innen mit positiven Leistungserwartungen zeigen in Hinblick auf Klassenarbeiten eine größere Zuversicht als solche mit negativen Leistungserwartungen. Misserfolge bewerten sie mehr als Herausforderung denn als Niederlage. Zudem sind optimistische Schüler und Schülerinnen „[...] weniger aufgeregt sowie stärker aufgabenorientiert“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36). Jerusalem (1993) beschreibt eine positive Erwartungshaltung, insbesondere ein starkes Selbstkonzept, als protektive Bewältigungsressource. Demgegenüber steht die in Verbindung mit einem schwachen Selbstkonzept erhöhte Vulnerabilität und die damit einhergehenden Selbstzweifel und Bedrohungswahrnehmungen, die für das Leistungsverhalten hinderlich wirken können. In diesem Zusammenhang führt Jerusalem (1993) ebenso den Faktor der Ängstlichkeit auf, der ähnliche Besorgtheitskognitionen aufweist wie ein schwaches Selbstkonzept. Nach Schellhas (1993) gehören vor allem die Furcht vor Misserfolg und geringe Selbst- und Kompetenzeinschätzungen zu den Besorgtheitskognitionen. Dies bestätigt Nezu (1985) durch eine Untersuchung an 213 Studierenden. Hier konnte bei Personen, die sich selbst als gute Problemlöser einschätzten, eine geringere Ängstlichkeit im Gegensatz zu den Personen, die sich als erfolglose Problemlöser einschätzten, beobachtet werden. Zudem zeigten die weniger ängstlichen Personen deutlich stärkere Kontrollüberzeugungen und damit einhergehend höhere Kompetenzerwartungen.

Nach Schwarzer (1998) sind Personen, die zudem optimistisch, gesund und wohlhabend sind, prinzipiell weniger stressanfällig als Personen, die diese Eigenschaften nicht oder in schwächerer Form aufweisen. Jedoch erscheinen laut Bandura (1992; 1997) nicht die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen, sondern die wahrgenommenen Kompetenzen (optimistische Selbstüberzeugung/Selbstwirksamkeit) als maßgeblich für den Umgang mit potenziellen Stressoren.

Im Rahmen dieser Arbeit wird ein besonderes Augenmerk auf ebendiese subjektiv empfundene Selbstwirksamkeitserwartung als Einflussfaktor auf Stressverarbeitungsstrategien gelegt (Erfassung durch die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung). Es folgt eine ausführliche Betrachtung der Selbstwirksamkeitserwartung als Bewältigungsressource.

## 2.5 Selbstwirksamkeitserwartung als Bewältigungsressource

Die Selbstwirksamkeit ist eine subjektive Einstellung und bezieht sich auf die Lösung der jeweiligen Angelegenheit. Sie beschreibt „[...] das Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten, den Verlauf der Aktionen organisieren und ausführen zu können, um die vor einem liegende Situation zu bewältigen [...]“ (Martens, 2009, S. 109). Das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*), welche sich aus zwei Faktoren zusammensetzt, hat Bandura im Jahre 1977 in seiner Lerntheorie beschrieben. Zum einen wird die Selbstwirksamkeit von Konsequenzerwartungen (Handlungs-Ergebnis-Erwartungen) und zum anderen von Kompetenzüberzeugungen (*perceived self-efficacy*) beeinflusst. Dies bedeutet, dass eine Person annimmt, eine bestimmte Handlung führe zu einem bestimmten Ergebnis, und sie sich dazu in der Lage fühlt, den Weg dorthin zu beschreiten (Kompetenzerwartung). Beide Punkte müssen positiv beurteilt werden, um die Wahrscheinlichkeit hochzuhalten, dass sowohl die Handlung durchgeführt als auch das Ziel erreicht wird (Schütz & Hoge, 2007). „Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen vor allem die Auswahl von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozess, die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren sowie indirekt den Grad des Handlungserfolges“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13).

Die Selbstwirksamkeit einer Person ist schwach ausgeprägt, wenn der Person die Handlungs-Ergebnis-Erwartung zwar bewusst ist, sie ihre Handlungsmöglichkeiten jedoch als unzureichend einschätzt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Bei dem Kriterium der Selbstwirksamkeit geht es also um die „[...] wahrgenommene persönliche Kontrolle und die Wirksamkeit von Personen [...]“ (Amelang, Bartussek, Stemmler & Hagemann, 2006, S. 415). Die Selbstwirksamkeitserwartung (*self-efficacy beliefs*) ist somit das Bewusstsein der eigenen Fähigkeiten und darüber hinaus die Überzeugung, diese in bestimmten Situationen und Aufgabenbereichen anwenden zu können. Die eigenen Kompetenzen werden den Anforderungen betreffend beurteilt, um daraufhin eine Handlung beziehungsweise Bewältigungsstrategie einzuleiten (Schwarzer, 2000). Die Selbstwirksamkeit wird hier als persönliche Ressource eingeordnet, deren Steigerung nach Bandura (1977) ein bedeutsamer Grundsatz in der Psychotherapie ist. Hierzu wurden bereits einige Untersuchungen durchgeführt, in welchen die Selbstwirksamkeit eine große Bedeutung für die Bewältigung von Stress und Schmerzen, den Umgang mit chronischen Erkrankungen und den Aufbau von Gesundheitsverhaltensweisen hat (Schwarzer, 2000).

Kompetenzerleben, physiologische und emotionale Aktivierung, stellvertretende Erfahrungen und soziale Überredung sind nach Bandura (1997) die vier Ursachen für die Selbstwirksamkeitserwartung. Mit Kompetenzerleben sind das direkte Erleben der eigenen Handlung, das Bewältigen der gestellten Anforderungen und somit der persönlich erlebte Erfolg gemeint. Erfolge führen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit, Niederlagen hingegen können zur Minderung der Selbstwirksamkeit führen. Falls die Selbstwirksamkeit einer Person bereits hoch ausgeprägt ist, wirken Misserfolge kaum noch nachteilig, da diese insbesondere zur sinnvollen Verhaltensverbesserung genutzt werden. Laut Hermann und Mayer (2012) tendieren Spieler/-innen mit einer schwach ausgeprägten Kompetenzerwartung jedoch dazu, Niederlagen als Beleg unzureichender Fähigkeiten zu betrachten. Infolgedessen wird das ohnehin schon geringe Kompetenzzempfinden erneut negativ beeinflusst und geradezu gefestigt. Dies kann sowohl zu einer gänzlichen Vermeidung als auch zu einer mangelnden Bewältigung stressinduzierter Situationen führen, wodurch ebenso Erfolgserlebnisse ausbleiben, welche eine Steigerung des Kompetenzerlebens begünstigen. Die eigenen Erfahrungen haben den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Hier ist es besonders wichtig, dass angemessene Ziele gesetzt und Bewältigungsstrategien erlernt werden. Zudem nimmt der Erregungszustand Einfluss auf die Bewertung der eigenen Kompetenzen. Die körperliche und emotionale Aktivierung äußert sich beispielsweise durch einen erhöhten Herzschlag oder Angst, aber auch durch Euphorie und Optimismus. Wenn eine Person Angst oder Aufregung empfindet, kann es vorkommen, dass sie sich als unfähig wahrnimmt und eine weniger erfolgreiche Problembewältigung erwartet (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Der Aspekt der stellvertretenden Erfahrungen betrifft den Einfluss auf die Selbstwirksamkeit durch Vorbilder oder sogenannte Modellpersonen, denen Handlungen gelungen sind. Die Merkmale der Modellperson sollten mit denen des Nachahmenden in möglichst hohem Maße übereinstimmen, sodass dieser sich in seinem Vorbild wiederfindet. Hier greift das von Bandura und Walters (1963) bekannte Modelllernen – Menschen vergleichen sich und schauen voneinander ab (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Der letzte Punkt, die soziale Überredung, bezieht sich auf Rückmeldungen von außen oder auf Argumentationen bei beziehungsweise nach einer bestimmten Handlung. Zwar kann die soziale Überredung keine kontinuierliche Zunahme der Selbstwirksamkeit hervorrufen, jedoch als Mittel zur Motivationssteigerung und zum Abbau von Selbstzweifeln dienen. Wie hoch der Einfluss der sozialen Überredung sein kann, ist abhängig „[...] von der Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit und der Expertise des Überredenden“ (Woolfolk, 2008, S. 407, zitiert nach Bandura, 1997). Hinsichtlich der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, wie sie Schwarzer (1994 & 2002) beschreibt, existieren unterschiedliche Ansichten (Maddux & Gosselin, 2003). Bandura (1977) beschreibt die Selbstwirksamkeit insofern als situations- und aufgabenspezifisch, als sie in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich hoch beziehungsweise niedrig ausgeprägt sein kann. Nach Schwarzer (1994) ist die Selbstwirksamkeitserwartung allerdings generalisierbar und eine stabile, aber nicht unveränderliche Persönlichkeitsdisposition. Die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ist somit „[...] eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz [...]“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Mithilfe des Fragebogens von Schwarzer und Jerusalem (1999) kann sie valide erfasst werden. Der Aufbau und die Entwicklung des Fragebogens werden im

weiteren Verlauf dieser Arbeit detailliert beschrieben. Neben der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung existieren ebenso bereichsspezifische Konzepte. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt beispielsweise eine Erhebung der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* (Gerlach, 2004; siehe Kapitel 6.5.7). Demnach kann von unterschiedlichen „Generalitätsdimensionen“ gesprochen werden, welche die allgemeine, situationsspezifische und bereichsspezifische Selbstwirksamkeit erfassen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Hinzu kommt die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Erwartungen. Letzteres bezieht sich auf „[...] die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, die sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotenzial ergibt“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 41). Es ist zu erwähnen, dass die Selbstwirksamkeit nicht synonym zum Selbstkonzept ist, welches zwar von der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst werden kann, zusätzlich jedoch durch weitere Aspekte beschrieben und differenziert wird. Das Selbstkonzept beinhaltet vielmehr die Wahrnehmung und das gesamte Wissen um die eigene Person (Amelang et al., 2006). Es wird davon ausgegangen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung eine überdauernde und stabile Verhaltensdisposition (*Trait*) ist. Sie beschreibt laut Jerusalem (1991) und Schwarzer (1994) eine generelle Lebensbewältigungskompetenz, welche sich nicht kurzfristig ändern lässt. Nachfolgend wird die jeweilige Bedeutung situationsabhängiger *States* (zeitlich instabile Merkmale) und situationsunabhängiger *Traits* (zeitlich stabile Merkmale) für die vorliegende Studie erläutert.

## 2.6 Bedeutung von Trait- und State-Eigenschaften

Das Verhalten einer Person ist abhängig von relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften (*Traits*) und situationsbedingten Zuständen (*States*). In einer spezifischen Situation kann eine aktuelle Zustandsmessung einer Person durchgeführt werden. Diese sagt jedoch nichts darüber aus, wie dieselbe Person sich in einer anderen Situation verhalten würde (Kessler, 2015). *Traits* beschreiben hingegen überdauernde Merkmale, aus denen sich bestimmte Verhaltensweisen ableiten und zugleich vorhersagen lassen. Es wird von einer mittelfristigen zeitlichen Stabilität von *Traits* ausgegangen. Nach Asendorpf und Neyer (2012) besteht dennoch die Möglichkeit, dass sich relativ stabile Merkmale über einen längeren Zeitraum verändern. Die Theorie von *States* und *Traits* stellt in Bezug auf Veränderungen von habituellen Reaktionsweisen ein diskussionswürdiges Erklärungsmodell dar. Das Ziel der vorliegenden Interventionsstudie ist geradezu die entsprechende Veränderung von vermeintlich habituellen Stressverarbeitungsvorgängen und damit einhergehend die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung der jugendlichen Fußballspieler. Der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78; siehe Kapitel 6.5.5), welcher unter anderem für die Evaluation des Programms eingesetzt wird, ermittelt eben diese Stressverarbeitungsweisen im Sinne habitueller Personenmerkmale, die eine zeitliche Konstanz aufweisen (Erdmann & Janke, 2008). Das bedeutet zwar, dass eine Wiederholungszuverlässigkeit über einen längeren Zeitraum gegeben ist (ca. 4 Wochen) (Erdmann & Janke, 2008), es schließt jedoch nicht aus, dass ein mehrwöchiges Interventionsprogramm Verhaltensänderungen bewirken kann (Roberts, Luo, Briley, Chow, Su & Hill, 2017).

In der Modifikationsdiagnostik wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Verhaltensweisen erlernt und somit grundsätzlich veränderbar sind. Im Rahmen der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung bilden sich zwar habituelle Verhaltensweisen heraus, jedoch sind auch diese über die Lebensspanne veränderbar (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015). Anhand von beobachtbaren Verhaltensweisen werden einer Person bestimmte Eigenschaften (Traits) zugeschrieben, welche als hypothetische Konstrukte gelten (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Im Rahmen dieser Studie werden die Stressverarbeitungsweisen allerdings nicht beobachtet, sondern durch den SVF erfragt. Es wird davon ausgegangen, dass sich die subjektive Einschätzung bzw. der Einsatz von Stressverarbeitungsstrategien durch ein mehrwöchiges Interventionsprogramm verändern lassen. Zur Wirksamkeits- und Nachhaltigkeitsüberprüfung des Programms wird nach einer Interventionspause von drei Monaten eine Follow-up-Erhebung durchgeführt.

Nachdem bereits auf einzelne Aspekte des Stressprozesses eingegangen und in einem kurzen Exkurs die Bedeutung von stabilen Persönlichkeitseigenschaften (Traits) und situationsbedingten Merkmalen (States) beschrieben wurde, sollen im Folgenden mögliche Stressreaktionen im Jugendalter näher beleuchtet werden. Des Weiteren erfolgt eine Darstellung möglicher Folgen chronischer Belastungen im Nachwuchsleistungssport, um die Besonderheit der sportlichen Anforderungen zu präzisieren und die Bedeutung von Interventionsprogrammen hervorzuheben.

## *2.7 Stressreaktionen im Jugendalter*

Im Folgenden werden nun mögliche stressbezogene Symptome (von Jugendlichen) dargestellt, welche insbesondere dann auftreten, wenn die Bewältigung einer Stresssituation nicht gelingt oder der Stressor über eine längere Zeit anhält. Festzuhalten ist, dass sich Stressreaktionen nicht immer in derselben Form und Intensität äußern, sondern in Abhängigkeit von dem jeweiligen Stressor variieren (Kaluza, 2015a). Stressreaktionen umfassen alle Prozesse, die ausgelöst werden, wenn eine Person mit einer stressbezogenen Situation konfrontiert wird.

Bevor konkrete Stresssymptome im Jugendalter beschrieben werden, erfolgt eine allgemeine Darstellung von Stressreaktionen auf drei unterschiedlichen Ebenen. Hierzu zählen Reaktionen sowohl auf physiologisch-vegetativer als auch kognitiv-emotionaler Ebene sowie Änderungen im Verhalten. Die körperlichen Stresssymptome äußern sich beispielsweise in einem schnelleren Herzschlag, einem erhöhten Muskeltonus oder einer schnelleren Atmung. Durch ein akutes Auftreten dieser Reaktionen wird der Körper in Handlungsbereitschaft versetzt. Dies stellt einen natürlichen Vorgang des biologischen Systems dar und kann sich zunächst positiv auf die Stressverarbeitung auswirken. Wird dieser Zustand jedoch aufgrund von fehlender Bewältigung oder wiederholtem Auftreten des Stressors über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten, kann es zu negativen Folgen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommen (Kaluza, 2015b). Eine weitere Ebene der Stressreaktionen beschreibt die beobachtbaren Verhaltensänderungen in stressreichen Situationen. Typische Verhaltensweisen sind beispielsweise aggressives oder gereiztes Auftreten, motorische Unruhe, unstrukturiertes Arbeitsverhalten, Betäubungsverhalten (Alkohol, Drogen, Essen) und unkontrolliertes Handeln. Stressreaktionen



auf kognitiv-emotionaler Ebene bleiben für Außenstehende dagegen verdeckt und zeigen sich insbesondere in den Gedanken und Gefühlen des Betroffenen. Hierbei dominieren vorwiegend negative Gefühle wie Nervosität, innere Unruhe, Unzufriedenheit, Versagensängste und Hilflosigkeit sowie Denkblockaden, Konzentrationsschwierigkeiten und Selbstvorwürfe (Kaluza, 2015b).

Ungeachtet der hier aufgeführten Einteilung in drei Ebenen finden physische, verhaltensbezogene und kognitiv-emotionale Reaktionen zumeist parallel statt und sind nicht als separate Systeme zu betrachten. Zudem wird zwischen akuten und chronischen Stressreaktionen unterschieden. Eine akute Stressreaktion steht in direktem Zusammenhang mit einer aktuellen stressrelevanten Situation und klingt ab, sobald diese vorüber ist. Als potenzieller Stressor von Kindern und Jugendlichen kann beispielsweise eine Klassenarbeit genannt werden. Eine akute Stresswirkung aufgrund dieser Leistungssituation wäre zunächst nicht bedenklich, sondern als gewöhnliche Reaktion einzuordnen. Wenn akute Symptome jedoch anhalten bzw. wiederholt und regelmäßig auftreten, kann es zu chronischen Reaktionen kommen, die in immer gleichen Situationen oder obendrein situationsunabhängig eintreten. Chronische Reaktionen können stressfördernd wirken und die Bewältigung der stressrelevanten Situation beeinträchtigen (Lohaus et al., 2007). Hampel, Petermann und Dickow (2001) haben Stressreaktionen von Kindern und Jugendlichen im Alter von acht bis 14 Jahren erfasst. Von 1000 Befragten gaben 64 % an, unter Einschlafschwierigkeiten zu leiden. Aufgrund von anhaltendem Grübeln konnten 29 % der Kinder und Jugendlichen ein bis zwei Nächte in der vorangegangenen Woche nicht einschlafen. 6 % der Befragten gaben an, jede Nacht nicht einschlafen zu können. Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Heißling (2006) ermittelten im Rahmen der Erhebung von Normierungsdaten zum Fragebogen *Stresserleben und Stresssymptomatik im Kindes- und Jugendalter* (SKKJ 3-8) unterschiedliche Stressreaktionen von Kindern und Jugendlichen. Hierbei gaben „[...] 14.8 % der Dritt- und Viertklässler an, mehrmals in der Woche Kopfschmerzen zu haben“ (Lohaus, 2018, S. 164). Zu weiteren Symptomen zählen Bauchschmerzen (13.9 %), Schwindel (8.6 %), Übelkeit (7.3 %) und Appetitlosigkeit (19.4 %). Ähnlich wie bei Hampel et al. (2001) gaben 23.8 % der Schüler/-innen an, unter Schlaflosigkeit zu leiden. Darüber hinaus lag die Anzahl bei den Fünft- und Sechstklässlerinnen und -klässlern mit den gleichen Stressreaktionen höher. Psychosomatische Beschwerden wie Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Einschlafprobleme und Rückenschmerzen sind laut unterschiedlichen Studien die am häufigsten auftretenden Stressreaktionen von Jugendlichen. Diese werden zudem häufig in Verbindung mit schulischem Stress genannt (Kamper, 2015; Richter & Moor, 2017; Seiffge-Krenke, 2006). In einer Studie von Kleinert, Kleinknecht und Tritschoks (2006) wurden 1021 Fußball-Auswahlspielerinnen im Alter zwischen 13 und 20 Jahren zu psychosomatischen Beschwerden und Alltagsproblemen befragt. Die Symptome Müdigkeit, Konzentrationsmangel, Kopfschmerzen, Angespanntheit und Energielosigkeit waren mäßig bis stark ausgeprägt. Die Autoren konnten u. a. einen Zusammenhang zwischen Alltagsproblemen und Erschöpfungssymptomen sowie Alltagsproblemen und emotionalen Symptomen feststellen. Weil bisher nur vereinzelte Studien zu langfristigen Folgen chronischer Belastungen vorliegen, ist eine Einordnung der angegebenen Symptome in akut oder chronisch kaum möglich. Bei Befragungen wird zunächst der aktuelle Zustand erhoben. Häufig bleiben

psychosomatische Beschwerden jedoch über einen längeren Zeitraum bestehen, sodass es möglich ist, dass die Ausmaße des subjektiven Befindens gar nicht erfasst werden. Welche möglichen Auswirkungen durch die eben genannten Stressoren und Stressreaktionen im (Nachwuchs-)Leistungssport entstehen können, wird in den nachfolgenden Ausführungen beschrieben.

## 2.8 *Stressreaktionen im (Nachwuchs-)Leistungssport*

Im vorangegangenen Kapitel wurden typische Stressreaktionen von Jugendlichen dargestellt (u. a. Hampel et al., 2001; Lohaus et al., 2006). Es liegen nur wenige Studien sowohl zu spezifischen Stressreaktionen von (jugendlichen) Leistungssportlern und Leistungssportlerinnen als auch zu Folgen von Stress im (Nachwuchs-)Leistungssport vor (Hoffmann & Sallen, 2012). An dieser Stelle findet nun eine Zusammenfassung möglicher Auswirkungen von dauerhaftem bzw. nicht zu bewältigendem Stress statt. Hierbei wird erneut auf die Bedeutsamkeit sportspezifischer Stressbewältigungstrainings hingewiesen. Die Durchführung ebendieser hat u. a. eine Reduzierung des Stressempfindens durch das Erlernen positiver Stressverarbeitungsstrategien und einen Zuwachs an Kenntnis stressbezogener Themen zum Ziel. Die folgenden Ausführungen beinhalten insbesondere Erkenntnisse zum chronischen Stresserleben, da akute Auswirkungen bereits im vorherigen Kapitel beschrieben wurden. Nach Richartz et al. (2009) empfinden Sportler/-innen „[...] im Spitzensport [...] im Vergleich zur Normalbevölkerung höhere chronische Belastungen“ (S. 312). In den Kapiteln 2.3 bis 2.3.3 wurden bereits unterschiedliche Stressoren aufgeführt, welche bei chronischem Auftreten möglicherweise weitreichende Folgen haben. In einer Studie konnte Diehl (2013) feststellen, dass Athleten und Athletinnen, die sich durch unterschiedliche Stressoren belastet fühlen, häufiger angaben, jemals Alkohol konsumiert zu haben. Im Vergleich zu Athleten und Athletinnen, die wenige oder keine Belastungen angaben, konnten hierbei signifikante Unterschiede festgestellt werden. Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass ein weiterer Vergleich mit Nicht-Leistungssportlern zeigt, dass Leistungssportler/-innen weniger Kontakt zu Alkohol haben als die Referenzgruppe der Nicht-Leistungssportler. Die (chronischen) Belastungen des Leistungssports können also nicht per se als Auslöser für gesundheitsrelevantes Risikoverhalten bewertet werden.

Eine weitere mögliche Folge chronischen Stresses ist die Entwicklung einer psychischen Erkrankung. Mittlerweile liegen hierzu Studien aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum vor, welche insbesondere einen Zusammenhang zwischen chronischem Stress und depressiver Symptomatik sowohl in der Allgemeinbevölkerung als auch im Hochleistungssport zeigen (u. a. Hammen, Kim, Eberhart & Brennan, 2009; Nixdorf, Frank, Hautzinger & Beckmann, 2013; Monroe & Reid, 2009). Neben den sportspezifischen Anforderungen stellen alltägliche Stressoren wesentliche Belastungen für Athleten und Athletinnen dar. Infolge anhaltender Belastungen können sodann depressive Symptome auftreten. In einer Übersichtsarbeit zu Depressionen im Hochleistungssport fassen Frank, Nixdorf und Beckmann (2013) den aktuellen Forschungsstand zusammen und beschreiben mögliche Entstehungsfaktoren depressiver Symptomatik. Ein unzureichendes Coping wird hierbei als bestimmender Faktor von Depressionen genannt. Die Ergebnisse einer Studie von Wingefeld et al. (2009) zeigen, dass sich die Bewältigungsstrategien

von gesunden und klinisch auffälligen Personen signifikant unterscheiden. Es konnte festgestellt werden, dass Personen mit depressiven Symptomen häufiger emotionsbezogene und gesunde Personen häufiger problembezogene Bewältigungsstrategien einsetzen. Ähnliche Ergebnisse werden von Nixdorf et al. (2013) und Proctor und Boan-Lenzo (2010) beschrieben. Hier wird ebenfalls von einem „[...] positiven Zusammenhang zwischen depressiver Symptomatik und negativen, emotionsbezogenen Copingstrategien“ (Frank, Nixdorf & Beckmann, 2013, S. 324; zitiert nach Proctor & Boan-Lenzo, 2010) ausgegangen.

Nixdorf, Frank und Beckmann (2015) untersuchten in einer weiteren Studie die Zusammenhänge zwischen depressiver Symptomatik und Burnout mit stressrelevanten Faktoren im Nachwuchsleistungssport. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass innerhalb der untersuchten Stichprobe von jugendlichen Sportlern zwar die Prävalenz depressiver Symptome im Vergleich zur gleichaltrigen Normalbevölkerung leicht erhöht ist, objektive Faktoren wie der Trainingsumfang hierfür jedoch keine Erklärung liefern. Die subjektive Einschätzung der potenziellen Stressoren sei hier entscheidend für die ermittelte Häufigkeit auftretender depressiver Symptomatik. In diesem Zusammenhang weisen Kleinert und Raven (2011) darauf hin, dass mögliche Folgen dauerhafter Anforderungen insbesondere von der subjektiven Bewertung der stressrelevanten Situation abhängen. Wenn die Erholung junger Athleten und Athletinnen durch Störungen des physischen und psychischen Wohlbefindens eingeschränkt ist, können sich unterschiedliche (akute) Stressreaktionen zeigen. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits detailliert darauf eingegangen. In einer Studie von Kleinert, Boss und Breuer (2010) gaben 13 % von 341 jugendlichen Kaderathleten aus NRW an, maladaptive Bewältigungsstrategien einzusetzen. Des Weiteren leiden ca. 40 % der Befragten an Schlafproblemen, welche sich in Form von gestörtem Ein- und Durchschlafen äußern. Laut Elbe, Beckmann und Szymanski (2003) können ebensolche Befindlichkeitsstörungen bei jugendlichen Leistungssportlern und -sportlerinnen langfristig einen Drop-out begünstigen, welcher somit als Folge chronischer Belastungen betrachtet werden kann (Kleinert & Raven, 2011). Elbe et al. (2003) deuten auf weitere Auswirkungen von länger andauernden Belastungen hin und nennen in diesem Zusammenhang Leistungseinbußen und Gesundheitsprobleme. Beckmann und Ehrlenspiel (2018) beschreiben ebenso Folgen für die Leistung und Gesundheit der Athleten und Athletinnen. Hohe sportliche Belastungen und eine unzureichende Regeneration können nach Nixdorf et al. (2013) insbesondere im Nachwuchsleistungssport die psychische Gesundheit beeinträchtigen und die Entstehung von depressiver Symptomatik fördern. Beckmann und Ehrlenspiel (2018) weisen zudem auf das Risiko eines Burnouts hin, wenn „[...] das Ungleichgewicht von Anforderung und vorhandenen Möglichkeiten (Fertigkeiten, Ressourcen) [...]“ (S. 422) anhält. Dies kann „[...] zu einer Abwertung der eigenen Aktivität, zu Hilflosigkeitsverhalten oder zum Bewusstwerden der eigenen Überlastung [...]“ (S. 422) führen. Im Zusammenhang mit unzureichender Stressverarbeitung nennen Nixdorf et al. (2013) ebenso psychische Erkrankungen wie Depression und Burnout. Weil langfristige Folgen chronischen Stressempfindens erst seit einigen Jahren in der sportpsychologischen Forschung untersucht werden, kann hier lediglich ein Überblick über bisher vorliegende Studienergebnisse gegeben werden. Beckmann und Ehrlenspiel (2018) halten adäquate Interventionsprogramme im

Nachwuchsleistungssport für unabdingbar und betonen hierbei die steigende Trainings- und Wettkampfbelastung der jungen Athleten und Athletinnen.

## 2.9 Copingstrategien

In Kapitel 2.4 wurden Bewältigungsressourcen beschrieben, die möglicherweise Einfluss auf die Auswahl von Copingstrategien nehmen, da diese abhängig von der individuellen Kompetenzeinschätzung sind (Semmer & Zapf, 2018). Coping wird aus dem Englischen „to cope with sth.“ abgeleitet und bedeutet „mit etwas umgehen“, „etwas verarbeiten“, wodurch eine neutrale Wirkungsrichtung beschrieben wird und zunächst offenbleibt, ob es zur Bewältigung der stressrelevanten Situation kommt (Hampel et al., 2001). Unter dem Begriff Coping werden somit jegliche Maßnahmen zusammengefasst, die dem Versuch der Vermeidung, Linderung oder Bewältigung von Stress dienen (Zapf & Semmer, 2004).

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 beschrieben, werden grundsätzlich zwei Formen des Copings unterschieden. Problembezogene Verarbeitungsstrategien beziehen sich auf die Veränderung der Situation und des potenziellen Stressors, während das emotionsbezogene Coping vorwiegend dann angewendet wird, wenn eine Veränderung der Situation unmöglich erscheint. Aufgrund der Inhalte des angewandten Stressverarbeitungsfragebogens (78 Items) und der Fragestellungen der vorliegenden Studie wird im Folgenden das Hauptaugenmerk auf die Unterscheidung zwischen positiven (adaptiven) und negativen (maladaptiven) Stressverarbeitungsweisen gelegt. Positive Stressverarbeitungsstrategien werden als solche bezeichnet, da sie hinsichtlich der Stressvermeidung oder -minderung als besonders günstig und wirkungsvoll beschrieben werden (Erdmann & Janke, 2008). Die Situationskontrolle zielt auf die Problemanalyse des Stressors und seine darauffolgende Bewältigung oder Eliminierung durch geplante Handlungen. Eine absichtliche, aber auch unabsichtliche Ablenkung vom Stressor wird auf kurzfristige Sicht ebenfalls als positiv erachtet, da mittels dieser die Gedanken auf positive Dinge oder Situationen gerichtet werden. Zudem kann durch Entspannungsverfahren eine Ablenkung vom Stressor gelingen. Im SVF78 werden diese Strategien durch den Subtest Ablenkung und Ersatzbefriedigung erfragt.

Des Weiteren wird als Positiv-Strategie die positive Selbstinstruktion beschrieben. Hier geht es insbesondere darum, sich selbst anzuweisen und ein inneres Gespräch zu führen, welches sich auf den Stresszustand selbst oder auf einzelne Emotionen beziehen kann. Inhalte können zudem die eigenen Kompetenzen und anzuwendenden Verarbeitungsweisen sein. Faktoren der Selbstinstruktion werden durch die Subtests Situationskontrolle, Reaktionskontrolle und positive Selbstinstruktion erfasst. Weiterhin stressmindernd können Reaktionen wie Herunterspielen der Situation oder Schuldabwehr wirken. Das Herunterspielen eines vermeintlichen Stressors kann sich beispielsweise in der Umbewertung der Situation (weniger bedrohlich) oder in der emotionalen Valenz äußern. Die Schuldabwehr zielt darauf ab, sich von der Schuld freizusprechen und extern zu attribuieren. Fremdzuschreibungen können das Stresserleben langfristig positiv beeinflussen. Im Gegensatz zu den Positiv-Strategien können negative (maladaptive) Stressverarbeitungsweisen zur Verschlimmerung des Stressempfindens führen. An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass dies nicht auf jede Situation zutreffen muss und Reaktionen wie Flucht

oder Vermeidung auch kurzfristig positiv wirken können. Bezogen auf habituelles Stressverarbeitungsverhalten sind diese Strategien jedoch als eher stresssteigernd einzuordnen. Flucht kennzeichnet ein Entkommen aus der Belastungssituation ohne jeglichen Einsatz einer aktiven Bewältigungsstrategie. Damit wird eine problemorientierte Auseinandersetzung mit dem potenziellen Stressor unmöglich und der Einsatz von Positiv-Strategien verhindert. Durch Vermeidung werden Konfrontationen umgangen; sie scheint sich kurzfristig zwar positiv auszuwirken, zeigt sich langfristig jedoch in dauerhaftem Aufschieben und wirkt somit möglicherweise stressfördernd. Als eine stark negativ behaftete Verarbeitungsstrategie gilt die gedankliche Weiterbeschäftigung mit dem stressauslösenden Stimulus, einer zukünftigen Belastung oder der eigenen Stressreaktion. Grübeln, analysieren der Ursachen und Folgen des Stressors sowie Selbstbeschuldigungen können hierbei zu einer negativen Verarbeitung führen. Das sogenannte Ruminieren ohne aktive Problembewältigung kann langfristig zu psychischen Störungen führen. Eine weitere Verarbeitungsweise ist die Resignation, die insbesondere dann eintritt, wenn eine Belastung über einen langen Zeitraum anhält. Resignation wird durch Hoffnungslosigkeit bestimmt und ist dadurch definiert, dass keine weiteren Maßnahmen zur Bewältigung des Problems eingesetzt werden. Als letzte negative Bewältigungsstrategie im Rahmen des SVF78 ist die Selbstbeschuldigung zu nennen, welche Aggressionen gegen die eigene Person beinhaltet. Die hier gemeinten Selbstbeschuldigungen sind gekennzeichnet durch grundsätzliche, nicht der Situation angemessene Selbstvorwürfe und stellen das Gegenteil der bereits weiter oben genannten Schuldabwehr dar (Erdmann & Janke, 2008).

## *2.10 Coping im Jugendalter*

Im Folgenden werden typische (funktionale bzw. dysfunktionale) Copingstrategien im Jugendalter beschrieben. Wie bereits bei der Definition des Jugendalters spielt auch hier der Altersbereich eine zentrale Rolle für die Erläuterung der Stressverarbeitungsweisen, da diese sich je nach Entwicklungsstand voneinander unterscheiden. Seiffge-Krenke (1989) stellt heraus, dass insbesondere die Suche nach sozialer Unterstützung eine wesentliche Copingstrategie für Jugendliche darstellt. Das Coping unterscheidet sich hier je nach Problem – bei Schulproblemen werden vor allem die Eltern hinzugezogen und bei Liebesproblemen finden Jugendliche eher Rückhalt bei Freunden und Freundinnen (Seiffge-Krenke, 1995). Problemorientierte Strategien wie Informationssuche, die Suche und das Annehmen sozialer Unterstützung und der eigene aktive Einsatz bei der Problemlösung gelten als funktionales Coping und werden laut Seiffge-Krenke (1998) von dem überwiegenden Teil der Jugendlichen eingesetzt. Dysfunktionale Strategien wie Rückzug, Vermeidung und resignatives Verhalten zeigen hingegen rund 20 % der Jugendlichen.

Neben dem handlungsorientierten Coping (sowohl dysfunktional als auch funktional) äußert sich Stressverarbeitung häufig in Form von Emotionen (Zorn, Furcht) und Rumination (negative Kognitionen, Resignation) (Fend, 2003). Studien von Ebata und Moos (1991), Herman-Stahl und Petersen (1999) und Seiffge-Krenke (1995) zeigen Zusammenhänge zwischen Vermeidungsverhalten und der Entwicklung negativer Stresszustände bis hin zu externalisierten Störungen (Impulsivität, aggressives Verhalten). Donaldson, Prinstein, Danovsky und Spirito (2000) konnten bei Kindern und Jugendlichen

zwischen neun und 17 Jahren feststellen, dass sie immer ähnliche Coping-Muster unabhängig von dem konkreten Stressor (vier häufig vorkommende Arten von Alltagsstress: Schule, Eltern/Familie, Geschwister, soziale Kontakte/Peers) einsetzen. Dies widerspricht der Annahme, dass der Einsatz von Copingstrategien abhängig von der Art des Stressors sei. Ebenso konnten sie Ergebnisse früherer Untersuchungen (Compas, Banez, Malcarne & Worsham, 1991) bestätigen und einen Zusammenhang zwischen dem Alter/Entwicklungsstand und dem Bewältigungsverhalten ermitteln. Hinsichtlich des Altersbereichs der hier untersuchten Fußballspieler ist dies ein wesentlicher Punkt – in der mittleren und späten Adoleszenz wird ein breiteres Spektrum an Bewältigungsstrategien eingesetzt als in der frühen Adoleszenz (Donaldson et al., 2000). Dies spricht dafür, dass in der mittleren und späten Jugend vorhandene Stressbewältigungsstrategien differenziert bzw. um neue erweitert werden.

Winkler-Metzke und Steinhausen (2002) untersuchten in ihrer Studie Bewältigungsstrategien bei 10- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen. Hierbei wurde zwischen aktiven „[...] Bewältigungsstrategien unter Nutzung sozialer Ressourcen inklusive internaler Strategien [...]“ (S. 216) und problemmeidendem Verhalten unterschieden. In der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass, je älter die befragten Kinder und Jugendlichen waren, es umso weniger zu problemmeidendem Verhalten (Veränderung des Copings aufgrund des Entwicklungsstands) kam. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen aktivem Bewältigungsverhalten und dem jeweiligen Selbstwert des Kindes/Jugendlichen ermittelt werden. In der hier vorliegenden Studie wird jedoch anstatt des Selbstkonzepts die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) erhoben, welche lediglich einen Teil des Selbstkonzepts darstellt, dies jedoch ebenso beeinflussen kann. In Bezug auf die Veränderung des Bewältigungsverhaltens im Laufe der Adoleszenz fassen Winkler-Metzke und Steinhausen (2002) die Ergebnisse von Ebata und Moos (1991) und Seiffge-Krenke (1995) wie folgt zusammen: „... ältere Adoleszente – ab ca. 15 Jahren – [setzen] effizientere und adaptivere Strategien [ein] und ihnen [steht] eine größere Bandbreite an Bewältigungsstrategien zur Verfügung ...“ (S. 217). Im Alter von 13 bis 15 Jahren scheint die Problembewältigung durch eine Häufung von Entwicklungsaufgaben und Alltagsstressoren noch besonders belastend zu sei. Die unzureichend vorhandenen Bewältigungsmöglichkeiten erschweren diese Phase zusätzlich.

Es kann somit festgehalten werden, dass sich das Copingverhalten mit der Entwicklung im Jugendalter verändert. Mit zunehmendem Alter nimmt das Vermeidungsverhalten ab und es werden differenziertere und vielfältigere Bewältigungsstrategien eingesetzt. Für Jugendliche scheint jedoch insbesondere die soziale Unterstützung von Familie und Freunden ein entscheidendes Coping darzustellen. Im Hinblick auf die vorliegende Studie, in der ausschließlich männliche Fußballspieler untersucht werden, wird an dieser Stelle auf eine Darstellung von geschlechtsspezifischem Coping verzichtet.

Zum Abschluss der theoretischen Grundlagen werden nachfolgend ebendiese in einem kurzen Rückblick zusammengefasst. In den vorangegangenen Kapiteln wurde von einer stressrelevanten Situation ausgehend jeder einzelne, darauffolgende Schritt im Stressprozess erläutert und auf das hier untersuchte Jugendalter bezogen. Festzuhalten ist, dass es unterschiedliche Arten von Stressoren gibt, welche in unterschiedlichen

Entwicklungsphasen unterschiedlich präsent sein können. Hinzu kommen die jeweiligen Entwicklungsaufgaben, welche bereits per se eine Herausforderung für die jeweilige Altersgruppe darstellen. Die hier untersuchten Nachwuchsfußballspieler befinden sich in der mittleren bzw. späten Adoleszenz, in welcher sowohl biologische als auch psychosoziale Veränderungen stattfinden. Aufgaben wie das Loslösen von den Eltern oder die Entwicklung eines eigenen Wertesystems müssen bewältigt werden und können stressfördernd wirken, wenn sie von dem Jugendlichen als belastend empfunden werden. Klassische Stressoren im Jugendalter sind zudem schulische Anforderungen und soziale Konflikte. Im Kontext des Leistungssports wirken neben den bereits genannten Aufgaben zusätzliche Stressoren, wie beispielsweise der zeitliche Aufwand für Wegzeiten, der Trainingsumfang/die Trainingsintensität und der empfundene Leistungs- und Erfolgsdruck. In jeder Situation ist jedoch die subjektive Einschätzung des potenziellen Stressors entscheidend. Diese bestimmt die Entstehung einer Stressreaktion und dient als Grundlage für das darauffolgende Bewältigungsverhalten. Die Einschätzung der Situation erfolgt unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Bewältigungsressourcen. Als wesentlich für die Bewältigung stressbezogener Ereignisse gilt eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit. Diese ist durch das Bewusstsein von den eigenen Fähigkeiten charakterisiert und beinhaltet darüber hinaus die Überzeugung, diese Fähigkeiten in kritischen Situationen anwenden zu können. Wenn die Situation jedoch als stressreich und die eigenen Fähigkeiten als unzureichend bewertet werden, kann daraufhin eine Stressreaktion entstehen. Diese kann sich sowohl auf physiologisch-vegetativer als auch kognitiv-emotionaler Ebene sowie im Rahmen von Verhaltensänderungen zeigen. Zu häufig genannten Stressreaktionen bei Kindern und Jugendlichen zählen u. a. Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Konzentrationsmangel und Schlafprobleme. Im leistungssportlichen Kontext werden zudem langfristige Folgen wie depressive Symptome und Erschöpfung bis hin zum Burnout genannt. In diesem Zusammenhang wird erneut auf die Bedeutung von sportspezifischen Interventionsprogrammen hingewiesen. Im Folgenden werden nun bereits evaluierte Stressbewältigungsprogramme für Kinder und Jugendliche dargestellt. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung werden im Anschluss evaluierte Interventionsprogramme aus dem Nachwuchsleistungssport aufgezeigt.

### **3 Evaluierte Stressbewältigungsprogramme**

Den theoretischen Grundlagen schließt sich im Folgenden eine Übersicht über bekannte und evaluierte Stressbewältigungsprogramme für Kinder und Jugendliche an. Des Weiteren erfolgt eine Darstellung der bisher untersuchten Interventionsprogramme im Nachwuchssport. Die unterschiedlichen Bezeichnungen der Interventionsprogramme im Kontext Stress (u. a. Stresspräventionstraining, Stress-Resistenz-Training, Stressmanagementtraining) werden hier unter dem Terminus Stressbewältigungsprogramme zusammengefasst. Nach Klauer (2012) sollten ausschließlich die Interventionsmaßnahmen den Stressbewältigungstrainings zugeordnet werden, welche eine moderne Stresstheorie zugrunde legen, eine Durchführung des Programms in Gruppen zulassen und durch

unterschiedliche Interventionsmethoden an unterschiedlichen Stellen im Stressprozess ansetzen. Im weiteren Verlauf werden ebensolche Programme vorgestellt.

### 3.1 Interventionsprogramme für Kinder und Jugendliche

Je nach Förderprogramm reicht die Zielgruppe von Kindern im Grundschulalter bis zu jungen Erwachsenen im Berufsschulalter (Lohaus, 2018). Obgleich in der vorliegenden Studie lediglich Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren untersucht werden, soll ebenso ein Überblick über bestehende Interventionsprogramme in unterschiedlichen Altersstufen gegeben werden. Lohaus (2018) hat in einer Zusammenfassung eine Übersicht über evaluierte Stressbewältigungsprogramme für Kinder und Jugendliche im deutschsprachigen Raum erstellt. Diesen liegt das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966) zugrunde, sodass sie als kognitiv-behaviorale Programme gelten. Das Interventionsprogramm der vorliegenden Arbeit stützt sich auf ähnliche Vorgehensweisen und orientiert sich ebenfalls am transaktionalen Stressmodell als theoretischen Rahmen (siehe Kapitel 2.2.2 & 6.3).

Klein-Heßling und Lohaus (2012) entwickelten das Programm *Bleib locker*, welches für Kinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren (3./4. Klasse) vorgesehen ist. Das Training findet in der Gruppe mit acht bis zwölf Kindern statt und besteht aus acht Einheiten à 90 Minuten, die jeweils einmal pro Woche stattfinden sollen. Zwei Elternabende sollen zusätzlich den Einbezug der Eltern fördern. Die vier Bausteine des Trainings formulieren zugleich dessen Ziele. An erster Stelle steht das Kennenlernen eines Stressmodells, welches anhand einer Stresswaage visualisiert und somit kindgerecht erläutert wird. Der zweite Baustein besteht aus der Wahrnehmung eigener Stressreaktionen. Hier geht es darum, dass die Kinder für die eigenen Körperreaktionen sensibilisiert werden und in der Lage sind, auf ihr Stressempfinden adäquat zu reagieren. Das Erkennen von Stresssituationen ist Inhalt des dritten Bausteins und soll durch das Ausfüllen eines Steckbriefs (Übeltäter Stress) erleichtert werden. Laut Klein-Heßling und Lohaus (2012) stellt der vierte Baustein des Programms den Hauptteil dar, in welchem das Erlernen und der Einsatz von Bewältigungsstrategien im Vordergrund stehen. Hier sollen die Kinder lernen, ihr eigenes Stresserleben mitzuteilen und sich beispielsweise an Eltern oder Lehrer zu wenden. Zudem kommen Entspannungstechniken und kognitive Strategien (positives Denken) zum Einsatz. Zusätzlich können die Kinder durch Spiel und Spaß lernen, sich abzulenken. Klein-Heßling (1997) konnte in einer Evaluationsstudie zum Trainingsprogramm *Bleib locker* die Wirkungen des Trainings sowohl kurzfristig als auch über einen Follow-up-Zeitraum von sechs Monate nachweisen. Nach dem Programm kannten die Kinder deutlich mehr Stressbewältigungsstrategien und potenzielle Stressoren wurden als weniger belastend bewertet. Durch verschiedene Trainingsvarianten mit unterschiedlichen Schwerpunkten konnten unterschiedliche Effekte bezüglich der Wirksamkeit der Strategien nachgewiesen werden. Das Problemlösetraining zeigte hierbei die stärksten Effekte, während die Trainingsvariante mit der Schwerpunktsetzung auf *Ruhe und Entspannung* die geringsten Effekte zeigte. Ein kombiniertes Training mit Elementen aus jedem der drei Bereiche (Wissensvermittlung, Ruhe und Entspannung, Problemlösen) wird empfohlen, damit den Kindern ein Kennenlernen unterschiedlicher Bewältigungsstrategien ermöglicht wird (Lohaus, 2018).



Ein weiteres Trainingsprogramm stellt das Anti-Stress-Training für Kindern von Hampel und Petermann (2003) dar, welches sich an Kinder im Alter von acht bis 13 Jahren richtet. Die Einheiten dauern 90 Minuten und ihre Anzahl variiert nach der jeweiligen Trainingsvariante. Das Training kann mit einer Gruppe von vier bis sechs Kindern durchgeführt werden und in vier verschiedenen Trainingsvarianten stattfinden. Je nach Elternbeteiligung bzw. Kurzversion des Trainings erstreckt sich das Programm über zwei bis acht Sitzungen. Zentrale Inhalte des Programms (je nach Trainingsvariante) sind die Wissensvermittlung zum Thema *Stress* (Stresswaage), positive Selbstinstruktionen, Selbstbeobachtung des eigenen Stressgeschehens, Schulung der Wahrnehmung körperlicher und emotionaler Stressreaktionen, das Erlernen von Entspannungsmethoden und weiteren Maßnahmen zum Aufbau günstiger Bewältigungsstrategien. Hampel und Petermann (2003) konnten in ihrer Evaluationsstudie zu ebendiesem Anti-Stress-Training für Kinder nachweisen, dass mithilfe des Programms stressreduzierende Positiv-Strategien aufgebaut werden. In einer an das Anti-Stress-Training angelehnten Untersuchung von Hampel, Kümmel und Meier (2009) wurde das sogenannte schul-basierte Stressbewältigungstraining mit 320 Schüler/-innen im Alter von zehn bis 14 Jahren durchgeführt. Dabei wurden 138 Schüler/-innen der Experimentalgruppe und 182 Schüler/-innen der Kontrollgruppe zugeordnet. Anhand von internalen Ressourcen wie der Stressverarbeitung, dem Erholungs-Beanspruchungszustand und der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde eine Wirksamkeitsprüfung des Programms durchgeführt. Es ergaben sich in allen drei Bereichen signifikante Zeit- sowie Gruppeneffekte. Die Autoren fassen zusammen, dass die Ergebnisse des Programms auf eine Stärkung von „[...] wichtige[n] Schutzfaktoren der psychosozialen Entwicklung im Jugendalter“ (S. 1) hinweisen.

Das Stressbewältigungsprogramm *SNAKE* (Stress Nicht Als Katastrophe Erleben) ist für Jugendliche der achten und neunten Schulklasse bestimmt ist (Beyer & Lohaus, 2006). Neben dem Basismodul *Problemlösen*, welches für vier Doppelstunden konzipiert ist, beinhaltet das Programm drei Ergänzungsmodule (Kognitive Strategien, Soziale Unterstützung, Entspannung und Zeitmanagement), die je nach Bedarf zum Einsatz kommen. Das Programm sieht vor, dass das Basismodul mit je einem Zusatzmodul kombiniert wird und die Durchführung im wöchentlichen Abstand stattfindet. Laut Beyer und Lohaus (2006) zeigte sich ein deutlicher Wissenszuwachs bei den Schülern und Schülerinnen zum Thema *Stress*, welcher auch bei der Follow-up-Erhebung nach zwei Monaten unverändert blieb. Dies wird ebenso in einer Studie von Lohaus, Fridrici und Maass (2009) bestätigt. Hier konnte ebenfalls nachgewiesen werden, dass das *SNAKE*-Training (mit zusätzlicher Internetbegleitung) insbesondere das Wissen der Teilnehmenden zum Thema *Stress* erweiterte. Zudem konnte eine deutliche Zunahme der Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt werden, was laut einer vorliegenden Metaanalyse von Kraag, Zeegers, Kok, Hosman und Abu-Saad (2006) hinsichtlich der Effektivität von Stressbewältigungstrainings bei Kindern und Jugendlichen bis dahin nicht gelungen war.

Des Weiteren gilt das *EPHECT*-Programm als evaluiertes Stressbewältigungstraining und ist in erster Linie für den Sportunterricht an Berufsschulen vorgesehen. Die Entwicklung des Interventionsprogramms und dessen Evaluation im Rahmen der *EPHECT*-Studie (Effects of a Physical Education Based Coping Training) erfolgte durch die Universität Basel in Kooperation mit den Universitären Psychiatrischen Kliniken (UPK) Basel. Das

Programm beinhaltet insgesamt sechs Basis-Module, die optimalerweise im wöchentlichen Abstand oder mindestens innerhalb eines Schuljahres realisiert werden sollen. Die Themen der Module sind *Stress verstehen und erleben*, *Erfolgreiches Zeitmanagement*, *Mentale Stärke entwickeln*, *Emotionen in den Griff bekommen*, *Stressquellen beseitigen* und *Stress gemeinsam angehen*. Neben der Sensibilisierung für das eigene Stresserleben ermöglicht der Einbezug des Programms in den Sportunterricht eine direkte Umsetzung und Reflexion der Strategien. Zudem ist hier die Wechselwirkung von Sport und Stressbewältigung zu nennen. Einerseits wirkt sich eine gelungene Stressbewältigung auf die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit aus und andererseits kann der Sport per se stressmindernd und ausgleichend wirken. Bei der Umsetzung des Programms wird stets der Bezug zum Sport verdeutlicht, sodass den Teilnehmenden anhand von unterschiedlichen Übungen u. a. ihre physiologischen Stressreaktionen verdeutlicht werden. In einer Studie von Lang et al. (2017) konnte nachgewiesen werden, dass der Einsatz von adaptiven Stressbewältigungsstrategien bei den Schülern und Schülerinnen anstieg, die an dem *EPHECT*-Interventionsprogramm teilnahmen.

Neben den hier bereits erwähnten Stressbewältigungstrainings existieren weitere Interventionsprogramme, welche jedoch integrative Ansätze verfolgen und den Fokus auf ganzheitliche Gesundheitsförderung richten. Hier sind Programme wie *GUT DRAUF* (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), 2015) oder das internetbasierte Interventionsprogramm *feel-ok* (Schweizerische Gesundheitsstiftung RADIX, 2015) zu nennen, welche unterschiedliche Gesundheitsthemen wie Bewegung, Ernährung und Stressregulation beinhalten. Auf diese Programme wird jedoch im weiteren Verlauf nicht eingegangen, da sich die vorliegende Studie insbesondere an den oben genannten Stressbewältigungstrainings orientiert und konkret das Thema *Stress* ohne ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis untersucht. Aufgrund der Programmdurchführung im Setting Nachwuchsfußball soll im Folgenden auf Interventionsprogramme für Kinder und Jugendliche im Kontext *Stress* und *Sport* eingegangen werden.

### 3.2 *Interventionsprogramme im Nachwuchssport*

Nachdem im vorangegangenen Kapitel Stressbewältigungstrainings für Kinder und Jugendliche vorgestellt wurden, welche zumeist ausschließlich im Schulkontext durchgeführt wurden, folgt nun eine Übersicht über Interventionsprogramme im Nachwuchssport. Vorab ist festzuhalten, dass im deutschsprachigen Raum nur wenige gesundheitsbezogene, pädagogisch-psychologische Programme speziell für den Nachwuchssport vorliegen. Laut Sallen (2018) sind derzeit vier Interventionsprogramme bekannt, welche sowohl die Prävention als auch die allgemeine Förderung der Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel haben.

An ebendiesen Programmen orientiert sich auch das Training der hier vorliegenden Untersuchung. Die im weiteren Verlauf dargestellten Gruppeninterventionsprogramme wurden zwischen 2012 und 2014 entwickelt und überschneiden sich zum Teil in ihrer Themen- und Methodenauswahl. Sallen und Richartz (2013) entwickelten und evaluierten das sogenannte *Stress-Resistenz-Training für Leistungssportler/-innen*, dessen theoretischer Rahmen sich im transaktionalen Stressmodell nach Lazarus (1999) begründet. Das Programm soll sowohl die Stressresistenz verbessern als auch Stress und

Stresssymptome reduzieren. Als unmittelbares Ziel wird die Stärkung von Wirkfaktoren, welche die Stressbewältigung, Stressbewertung und Stressprävention beeinflussen, genannt. Das *Stress-Resistenz-Training für Leistungssportler/innen* (SRT-L) findet in einer Gruppe mit bis zu zehn Teilnehmenden statt und besteht aus zehn Einheiten à 90 Minuten. In den ersten Sitzungen werden stresstheoretische Inhalte behandelt, um die Wahrnehmung von Stressquellen und Stressreaktionen zu schärfen. Darauf folgende Einheiten beinhalten Stressbewältigungsstrategien, die Analyse stressverstärkender Kognitionen und die Formulierung eigener Ziele, Stärken und Schwächen. Im Rahmen einer Evaluationsstudie wurde das SRT-L im Schuljahr 2012/2013 an vier Eliteschulen des Sports mit insgesamt 173 Personen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren durchgeführt. Die Untersuchung der Programmwirkungen erfolgte mittels eines quasi-experimentellen Kontrollgruppen-Designs mit drei Messzeitpunkten (Pre-, Post-, Follow-up-Test), jedoch ohne randomisierte Zuteilung der Teilnehmenden. Bei der Interventionsgruppe konnte ein starker Zuwachs des stressbezogenen Wissens im Vergleich zur Kontrollgruppe und zum Pre-Test festgestellt werden. Es zeigten sich Effekte auf die Stressreaktionen der Athleten und Athletinnen, welche in stressrelevanten Situationen als weniger intensiv und beständig beschrieben werden. Weitere Tendenzen deuteten auf eine Reduktion von chronischem Stresserleben, Stresssymptomen und stressverstärkenden Überzeugungen hin. 92 % der Teilnehmenden würden das Programm weiterempfehlen (Sallen & Richartz, 2013).

Neben dem SRT-L bezieht sich auch das *Sportpsychologische Athletentraining* (SAT) von Preis (2015a) auf die transaktionale Stresstheorie nach Lazarus (1966; 1974; 1999). Nach Sallen (2018) unterscheidet sich das SAT allerdings „... inhaltlich und methodisch kaum von mentalen Trainings zur Leistungsoptimierung im Sport ...“ (S. 520). Er stützt sich hierbei u. a. auf das Review von Birrer und Morgan (2010), nach welchem das SAT vielmehr als ein allgemeines Training psychologischer Fertigkeiten eingeordnet werden kann. Eine Beschreibung des Programms folgt dennoch, da in der vorliegenden Untersuchung teilweise auf Inhalte des SATs verwiesen wird. Das primäre Ziel des SAT ist neben der Stressreduktion die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung. Das Training ist für Athleten und Athletinnen zwischen zehn und 16 Jahren und findet in einem Umfang von 12 Wochen à 90 Minuten statt. Ein Schwerpunkt des SAT liegt in der Vermittlung von Entspannungstechniken. Zudem werden die Themen Konzentration, Selbstgesprächsregulation und Zielsetzung behandelt (Preis, 2015a). Das Programm wurde mittels einer Evaluationsstudie (quasiexperimentelles Design; Prätest, Posttest, Follow-up) auf Wirksamkeit geprüft. Hierbei erfolgte ein Vergleich der Effekte einer Versuchsgruppe (SAT) und einer Wartekontrollgruppe. Es konnten kurz- bis mittelfristige Verbesserungen einzelner Bereiche der Selbstregulation, der Wettkampffähigkeit und des Erholungs-Belastungs-Zustands festgestellt werden. Laut Preis (2015a) hat sich zudem die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Athleten und Athletinnen gesteigert. Darüber hinaus gaben 86 % der Teilnehmenden an, das Programm weiterzuempfehlen.

Ein weiteres Stresspräventionstraining liegt von Dallmann, Bach, Zipser, Thomann und Herpertz (2016) vor. Die primären Ziele des Trainings sind die Stressreduktion und Prävention von psychischen und psychosomatischen Erkrankungen. Unklar bleibt, auf welche theoretische Basis sich die Autoren stützen. An dem Training nahmen 56 Athleten

und Athletinnen aus unterschiedlichen Sportarten (u. a. Basketball, Schwimmen) zwischen 15 und 25 Jahren teil. Jeweils 28 der Teilnehmenden wurden der Interventions- bzw. der Kontrollgruppe zugeteilt. Das Programm ist für einen Umfang von sechs Wochen vorgesehen. Die Einheiten fanden je 30 Minuten im wöchentlichen Rhythmus statt und umfassten u. a. die Vermittlung von stresstheoretischem Wissen und das Kennenlernen von Entspannungs- und Achtsamkeitstraining. Zudem wurden sportspezifische Themen wie Übertraining und extrinsische und intrinsische Motivation im Hochleistungssport und deren Beziehung zum Burnout behandelt. Zur Wirksamkeitskontrolle wurde jeweils vor und vier Wochen nach dem Programm das Stressempfinden, die Selbstwirksamkeit und das Wissen über Stress und Stressprävention mittels Fragebögen erhoben. Laut Dallmann et al. (2016) zeigt die Interventionsgruppe nach dem Stresspräventionsprogramm einen stressbezogenen Wissenszuwachs und eine gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartung. Es konnten jedoch keine Effekte im Gruppenvergleich festgestellt werden. Somit scheinen die Ergebnisse den positiven Effekt eines Präventionsprogramms auf das stressbezogene Wissen zwar zu bestätigen, deuten aber darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartung nicht wie erwartet zunimmt. Über die Hälfte der Teilnehmenden empfanden das Training als sehr hilfreich und würden es anderen Athleten und Athletinnen weiterempfehlen. Für weitere Untersuchungen empfehlen Dallmann et al. (2016), den Fokus auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit zu legen. Als Begründung nennen sie Studien, welche einen wesentlichen Einfluss der Selbstwirksamkeit sowohl auf das subjektive Stressempfinden als auch auf depressive Symptome zeigen (Bandura, Cioffi, Taylor & Brouillard, 1988; Muris, 2002). Die Ergebnisse von Dallmann et al. (2016) zeigen zwar nur positive Tendenzen hinsichtlich der Selbstwirksamkeitssteigerung, bestätigen jedoch die Annahme, dass diese durch Interventionsprogramme positiv beeinflusst werden kann. Als Ausblick nennen die Autoren das Vorhaben, eine Follow-up-Erhebung nach einem halben Jahr durchführen zu wollen, um die Nachhaltigkeit und Beständigkeit der positiven Effekte zu untersuchen. Das Studiendesign der vorliegenden Studie sieht ebenfalls eine Follow-up-Erhebung vor, um die soeben genannten Punkte zu überprüfen und die Annahme einer generalisierten Selbstwirksamkeit zu diskutieren.

Der Vollständigkeit halber wird ein weiterer Entwurf eines Stressbewältigungstrainings von Staufenbiel, Schücker und Strauß (2012) angeführt. Jedoch handelt es sich hierbei um ein nicht standardisiertes Training, da die Konzeption bisher nicht vollends abgeschlossen wurde. Das Programm sieht sechs Einheiten à 90 Minuten vor, welche auf ein Jahr verteilt stattfinden. Es existiert keine Angabe zum Theoriebezug des Stressbewältigungstrainings. Die Stressreduktion und die Förderung der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der jungen Athleten und Athletinnen (15-19 Jahre) stehen hierbei im Vordergrund. In den ersten vier Einheiten werden u. a. Themen wie der Umgang mit Stress, Zeitmanagement, Kommunikation und Zielsetzung behandelt. Darüber hinaus liegen keine weiteren Angaben zum Aufbau und Inhalt des Trainings vor. Ebenso sind zur Wirksamkeit des Trainings keine finalen Ergebnisse vorhanden.

Darüber hinaus liegen aus dem englischsprachigen Raum Interventionsprogramme mit jugendlichen Sportlerinnen und Sportlern vor. Von diesen wird jedoch zunächst ein bereits älteres multimodales Stressmanagementtraining detaillierter erläutert, da auf weitere (fußballspezifische) Studien im Kapitel 4.1 eingegangen wird. In der quasi-

experimentellen Studie von Crocker, Alderman, Murray und Smith (1988) wurde die Wirksamkeit eines Stressmanagementtrainings bei 27 jugendlichen Volleyballspielern zwischen 16 und 18 Jahren untersucht. Die 13 weiblichen und 14 männlichen Volleyballspieler wurden dem Stressmanagementtraining ( $n = 16$ ) bzw. einer Wartekontrollgruppe ( $n = 11$ ) zugeteilt. Laut den Autoren war ein randomisiertes Vorgehen hierbei nicht möglich. Das Training umfasst acht Module à 60 Minuten, welche im wöchentlichen Rhythmus stattfinden. Die Module beinhalten u. a. die Vermittlung von stresstheoretischem Wissen, eine Einführung in Entspannungstechniken, das Identifizieren von stressreichen Gedanken, Techniken zur Selbstgesprächsregulation und das Kennenlernen von Meditation. Als abhängige Variablen wurden sowohl die Zustandsangst als auch die allgemeine Ängstlichkeit, die Leistung und die Gedanken in einer stressrelevanten Situation untersucht. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigte die Interventionsgruppe nach dem Stressmanagementtraining weniger negative und zunehmend positive Gedanken. Zudem konnten bei der Interventionsgruppe bessere Leistungen in einer kontrollierten, volleyballspezifischen Aufgabe festgestellt werden. In Bezug auf die Zustandsangst und allgemeine Ängstlichkeit zeigten sich zwischen den Gruppen keine Unterschiede. Als Grund hierfür nennen Crocker et al. (1988) beispielsweise den kurzen Zeitraum der Intervention (acht Wochen) und das Erfassen der vorwettbewerblichen Angst, welche möglicherweise nicht den tatsächlichen Zustand im Wettkampf wiedergibt. Dennoch kommen die Autoren zu dem Schluss, dass ein Stressmanagementtraining auf unterschiedlichen Stufen des Stressprozesses helfen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass innerhalb der aufgeführten Interventionsstudien ähnliche Programminhalte umgesetzt und insbesondere die Reduktion von Stressempfinden und Stresssymptomen sowie die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und positiver Gedanken festgestellt werden konnten.

## **4 Relevanz des Forschungsvorhabens**

Nachdem sowohl sportunabhängige als auch sport spezifische Stressbewältigungsprogramme für Kinder und Jugendliche vorgestellt wurden, wird nachfolgend ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum vorliegenden Thema gegeben. Hier soll insbesondere auf konkrete Ergebnisse ausgewählter Interventionsstudien sowie auf den Einfluss unterschiedlicher Variablen im Stressprozess eingegangen werden.

Ergänzend dazu erfolgt eine Einordnung der praktischen Relevanz des Forschungsvorhabens aus der Perspektive der Angewandten Sportpsychologie. Hierbei werden sowohl Ergebnisse von Interviews mit Nachwuchsspielern als auch die Auswertung einer Bedarfsanalyse dargestellt.

### **4.1 Aktueller Forschungsstand**

Im Vergleich zu Untersuchungen von (Profi-)Fußballtrainern (Altfeld & Kellmann, 2014; Biener, 1986; Schliermann, 2009; Schliermann, Hagenah & Hörmann, 2002) und Fußballschiedsrichtern (Gouttebauge, Johnson, Rochcongar, Rosier & Kerkhoffs, 2017; Teipel, Kemper & Heinemann, 1999; Savvidis, Heinemann & Backhaus, 1999) liegen nur

wenige relevante Studien zu den Themenbereichen Stress und Stressbewältigung im Nachwuchsfußball vor. In einer Vielzahl von Untersuchungen aus dem Nachwuchsfußball wird der Frage nach der Wirkung von Stress auf das Verletzungsrisiko und dessen Prävention nachgegangen (Brink et al., 2010; Olmedilla-Zafra, Rubio, Ortega, García-Mas, 2017; Slimani et al., 2018). Das subjektive Empfinden der Fußballspieler, der Einsatz von Stressverarbeitungsstrategien oder die Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit Bewältigungsstrategien werden jedoch selten zum Untersuchungsgegenstand gemacht.

Es erfolgt zunächst eine komprimierte Darstellung der Ergebnisse eines systematischen Reviews zu Stressmanagementprogrammen von Rumbold, Fletcher und Daniels (2012). Des Weiteren werden ausgewählte Interventionsstudien in Bezug auf Stress und Stressbewältigung im Nachwuchsfußball und Beiträge zum vorliegenden Themenbereich vorgestellt. Rumbold et al. (2012) fassen in ihrer Übersichtsarbeit insgesamt 64 Studien aus dem englischsprachigen Raum zusammen, in denen unterschiedliche Stressmanagementtrainings im leistungssportlichen Kontext (Individual- und Mannschaftssport) und überwiegend mit Athleten und Athletinnen im Alter von zwölf bis 21 Jahren untersucht wurden. Die ausgewählten Studien umfassen elf kognitive, 44 multimodale und neun alternative Interventionsprogramme. Kognitive Programme beinhalten u. a. kognitive Verhaltenstherapie, Coping, Zielsetzung, Hypnose und Selbstgespräche, während alternative Interventionen diverse, teils unspezifische Strategien umfassen, wie beispielsweise den Umgang mit Ärger, Musikinterventionen und Entspannungstechniken. In den multimodalen Programmen werden neben dem Stressimpfungstraining zudem Techniken zur Emotionskontrolle, Konzentration, Motivation, Visualisierung und zur Selbstgesprächsregulation vermittelt.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie stützt sich inhaltlich auf eben genannte multimodale Interventionsprogramme. Rumbold et al. (2012) stellen in der Zusammenfassung ihrer Ergebnisse fest, dass in den Studien mit multimodalen Interventionsprogrammen die meisten positiven Effekte berichtet werden können. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass multimodale Programme insbesondere kognitive und somatische Angstzustände positiv beeinflussen. Des Weiteren werden die multimodalen Programme als besonders wirksam in Bezug auf die Verbesserung des Stressprozesses beurteilt. Hier merken Rumbold et al. (2012) jedoch an, dass in den untersuchten Studien selten Effekte auf die Leistung der Athleten und Athletinnen infolge des durchgeführten Stressmanagementtrainings festzustellen waren. Somit sei anzunehmen, dass die Leistung nicht in direktem Zusammenhang mit einer verbesserten Stressbewältigung stünde. Jedoch führen die Autoren auch mögliche Erklärungsansätze auf, die das Ausbleiben einer Korrelation zwischen einem verbesserten Stressmanagement und einer verbesserten Leistung erklären könnten. Hier nennen sie die individuellen Aktivierungs- und Emotionszustände der untersuchten Athleten und Athletinnen und die daraus resultierende Annahme, dass in der Durchführung der Interventionen möglicherweise nicht immer das tatsächliche subjektive Empfinden berücksichtigt wurde. Zudem empfehlen Rumbold et al. (2012) eine Untersuchung moderierender Variablen (u. a. Alter, Wettkampfniveau, Art der Durchführung, Messinstrumente), die die Beziehung zwischen Interventionen und Wirkungen möglicherweise beeinflussen und die Kausalität hierfür beschreiben. In dem

soeben vorgestellten Review wurden Studien aus unterschiedlichen Sportarten untersucht. Dies wird nun im Folgenden spezifiziert und es erfolgt eine Darstellung ausgewählter Studien aus dem Nachwuchsfußball.

Zum Einstieg in die fußballspezifische Studienlage werden zunächst drei Untersuchungen aus der Forschungsgruppe um Kraus et al. (2015) als eine der wenigen aus dem deutschsprachigen Raum aufgeführt. In der Studie von Kraus und Hewig (2015) geht es um die Frage, inwiefern die psychische Belastungsregulation bei Nachwuchsleistungsfußballspielern von einem vermehrten Einsatz maladaptiver Emotionsregulationsstrategien und negativer bzw. positiver Stressverarbeitungsstrategien abhängt. Das Ziel der Studie war es, maladaptive Regulationsstrategien zu ermitteln, um daraufhin potenzielle Risikofaktoren für psychische Erkrankungen bestimmen zu können. Die Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen psychischen Belastungen wie Angst oder Depressivität und maladaptiver Bewältigung von Angst und Trauer. Ebenso gehen negative Stressverarbeitungsstrategien mit einer höheren psychischen Belastung einher. Die Ermittlung potenzieller Determinanten psychischer Belastungen stellt die Basis für mögliche Interventionen dar, auf welche in der Studie von Kraus und Hewig (2015) jedoch nicht weiter eingegangen wird.

In einer weiteren Studie zur Diagnostik von Zusammenhängen psychischer Determinanten junger Fußballspieler untersuchten Borgmann, Kraus und Hewig (2015) die gegenseitige Abhängigkeit der Handlungsorientierung (nach Misserfolg bei der Tätigkeitsplanung und -durchführung) eines Fußballspielers und dessen Stressverarbeitungsstrategien. Nach den Autoren ist ein Zusammenhang zwischen den Variablen zu vermuten, da handlungsorientierte Personen Kontrollfähigkeiten besitzen, um adäquat handeln und Situationen bewältigen zu können. An der Studie nahmen je 20 Nachwuchsleistungsfußballspieler der U16, U17, U19 und U23 teil. Zur Ermittlung der Handlungsorientierung wurde der *HOSP*<sup>2</sup> eingesetzt und zur Bestimmung der Stressverarbeitungsstrategien beantworteten die Spieler die Langversion des SVFs<sup>3</sup> mit 120 Items. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten Handlungsorientierung nach Misserfolg und erhöhten Werten in den Dimensionen *Bagatellisierung*, *Herunterspielen*, *Schuldabwehr*, *Ersatzbefriedigung*, *Selbstbestätigung* und *Entspannung*. Für die Variable Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsplanung konnte ein Zusammenhang mit der Stressverarbeitungsstrategie *Herunterspielen* festgestellt werden. Wie angenommen, konnten Zusammenhänge zwischen einer ausgeprägten Handlungsorientierung und Kontrollstrategien in Form von Stressverarbeitungsweisen festgestellt werden. Hierbei erfolgte jedoch keine Differenzierung zwischen maladaptiven und adaptiven Strategien, welches die Einordnung der Ergebnisse in Bezug auf ihre praktische Relevanz erschwert. Pietrowski, Kraus und Hewig (2015) untersuchten dieselben Fußballspieler wie in der Studie von Borgmann, Kraus und Hewig (2015) in Bezug auf deren Attributionsstile und inwiefern ebendiese im Zusammenhang mit unterschiedlichen Stressverarbeitungsstrategien stehen. Laut den Autoren stellt sich hierbei die konkrete Frage, welche Attributionsstile in welcher Weise auf die Stressverarbeitungsstrategien wirken. Die Ergebnisse der Untersuchung werden an dieser Stelle aufgrund der Übersichtlichkeit

---

<sup>2</sup> Fragebogen zur Erfassung der Handlungsorientierung im Sport.

<sup>3</sup> Stressverarbeitungsfragebogen

zusammengefasst dargestellt. Es konnte festgestellt werden, dass die interne Attribution von Erfolg signifikant mit einem höheren *Sozialen Unterstützungsbedürfnis* und einer niedrigen *Selbstbeschuldigung* zusammenhängen. Bei einer stabilen Attribution von Erfolg liegen die Werte für die Stressverarbeitungsstrategien wie *Bagatellisierung*, *Reaktionskontrolle* und *Positive Selbstinstruktion* signifikant höher. Dagegen ist eine stabile Attribution von Misserfolg mit einer erhöhten *Schuldabwehr* und *Vermeidung* verbunden. Es kann festgehalten werden, dass die Forschungsgruppe um Kraus et al. (2015) insbesondere die Zusammenhänge unterschiedlicher psychischer Parameter untersucht und im Rahmen der genannten Studien ebenso die Diagnostik in den Vordergrund gestellt hat. Solche grundlegenden Untersuchungen liefern Erklärungsansätze für Verhaltensweisen und Handlungsmuster jugendlicher Fußballspieler und dienen als Basis für mögliche kognitiv-verhaltensorientierte Trainingsprogramme.

Die praktische Umsetzung eines Stressverarbeitungsprogramms und dessen Wirksamkeit untersuchten hingegen Reeves, Nicholls und McKenna (2011). In ihrer Studie wurde ein spezielles Training für jugendliche Fußballspieler (CETASP<sup>4</sup>) durchgeführt und dessen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Bewältigung und die subjektiv wahrgenommene Leistung überprüft. An dem Programm nahmen fünf männliche Fußballspieler im Alter von 13 und 14 Jahren teil, welche an einer Akademie der englischen Premier League trainierten. Das Training umfasste sechs Einheiten à 45-60 Minuten, welche in einem wöchentlichen Abstand stattfanden. Inhaltlich wurden u. a. Themen wie die Beurteilung von stressreichen Situationen, problem- und emotionsorientiertes Coping, soziale Unterstützung als Bewältigungsressource und der Einsatz von Bewältigungsstrategien behandelt. Mithilfe von Einzelfallanalysen konnten die Autoren feststellen, dass sich nach dem Training die Selbstwirksamkeitserwartung (CSES<sup>5</sup>), die Effektivität der Bewältigung (CE<sup>6</sup>) und die subjektive Leistung der Teilnehmenden verbessert haben. Darüber hinaus gaben die Teilnehmenden an, mit dem Programm zufrieden gewesen zu sein. Laut Reeves et al. (2011) dient diese Studie als Grundlage für angewandt arbeitende Sportpsychologen, welche das Programm im Nachwuchsleistungsfußball zur Entwicklung adäquater Bewältigungsstrategien einsetzen könnten. Ähnliche Ergebnisse in Bezug auf die Selbstwirksamkeit konnten Tamminen, Ferdinand-Pennock und Braun (2019) feststellen. Sie untersuchten in ihrer Studie ein Interventionsprogramm zur Stressbewältigung von Nachwuchsfußballspielern und deren Eltern. Die Besonderheit hierbei ist, dass die Eltern ebenso aktiv an der vierwöchigen Intervention teilnahmen wie ihre Kinder. Die Ergebnisse zeigen, dass ein geringerer Druck seitens der Eltern und eine ausgeprägtere Selbstwirksamkeitserwartung ein geringeres Stressempfinden bei jugendlichen Fußballspielern erwarten lassen. Jedoch konnten nach der Intervention keine Unterschiede zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe bezüglich des Stressabbaus und der Wahrnehmung des elterlichen Drucks festgestellt werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartung eine nicht unerhebliche Wirkung auf die Stressverarbeitung hat und wie in der Untersuchung von Reeves et al. (2011) durch ein spezifisches Training gefördert und positiv beeinflusst werden kann.

---

<sup>4</sup> coping effectiveness training for adolescent soccer players.

<sup>5</sup> coping self-efficacy scale (Chesney, Neilands, Chambers, Taylor & Folkman, 2006).

<sup>6</sup> coping effectiveness scale (Gottlieb & Rooney, 2004).



Ein spezifisches Interventionsprogramm zum Umgang mit Ärger in Wettbewerbssituationen wurde in einer Studie von Brunelle, Janelle und Tennant (1999) untersucht. Da Ärgererleben bzw. Ärgerverhalten u. a. eine Reaktion auf stressrelevante Situationen sein kann, wird die Untersuchung von Brunelle et al. (1999) als relevant für den hier vorliegenden Forschungsschwerpunkt erachtet. Das Ziel des Interventionsprogramms ist eine Sensibilisierung der jungen Fußballspieler für kritische Situationen, in denen Ärgererleben eine Rolle spielt. Zudem sollen sie lernen, ihre Gefühle konkreter wahrzunehmen und auf diese ggf. mit unterschiedlichen Strategien adäquat zu reagieren. An der Untersuchung nahmen 57 männliche Fußballspieler im Alter zwischen 18 und 28 Jahren teil. Sie wurden den drei Gruppen a) Rollenspiel, b) Ärgerwahrnehmung und c) Kontrollgruppe randomisiert zugeteilt. In den beiden Interventionsgruppen wurden jeweils fünf Einheiten à 60 Minuten im wöchentlichen Abstand durchgeführt. Der theoretische Vortrag zum Thema Ärger war für beide Gruppen inhaltlich gleich. Die Teilnehmenden der Gruppe mit dem Schwerpunkt *Ärgerwahrnehmung* tauschten sich über individuelle Erfahrungen aus und diskutierten unterschiedliche Lösungsansätze. Zusätzlich sollten sie für fünf Wochen eine Art Tagebuch über ihr Ärgererleben und Verhalten in Wettkampfsituationen führen. Die Teilnehmenden der Gruppe mit dem Schwerpunkt *Rollenspiel* spielen aktiv Situationen durch, die möglicherweise Ärger auslösen (z. B. Schiedsrichterentscheidungen). Die Ergebnisse zeigen, dass beide Interventionsgruppen sowohl im Prä-Posttest-Vergleich als auch im Gruppenvergleich ihr Ärgerverhalten signifikant reduzierten. Die stärksten Effekte konnten jedoch durch die Rollenspiel-Intervention erreicht werden. Brunelle et al. (1999) kommen zu dem Schluss, dass ein spezielles Training zum Umgang mit Ärger sowohl die Wahrnehmung von Emotionen als auch das Verhalten in Wettbewerbssituationen positiv beeinflussen kann. Zudem erklären sie, dass eine Vorbereitung auf kritische Situationen dazu führe, dass der Athlet sich in der Wettkampfsituation nicht von seinen Wutgedanken ablenken lasse und sich schließlich besser konzentrieren könne. Im Gegensatz zu den übrigen hier aufgeführten Studien wird bei Brunelle et al. (1999) der Umgang mit *einer* konkreten (dysfunktionalen) Stressreaktion thematisiert. Wie bereits beschrieben, wird diese Untersuchung insbesondere aufgrund der Durchführung mit jungen Fußballspielern als bedeutsam erachtet. Weitere Ärgerbewältigungstrainings aus anderen Sportarten (u. a. Steffgen, 1993) werden jedoch nicht näher betrachtet, da das Ärgererleben bzw. Ärgerverhalten im Rahmen dieser Arbeit keine zentrale Rolle spielt.

In einer Studie von Brown, Malouff und Schutte (2005) wird die Wirksamkeit einer Intervention zur Steigerung der Selbstwirksamkeit nach Wettbewerbsniederlagen untersucht. Die Autoren gehen davon aus, dass eine positive Grundstimmung infolge von Niederlagen beeinträchtigt und durch Ärger, Wut und Frustration ersetzt werden kann. Diese Annahme stellt eine Parallele zur Studie von Brunelle et al. (1999) dar, in welcher ebenfalls davon ausgegangen wird, dass kritische Situationen zu negativen Emotionen und Verhalten führen können. Jedoch wird in der folgenden Studie der Schwerpunkt auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit gelegt und weniger auf die konkrete Verarbeitung der Emotionen/Situation. Brown et al. (2005) nehmen an, dass geringe positive Affektivität zu eingeschränktem Entscheidungsverhalten und Problemlösen führt. Die Autoren stützen dies auf frühere Studien, in welchen ein Zusammenhang zwischen Affektivität und

Selbstwirksamkeit festgestellt werden konnte (Bandura, 1997; Forgas, Bower & Moylan, 1990; Heimpel, Wood, Marshall & Brown, 2002). Daraus schließen sie, dass eine positive Grundstimmung trotz Niederlagen durch die Steigerung der Selbstwirksamkeit gefördert werden könne. An der dreimonatigen Interventionsstudie nahmen 111 Athleten und Athletinnen zwischen elf und 17 Jahren aus den Sportarten Netball (basketballähnliches Mannschaftsspiel) und Fußball teil. Es erfolgte eine randomisierte Zuteilung der Teilnehmenden in eine Interventions- und Kontrollgruppe. Die Aufgabe der Interventionsgruppe bestand darin, sich nach jedem Wettkampf für jeweils eine Minute auf bestimmte Gedanken oder Bilder zu konzentrieren (z. B. „Denke an etwas, das dir im Spiel besonders gut gelungen ist“). Mittels der *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) wurde jeweils vor und nach dem Wettkampf die Affektivität der Athleten und Athletinnen erhoben. In der Auswertung wurden sowohl Daten der Kontroll- und Interventionsgruppe als auch die der Gewinner und Verlierer miteinander verglichen. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Rückgang positiver Affektivität bei der Kontrollgruppe nach Misserfolgen. Bei der Interventionsgruppe blieben die Werte für positive Affektivität vor und nach einem verlorenen Wettkampf gleich. Jedoch konnten bei den Gewinnern im Vergleich zu den Verlierern (mit und ohne Intervention) die höchsten Werte für positive Affektivität ermittelt werden. Dies deutet darauf hin, dass sich allein das Gewinnen auf die positive Grundstimmung auswirkt. In der Ergebnisdiskussion merken Brown et al. (2005) an, dass sie zwar Interventionseffekte ermitteln konnten, die Selbstwirksamkeit jedoch nicht separat erhoben worden sei, sodass nicht auszuschließen sei, dass andere kognitive Strategien gleichermaßen bei der Stärkung positiver Affektivität helfen können. Laut den Autoren sollen weitere Untersuchungen klären, ob die angewandten Techniken zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit führen und die Effekte tatsächlich auf ebendiese Interventionen zurückzuführen sind.

Der direkte Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Leistung wurde bereits in unterschiedlichen Studien untersucht (Moritz, Feltz, Fahrback & Mack, 2000; Geisler & Leith, 1997). Diese werden jedoch nicht näher betrachtet, da die Leistung der Fußballspieler in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wird. In der Untersuchung von Brown et al. (2005) geht es insbesondere um die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung und eine positive Affektivität der Athleten und Athletinnen trotz Niederlagen, sodass diese als thematisch relevant bewertet wird. Eine weitere Studie von Nwankwo und Onyishi (2012) unterstreicht die Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Stressverarbeitungsprozess. Es wurden 236 Sportler und Sportlerinnen im Alter von 10 bis 20 Jahren untersucht. In ihrer quantitativen Erhebung konnten die Autoren als zentrales Ergebnis herausfinden, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung mit einem gesteigerten Einsatz von adaptiven Stressverarbeitungsstrategien verbunden ist. Die aufgeführten Studien stärken die Annahme, dass die Selbstwirksamkeit und die Stressverarbeitung insoweit zusammenhängen, als dass sich durch die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung ebenso Änderungen in der Stressverarbeitungsweise ergeben, ohne auf diese durch konkrete Interventionen einzuwirken. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, dass sich durch ein Bewältigungstraining somit auch eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung ergeben müsste. In der vorliegenden Untersuchung wird mithilfe des sportspezifischen Interventionsprogramms der Versuch unternommen, den Einsatz positiver

Stressverarbeitungsstrategien zu fördern und die Selbstwirksamkeitserwartung zu steigern. Eine gegenseitige Wechselwirkung wird hierbei gewiss nicht ausgeschlossen. Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Stress und Stressbewältigung im Nachwuchsfußball zeigt Forschungslücken. In Anbetracht der Gesamt-Studienlage im Bereich Fußball scheint ebendieses Thema eine geringere Aufmerksamkeit zu erhalten. Lediglich in der Studie von Nwankwo und Onyishi (2012) konnte der Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung und einem gesteigerten Einsatz von adaptiven Stressverarbeitungsstrategien ermittelt werden.

Hinsichtlich eines möglichen Zusammenhanges zwischen subjektiver Belastung, aktueller Stimmung und kognitiven Aspekten wie Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsleistungen soll die Bedeutung der Exekutivfunktionen im Fußball nicht unerwähnt bleiben. Obwohl diese im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht weiter betrachtet werden, stellen sie in der jüngsten Forschung einen häufig untersuchten Gegenstand dar. Van der Linden, Frese und Meijman (2003) untersuchten den Zusammenhang zwischen mentaler Ermüdung<sup>7</sup> und eingeschränkter exekutiver Kontrolle. Letztere kann sich bei komplexen Aufgaben in einer verminderten kognitiven Flexibilität und veränderten Planungszeit bei der Aufgabenlösung zeigen. 58 Studierende nahmen an der Studie teil und wurden in eine Versuchsgruppe ( $n = 31$ ) und Kontrollgruppe ( $n = 27$ ) eingeteilt. Zu Beginn der Untersuchung füllten die Teilnehmenden sowohl einen Fragebogen zur Bewertung ihrer aktuellen mentalen Anstrengung als auch eine Kurzform des *Profile of Mood States* (POMS) aus. Daraufhin wurden mittels unterschiedlicher Aufgaben die Planungsfähigkeit, das abstrakte Denkvermögen und die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (Kurzzeitgedächtnis) getestet. Im Anschluss erhielt die Versuchsgruppe eine komplexe Planungsaufgabe, welche für einen Zeitraum von zwei Stunden am Computer ausgeführt werden musste. Hierbei mussten jeweils Aufgabenteile unter unterschiedlichen Bedingungen und in einer bestimmten Zeitvorgabe erfüllt werden. Währenddessen wurden weder Ergebnisse an die Teilnehmenden zurückgemeldet noch durften sie sich Notizen machen oder anderweitig Informationen speichern. Die Kontrollgruppe wartete während der zwei Stunden in den Räumlichkeiten des Labors und durfte keine kognitiv anspruchsvollen Aufgaben erledigen. Anschließend bewerteten alle Teilnehmenden erneut ihre mentale Anstrengung und füllten den POMS aus. Zudem beantworteten sie vier Fragen zu ihrer Aufgabenmotivation. Erneut wurden die Tests zur Planungsfähigkeit, zum abstrakten Denkvermögen und zum Kurzzeitgedächtnis durchgeführt. Die zentralen Ergebnisse zeigen, dass die mentale Ermüdung bei der Versuchsgruppe nach der zweistündigen Planungsaufgabe signifikant gestiegen ist. Zudem waren sie vor der zweiten Testung signifikant weniger motiviert und zeigten signifikant höhere Wutgefühle (POMS). Die Testergebnisse bestätigen, dass müde Probanden und Probandinnen im Vergleich zu einer nicht ermüdeten Gruppe eine längere Verweildauer bei den einzelnen Aufgaben aufweisen. Dies begründen die Autoren mit beeinträchtigten Wahrnehmungsprozessen, welche durch die mentale Ermüdung hervorgerufen werden.

Eine fußballspezifische Untersuchung zur mentalen Ermüdung und deren Auswirkung auf körperliche und technische Leistungen führten Smith et al. (2016) durch. Es wurden

---

<sup>7</sup> Zustand, der sich nach oder während einer längeren kognitiven Anstrengung einstellen kann (Boksem & Tops, 2008).

sowohl männliche Spieler der belgischen Liga als auch Fußballspieler aus dem Breiten-sport getestet. Beide Gruppen wurden jeweils in eine Versuchsgruppe und in eine Kontrollgruppe geteilt, welche jedoch nach der ersten Durchführung der Tests tauschten, da die Studie im Cross-over-Design durchgeführt wurde. Ähnlich wie in der vorherigen Studie von van der Linden, Frese und Meijman (2003) beantworteten alle Teilnehmenden zu Beginn der Untersuchung Fragebögen zur mentalen Ermüdung, mentalen Anstrengung und Motivation. Bei den erfahrenen Fußballspielern wurde im Anschluss mittels eines Pass- und Schusstests die fußballspezifische technische Leistung (Loughborough Soccer Passing and Shooting Test) ermittelt, während die Freizeitfußballspieler anhand eines spezifischen Tests auf ihre fußballbezogene Ausdauerleistungsfähigkeit (*Yo-Yo Intermittent Recovery Test*, Level 1) getestet wurden. Daraufhin sollte bei den jeweiligen Versuchspersonen mittels eines 30-minütigen Stroop-Tests ein Zustand mentaler Ermüdung hervorgerufen werden. Währenddessen las die Kontrollgruppe Zeitschriften und wurde keiner kognitiven Anstrengung ausgesetzt. Beide Gruppen beantworteten erneut die Fragebögen und führten abschließend die fußballspezifischen Leistungstests durch. Die zentralen Ergebnisse zeigen, dass die subjektiven Bewertungen der geistigen Ermüdung und Anstrengung nach der Stroop-Aufgabe sowohl bei den Freizeit- als auch bei den professionellen Fußballspielern signifikant höher waren. Bei den Freizeitfußballspielern zeigt sich nach der mentalen Ermüdung zudem eine deutliche Verringerung der Laufstrecke. Bei den professionellen Fußballspielern konnte ein signifikanter Anstieg der sogenannten Strafzeit, welche u. a. aufgrund von Fehlern bei der Bewältigung technischer Anforderungen vergeben wird, ermittelt werden. Des Weiteren ergab der Leistungstest nach der Stroop-Aufgabe eine signifikant geringere Schussgeschwindigkeit und -genauigkeit. Smith et al. (2016) kommen aufgrund der beschriebenen Ergebnisse zu dem Schluss, dass mentale Ermüdung zur Beeinträchtigung kognitiver Prozesse und damit einhergehend zur Verminderung fußballspezifischer Lauf-, Pass- und Schießleistungen führen kann. An dieser Stelle ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit zwar die kognitive Leistungsfähigkeit anhand eines Konzentrations- und Aufmerksamkeitstests überprüft, jedoch nicht in Verbindung mit einem Treatment manipuliert wird. Ebenso werden keine objektiven fußballspezifischen Leistungsdaten erfasst. Es geht vielmehr um die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen wahrgenommenen physischen und psychischen Anforderungen, der aktuellen Stimmung (u. a. van der Linden, Frese & Meijman, 2003) und der daraus resultierenden Konzentrationsleistung. In einer Studie von Saal, Mayer, Bertolino und Lanwehr (2015) wurde der Zusammenhang zwischen der Konzentration und der fußballspezifischen Handlungsschnelligkeit und -genauigkeit untersucht. Hierzu wurde zum einen die Aufmerksamkeit bzw. Informationsverarbeitung mittels des d2-Aufmerksamkeits-Belastungs-Tests und des Wiener Testsystems ermittelt und zum anderen die Schnelligkeit und Präzision im Footbonauten (Trainingsgerät u. a. zur Verbesserung der Handlungsschnelligkeit) getestet. An der Studie nahmen 48 Fußballspieler von der U17 bis hin zum Profibereich teil. Die ermittelten Werte des Footbonauten lassen sich in Handlungszeit und Trefferquote unterteilen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen einen geringen Zusammenhang zwischen der Handlungszeit und den Ergebnissen des d2-Tests und einen moderaten Zusammenhang zwischen der Handlungszeit und den Ergebnissen der Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitstests des Wiener Testsystems.

Des Weiteren wurden jeweils moderate Zusammenhänge zwischen der Trefferquote und dem d2-Test und zwischen der Trefferquote und dem Wiener Testsystem ermittelt. Laut Saal et al. (2015) deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sowohl die Schnelligkeit als auch die Präzision im Footbonaut unter anderem von der Informationsverarbeitung des Spielers abhängt. Für eine Validitätsprüfung müssten jedoch Untersuchungen durchgeführt werden, welche weitere fußballspezifische Anforderungen berücksichtigen.

Neben dem bereits dargestellten Zusammenhang zwischen wahrgenommener Belastung und der Leistungsfähigkeit eines Spielers deuten Ergebnisse von Filaire, Lac und Pequignot (2003) daraufhin, dass ebenso ein positiver Zusammenhang zwischen der Leistung und der Stimmung besteht. Sie untersuchten über einen Zeitraum von einer Saison biologische, hormonelle sowie psychische Parameter einer professionellen Fußballmannschaft ( $N = 20$ ) im Zusammenhang mit der jeweiligen Leistung. Die Stimmung wurde hierbei mit dem *Profile of Mood States* (POMS) erfasst. Filaire et al. (2003) konnten ermitteln, dass sich bei einer guten Leistung des Teams hohe Werte in der Dimension *Tatendrang* zeigten und niedrige Werte in den negativen Komponenten wie *Müdigkeit* und *Ärger*. Bei weniger erfolgreichen Perioden konnten gegenteilige Ergebnisse festgestellt werden. Hier stiegen die Werte der negativen Dimensionen und es sank der Wert der Dimension *Tatendrang*. Jedoch weisen die Autoren daraufhin, dass sie anhand der Ergebnisse nicht bestimmen konnten, ob sich die Leistung auf die Stimmung ausgewirkt hat oder umgekehrt.

In der vorliegenden Untersuchung werden neben den Stressverarbeitungsweisen und der Selbstwirksamkeitserwartung weitere Variablen erhoben, welche in Verbindung mit dem Konstrukt *Stress* stehen. Wie bereits dargestellt wurde, ist ein Einfluss des Stresserlebens auf die Konzentrationsleistung möglich (u. a. Kaluza, 2015b). Dies zeigt sich im Rahmen von Stressreaktionen auf kognitiv-emotionaler Ebene (siehe Kapitel 2.7). Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass ebenso die aktuelle Stimmung einer Person durch das Stressempfinden beeinträchtigt wird (u. a. Eppel, 2007, Filaire et al., 2003). Stress stellt somit ein multifaktorielles Geschehen dar, welches im Rahmen dieser Arbeit mit der Erfassung ausgewählter Variablen gewiss nur in Ansätzen veranschaulicht werden kann.

Wie eingangs beschrieben, stehen die Stressverarbeitungsweisen der Nachwuchsspieler im Mittelpunkt der Arbeit. Ebenso werden die Allgemeine als auch die fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ermittelt. Dies soll zum einen dazu dienen, mögliche Erklärungsansätze in Bezug auf adaptive bzw. maladaptive Stressverarbeitungsweisen aufzuzeigen und zum anderen eine mögliche Steigerung der Selbstwirksamkeit und damit einhergehende Veränderungen der Stressverarbeitungsweisen durch spezifische Interventionen zu untersuchen. Darüber hinaus wird ein möglicher Zusammenhang zwischen subjektiver Belastung, aktueller Stimmung und der Konzentrationsleistung der Spieler analysiert.

## 4.2 *Praktische Relevanz des Forschungsvorhabens*

Im Folgenden soll ergänzend zur theoriebasierten Begründung der vorliegenden Untersuchung die praktische Relevanz anhand von Interviewergebnissen und einer

Bedarfsermittlung der U17-Mannschaft hinsichtlich sportpsychologischer Themen dargestellt werden.

#### 4.2.1 Interviewauswertung

Leitfadengestützte Interviews mit den Spielern der U17 wurden im Rahmen der sportpsychologischen Tätigkeit der Verfasserin dieser Arbeit im Nachwuchszentrum des Halle'schen FCs durchgeführt. Die Gespräche fanden mit jedem Spieler einzeln statt und beinhalteten u. a. Fragen zur sportlichen Laufbahn, zu sportbezogenen und außersportlichen Zielen und zum Mannschaftsgefüge. Im Vordergrund jedoch stand die Frage, inwiefern die zeit- und belastungsintensiven sportlichen Anforderungen mit der schulischen Ausbildung koordiniert werden können und ob dies eine Doppel- bzw. Mehrfachbelastung für die Nachwuchsspieler darstelle (DFB, 2009). In diesem Zusammenhang erläuterten die Spieler auf eine offene Fragestellung ihren schulischen und sportlichen Alltag und berichteten, ob und auf welche Weise sie diesen als belastend empfinden. In der Tabelle 1 erfolgt eine exemplarische Darstellung eines typischen Tagesablaufes eines U17-Spielers, welcher sowohl die Sportschule besucht als auch im Internat wohnt.

Tab. 1: Exemplarischer Tagesablauf eines U17-Spielers (Internat & Sportschule)

5.45 Uhr	aufstehen
7-9.30 Uhr	Schule
9.40-10 Uhr	Fahrt zum Training
10.30-12 Uhr	Training
12-12.20 Uhr	duschen, umziehen
12.20-12.40 Uhr	Fahrt zur Schule
12.40-13.15 Uhr	Mittagspause
13.15-14.45 oder 16.45 Uhr	Schule
17.30-19 Uhr	Training
19-19.30 Uhr	duschen, umziehen
19.30 Uhr	Fahrt zum Internat
20.15 Uhr	Essen in der Mensa
ab 21 Uhr	Hausaufgaben
ab 22 Uhr	Nachtruhe

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die einzelnen Zeiten in Abhängigkeit von der Schulform variieren können. Zudem unterscheiden sich die Anfahrtszeiten zum Training geringfügig. Der zeitliche Ablauf nach dem abendlichen Training gestaltet sich bei Spielern, welche bei ihren Eltern wohnen, ähnlich. Einige gaben jedoch an, deutlich später als 22 Uhr ins Bett zu gehen. Die Darstellung des Tagesablaufs soll dazu dienen, sich die zeitlichen Anforderungen zu vergegenwärtigen, ohne hier bereits auf deren Qualität einzugehen. Im Folgenden werden die von den Spielern angegebenen Belastungen zusammengefasst dargestellt (Tab. 2).

Tab. 2: Belastungen der U17-Spieler

fußballbezogene Belastungen	(wiederkehrende) Verletzungen
	Angst vor Fehlern (bedingt durch Trainer)
	Fahrtzeiten zwischen Schule und Trainingsstätte
	Fahrtzeiten zwischen Heimatstadt und Trainingsstätte
	negatives Trainer-Feedback
fußballbezogene Belastungen	Niederlagen
	negative Trainer-Kommunikation
	Konkurrenzdruck
	Trainingsumfang
schul- und internatsbezogene Belastungen	Verpflegung nicht angemessen für eine Sportschule
	Lernen am späten Abend
	Heimweh, Fahrt zurück ins Internat fällt schwer
	schlechte Noten
	Es existiert im Internat keine männliche Vertrauensperson, an die sich die Spieler wenden können.
	Erwartungsdruck von den Eltern (Abitur)
	Klassenarbeiten
weitere (aus der Mehrfachbelastung resultierende) Belastungen	Wochenendfahrten nach Hause
	fehlende Absprachen zwischen Verantwortlichen der Sportschule und des Vereins (Beispiel: Sportunterricht kollidiert mit intensiven Trainingstagen)
	abends zu spät zuhause/im Internat
	geringes Selbstvertrauen
	zu wenig Schlaf/Regeneration
	zu wenig Zeit für Freunde/Familie
	Angst, den Erwartungen nicht gerecht zu werden

Neben den potenziellen stressinduzierten Situationen nannten die Spieler deren Auswirkungen in Form von Stressreaktionen. In der Tabelle 2 werden (wiederkehrende) Verletzungen als Belastung aufgeführt. Diese wurden von den Nachwuchsspielern jedoch ebenso als Resultat aus zu geringer Regeneration und weiteren alltäglichen Stressoren genannt und können gleichermaßen als Stressreaktion eingeordnet werden. Neun von 24 Spielern beschrieben sich hierbei als verletzungsanfällig. Ein Spieler berichtete zudem, dass er bereits aufgrund eines Angstzustandes für mehrere Tage im Krankenhaus lag und medikamentös behandelt wurde. Diesen Zustand erklärte er sich mit dem Umzug ins Internat und den völlig neuen Bedingungen. Über diesen Extremfall hinaus äußerten die Spieler Symptome wie Müdigkeit, Erschöpfung, Unzufriedenheit, Lustlosigkeit, negative Gedanken (insbesondere nach Niederlagen), Kopfschmerzen, Konzentrations-

verlust, Selbstzweifel und Unruhe. Einige Spieler beschrieben zudem, dass sie emotionale Tiefs erleben und mitunter den Spaß am Fußball verlieren. In dem Zusammenhang berichtete ein Spieler von seinem Alkoholkonsum in einer solchen Phase. Die hier aufgeführten Stresssituationen und Stressreaktionen sollen lediglich einen Abriss der Interviewergebnisse darstellen, um die Bedeutsamkeit des Themas aus der Perspektive der Angewandten Sportpsychologie zu untermauern.

#### 4.2.2 Auswertung der Bedarfsermittlung

Die Bedarfsermittlung stützte sich auf einen Athletenfragebogen aus der *Arbeitsmappe für die sportpsychologische Beratung* von Lobinger und Kraus (2010). Der Fragebogen erfasst das Interesse der Nachwuchsspieler an sportpsychologischen Themen. Die Spieler konnten für unterschiedliche Themenbereiche jeweils angeben, ob sie *intensiv*, *mäßig* oder *gar nicht* interessiert seien. Diese Bedarfsermittlung wurde ebenso wie die leitfadengestützten Interviews innerhalb der sportpsychologischen Tätigkeit der Verfasserin dieser Arbeit beim Halleschen FC eingesetzt.

Es erfolgt nun eine Darstellung der wesentlichen Ergebnisse des Erhebungsbogens. Von den 26 vorgegebenen Themenbereichen werden lediglich die genannt, für welche eine Mehrzahl der 25 befragten Spieler *intensives* bis *mäßiges* Interesse angab. Zwischen 18 und 24 der Nachwuchsspieler interessierten sich jeweils für die in der Abbildung 2 aufgeführten Themen. Stressmanagement ist hierbei ein eigenes Themenfeld, dem jedoch ebenso Themen wie Konzentration, Umgang mit Druck oder Entspannungstraining zugeordnet werden können, da diese bereits konkrete Inhalte eines Stressmanagements andeuten. Die Übersicht unterstützt zum einen die Annahme, dass die befragten Nachwuchsspieler Interesse an sportpsychologischem Training haben. Zum anderen bekräftigen die Ergebnisse das Forschungsvorhaben, welches sich bereits aus den vorangegangenen theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand herausgebildet und an dieser Stelle durch die Befragung einer Mannschaft gefestigt hat.



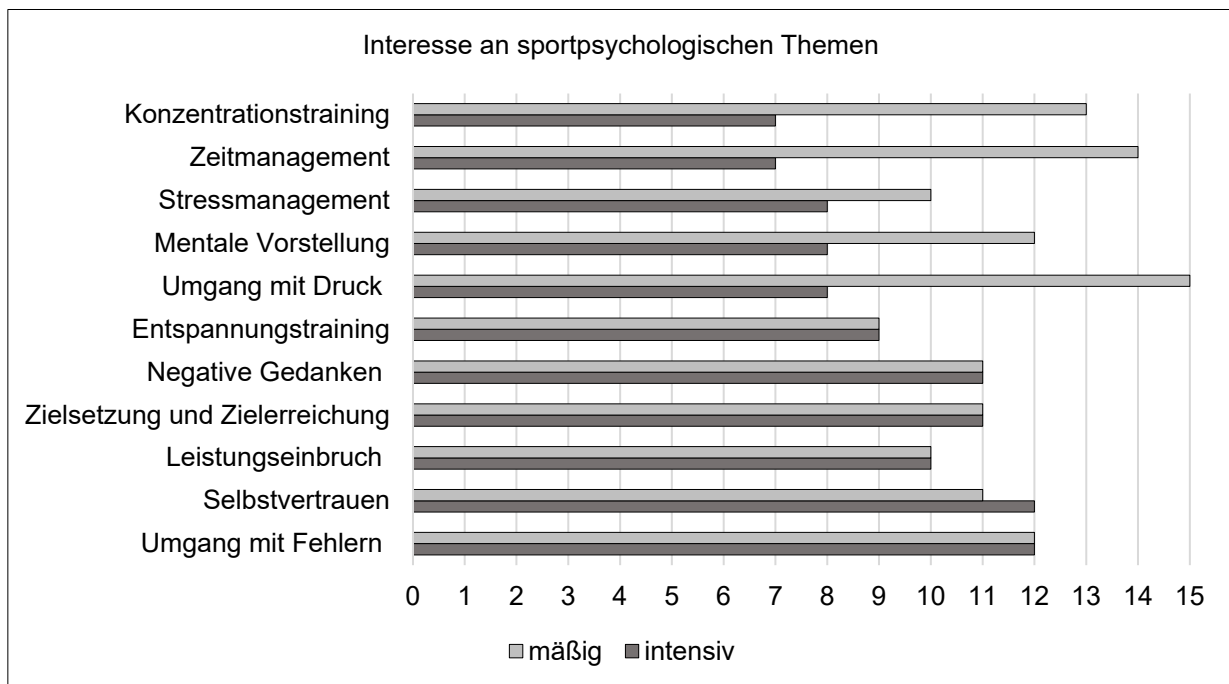


Abb. 2: Zentrale Ergebnisse der Befragung von 25 Nachwuchsspielern nach ihrem Interesse an sportpsychologischen Themen

Anzumerken ist, dass sowohl die Interviews als auch die Bedarfsanalyse lediglich mit der U17 durchgeführt wurden, sodass hier zunächst nicht jene Belastungen oder Stressreaktionen der U15 bzw. U19 wiedergegeben werden können. Hier geht es jedoch vielmehr um eine Einbettung des Forschungsvorhabens in die vorhandene Struktur und eine praktisch begründete Rechtfertigung der Forschungshypothesen.

Die Ergebnisse der Interviews und Bedarfsanalyse lassen zum einen Rückschlüsse auf mögliche Stressoren zu, zum anderen könnte das Interesse der jugendlichen Fußballspieler an unterschiedlichen Themen auch ein Hinweis darauf sein, dass hier Ressourcen zur Bewältigung der Stressoren fehlen.

## 5 Forschungshypothesen

Die empirische Untersuchung lässt sich in zwei Abschnitte unterteilen. Im ersten Teil steht die Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen der aktuellen Stimmung, den subjektiven Belastungen und der Konzentrationsleistung der Nachwuchsfußballspieler im Vordergrund. Hier geht es insbesondere um die Frage, inwiefern sich eine negative Gefühlslage und hohe subjektiv empfundene Belastungen auf die Konzentration auswirken. Weiterhin soll das hier durchgeführte sportsspezifische Stressbewältigungsprogramm für den leistungsorientierten Nachwuchsfußball die bereits bestehenden Programme ergänzen und durch ein feldexperimentelles Vorgehen überprüft werden. Der zweite Teil der Studie besteht also darin, den Einfluss des Interventionsprogramms auf die Versuchsgruppe im Gruppen- als auch Zeitvergleich zu untersuchen. Hierbei werden mögliche Veränderungen der Allgemeinen und fußballspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung und der Stressverarbeitungsstrategien analysiert. Zum Follow-up wird zudem eine Evaluation

durchgeführt, bei welcher die subjektive Einschätzung der Spieler bezüglich des Programms ermittelt wird.

Aus den Untersuchungszielen, den dargestellten theoretischen Grundlagen und dem aktuellen Forschungsstand können die folgenden Arbeits- und Forschungshypothesen abgeleitet werden, anhand derer sich die empirische Untersuchung dieser Arbeit strukturieren lässt.

### 5.1 *Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 1*

Es wird angenommen, dass die subjektiv empfundenen Belastungen mit der jeweils aktuellen Stimmung (ASTS) zusammenhängen. Je niedriger die Spieler ihre schulischen und/oder *fußballbezogenen Belastungen* einschätzen, desto höhere Werte weist die Skala *Positive Stimmung* auf und desto niedriger sind die Werte der Skalen *Trauer*, *Hoffnungslosigkeit*, *Müdigkeit* und *Zorn*. Wenn die schulischen und/oder *fußballbezogenen Belastungen* jedoch als hoch eingeschätzt werden, weisen die Skalen *Trauer*, *Hoffnungslosigkeit*, *Müdigkeit* und *Zorn* höhere Werte auf als die Skala *Positive Stimmung*. Es wird demnach davon ausgegangen, dass höhere subjektiv empfundene Belastungen zu stärkerem negativen Erleben führen (Eppel, 2007; Kaluza, 2014).

#### 5.1.1 *Forschungshypothese 1*

Zwischen der aktuellen Stimmung (ASTS) und den subjektiv empfundenen fußball- bzw. schulbezogenen Belastungen ist ein Zusammenhang festzustellen.

#### 5.1.2 *Statistische Analysestrategie*

Mithilfe einer bivariaten Korrelationsanalyse nach Pearson mit einem Test auf einseitige Signifikanz wird die Ausprägung des Zusammenhangs zwischen beiden Variablen überprüft.

### 5.2 *Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 2*

Mithilfe des d2-R-Tests, des Fragebogens zu subjektiven Belastungen und der ASTS kann eine Abhängigkeit der Konzentrationsleistung (abhängige Variable) von den jeweiligen subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung (unabhängige Variablen) ermittelt werden. Als Basis dieser Annahme dienen das Stressmodell nach Lazarus (1966) und unterschiedliche Studien zu Auswirkungen von Stress und Stressbewältigung auf die (sportliche) Leistungsfähigkeit und Konzentrationsleistung (Kapitel 4.1). Es wird davon ausgegangen, dass die Konzentrationsleistung umso höher ausfällt, je geringer die subjektiv empfundenen Belastungen sind und je höher der Wert der Dimension *Positive Stimmung* ist.

#### 5.2.1 *Forschungshypothese 2*

Die Konzentrationsleistung ist abhängig von den schul- sowie fußballbezogenen Belastungen und der aktuellen Stimmung. Je niedriger die subjektive Belastung eingeschätzt wird und je höher der Wert der positiven Stimmung ist, desto höher ist die Konzentrationsleistung.

### 5.2.2 Statistische Analysestrategie

Mittels einer multiplen linearen Regressionsanalyse wird der Einfluss der unabhängigen Variablen (subjektive Belastung, aktuelle Stimmung) auf die abhängige Variable (Konzentrationsleistung) überprüft.

### 5.3 Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 3

Es ist davon auszugehen, dass die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einen Einfluss auf den Einsatz effektiver Kontrollstrategien hat. Demnach spiegelt sich eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung in dem gesteigerten Einsatz positiver Stressverarbeitungsstrategien wider (siehe Kapitel 2.5). Eine gering ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung wird mit dem erhöhten Einsatz negativer Stressverarbeitungsstrategien verbunden.

#### 5.3.1 Forschungshypothese 3

Zwischen der *fußballbezogenen* sowie *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* und den *Positiv-Strategien* zeigt sich ein jeweils positiver Zusammenhang, während zwischen der *fußballbezogenen* sowie *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* und den *Negativ-Strategien* ein jeweils negativer Zusammenhang besteht. Die Form der Stressbewältigung und die Ausprägung der Selbstwirksamkeit hängen demnach zusammen.

#### 5.3.2 Statistische Analysestrategie

Mittels einer bivariaten Korrelationsanalyse nach Pearson mit einem Test auf einseitige Signifikanz wird die Ausprägung des Zusammenhangs der Variablen überprüft.

### 5.4 Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 4

Es wird angenommen, dass die Ernährungseinheiten keinen Einfluss auf die Stressbewältigungsstrategien der KVG nehmen. Infolgedessen wird davon ausgegangen, dass sich die Werte der *Positiv-Strategien* sowohl bei der KVG als auch bei der KG ohne Intervention sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) nicht verändern. Aufgrund des 12-wöchigen Stressbewältigungsprogramms und der erwarteten Veränderung der Stressverarbeitungsweisen zeigen sich bei der VG sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) und ebenso im Vergleich zur KVG und zur KG höhere Werte in den *Positiv-Strategien*.

#### 5.4.1 Forschungshypothese 4

Im Vergleich zum Prätest und ebenso im Vergleich zur KVG und KG zeigt die VG sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) höhere Werte in der Dimension *Positiv-Strategien* und niedrigere Werte in der Dimension *Negativ-Strategien*.

#### 5.4.2 Statistische Analysestrategie

Mittels eines Friedman-Tests für abhängige Stichproben (Prätest, Posttest, Follow-up) zum Signifikanzniveau von 5 % wird ein Vergleich zwischen den Messzeitpunkten durchgeführt. Des Weiteren erfolgt ein Gruppenvergleich mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests.

## 5.5 Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 5

Die *Positiv-Strategien* beinhalten drei unterschiedliche Subdimensionen mit spezifischen Stressverarbeitungsstrategien (siehe Kapitel 6.5.5). Es wird angenommen, dass sich infolge des Stressbewältigungsprogramms insbesondere die Werte der Subdimension 3 (*Situationskontrolle, Reaktionskontrolle, Positive Selbstinstruktion*) erhöhen. Diese Erwartung wird durch das Kennenlernen des Problemlösetrainings sowie das Üben unterschiedlicher Kontrollstrategien begründet.

### 5.5.1 Forschungshypothese 5

Im Vergleich zum Prätest und ebenso im Vergleich zur KVG und KG zeigt die VG sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) höhere Werte in der Subdimension 3 der *Positiv-Strategien*, welche die Bereiche *Situationskontrolle, Reaktionskontrolle und positive Selbstinstruktion* umfasst.

### 5.5.2 Statistische Analysestrategie

Mittels eines Friedman-Tests für abhängige Stichproben (Prätest, Posttest, Follow-up) zum Signifikanzniveau von 5 % wird ein Vergleich zwischen den Messzeitpunkten durchgeführt. Des Weiteren erfolgt ein Gruppenvergleich mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests.

## 5.6 Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 6

Das Stressbewältigungsprogramm beinhaltet sowohl problem- als auch emotionsbezogenen Bewältigungsstrategien und bezieht sich ebenso auf den Alltag wie auf den Fußball (siehe Kapitel 6.3). Die erlernten Strategien sollen die Kompetenzen und Ressourcen der VG erweitern und stärken. Es wird angenommen, dass sich dies sowohl in der Steigerung der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* als auch in der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* zeigt. Zudem besteht erneut die Annahme, dass die Ernährungseinheiten keinen Einfluss auf die *Allgemeine* und *fußballbezogene Selbstwirksamkeit* der KVG nehmen. Somit wird davon ausgegangen, dass sich die Werte der SWE und SWE-F sowohl bei der KVG als auch bei der KG ohne Intervention kurzfristig (Posttest) bzw. mittelfristig (Follow-up) nicht verändern, sich jedoch eine Erhöhung der Skalenwerte bei der VG sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) zeigt.

### 5.6.1 Forschungshypothese 6

Im Vergleich zum Prätest und ebenso im Vergleich zur KVG und KG zeigt die VG sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) jeweils höhere Werte in der Skala zur *Allgemeinen* und zur *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung*.

### 5.6.2 Statistische Analysestrategie

Mittels eines Friedman-Tests für abhängige Stichproben (Prätest, Posttest, Follow-up) zum Signifikanzniveau von 5 % wird ein Vergleich zwischen den Messzeitpunkten durchgeführt. Des Weiteren erfolgt zum Posttest und Follow-up jeweils Gruppenvergleich mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests.

## *5.7 Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 7*

Das Stressbewältigungsprogramm beinhaltet sowohl edukative Phasen, in denen die Beschreibung und das Erkennen von Stressoren und Stressreaktionen im Vordergrund stehen, als auch praktische Phasen, in denen das Üben und Erlernen von Bewältigungsstrategien umgesetzt wird. Es wird erwartet, dass die theoretischen als auch praktischen Kenntnisse Einfluss auf die Bewältigungsstrategien der Versuchsgruppe nehmen.

### *5.7.1 Forschungshypothese 7*

Im Vergleich zum Prätest und im Vergleich zur KVG und KG benennt die VG sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) mehr Stressbewältigungsstrategien.

### *5.7.2 Statistische Analysestrategie*

Zur Hypothesenprüfung werden die genannten Strategien sowohl induktiv kategorisiert als auch deskriptiv ausgewertet.

## *5.8 Inhaltliche Ableitung Forschungshypothese 8*

Wie bereits in der vorherigen Hypothese beschrieben, umfasst das Stressbewältigungsprogramm sowohl eine Wissenserweiterung zum Thema Stress als auch emotions- sowie problembezogene Stressverarbeitungsstrategien. Es finden zwölf Termine im wöchentlichen Rhythmus statt, sodass davon ausgegangen wird, dass die behandelten Themen und Strategien auch drei Monate nach Interventionsende weiterhin präsent sind. Zudem wird infolge der inhaltlichen Abstimmung auf die spezifischen Anforderungen und Belastungen der Nachwuchsspieler und die kontinuierliche Wiederholung und Übung der Strategien angenommen, dass diese über das Training hinaus selbstständig angewendet werden können.

### *5.8.1 Forschungshypothese 8*

Die Nachwuchsfußballspieler der Versuchsgruppe können sich auch nach der dreimonatigen Interventionspause noch an die Themenbereiche des Stressbewältigungsprogramms erinnern. Zudem tritt eine subjektiv empfundene Verhaltensänderung infolge der Interventionen ein, welche sich zugleich in einem erfolgreichen Einsatz der erlernten Strategien widerspiegelt. Folglich schätzen die Nachwuchsspieler das Training als hilfreich ein und greifen auch in Zukunft auf die erlernten Bewältigungstechniken zurück.

### *5.8.2 Statistische Analysestrategie*

Für die Beantwortung der Forschungshypothese werden die Antworten des Evaluationsbogens deskriptiv ausgewertet. Als Kennwerte dienen hierbei die Ergebnisse der dichotomen Fragen und die ermittelte Häufigkeit offener Nennungen.

## 6 Interventionsstudie

Nachdem die theoretischen Grundlagen für diese Arbeit dargestellt wurden, wird nun die Interventionsstudie einschließlich der Beschreibung des Stressbewältigungsprogramms, der Auswahl der Messinstrumente und der statistischen Auswertung erläutert, wie sie durch das Set an Forschungsfragen bestimmt ist.

### 6.1 Untersuchungsdesign

Bei der Interventionsstudie handelt es sich um eine randomisierte kontrollierte Studie mit drei Messzeitpunkten (Prätest, Posttest, Follow-up) und einfach Hierbei erfolgte eine Einteilung der Nachwuchsspieler in eine Versuchsgruppe (VG; Stressbewältigungstraining,  $n = 25$ ), eine Kontrollversuchsgruppe (KVG; Ernährungsseminare,  $n = 25$ ) und eine Kontrollgruppe ohne Intervention (KG;  $n = 19$ ). Die Wirksamkeit der Interventionen soll durch eine Veränderungsmessung der erhobenen Variablen geprüft werden. Hierbei wird sowohl ein Zeit- als auch ein Gruppenvergleich durchgeführt. Wie Preis (2015a) anmerkt, können im Rahmen einer Interventionsstudie nicht alle auftretenden Störvariablen kontrolliert werden. Sowohl durch die Einhaltung eines detaillierten zeitlichen wie inhaltlichen Ablaufs als auch durch die Festlegung eines bestimmten Wochentages sowie einer immer gleichen Uhrzeit wurde versucht, ebendiese Einflussfaktoren zu reduzieren. Zudem wurde die Erhebung der Daten von einem Masterstudierenden durchgeführt, um Versuchsleiterartefakte ebenso zu minimieren (Bortz & Döring, 2006). Des Weiteren erhielten die Nachwuchsspieler der Versuchsgruppe den Hinweis, die Inhalte des Stressbewältigungsprogramms nicht mit den Spielern der anderen Gruppen auszutauschen. Dies wurde ihnen damit begründet, dass die übrigen Spieler zu einem späteren Zeitpunkt an dem Training teilnehmen würden. So sollte verhindert werden, dass die Teilnehmer der Versuchsgruppe diesen Hinweis hinterfragen.

Es wird darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung Prätest, Posttest und Follow-up auf die Wirksamkeitsmessung des Programms bezogen ist. Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen erfolgt eine Einteilung in den ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt, da hier Einflüsse überprüft werden, welche nicht in Abhängigkeit der Interventionen stehen. Im ersten Teil der Untersuchung werden erwartete Zusammenhänge unterschiedlicher Variablen im Stressprozess analysiert. Innerhalb der Auswertung erfolgt keine Einteilung in die Untersuchungsgruppen, da zunächst überprüft werden soll, inwiefern die eingesetzten Messinstrumente die angenommenen Abhängigkeiten abbilden können. Zudem handelt es sich hierbei um Fragebögen, die *State*-Eigenschaften erfassen (siehe Kapitel 2.6 & 6.5.1–6.5.3).

Untersuchungsgruppen	Prätest (t <sub>1</sub> )	12-wöchige Intervention (1x/Woche)	Posttest (t <sub>2</sub> )	12 Wochen ohne Intervention	Follow-up (t <sub>3</sub> )	
Versuchsgruppe (VG)	Fragebogen „Stress“ Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78) Aktuelle Stimmungsskala (ASTS)	Stressverarbeitungstraining	Fragebogen „Stress“ Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78) Aktuelle Stimmungsskala (ASTS)			Fragebogen „Stress“ Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78) Aktuelle Stimmungsskala (ASTS) Fragebogen zur aktuellen Belastung in Schule und Fußball Konzentrations- und Aufmerksamkeitstest d2-R Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)
Kontrollversuchsgruppe (KVG)	Fragebogen zur aktuellen Belastung in Schule und Fußball Konzentrations- und Aufmerksamkeitstest d2-R	Ernährungsseminare	Fragebogen zur aktuellen Belastung in Schule und Fußball Konzentrations- und Aufmerksamkeitstest d2-R			Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-F)
Kontrollgruppe (KG)	Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-F)	keine Intervention	Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-F)			Evaluationsbogen zur Wirkungsanalyse (VG)
Gesamtdauer ca. 7 Monate						

Abb. 3: Übersicht über das Untersuchungsdesign

## 6.2 Stichprobe

Die Stichprobe dieser Untersuchung umfasst insgesamt 70 männliche Nachwuchsfußballspieler aus den Altersklassen der U15, U17 und U19. Lediglich ein Nachwuchsspieler der U17 schied im Verlauf der Interventionsphase aus, da er die Mannschaft verlassen musste. Das Alter der Spieler liegt zwischen 14 und 19 Jahren. Sie trainieren im Schnitt vier- bis sechsmal pro Woche je eineinhalb bis zwei Stunden. Die U15 spielt in der Saison 2016/2017 in der Talente-Liga Sachsen-Anhalt, die U17 und U19 spielen jeweils in der Regionalliga Nordost. Jede Mannschaft wird in die drei genannten Gruppen (VG, KVG, KG) unterteilt. Die Gruppenzuordnung wird hierbei ausgelost. Das Alter der VG liegt bei  $M = 15.60$  Jahren ( $SD = 1.44$ ), das Alter der KVG bei  $M = 15.64$  Jahren ( $SD = 1.52$ ) und das Alter der KG bei  $M = 15.58$  Jahren ( $SD = 1.35$ ). In der folgenden Übersicht wird die Stichprobe einschließlich der Gruppeneinteilung dargestellt (Abbildung 4).



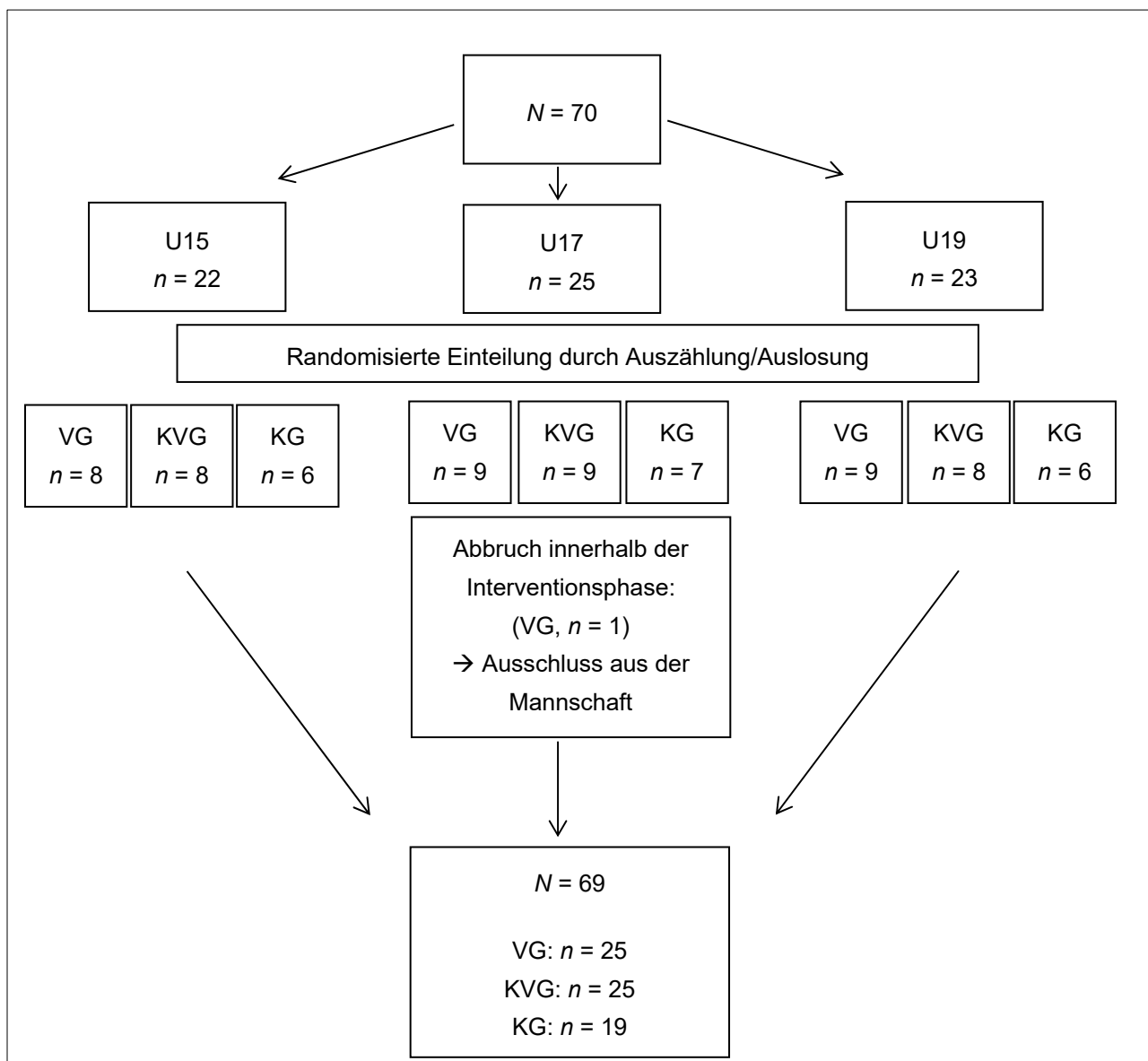


Abb. 4: Übersicht über die Stichprobe

Zur Überprüfung der Teilnahme an den Interventionen (VG; KVG) wurde eine Anwesenheitsliste geführt. Am Stressbewältigungsprogramm nahmen die Spieler der U15 im Schnitt an zehn von zwölf Einheiten teil. Die Spieler der U17 waren im Schnitt elfmal und die Spieler der U19 neunmal anwesend. An den Ernährungsseminaren nahmen die Spieler der U15 im Schnitt an elf von zwölf Einheiten teil. Die Spieler der U17 und U19 waren im Schnitt jeweils an zehn von zwölf Terminen anwesend.

### 6.3 Inhalte des Stressbewältigungsprogramms

Im Folgenden werden die Inhalte des Stressbewältigungstrainings vorgestellt. Hierzu erfolgt in der Tabelle 3 eine zusammengefasste Darstellung der einzelnen Themen je Einheit. Über zwölf Wochen wird jeweils eine Einheit pro Woche durchgeführt, sodass insgesamt zwölf Einheiten mit ihrem Themeninhalt, ihren Zielen und den angewandten Methoden aufgeführt werden. Es handelt sich um ein multimodales Gruppeninterventionsprogramm für jugendliche Fußballspieler mit Mehrfachbelastung durch Schule, Sport und

Alltag. Hierbei stützt es sich auf die transaktionale Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) und widmet sich mit seinen pädagogisch-psychologischen Inhalten insbesondere der Förderung der psychischen Gesundheit und ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Nachwuchsspieler.

Die Inhalte des Stressbewältigungsprogramms sind insbesondere den problem- sowie emotionszentrierten Bewältigungsansätzen zuzuordnen (siehe Kapitel 2.2.2). Die problemzentrierten Interventionen umfassen sowohl das Zielsetzungstraining (Beckmann & Elbe, 2011; Eberspächer, 2012) als auch Kontrollstrategien wie das Mentale Training nach Eberspächer (2012) und die Selbstgesprächsregulation (Mayer & Hermann, 2015). Kontrollstrategien tragen zum positiven Kompetenzerleben bei, welches wiederum die Ausprägung der Selbstwirksamkeit beeinflusst.

Ein wesentlicher Teil des Programms besteht zudem aus dem sogenannten Problemlösetraining (Beyer & Lohaus, 2006; D´Zurilla & Goldfried, 1971; Görlitz, 2012), bei welchem die Auseinandersetzung mit dem stressauslösenden Stimulus, das Erkennen von individuellen Stresssituationen und die aktive Lösungssuche im Vordergrund stehen. Die emotionsbezogenen Bewältigungsstrategien beinhalten in erster Linie Entspannungsübungen, die leicht zu erlernen und von den Nachwuchsfußballspielern selbstständig durchführbar sind. Hier kommen u. a. die Progressive Muskelentspannung nach Jacobson (1990) und Atementspannungsübungen (Baumann, 2015) zum Einsatz. Die Effekte der Entspannungsübungen sollen durch ein einfaches Biofeedbackverfahren unterstützt bzw. verdeutlicht werden. Die Sportler sollen durch Pulsmessung im Ruhezustand, im aktivierten und entspannten Zustand die Bedeutung der körperlichen Reaktionen verstehen und lernen, ihren Körper in unterschiedlichen Befindlichkeiten wahrzunehmen. Es geht insbesondere darum, dass die Nachwuchssportler ihre Emotionen und die sowohl positiven als auch negativen Auswirkungen auf ihre Leistung und ihre Befindlichkeit zu erkennen lernen. Zudem sollen sie in der Lage sein, Bewältigungsstrategien anzuwenden und ihr Stressempfinden zu regulieren, sodass sie ihre Befindlichkeit nicht als hinderlich oder leistungsmindernd wahrnehmen. Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Einheiten des Stressbewältigungsprogramms befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Anhang A).

Tab. 3: Themenübersicht über das zwölfwöchige Stressbewältigungsprogramm

Einheit	Thema	Ziel	Inhalt/Methode
1	Einstieg in das Thema Stress	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verständnis für das Thema und die Wichtigkeit erkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming zum Thema „Stress“</li> <li>- gemeinsame Erarbeitung des Stressprozesses (Flipchart)</li> </ul>
2	Bewältigungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übersicht über mögliche Bewältigungsstrategien</li> <li>- Kennenlernen des Problemlösetrainings</li> <li>- Sensibilisierung für potenzielle Stressoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gemeinsame Erarbeitung von Bewältigungsstrategien und Vorstellung des Problemlösetrainings</li> <li>- Bearbeitung von fiktiven, realitätsnahen Fallbeispielen aus Alltag, Schule und Fußball</li> </ul>
3	Psychoregulationstechniken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedeutung von Entspannung und deren Wirkung verstehen</li> <li>- Kennenlernen von PMR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming zum Thema Entspannung</li> <li>- Informationen der Programmleiterin zum Thema + Handout</li> <li>- Durchführung von PMR</li> <li>- Besprechung von potenziellen stressrelevanten Situationen, in denen PMR eingesetzt werden könnte</li> <li>- Warum kann Entspannung in stressreichen Situationen möglicherweise helfen?</li> </ul>
4	Psychoregulationstechniken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefung der Wirkung von Entspannung in Kombination mit Konzentration (und Leistung) verstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorübung zum Thema Konzentration (SAT)</li> <li>- Aktivierung, Zahlenspiel, Aktivierung, Entspannung, Zahlenspiel</li> </ul>
5	Stress & Konzentration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennenlernen von Aktivierungstechniken</li> <li>- Bewusstsein für den eigenen Bereich der optimalen Leistung schaffen</li> <li>- Unterschiede zwischen Wahrnehmung/Aufmerksamkeit/Konzentration verstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereich der optimalen Leistung (Schaubild, M4, SAT) → eigenen optimalen Bereich einzeichnen</li> <li>- Spiel: Zeichnungen mit Partner</li> <li>→ Was ist Konzentration/Wahrnehmung/Aufmerksamkeit?</li> <li>→ Zusammenhang von psychischen und physischen Reaktionen in stressbezogenen Situationen verstehen</li> <li>→ Warum beeinflusst die Wahrnehmung von Stress die Konzentration (z. B. bei Klassenarbeiten)</li> </ul>

Tab. 3: Fortsetzung

Einheit	Thema	Ziel	Inhalt/Methode
6	Psychische Aktivierungszustände	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiederholung der letzten fünf Stunden und Festigung der Inhalte</li> <li>- Bewusstes Erleben von unterschiedlichen Aktivierungszuständen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammentragen der Inhalte durch die Gruppe und Reflexion über bereits Gelerntes</li> <li>- Durchführung Autogenes Training</li> <li>- Besprechung von potenziellen stressrelevanten Situationen, in denen AT eingesetzt werden könnte</li> <li>- Warum kann Entspannung in stressreichen Situationen möglicherweise helfen? (Wiederholung)</li> </ul>
7	Zielsetzungstraining als Stresspuffer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorteile von Zielen erarbeiten</li> <li>- Ziele aktiv und bewusst setzen, Maßnahmen für die Zielerreichung erarbeiten können</li> <li>- Stressminderung durch Zielsetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming zum Thema: Wofür benötigt man Ziele?</li> <li>- Ziele nach zeitlicher Unterscheidung festhalten</li> <li>- Ziele priorisieren</li> <li>- kurzfristige Ziele mithilfe eines Wochenplans formulieren (Zeitmanagement)</li> </ul>
zwei Wochen Winterferien → keine Interventionen			
8	Zielsetzungstraining als Stresspuffer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SMART-Kriterien kennenlernen und Ziele anhand dieser formulieren können</li> <li>- sich in das Ziel inkl. seiner Maßnahmen, dem Weg dorthin und der gesamten Umgebung hineinversetzen und Gefühle schildern können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielvisualisierung im ruhigen, entspannten Zustand</li> <li>- Reflexion der Zielformulierung mithilfe von Fragen der Programmleiterin zu den erlernten Kriterien und Unterscheidungen von Zielen</li> <li>→ Können mir Zielformulierungen dabei helfen, Anforderungen und Herausforderungen zu sortieren und zeitlich zu organisieren?</li> </ul>
9	Einführung <i>Mentales Training</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verstehen und Umsetzen von mentalem Training</li> <li>- (akute) Stressprävention und Bewältigung durch MT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kurze Einführung ins mentale Training und erste Übung zur Veranschaulichung</li> <li>- praktische Übung → Erarbeiten von MT anhand der durchgeführten Bewegung, danach Wiederholung der Bewegung mit MT</li> </ul>

Tab. 3: Fortsetzung

Einheit	Thema	Ziel	Inhalt/Methode
10	Vertiefung <i>Mentales Training</i> & Selbstgespräche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verstehen und Umsetzen von mentalem Training</li> <li>- Wissen über Selbstgespräche &amp; deren Steuerung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitsblätter → Übungen zum Thema Selbstgespräch</li> <li>- ausführliche Besprechung über den potenziellen Einsatz von MT im Alltag/in der Schule/beim Fußball (Fallbeispiele)</li> </ul>
11	Funktionale und dysfunktionale Bewältigungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterscheidung von emotions- und problembezogenen Bewältigungsstrategien</li> <li>- Erkennen von dysfunktionalen Bewältigungsstrategien</li> <li>- die Wichtigkeit sozialer Unterstützung erkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiederholung der erlernten Strategien (insbesondere das Problemlösetraining) anhand persönlicher Probleme der Teilnehmer (freiwillig) als auch anhand weiterer fiktiver, realitätsnaher Situationen</li> <li>- Austausch zum Thema „Soziale Unterstützung als Bewältigungsressource“: Welche Person kann in den genannten Situationen unterstützen? An wen kannst du dich wenden?</li> <li>- Reflexion der erlernten Strategien → „Wann würdest du welche Strategie einsetzen?“; „Welche Strategien können eine Situation beeinflussen und welche in erster Linie deine Gedanken?“</li> </ul>
12	Rückblick und Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erlernte Stressverarbeitungsstrategien reflektieren und zusammenfassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Was ich bei Stress alles tun kann“-Liste erstellen</li> <li>- gemeinsame schriftliche Zusammenfassung des Programms</li> <li>- Bewertung des Programms</li> </ul>

## 6.4 Inhalte des Ernährungsprogramms

Der Vollständigkeit halber werden im Folgenden anhand einer Übersichtstabelle die Inhalte des Ernährungsprogramms dargestellt (siehe Tabelle 4). Diese werden jedoch nicht weiter ausgeführt, da im Rahmen dieser Arbeit die Durchführung und Evaluierung des Stressbewältigungsprogramms im Mittelpunkt steht. Das Ernährungsprogramm dient hier ausschließlich als Kontrollintervention.

Tab. 4: Themenübersicht über das zwölfwöchige Ernährungsprogramm

Einheit	Thema	Ziel	Methode
1	Einstieg in das Themenfeld „Ernährung im Sport“	<ul style="list-style-type: none"> <li>– einen interessanten Einstieg in das Thema gewährleisten</li> <li>– Verständnis für die Wichtigkeit einer bewussten Ernährung schaffen (Leistungssteigerung)</li> <li>– Wahrnehmung, Reflexion und Bewusstsein der eigenen Ernährungsweise</li> <li>– Aufzeigen der einzelnen Themenfelder der kommenden Wochen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Erstellung eines kurzen retrospektiven Ernährungstagebuchs über die letzten drei Tage (Einzelarbeit)</li> <li>– anhand der aufgelisteten Nahrungsmittel werden gemeinsam auf einem A3-Papier Nahrungsmittelgruppen (Ernährungspyramide dient als Vorlage) gebildet (Brainstorming)</li> <li>– anhand der Gruppen soll jeder Nachwuchsspieler seine eigene Ernährungspyramide auf dem Arbeitsblatt ausfüllen → Abgleich zwischen der IST- und der SOLL-Pyramide</li> <li>– Hinweis auf die Themen der nächsten Woche und auf eine mögliche Verschiebung/Veränderung der Pyramide durch das gewonnene Wissen über die verschiedenen Nahrungsmittel</li> </ul>
2	Kohlenhydrate Teil 1	Wissensvermittlung: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Energiebereitstellung</li> <li>– Einteilung der Kohlenhydrate</li> <li>– Glykämischer Index</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin</li> <li>– Gruppengespräch: Einteilung von Lebensmitteln (Glykämischer Index)</li> </ul>
3	Kohlenhydrate im Fußball Teil 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Festigung der Inhalte von KH Teil 1</li> </ul> Wissensvermittlung: Kohlenhydrataufnahme vor/während/nach dem Spiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiederholung der Inhalte Kohlenhydrate Teil 1</li> <li>– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin</li> <li>– Gruppengespräch über bisherige Ernährungsweise vor/während/nach dem Spiel</li> <li>– Hausaufgabe: Ernährungsprotokoll für einen Trainingstag erstellen</li> </ul>

Tab. 4: Fortsetzung

Einheit	Thema	Ziel	Methode
4	Fette	Wissensvermittlung: – Einteilung und Aufgaben der Fette – Empfehlungen – Verständnis für die praktische Umsetzung erlangen	– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin – Gruppengespräch: Verzicht auf Fette?  → Besprechung der praktischen Umsetzung im Trainings- und Spielalltag
5	Eiweiß	Wissensvermittlung: – Aufbau und Aufgaben von Proteinen – Empfehlungen – Verständnis für die praktische Umsetzung erlangen	– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin – Gruppengespräch: Einschätzung der täglichen Proteinaufnahme  → Besprechung der praktischen Umsetzung im Trainings- und Spielalltag
6	Wiederholung und Zusammenfassung der ersten fünf Einheiten	– Wissensüberprüfung – Reflexion der eigenen Ernährungsweise der letzten Wochen	– Handout mit Inhalten der ersten fünf Einheiten → Lückentext soll in Einzelarbeit ergänzt werden  → Besprechung der Lösungen im Gruppengespräch unter Moderation des Seminarleiters/der Seminarleiterin
7	Flüssigkeitshaushalt und Trinken	Wissensvermittlung: – Wasserverteilung im Körper – Signale des Körpers bei Flüssigkeitsdefizit – Empfehlung Trinken – Empfehlung Trinken beim Fußball – die Bedeutung von ausreichender Flüssigkeitsaufnahme verstehen	– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin – Gruppengespräch: Einschätzung der Art und Menge der täglichen Flüssigkeitsaufnahme  → Besprechung der praktischen Umsetzung im Trainings- und Spielalltag

Tab. 4: Fortsetzung

Einheit	Thema	Ziel	Methode
8	Vitamine	Wissensvermittlung: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Definition und Funktion</li> <li>– Einteilung</li> <li>– Vitamine und Sport</li> <li>– Vitaminmangel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin</li> <li>– Gruppengespräch: Zuordnung von Lebensmitteln zu Vitamingruppen</li> </ul> → Besprechung der Praxisempfehlungen für den Trainings- und Spielalltag
9	Mineralstoffe	Wissensvermittlung: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Definition</li> <li>– Abgrenzung zu Vitaminen und ihre Bedeutung</li> <li>– Einteilung und Vorkommen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin</li> <li>– Gruppengespräch: Magnesiummangel = vermehrte Muskelkrämpfe?</li> </ul> → Erfahrungsaustausch und Reflexion der jeweiligen Ernährungsweise → Besprechung der Praxisempfehlungen für den Trainings- und Spielalltag → Hausaufgabe: vermehrt auf Mineralienzufuhr durch bewusste Ernährungsweise achten (Magnesium)
10	Nahrungsergänzungsmittel	Wissensvermittlung: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Definition</li> <li>– Anwendungsbereiche</li> <li>– Funktionen</li> <li>– gängige Nahrungsergänzungsmittel</li> <li>– Reflexion der Einnahme von Nahrungsergänzungsmitteln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin</li> <li>– Gruppengespräch: Erfahrungsaustausch zur Einnahme von Nahrungsergänzungsmitteln (Vor- und Nachteile, subjektives Empfinden, Leistungssteigerung etc.)</li> </ul> → Besprechung eines sinnvollen Einsatzes für den Trainings- und Spielalltag



Tab. 4: Fortsetzung

Einheit	Thema	Ziel	Methode
11	Essstörungen	Wissensvermittlung: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Definition</li> <li>– Arten und Folgen von Essstörungen</li> <li>– Therapiemöglichkeiten</li> <li>– Verständnis für das Auftreten von Essstörungen erlangen und das Thema nicht als Tabu wahrnehmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– theoretischer Input des Seminarleiters/der Seminarleiterin</li> <li>– Gruppengespräch: Erfahrungsaustausch zum Thema gestörtes Essverhalten → Freunde, Familie, Sportler?</li> </ul>
12	Wiederholung und Zusammenfassung der gesamten Inhalte zum Themenfeld „Ernährung im Sport“	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Festigen der Seminarinhalte</li> <li>– Wissensüberprüfung</li> <li>– Selbstreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ernährungsquiz mit 20 Fragen soll in Einzelarbeit gelöst werden</li> <li>– Besprechung der Lösungen im Gruppengespräch unter Moderation des Seminarleiters/der Seminarleiterin</li> <li>– abschließende Evaluation des Ernährungsprogramms</li> </ul>

## 6.5 Messinstrumente

Für den ersten Teil der empirischen Untersuchung werden Fragebögen verwendet, welche die Erfassung der aktuellen Stimmung (ASTS), der subjektiven Belastungen und der Konzentrationsleistung (d2-R) der Nachwuchsspieler ermöglichen. Für den zweiten Teil der Untersuchung werden Fragebögen zur Evaluierung des Stressbewältigungsprogramms eingesetzt, mit welchen mögliche Veränderungen der Stressverarbeitung und der Selbstwirksamkeitserwartung aufgezeigt werden können. Zudem füllen die Nachwuchsspieler einen Fragebogen zum Thema Stress aus, welcher durch die Verfasserin der Arbeit erstellt wurde. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Messinstrumente detailliert dargestellt.

### 6.5.1 Aktuelle Stimmungsskala (ASTS)

Zur Erfassung der aktuellen Befindlichkeit wird die *Aktuelle Stimmungsskala* (ASTS) von Dalbert (1992 & 2002) verwendet. Die ASTS ist eine deutsche Kurzform des *Profile of Mood States* (McNair, Lorr, Doppelman, Biehl & Dangel, 1981) und umfasst 19 Items zur Beschreibung des momentanen Gefühlszustandes. Als Grundlage für die Entwicklung der ASTS dienten die Analysen der deutschen Version des ASTS von Bullinger, Heinisch, Ludwig und Geier (1990). Da die Version von Bullinger et al. (1990) mit 35 Items deutlich länger ist und sich auf die letzte Woche oder die letzten 24 Stunden bezieht, wird in dieser Studie die ASTS verwendet. Diese erfasst den *aktuellen* Gefühlszustand, welcher für den möglichen Zusammenhang mit den Konzentrationsleistungen vom d2-R Test relevant ist, da dieser direkt nach der Erfassung der aktuellen Stimmung durchgeführt wird.

Die ASTS ist ein ökonomisches Messinstrument und weist gute bis befriedigende Werte hinsichtlich der Gütekriterien auf. Die internen Konsistenzen, also die Cronbachs-Alpha-Werte, betragen  $\alpha = .83$  bis  $.94$ . Die Ausprägung des aktuellen Gefühls kann mithilfe einer 7-stufigen Likert-Skala von „7 = sehr stark“ bis „1 = überhaupt nicht“ bestimmt werden. Die Beantwortung der 19 Items beträgt etwa 5 Minuten.

### 6.5.2 Fragebogen zu aktuellen subjektiven Belastungen

Um das aktuelle Befinden, welches mit der *Aktuellen Stimmungsskala* erfasst wird, möglichen Belastungen zuordnen bzw. eine mögliche Verbindung zu ebendiesen herstellen zu können, werden mittels eines von der Verfasserin erstellten Fragebogens die aktuellen subjektiven Belastungen erfasst. Diese werden mit jeweils sechs Items zu den Bereichen Fußball (Trainingsanforderungen, vergangenes Spiel, bevorstehendes Spiel, Konflikte im Team, Konflikte mit dem Trainer, Verletzungen) und Schule (Hausarbeiten, Klassenarbeiten, Referate, Konflikte mit Lehrer/Lehrerin, Konflikte mit Mitschülern, Aufgaben im Unterricht) beschrieben. Die Nachwuchsspieler sollen die jeweilige Anforderung mittels einer 5-stufigen Likert-Skala von „0 = keine Belastung“ bis „4 = sehr hohe Belastung“ einschätzen. Dabei werden sie darauf hingewiesen, sich auf ihr aktuelles Belastungsempfinden zu konzentrieren und dies so genau wie möglich einzuordnen.

### 6.5.3 Konzentrations- und Aufmerksamkeitstest d2-R

Zur Erfassung der Konzentrationsfähigkeit wird der d2-R-Test eingesetzt, welcher eine überarbeitete und neu normierte Version der 9. Auflage des d2 von Brickenkamp aus dem Jahr 2002 darstellt (Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann, 2010). Der Test ist für den Altersbereich von neun bis 60 Jahren konzipiert. Auf dem Testbogen sind 14 Zeilen mit jeweils 57 Zeichen aufgezeigt. Die Aufgabe der Testpersonen ist es, die Zeichen *p* und *d* einschließlich der jeweiligen Markierungen (ein bis vier senkrechte Striche) zu unterscheiden und ausschließlich das *d* mit der Gesamtanzahl von zwei Strichen zu kennzeichnen. In der vorliegenden Studie haben die Testpersonen jeweils 15 Sekunden Zeit pro Zeile, sodass die reine Testzeit 3 Minuten und 30 Sekunden beträgt. Die Zeit wird mit einer Stoppuhr gestoppt und das Wechseln der Zeile mit „Stopp! Nächste Zeile“ instruiert. Die Konzentrationsleistung wird anhand des Konzentrationsleistungswerts (KL) ermittelt. Dieser Wert wird durch das Arbeitstempo (Anzahl bearbeiteter Zielobjekte; BZO) minus der Verwechslungsfehler bestimmt. Die Gütekriterien für den d2-R-Konzentrationsstest zeigen moderate bis gute Werte hinsichtlich der Reliabilität und Validität. Die Objektivität ist durch eine standardisierte Durchführung und Auswertung mittels Auswertungsbogen gegeben. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) liegen in Abhängigkeit von der jeweiligen Altersstufe für die Kennwerte KL und BZO zwischen .89 und .95 und für F% (Fehlerprozent: relative Fehlerhäufigkeit bei der Bearbeitung) zwischen .80 und .91. Hinsichtlich der Validität wird größtenteils auf die Analysen des d2 von 2002 verwiesen. Für den d2-R-Test werden Korrelationswerte angegeben, welche die Korrelationen des Konzentrationsleistungswertes und des Arbeitstempowertes mit entsprechenden Kennwerten anderer Konzentrationstests beschreiben ( $r = .60$ ). Die Fehlerwerte hingegen korrelieren niedrig. Es existieren geringe Korrelationen mit Intelligenztests ( $r = .30$ ) und Tests zur Reaktionsschnelligkeit ( $r = .30$ ). Der d2-R ist ein ökonomisches Testverfahren, welches zudem gruppenweise eingesetzt werden kann. Dies stellt neben dem zeitlichen Aspekt und dem zu erfassenden Konstrukt eine Voraussetzung für die Durchführung der vorliegenden Studie dar. Zudem gehört er in die Kategorie der allgemeinen Leistungstests und erfordert „[...] keine auf Übung basierenden Fähigkeiten [...]“ (Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann, 2010, S. 9), sodass die Nachwuchsspieler ausschließlich auf allgemeine Voraussetzungen für Leistungserbringung getestet werden.

### 6.5.4 Fragebogen zum Thema Stress

Zur Beschreibung der Stichprobe dient der Fragebogen zum Thema *Stress*, welcher von der Verfasserin dieser Arbeit erstellt wurde. Er umfasst fünf geschlossene und vier offene Fragen und wird ohne vorherige Definition des Stressbegriffes bzw. Stressprozesses von den Nachwuchsspielern ausgefüllt. Der Fragebogen erfasst die Häufigkeit des Auftretens eines Stressgefühls, die Beurteilung von vorgegebenen potenziellen Stresssituationen, die Stressreaktion (physisch/psychisch), den Umgang mit Stress, die Erfahrung mit Stressbewältigungsstrategien und das Interesse am Erlernen solcher Strategien. Die Häufigkeit des Auftretens von Stress wird durch die Antwortmöglichkeiten *nie*, *1-2x/Woche*, *3-4x/pro Woche* und *täglich* erfasst. Die einzelnen Items der Fragen 2-4 (Stressor, Stressreaktion und Umgang mit Stress) können mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala (*nie*, *selten*, *manchmal oft*, *sehr oft*) beantwortet werden. Die Frage 5 (Ermittlung bereits

bekannter Strategien) sowie die Frage 6 (Ermittlung des Interesses, ebensolche zu erlernen) sind mit *ja* oder *nein* zu beantworten. Falls die Spieler mit *ja* antworten, werden sie jeweils dazu aufgefordert, die bereits bekannten Strategien bzw. ebensolche aufzuführen, welche sie erlernen möchten. Die Beantwortung des Fragebogens beträgt ca. 5–10 Minuten. Mithilfe des Fragebogens sollen ergänzende Informationen zu potenziellen Stresssituationen, individuellen Stressreaktionen sowie bekannten Bewältigungsstrategien zum Prätest gewonnen werden. Im Rahmen der Wirkungsanalyse des Programms werden lediglich die Antworten auf bekannte Bewältigungsstrategien (Frage 5 des Fragebogens) deskriptiv ausgewertet. Aufgrund fehlender Validitätsprüfung wird dieses Erhebungsinstrument nicht zur Wirksamkeitsmessung verwendet.

### 6.5.5 Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78)

In Kapitel 2.2.2 wurde bereits das transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1966) erläutert, an welchem sich der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) von Erdmann und Janke (2008) orientiert. Der Fragebogen erfasst Bewältigungs- und Verarbeitungsmaßnahmen und berücksichtigt auf Grundlage der Stresstheorie die Bedeutung der subjektiven Sichtweise des Individuums bei der Bewältigung belastender Situationen. Es existieren unterschiedliche Testformen des SVF, welche in unterschiedlichen Kontexten angewendet und hinsichtlich des Ziels der Befragung ausgewählt werden können. In dieser Arbeit wird aufgrund des mehrmaligen Einsatzes des Fragebogens und des zeitlichen Aufwands die Kurzversion verwendet, welche mit 78 Items nur 13 der 20 Subskalen des SVFs 120 beinhaltet. Bei dem SVF78 entfallen die sieben Subtests *Bagatellisierung*, *Selbstbestätigung*, *Entspannung*, *Soziale Abkapselung*, *Selbstbemitleidung*, *Aggression* und *Pharmakaeinnahme*. Der SVF78 enthält mit jeweils sechs Items zum einen die Subtests *Herunterspielen*, *Schuldabwehr*, *Ablenkung von Situationen*, *Ersatzbefriedigung*, *Situationskontrolle*, *Reaktionskontrolle* und *Positive Selbstinstruktion*, welche dem Bereichswert *Positiv-Strategien* zugeordnet werden, und zum anderen die Subtests *Soziales Unterstützungsbedürfnis*, *Vermeidung*, *Flucht*, *Gedankliche Weiterbeschäftigung*, *Resignation* und *Selbstbeschuldigung*, welche dem Bereichswert *Negativ-Strategien* zugeordnet werden.

Zudem können die *Positiv-Strategien* in drei Subbereiche unterteilt werden. Die erste Subdimension enthält die Subtests *Herunterspielen* und *Schuldabwehr* (POS1), die zweite die Subtests *Ablenkung* und *Ersatzbefriedigung* (POS2) und die dritte die Subtests *Situationskontrolle*, *Reaktionskontrolle* und *positive Selbstinstruktion* (POS3). In dieser Arbeit werden Letztere (neben den *Positiv-* und *Negativ-Strategien*) als Teilbereich separat untersucht. Die Subtests *Vermeidung* und *Soziales Unterstützungsbedürfnis* werden weder als stressreduzierend noch als stressverstärkend bestimmt und somit keinem der Bereiche explizit zugeordnet. Da mit dem SVF78 weder eine bestimmte Situation noch ein bestimmter Stressor impliziert werden und durch den einleitenden Satz „Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin [...]“ ein Stresszustand mit allgemeinen/unspezifischen Merkmalen hervorgerufen werden soll, stellt dies im Rahmen der vorliegenden Studie ein adäquates Messinstrument für die Erhebung allgemeiner Stressverarbeitungsstrategien dar. Die Aufgabe des Probanden ist es, zu entscheiden, inwieweit die

unterschiedlichen Aussagen bzw. Reaktionsweisen, die nacheinander aufgelistet sind, seinen Verhaltensweisen entsprechen. Hierbei kann der Proband mittels einer Likert-Skala zwischen 0 = *gar nicht*, 1 = *kaum*, 2 = *möglicherweise*, 3 = *wahrscheinlich* und 4 = *sehr wahrscheinlich* wählen.

Die verwendete Version des Stressverarbeitungsfragebogens ist laut den Autoren für den Altersbereich von 20-79 Jahren konzipiert. Bis zum Beginn der vorliegenden Studie existierten nur die Form für Erwachsene und die für Kinder und Jugendliche bis 13 Jahren. Der Altersbereich von 14-19 Jahren war somit nicht abgedeckt und gestaltete die Wahl zwischen den beiden vorhandenen Versionen schwierig. Da der Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche bis 13 Jahren sich allerdings zum Großteil auf den schulischen Kontext bezieht und die vorliegende Studie die Aufgabe hat, die allgemeinen Stressverarbeitungsstrategien situationsunabhängig zu ermitteln, fiel die Entscheidung auf die Version für Erwachsene ab 20 Jahren. Zudem wird angenommen, dass die Nachwuchsspieler aufgrund ihres komplexen Alltags und ihrer Selbstständigkeit die Voraussetzungen für das Verständnis und die Beantwortung dieser Version mitbringen. Die Gütekriterien für den SVF78 zeigen gute bis sehr gute Werte (Ising, Weyers, Janke & Erdmann, 2001). Die inneren Konsistenzen für den SVF78 liegen bei der Gesamtgruppe zwischen  $\alpha = .77$  und  $\alpha = .94$  und bei der Gruppe der Männer bei  $\alpha = .76$  bis  $\alpha = .94$  (Erdmann & Janke, 2008). Bei den Interskalenkorrelationen wird ebenfalls von guten Werten, ähnlich denen des SVF120 ausgegangen. Hier liegen bisher allerdings keine Vergleichswerte vor. Die Koeffizienten für die *Negativ-* und *Positiv-Strategien* liegen mit  $\alpha = .93$  bis  $\alpha = .96$  im oberen Bereich.

#### 6.5.6 Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde von Jerusalem und Schwarzer (1999) auf der theoretischen Basis des Selbstwirksamkeitskonzeptes von Bandura (1977) entwickelt. Die Selbstwirksamkeit nimmt als personale Ressource einen großen Teil seiner sozial-kognitivistischen Theorie ein (Bandura, 1997). Das Messinstrument findet in der Persönlichkeitsdiagnostik Verwendung und kann ab einem Alter von zwölf Jahren angewendet werden. Die Skala umfasst zehn Items, sodass die Beantwortung in durchschnittlich 4 Minuten erfolgen kann. Sie dient zur Selbstbeurteilung der eigenen Kompetenzen. Die Ausführungen beziehen sich hierbei auf das Vertrauen, neue oder schwierige Aufgaben und Situationen mithilfe der eigenen Fähigkeiten zu bewältigen. Die zehn Items bestehen somit aus Aussagen zur allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugung. Die Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung geht also davon aus, dass ein Mensch seine Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse auf seine Kompetenzen bezieht und infolgedessen generalisiert. Nach Jerusalem und Schwarzer (1995) zeigt jedes einzelne Item eine internal-stabile Zuschreibung von subjektiver Erfolgserwartung. Die erste Version von 1979 beinhaltete 20 Items, die im Laufe der Zeit jedoch auf zehn Items reduziert wurden, sodass seit 1981 die vorliegende Fassung verwendet wird. Die Aussagen werden durch eine vierstufige Likert-Skala mit 1 = *stimmt nicht*, 2 = *stimmt kaum*, 3 = *stimmt eher* und 4 = *stimmt genau* beantwortet. Die internen Konsistenzen liegen in den deutschen Untersuchungen zwischen .80 und .90.

### 6.5.7 Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-Fußball; Gerlach, 2004) orientiert sich an der Skala zur Erfassung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1999). Sie ist zwar ähnlich aufgebaut, bezieht sich jedoch auf fußballspezifische Situationen und beinhaltet insgesamt elf Items, welche mit *trifft nicht zu*, *trifft kaum zu*, *trifft eher zu* und *trifft genau zu* beantwortet werden können. Wie in den Skalen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bestehen die elf Items aus Aussagen zur optimistischen Selbstüberzeugung – hier jedoch ausschließlich in Bezug auf den Fußball. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) für die SWE-Fußball liegt bei .73. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurde die fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung mit unterschiedlichen Theorien bzw. Fragebögen verglichen. Hierbei korrelierte die SWE-Fußball beispielsweise hoch mit dem Fragebogen zum motivationalen Trainingsklima (Würth, Saborowski & Alfermann, 1999). Zudem korreliert die Skala erwartungskonform negativ mit der Hilflosigkeitsskala (Jerusalem & Schwarzer, 1993) und dem Fragebogen zu Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen (Jerusalem, 1990). Da sich die Inhalte des Stressbewältigungsprogramms auf die gesamte Lebenswelt der Nachwuchsspieler beziehen, wird sowohl die Allgemeine als auch die fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ermittelt. Zudem kann auf diese Weise überprüft werden, in welcher Form das Stressbewältigungsprogramm Einfluss nimmt und ob sich die Ausprägung beider Variablen möglicherweise unabhängig voneinander ändert.

### 6.5.8 Evaluationsbogen zur Programmbewertung

Am Ende der zwölften Einheit des Stressbewältigungsprogramms können die Nachwuchsspieler ebendieses anonym bewerten. Die bewertungsorientierte Evaluation erfolgt mithilfe von sieben Fragen, welche die Beurteilung der Themenauswahl, die Ausführung und Erklärung der Themen, den Lernzuwachs und die Beurteilung des gesamten Trainings umfassen (Beyer & Lohaus, 2006). Jeder Spieler füllt den Bogen selbstständig und ohne Rücksprache mit den anderen Gruppenmitgliedern aus. Im Anschluss werden die Bögen umgedreht und verdeckt abgegeben, sodass keine Zuordnung der Bewertung stattfinden kann.

Die Bewertungen sollen der Programmverbesserung und der Untersuchungsleiterin als Rückmeldung dienen. Zudem können durch die subjektiven Einschätzungen der Spieler möglicherweise Rückschlüsse auf die Wirksamkeit und den Erfolg des Trainings gezogen werden.

### 6.5.9 Evaluationsbogen zur Wirksamkeitskontrolle

Nach einem Zeitraum von drei Monaten wird eine Follow-up-Erhebung durchgeführt. Hier geht es neben der erneuten Erfassung der Stressverarbeitungsstrategien und der Allgemeinen sowie fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung darum, die Nachhaltigkeit des Programms zu untersuchen. Dies erfolgt mithilfe eines separaten Follow-up-Fragebogens, welcher fünf geschlossene und vier offene Fragen zu den Inhalten des Stressbewältigungsprogramms, zu der Umsetzung der Inhalte und den subjektiv empfundenen Verhaltensänderungen erfasst. Zudem wird die Einschätzung der Spieler hinsichtlich des

zukünftigen Einsatzes der erlernten Strategien erfragt. Durch das Follow-up soll überprüft werden, ob mögliche Veränderungen und mögliche (akute) Effekte direkt nach Interventionsende (Posttest) lediglich auf das zu dem Zeitpunkt gegenwärtige Wissen über Stress und Stressbewältigung zurückzuführen sind oder ob die erlernten Strategien tatsächlich verinnerlicht wurden und sich in längerfristigen Verhaltensänderungen und positiven Bewältigungsmechanismen zeigen. Im Vorhinein wurde bereits durch die zusätzliche Kontrollversuchsgruppe (Ernährungsseminare) ein Kriterium berücksichtigt, welches die Störanfälligkeit der Feldstudie und damit einhergehend einen alleinigen Aufmerksamkeitseffekt durch die Beschäftigung mit nur einer Untersuchungsgruppe (Stressbewältigungsprogramm) reduziert (Hawthorne-Effekt; Myers, 2014). Die Follow-up-Erhebung spielt im Rahmen des randomisierten Studiendesigns eine bedeutende Rolle. Durch eine Randomisierung sind in der Versuchsgruppe nicht ausschließlich die Nachwuchsspieler, welche bei der Bedarfsanalyse Interesse an sportpsychologischen Themen bekundet haben und womöglich mühelos zu motivieren und zu begeistern wären. Die einzelnen Probandengruppen werden gruppenweise analysiert, es finden keine Einzelfallanalysen statt, sodass im Rahmen dieser Arbeit ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Interesse am Programm (anonyme Befragung), der Verhaltensänderung und der Nachhaltigkeit nicht untersucht werden kann.

## 6.6 Begründung der Auswahl der Testverfahren

Im Folgenden werden die Vorteile der zuvor beschriebenen Messinstrumente aufgeführt. Die angewandten Testverfahren sind ökonomisch, da die Befragungen mannschaftsweise und je nach Fragebogen-Set in einer Zeit von 15 bis 30 Minuten bearbeitet werden können. Des Weiteren sind die Fragen und Aussagen der Fragebögen verständlich formuliert und somit auch für die jüngeren Nachwuchsspieler adäquat. Die Zusammenstellung des ersten Fragebogensets (ASTS, Fragebogen zur aktuellen subjektiven Belastung, d2-R) wird durch die Annahme einer möglichen Abhängigkeit der Konzentrationsfähigkeit von den subjektiv empfundenen Belastungen und der aktuellen Stimmung begründet. Dieser Zusammenhang dient neben der funktionalen Stressbewältigung ebenso als Untersuchungsgegenstand. Die *Aktuelle Stimmungsskala* (ASTS) ist mit ihren 19 Items ein kurzes Messinstrument, welches für die Erfassung des aktuellen Gefühlszustandes im Rahmen dieser Arbeit als ausreichend bewertet wird. Berücksichtigt wird hierbei vor allem die Anstrengung der Nachwuchsspieler zur Bearbeitung von Fragebögen, sodass ein möglichst kurzes und dennoch aussagekräftiges Messinstrument gewählt wird.

Über die aktuelle Stimmung hinaus sollen zudem noch die subjektiven Belastungen durch schul- und fußballbezogene Anforderungen ermittelt werden. Hierbei besteht die Annahme, dass der jeweilige Gefühlszustand mit bestimmten Belastungen erklärt werden kann. Nachdem die aktuelle Stimmung und die aktuellen subjektiven Belastungen erfasst wurden, soll die Konzentrationsleistung mittels des d2-R getestet werden. Der d2-R dient der Messung der Konzentration bei Aufgaben, die eine selektive bzw. konzentrierte Aufmerksamkeit unter Zeitdruck verlangen. Der durch die Aufforderung des Zeilenwechsels erzeugte Zeitdruck stellt eine Belastung dar, welche im Hinblick auf den Stressprozess einen möglicherweise stressauslösenden Stimulus bilden kann. Neben der

Konzentrationsfähigkeit werden zudem die Schnelligkeit und Genauigkeit bei der Unterscheidung ähnlicher visueller Reize erfasst (Brickenkamp et al., 2010). Damit können sowohl die Konzentrationsleistung als auch die Arbeitsgeschwindigkeit erfasst werden. Hier wird jedoch angemerkt, dass es sich um einen eng umgrenzten Bereich der Aufmerksamkeit handelt und lediglich eine einfache Diskriminationsleistung erfasst wird (Daseking & Putz, 2015). Dennoch kommt diese Konzentrationsleistung der Konzentrationsfähigkeit in unterschiedlichen Bereichen im alltäglichen Leben (der Nachwuchsspieler) nahe und lässt den d2-R als ein Maß für mentale Schnelligkeit oder allgemeine Wahrnehmungsgeschwindigkeit zu (Brickenkamp et al., 2010).

Das zweite Fragebogenset (Fragebogen zum Thema Stress, Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78), Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-Fußball)) wird zur Wirksamkeits- und Nachhaltigkeitsprüfung des Stressbewältigungstrainings eingesetzt. Sowohl zur Ermittlung potenzieller Stresssituationen, individueller Stressreaktionen und Bewältigungsstrategien als auch zur detaillierten Beschreibung der Stichprobe wird zunächst der Fragebogen zum Thema Stress eingesetzt (siehe 6.5.4). Mit dem SVF werden die Bewältigungs- bzw. Verarbeitungsmaßnahmen in belastenden Situationen erfasst, um anschließend zu überprüfen, inwiefern sich jeweils der Einsatz der adaptiven und maladaptiven Stressverarbeitungsstrategien nach der Interventionsphase ändert (siehe 6.5.5). Im Vordergrund der Untersuchung steht die Ermittlung der habituellen Stressverarbeitungsweisen der Nachwuchsspieler. Dies ist nicht zu verwechseln mit der Erfassung von akutem oder chronischem Stress und somit abzugrenzen von stressinduzierten oder belastungsspezifischen Stresstests.

Eine weitere Variable, welche im Rahmen der Wirksamkeitskontrolle untersucht wird, ist die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Diese wird mittels der *Skalen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) erfasst und aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit dem Konstrukt „Stressverarbeitung“ untersucht. Zusätzlich werden die Skalen zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-Fußball) eingesetzt, um einen spezifischen Bereich der Selbstwirksamkeit abzubilden. Die hier verwendete Form des Stressverarbeitungsfragebogens (SVF-78) zielt zwar auf einen allgemeinen/unspezifischen Stresszustand und somit auf die Erfassung von allgemeinen und konstanten Stressverarbeitungsweisen ab, jedoch sollen im Rahmen dieser Arbeit sowohl mögliche Unterschiede zwischen der Allgemeinen und der fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung untersucht werden als auch eine mögliche Veränderung beider Konstrukte nach der zwölfwöchigen Interventionsphase. Hier stellt sich die Frage, ob sich ein Stressverarbeitungsprogramm, welches Stressverarbeitungsstrategien für unterschiedliche Alltagssituationen, aber auch für fußballbezogene Situationen vermittelt, gleichermaßen auf die fußballbezogene sowie auf die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt. Bedeutsam ist hier erneut auch die Frage, ob beide Konstrukte (habituelle Stressverarbeitung & Selbstwirksamkeitserwartung) gar eine Zustandsänderung innerhalb weniger Monate zulassen. Die kurz- bzw. mittelfristige Wirkung des Stressbewältigungsprogrammes wird eine Woche nach Interventionsende mittels eines Posttests und nach dreimonatiger Interventionspause mittels einer Follow-up-Erhebung überprüft. Nachfolgend wird der Untersuchungsablauf detailliert beschrieben.



## 6.7 Untersuchungsablauf

In Zusammenarbeit mit dem Nachwuchscenter des Halleschen FCs erfolgte die Probandenakquise. So konnten die Spieler der U15, U17 und U19 an der Studie teilnehmen. Vor der Untersuchung wurde eine Informationsveranstaltung für die Teilnehmer durchgeführt. Hierbei wurden zudem Informationszettel für die Eltern herausgegeben. Bis zum ersten Messzeitpunkt sollten die minderjährigen Nachwuchsspieler je eine unterschriebene Einverständniserklärung der Eltern abgeben (siehe Anhang B).

Wie bereits im Rahmen des Untersuchungsdesigns (siehe Kapitel 6.1) beschrieben, wurden die Spieler jeder Mannschaft durch Auslosen in jeweils drei Gruppen (VG, KVG, KG) eingeteilt.

Daraufhin startete die Untersuchung mit der ersten Fragebogenerhebung bzw. Testdurchführung. Die Spieler erhielten zu Beginn der Untersuchung eine Nummer, welche sie neben der Mannschafts- und Gruppenzugehörigkeit auf jeden Fragebogen notieren sollten. Die eingesetzten Fragebögen wurden hierbei in zwei Sets zusammengestellt. Ein Set beinhaltete die Aktuelle Stimmungsskala (ASTS; siehe Kapitel 6.5.1) und einen Fragebogen zur aktuellen subjektiven Belastung (siehe Kapitel 6.5.2). Nach dem Ausfüllen der beiden Fragebögen wurde der d2-R-Test durchgeführt (siehe Kapitel 6.5.3). Für das erste Set einschließlich des d2-R-Tests war eine Bearbeitungszeit von insgesamt 20 Minuten einzuplanen.

Das zweite Fragebogenset beinhaltete einen Fragebogen zum Thema Stress (siehe Kapitel 6.5.4), den Stressverarbeitungsfragebogen (SVF; siehe Kapitel 6.5.5), die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE; siehe Kapitel 6.5.6) und die Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-Fußball, siehe Kapitel 6.5.7). Die Beantwortung der vier Fragebögen dauerte insgesamt ca. 25 Minuten. Die Erhebung wurde jeweils mannschaftsweise in einem Besprechungsraum des Nachwuchscenters durchgeführt. Die oben aufgeführte Reihenfolge der Messinstrumente innerhalb des jeweiligen Sets wurde von der Untersuchungsleiterin festgelegt. Die Instruktionen auf dem ersten Blatt des ersten Fragebogens sollten zunächst gründlich und in Ruhe gelesen werden. Nach einer ergänzenden mündlichen Anweisung konnte mit der Bearbeitung begonnen werden. Der jeweilige Trainer wurde von der Befragung ausgeschlossen, da durch seine Rolle als Führungsperson die Möglichkeit bestanden hätte, dass die Spieler sich kontrolliert oder getestet fühlten und somit eventuell in ihrem Antwortverhalten beeinflusst worden wären. Eine Woche nach dem Prätest begann die 12-wöchige Interventionsphase, welche durch die Winterferien in zweimal sechs Wochen unterteilt war. Die zwei Interventionsgruppen (VG, KVG) nahmen an Interventionseinheiten (VG = Stressbewältigungstraining; KVG = Ernährungsseminare) teil, welche parallel stattfanden, sodass beide Interventionsgruppen der jeweiligen Mannschaft immer gleichzeitig beschäftigt wurden. Die Spieler der Kontrollgruppe nahmen ausschließlich am physischen Training teil und erhielten keine spezifische Intervention. Die Interventionsgruppen der U17 nahmen jeden Montag, die der U19 jeden Donnerstag und die der U15 jeden Freitag an den Einheiten teil, welche jeweils einen zeitlichen Umfang von ca. 45 Minuten aufwiesen – angelehnt an die Dauer einer Schulstunde. Die Einheiten fanden jeweils nach der Schule und vor dem Fußballtraining statt und wurden aus organisatorischen Gründen

mannschaftweise durchgeführt. Dies ermöglichte eine altersgerechte Programmdurchführung mit einer jeweils kleinen Gruppengröße.

Nach der Interventionsphase folgte eine Woche Pause, in welcher keinerlei Maßnahmen stattfanden. Im Anschluss wurde der Posttest durchgeführt, welcher pro Mannschaft ca. 45 Minuten in Anspruch nahm. Hier wurde zuerst Set 1 (ASTS, Fragebogen zur aktuellen subjektiven Belastung, d2-R) und anschließend Set 2 (Fragebogen zum Thema Stress, Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78), Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-Fußball)) bearbeitet. Daraufhin folgten drei Monate ohne jegliche Intervention. Zudem fanden im gesamten Untersuchungszeitraum keine zusätzlichen sportpsychologischen Maßnahmen statt. Abschließend erfolgte eine Follow-up-Erhebung, bei welcher die Nachwuchsspieler erneut beide Fragebogensets ausfüllen sollten. Darüber hinaus beantwortete die Versuchsgruppe (VG) einen Evaluationsbogen zur Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Programms, welcher in Kapitel 6.5.9 beschrieben wird.

## 6.8 *Statistische Auswertung*

Die Auswertung erfolgt auf Basis der zuvor erläuterten Forschungshypothesen dieser Arbeit. Die statistische Auswertung wird mit der Statistik Software SPSS 26 durchgeführt. Im Folgenden werden zunächst die Analyseschritte zur Überprüfung der Testvoraussetzungen dargestellt, um daraufhin die Analyseverfahren zur Hypothesenprüfung zu erläutern.

### 6.8.1 *Überprüfung der Testvoraussetzungen*

Vor der Durchführung von Varianzanalysen werden die zu untersuchenden Daten zum einen auf Normalverteilung und zum anderen auf Varianzhomogenität geprüft. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs der einzelnen Untersuchungsgruppen ( $n \leq 30$ ) und der vergleichsweise hohen Teststärke wird der Shapiro-Wilk-Test für die Überprüfung der Normalverteilung durchgeführt (Field, 2017). Zusätzlich wird sowohl ein Augenmerk auf die jeweiligen z-standardisierten Schiefe- und Kurtosis-Werte als auch auf die Histogramme gelegt, um die Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests einordnen zu können. Die z-standardisierten Schiefe- und Kurtosis-Werte dürfen hierbei zwischen 1.96 und -1.96 liegen, um bei einer Stichprobe von  $N \leq 200$  von einer Normalverteilung ausgehen zu können (Field, 2017). Die Varianzhomogenität der jeweiligen Daten wird mittels des Levene-Tests überprüft.

Im Folgenden werden nun die unterschiedlichen Analysemethoden in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung beschrieben.

### 6.8.2 *Analyseverfahren zur Hypothesenprüfung*

Zunächst erfolgt eine Überprüfung der Gleichheit der Variablenausprägung zwischen den drei Untersuchungsgruppen zum Prätest. Die Überprüfung der Testvoraussetzungen wird der Vollständigkeit halber durchgeführt. Aufgrund der kleinen und unterschiedlichen Gruppengröße der einzelnen Untersuchungsgruppen ( $n \leq 30$ ) und der nicht durchgehend erfüllten Voraussetzungen für die Durchführung einer Varianzanalyse wird der Einsatz nicht parametrischer Verfahren bevorzugt. Die Gleichheit der Daten zum Prätest (ASTS,

subjektive Belastungen, d2-R, SVF, SWE, SWE-F) wird demnach mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests für unabhängige Stichproben untersucht. Bei kategorialen Variablen (Fragebogen zum Thema Stress) wird die Überprüfung der Gleichheit mittels eines exakten Tests nach Fisher<sup>8</sup> durchgeführt.

Im ersten Teil der Hauptanalysen werden auf Basis der Forschungshypothesen 1, 2 und 3 Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Variablen überprüft, um Erklärungsansätze zur Ursache und Wirkung unterschiedlicher Konstrukte, subjektiver Empfindungen und Verhaltensweisen zu generieren. Die Auswertung wird je Messzeitpunkt und ohne Gruppendifferenzierung durchgeführt, da an dieser Stelle noch keine Wirkungsanalyse des Stressbewältigungsprogramms erfolgt. Es wird davon ausgegangen, dass das Stressbewältigungsprogramm keinen Einfluss auf mögliche Zusammenhänge der Variablen nimmt.

Zur Beantwortung der ersten Forschungshypothese wird eine bivariate Korrelationsanalyse nach Pearson mit einem Test auf einseitige Signifikanz durchgeführt. Zur statistischen Analyse der zweiten Forschungshypothese wird eine multiple lineare Regression berechnet. Hierbei wird der Einfluss der Prädiktoren subjektive Belastungen und aktuelle Stimmung auf das Kriterium Konzentrationsleistung ermittelt. Zur Beantwortung der dritten Forschungshypothese wird erneut mittels einer bivariaten Korrelationsanalyse überprüft, inwiefern jeweils die fußballbezogene sowie die Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung mit den Stressverarbeitungsweisen zusammenhängen. Für die Interpretation des Korrelationskoeffizienten  $r$  wird auf die Einordnung von Funder und Ozer (2019) zurückgegriffen, welche speziell für das Fachgebiet der Psychologie Effektgrößen definieren. Sie beschreiben  $r = .10$  als geringen Effekt,  $r = .20$  als moderaten Effekt,  $r = .30$  als starken Effekt und  $r > .40$  als sehr starken Effekt. Hierbei wird die Beurteilung unterschiedlicher Autoren bezüglich der üblicherweise verwendeten Richtlinien von Cohen (1988) einbezogen (Hill, Bloom, Black & Lipsey, 2008; Lüdtke, Nagy, Neumann, Becker & Jonkmann, 2010). Sie kritisieren Cohens Vorgaben aufgrund des fachspezifischen Bezugs, welcher insbesondere auf der experimentellen Psychologie liegt, wobei weniger kontrollierbare Interventionsstudien keine Berücksichtigung finden.

Zur Interpretation der Modellgüte einer multiplen Regressionsanalyse wird das korrigierte  $R^2$  herangezogen (Cleff, 2011) und mithilfe der Richtlinien von Cohen (1988) eingeteilt. Hiernach wird  $R^2 = .02$  als schwacher Effekt,  $R^2 = .13$  als moderater Effekt und  $R^2 = .26$  als starker Effekt beschrieben. Für die Varianzaufklärung des Modells wird zudem das einfache  $R^2$  interpretiert (Cleff, 2011).

Im zweiten Teil der inferenzstatistischen Analyse soll der Einfluss des Stressverarbeitungsprogramms auf die erhobenen Variablen überprüft werden. Die Auswertung erfolgt hierbei stets getrennt nach Messzeitpunkt und Untersuchungsgruppe. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Stressverarbeitungsweisen sowie die Selbstwirksamkeitserwartung der Versuchsgruppe (VG) sowohl kurz- als auch mittelfristig positiv verändern. Wie bereits weiter oben angemerkt, erfolgt die statistische Auswertung mittels nicht-parametrischer Verfahren. Zur Überprüfung wird hier der Friedman-Test für abhängige

---

<sup>8</sup> Wird angewendet, da die Kontrollgruppe  $n \leq 20$  ist und durchgehend erwartete Zelhäufigkeiten  $\leq 5$  vorliegen.

Stichproben (Zeitvergleich: Prätest, Posttest, Follow-up) eingesetzt. Weiterhin erfolgt mittels des Kruskal-Wallis-Tests für unabhängige Stichproben ein Gruppenvergleich hinsichtlich der jeweiligen Variablenausprägung zum Posttest und Follow-up. Im Rahmen von Post-hoc-Tests wird die Effektstärke  $r$  mit folgender Formel berechnet:  $r = |z/\sqrt{n}|$  (Field, 2017).

Für alle Analysen beträgt die Irrtumswahrscheinlichkeit  $\alpha = .05$ . Zur Beantwortung der Forschungshypothesen 7 und 8 erfolgt eine Kategorisierung der Antworten und eine anschließende deskriptive Auswertung.

## 7 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der zuvor aufgeführten Analyseverfahren erläutert. Um die Stichprobe näher zu beschreiben, erfolgt zunächst ein Vergleich der Untersuchungsgruppen zum Prätest in Bezug auf die erhobenen Variablen (siehe Kapitel 6.5–6.5.7). Dies dient dazu, die Gruppen auf ihre Äquivalenz hin zu prüfen. Für kontinuierliche Daten werden die wesentlichen Gruppenmittelwerte je Messzeitpunkt abgebildet und für kategoriale Daten die jeweilige Häufigkeitsverteilung dargestellt. Als kategoriale Variablen werden hierbei die Daten des Erhebungsbogens zum Thema *Stress* bestimmt, da diese im Wesentlichen der Stichprobenbeschreibung und deskriptiven Darstellung dienen.

### 7.1 Stichprobenmerkmale

Wie bereits beschrieben, wurde ein randomisiertes kontrolliertes Vorgehen zur Überprüfung der Programmwirkung gewählt. Zum Prätest konnte die folgende Anzahl an Spielern aus der ursprünglichen Stichprobe in die Auswertung der *Aktuellen Stimmungsskala* (ASTS), der *aktuellen Belastungen* und des *d2-R-Tests* mit einbezogen werden:  $n = 24$  von 25 (VG),  $n = 23$  von 25 (KVG) und  $n = 15$  von 19 (KG). Gründe für ein Ausscheiden waren entweder ein nicht korrekt ausgefüllter und somit nicht auswertbarer Fragebogen oder die Abwesenheit eines Spielers bei der Fragebogenerhebung. Zur Stichprobenbeschreibung werden im Folgenden deskriptive Kennwerte (Mittelwerte, Standardabweichungen) der erhobenen Variablen zum Prätest berechnet und jeweils getrennt nach Versuchs-, Kontrollversuchs- und Kontrollgruppe dargestellt. Zur Überprüfung möglicher Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen wird der Kruskal-Wallis-Test<sup>9</sup> durchgeführt.

Bezüglich des Alters der Spieler konnte kein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen ermittelt werden [ $F(2) = 0.10$ ,  $p = .990$ ].

In der Tabelle 5 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der unterschiedlichen Dimensionen der ASTS je Untersuchungsgruppe zum Prätest dargestellt. Mittels eines Kruskal-Wallis-Tests konnte festgestellt werden, dass sich zwischen den Untersuchungsgruppen keine signifikanten Unterschiede in den Bereichen *Trauer* [ $\chi^2(2) = 2.47$ ,  $p = .291$ ], *Hoffnungslosigkeit* [ $\chi^2(2) = 2.19$ ,  $p = .335$ ], *Müdigkeit* [ $\chi^2(2) = 1.24$ ,  $p = .539$ ], *positive Stimmung* [ $\chi^2(2) = 1.51$ ,  $p = .471$ ] und *Zorn* [ $\chi^2(2) = 3.87$ ,  $p = .145$ ] zeigen.

Tab. 5: Durchschnittliche Ausprägung der aktuellen Stimmung je Untersuchungsgruppe (Prätest)

	VG $n = 24$	KVG $n = 23$	KG $n = 15$
	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$
<b>Dimensionen ASTS</b>			
positive Stimmung	28.92 (5.64)	30.43 (6.38)	29.53 (5.91)
Trauer	6.38 (4.70)	5.7 (2.85)	4.47 (1.96)

<sup>9</sup> Findet Anwendung, da die Voraussetzungen für uni-/multivariate Varianzanalysen nicht erfüllt sind und es sich um kleine ( $n \leq 30$ ) und unterschiedlich große Stichproben handelt.

Tab. 5: Fortsetzung

	VG <i>n</i> = 24	KVG <i>n</i> = 23	KG <i>n</i> = 15
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
<b>Dimensionen ASTS</b>			
Hoffnungslosigkeit	5.54 (3.49)	4.57 (2.48)	4.27 (1.94)
Müdigkeit	11.75 (6.31)	10.26 (6.17)	11 (4.96)
Zorn	6.79 (4.06)	7.3 (4.64)	4.8 (2.37)

Des Weiteren wurde das subjektive Belastungsempfinden in Bezug auf schul- und fußballbezogene Anforderungen mittels eines Fragebogens erfasst. Der maximale Summenwert je Dimension (Schule/Fußball) entspricht 24. In der Tabelle 6 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der jeweiligen Belastungen je Untersuchungsgruppe zum Prätest dargestellt. Ein Kruskal-Wallis-Test ergibt sowohl hinsichtlich der *fußballbezogenen Belastungen* [ $\chi^2(2) = 0.65, p = .721$ ] als auch hinsichtlich der *schulbezogenen Belastungen* [ $\chi^2(2) = 0.85, p = .654$ ] keinen Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen.

Tab. 6: Durchschnittliches subjektives Belastungsempfinden (Schule, Fußball) je Untersuchungsgruppe (Prätest)

	VG <i>n</i> = 24	KVG <i>n</i> = 23	KG <i>n</i> = 15
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
fußballbezogene Belastungen	7.29 (3.32)	7.04 (2.99)	6.47 (2.72)
schulbezogene Belastungen	7.88 (5.99)	7.04 (3.60)	8.53 (4.73)

Zur Erfassung der Konzentrationsleistung wurde der d2-R-Test durchgeführt. In der Tabelle 7 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Konzentrationsleistungen je Untersuchungsgruppe zum Prätest dargestellt. Die Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests zeigen zum Prätest keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen in Bezug auf die Konzentrationsleistung [ $\chi^2(2) = 4.54, p = .104$ ].

Tab. 7: Durchschnittliche Konzentrationsleistung je Untersuchungsgruppe (Prätest)

	VG <i>n</i> = 24	KVG <i>n</i> = 23	KG <i>n</i> = 15
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
Konzentrationsleistung	177.29 (31.91)	179.74 (31)	160.01 (31.88)

Zum Prätest konnte in die Auswertung des *Stressverarbeitungsfragebogens*, der *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* und zur *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* die folgende Anzahl an Spielern aus der ursprünglichen Stichprobe mit einbezogen werden: *n* = 25 von 25 (VG), *n* = 25 von 25 (KVG) und *n* = 16 von 19 (KG).

Gründe für ein Ausscheiden sind entweder ein nicht korrekt ausgefüllter und somit nicht auswertbarer Fragebogen oder die Abwesenheit eines Spielers bei der Fragebogenerhebung. Zur Stichprobenbeschreibung werden im Folgenden deskriptive Kennwerte (relative Häufigkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen) der erhobenen Variablen zum Prätest berechnet und jeweils getrennt nach Versuchs-, Kontrollversuchs- und Kontrollgruppe dargestellt. Zur Überprüfung möglicher Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen wird entweder der Kruskal-Wallis-Test oder der exakte Test nach Fisher (Vergleich der Häufigkeiten) durchgeführt.

Mit dem Fragebogen zum Thema Stress (siehe Kapitel 6.5.4) wurde die Häufigkeit des subjektiven Stressempfindens erfragt, welche mittels relativer Häufigkeiten (%) in der Tabelle 8 dargestellt wird. Lediglich in der Versuchsgruppe hat ein Proband angegeben, nie Stress zu empfinden. In der Versuchsgruppe gaben 56 % der Spieler an, ein- bis zweimal pro Woche Stress zu empfinden. Wohingegen 68 % der Kontrollversuchsgruppe und 56.3 % der Kontrollgruppe ebenso diese Angabe machten. 20 % der Versuchsgruppe, 28 % der Kontrollversuchsgruppe und 37.5 % der Kontrollgruppe gaben an, drei- bis viermal pro Woche unter Stress zu leiden. Tägliches Stressempfinden zeigten 20 % der Versuchsgruppe, 4 % der Kontrollversuchsgruppe und 6.2 % der Kontrollgruppe. Ein exakter Test nach Fisher ergibt keine Zusammenhänge zwischen den Untersuchungsgruppen und dem subjektiven Stressempfinden zum Prätest [ $p = .316$ ].

Tab. 8: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) des subjektiven Stressempfindens je Untersuchungsgruppe mittels einer Kreuztabelle (Prätest)

		Wie häufig fühlst du dich gestresst?				
		nie	1-2x/Woche	3-4x/Woche	täglich	gesamt
VG	Anzahl	1	14	5	5	25
	% innerhalb der Gruppe	4.0	56.0	20.0	20.0	100.0
KVG	Anzahl	0	17	7	1	25
	% innerhalb der Gruppe	0.0	68.0	28.0	4.0	100.0
KG	Anzahl	0	9	6	1	16
	% innerhalb der Gruppe	0.0	56.3	37.5	6.2	100.0
gesamt	Anzahl	1	40	19	7	66
	% innerhalb der Gruppe	1.5	59.7	28.4	10.4	100.0

Anmerkungen: VG:  $n = 25$ , KVG:  $n = 25$ , KG:  $n = 16$

Des Weiteren wurden mittels des Fragebogens die Einschätzungen der Spieler bezüglich möglicher stressrelevanter Situationen erfasst. In der Tabelle 9 sind die relativen Häufigkeiten (%) der Antworten abgebildet. Ein exakter Test nach Fisher ergibt für die Variablen

Untersuchungsgruppe und Beurteilung der stressrelevanten Situation „Wenn ich Fehler mache“ einen Zusammenhang [ $p = .041$ ]. Ein Post-hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur zeigt, dass die Spieler der Kontrollversuchsgruppe signifikant seltener als die Versuchsgruppe und Kontrollgruppe ebendiese Situation als Stresssituation wahrnehmen [ $p \leq 0.001$ ]. Bezüglich der Einschätzung der übrigen Situationen konnte keine Abhängigkeit zwischen den Untersuchungsgruppen und der Beurteilung der potenziellen Stresssituation festgestellt werden.

Tab. 9: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) der subjektiven Einschätzung potenzieller Stresssituationen je Untersuchungsgruppe (Prätest)

		nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
<b>Potenzielle Stresssituation</b>						
Wenn ich zu wenig Zeit für Familie/Freunde habe.	VG	0.0	24.0	48.0	24.0	4.0
	KVG	12.0	28.0	52.0	8.0	0.0
	KG	17.6	47.1	35.3	0.0	0.0
Wenn ich alltägliche Aufgaben nicht mehr bewältigen kann.	VG	0.0	32.0	32.0	24.0	12.0
	KVG	12.0	40.0	32.0	16.0	0.0
	KG	5.9	35.3	35.3	23.5	0.0
Den schulischen und sportlichen Aufgaben gleichzeitig gerecht zu werden.	VG	12.0	4.0	48.0	20.0	16.0
	KVG	8.0	28.0	28.0	28.0	8.0
	KG	0.0	29.4	29.4	41.2	0.0
Wenn ich verletzt bin und nicht trainieren/spielen kann.	VG	12.0	24.0	20.0	36.0	8.0
	KVG	12.0	8.0	40.0	28.0	12.0
	KG	11.8	17.6	23.5	29.4	17.6
Wenn ich in der Schule schlechte Noten bekomme.	VG	20.0	32.0	12.0	28.0	8.0
	KVG	16.0	32.0	20.0	32.0	0.0
	KG	0.0	23.5	35.3	35.3	5.9
Erwartungen gerecht zu Werden.	VG	4.0	28.0	28.0	28.0	12.0
	KVG	8.0	44.0	32.0	8.0	8.0
	KG	5.9	11.8	47.1	29.4	5.9
Leistung zu erbringen.	VG	12.0	24.0	32.0	24.0	8.0
	KVG	8.0	36.0	36.0	8.0	12.0
	KG	5.9	23.5	17.6	47.1	5.9
Wenn ich Fehler mache.	VG	8.0	12.0	44.0	28.0	8.0
	KVG	4.0	56.0	20.0	20.0	0.0
	KG	11.8	23.5	29.4	35.3	0.0

Anmerkungen: VG:  $n = 25$ , KVG:  $n = 25$ , KG:  $n = 16$



Ein weiterer Abschnitt des Fragebogens bezieht sich auf die Einschätzung der individuellen Stressreaktionen. In der Tabelle 10 sind die relativen Häufigkeiten (%) der Stressreaktionen der Nachwuchsspieler zum Prätest dargestellt. Ein für jedes Item durchgeführter exakter Test nach Fisher ergibt keine Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Antworten.

Tab. 10: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) der subjektiven Einschätzung potenzieller Stressreaktionen je Untersuchungsgruppe (Prätest)

		nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
<b>Potenzielle Stressreaktionen</b>						
Kopfschmerzen	VG	40.0	28.0	16.0	16.0	0.0
	KVG	36.0	36.0	4.0	24.0	0.0
	KG	41.2	17.6	17.6	11.8	11.8
Erschöpfung	VG	16.0	16.0	28.0	36.0	4.0
	KVG	16.0	36.0	32.0	16.0	0.0
	KG	17.6	23.5	29.4	29.4	0.0
Müdigkeit	VG	8.0	12.0	36.0	32.0	12.0
	KVG	8.0	36.0	20.0	20.0	16.0
	KG	11.8	5.9	41.2	35.3	5.9
Lustlosigkeit	VG	12.0	28.0	16.0	20.0	24.0
	KVG	36.0	24.0	24.0	16.0	0.0
	KG	17.6	35.3	23.5	17.6	5.9
Unkonzentriertheit	VG	12.0	20.0	40.0	16.0	12.0
	KVG	20.0	20.0	36.0	24.0	0.0
	KG	0.0	35.3	41.2	23.5	0.0
Negative Gedanken	VG	12.0	28.0	16.0	20.0	24.0
	KVG	36.0	24.0	24.0	16.0	0.0
	KG	17.6	35.3	23.5	17.6	5.9
Aggressivität	VG	16.0	40.0	16.0	16.0	12.0
	KVG	20.0	36.0	8.0	32.0	4.0
	KG	5.9	35.3	41.2	17.6	0.0
Unsicherheit	VG	32.0	20.0	28.0	8.0	12.0
	KVG	44.0	44.0	12.0	0.0	0.0
	KG	41.2	35.3	23.5	0.0	0.0

Tab. 10: Fortsetzung

		nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
<b>Potenzielle Stressreaktionen</b>						
Schlafprobleme	VG	44.0	40.0	8.0	8.0	0.0
	KVG	40.0	36.0	16.0	8.0	0.0
	KG	64.7	29.4	5.9	0.0	0.0
Magenschmerzen	VG	76.0	16.0	4.0	4.0	0.0
	KVG	92.0	4.0	0.0	4.0	0.0
	KG	94.1	5.9	0.0	0.0	0.0

Anmerkungen: VG:  $n = 25$ , KVG:  $n = 25$ , KG:  $n = 16$

Der dritte Abschnitt des Fragebogens erfasst das Verhalten der Nachwuchsspieler in stressinduzierten Situationen. In der Tabelle 11 sind die relativen Häufigkeiten (%) in Bezug auf die Verwendung möglicher Stressverarbeitungsweisen zum Prätest dargestellt. Ein für jedes Items durchgeführter exakter Test nach Fisher ergibt keine Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der Antworten.

Tab. 11: Darstellung der relativen Häufigkeit (%) der Verhaltensweisen bei Stress je Untersuchungsgruppe (Prätest)

		nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
<b>Verhalten bei Stress</b>						
Entspannungsübungen	VG	76.0	20.0	4.0	0.0	0.0
	KVG	68.0	24.0	8.0	0.0	0.0
	KG	64.7	35.3	0.0	0.0	0.0
Freunde/Familie um Hilfe bitten	VG	32.0	20.0	20.0	24.0	4.0
	KVG	36.0	36.0	20.0	8.0	0.0
	KG	35.3	23.5	29.4	11.8	0.0
Tages- und/oder Wochenpläne erstellen	VG	64.0	8.0	16.0	12.0	0.0
	KVG	64.0	12.0	12.0	8.0	4.0
	KG	70.6	11.8	11.8	5.9	0.0
Gefühle rauslassen	VG	12.0	28.0	36.0	24.0	0.0
	KVG	20.0	32.0	40.0	8.0	0.0
	KG	35.3	29.4	29.4	5.9	0.0
Musik hören	VG	0.0	12.0	8.0	56.0	24.0
	KVG	8.0	8.0	0.0	56.0	28.0
	KG	5.9	5.9	11.8	47.1	29.4

Tab. 11: Fortsetzung

		nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
<b>Verhalten bei Stress</b>						
ablenken	VG	4.0	12.0	24.0	36.0	24.0
	KVG	12.0	8.0	20.0	44.0	16.0
	KG	5.9	5.9	17.6	35.3	35.3
nach einer Lösung suchen	VG	4.0	16.0	20.0	44.0	16.0
	KVG	4.0	12.0	36.0	36.0	12.0
	KG	11.8	5.9	35.3	29.4	17.6
nichts	VG	68.0	20.0	8.0	4.0	0.0
	KVG	52.0	28.0	8.0	4.0	8.0
	KG	41.2	35.3	11.8	0.0	11.8

Anmerkungen: VG:  $n = 25$ , KVG:  $n = 25$ , KG:  $n = 16$

Des Weiteren wurden anhand des Stressverarbeitungsfragebogens (SVF78) die Bewältigungs- und Verarbeitungsmaßnahmen der drei Untersuchungsgruppen erfasst. In der Tabelle 12 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der *Positiv-* und *Negativ-Strategien* sowie des Subbereichs 3 der *Positiv-Strategien* dargestellt. Auf die übrigen Subdimensionen wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da zunächst die Differenzierung zwischen stressreduzierenden und stresssteigernden Strategien und insbesondere die Betrachtung der Kontrollstrategien (Subbereich POS3) bedeutsam erscheint (Erdmann & Janke, 2008). Ein Kruskal-Wallis-Test ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen hinsichtlich der *Positiv-Strategien* [ $\chi^2(2) = 1.97, p = .383$ ]. Es zeigt sich ebenso kein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen hinsichtlich des Subbereichs 3 der *Positiv-Strategien* [ $\chi^2(2) = 5.98, p = .050$ ]. In Bezug auf die *Negativ-Strategien* ist hingegen ein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen festzustellen [ $\chi^2(2) = 7.20, p = .027$ ]. Ein paarweiser Vergleich mit Bonferroni-Korrektur zeigt, dass sich die Versuchs- und Kontrollversuchsgruppe signifikant voneinander unterscheiden [ $z = 2.67, p = .023, r = .38$ ].

Tab. 12: Durchschnittliche Ausprägung der Positiv- und Negativ-Strategien je Untersuchungsgruppe (Prätest)

	VG $n = 25$	KVG $n = 25$	KG $n = 16$
	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$
<b>Dimensionen SVF</b>			
Positiv-Strategien	77.40 (17.01)	77.40 (18.33)	72.63 (13.82)
Subbereich POS3	32.19 (5.56)	27.49 (8.71)	27.45 (7.04)
Negativ-Strategien	36.24 (16.92)	25.28 (10.22)	34.13 (14.46)

In der Tabelle 13 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der *Allgemeinen* und der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* abgebildet. Die Ergebnisse eines Kruskal-Wallis-Tests zeigen, dass die Untersuchungsgruppen sich hinsichtlich der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* signifikant voneinander unterscheiden [ $\chi^2(2) = 7.06, p = .028$ ]. Ein paarweiser Vergleich mit Bonferroni-Korrektur ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen der Kontrollversuchsgruppe und der Kontrollgruppe [ $z = 2.49, p = .038, r = 0.39$ ]. In Bezug auf die *fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* [ $\chi^2(2) = 3.78, p = .161$ ] unterscheiden sich die Untersuchungsgruppen nicht signifikant voneinander.

Tab. 13: *Durchschnittliche Ausprägung der Allgemeinen und der fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung je Untersuchungsgruppe (Prätest)*

	VG <i>n</i> = 25	KVG <i>n</i> = 25	KG <i>n</i> = 16
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
SWE	28.84 (3.53)	30.52 (2.63)	28.44 (3.20)
SWE-F	34.36 (3.24)	34.96 (2.99)	32.94 (3.51)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Untersuchungsgruppen zum Prätest in lediglich zwei der erhobenen Variablen (*Negativ-Strategien, Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung*) signifikant voneinander unterscheiden. Zudem schätzt die Kontrollversuchsgruppe eine der vorgegebenen Situationen im ersten Abschnitt des Fragebogens signifikant seltener als stressrelevant ein als die Versuchs- und Kontrollgruppe. Die Vergleichbarkeit der experimentellen Gruppen wird trotz der nicht durchweg gegebenen statistischen Äquivalenz als gegeben bewertet.

## 7.2 Hauptanalysen 1. Teil

Im ersten Teil der Hauptanalysen werden die Ergebnisse der Korrelations- und (multip-len) Regressionsanalysen (Forschungshypothesen 1-3) dargestellt. Auf Basis der theoretischen Ausführungen und des Forschungsstandes wird u. a. eine eingeschränkte Konzentrationsleistung als Ergebnis eines erhöhten Belastungsempfindens und negativer Stimmung erwartet. Zudem wird der Zusammenhang zwischen der aktuellen Stimmung und den jeweils subjektiv empfundenen Belastungen untersucht. Des Weiteren wird ein Zusammenhang der Stressverarbeitungsstrategien und der Ausprägung der Selbstwirksamkeit angenommen. Im ersten Teil der Hauptanalysen werden die Ergebnisse ausschließlich getrennt nach Messzeitpunkt dargestellt. Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen geht es lediglich um die Überprüfung von Ursachen- und Wirkungszusammenhängen unterschiedlicher Konstrukte und deren Erklärungsansätze. Wie bereits in Kapitel 6.8.2 beschrieben, erfolgt im ersten Auswertungsschritt keine Wirksamkeitsanalyse des Programms. Es werden hierbei keine Veränderungen möglicher Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen infolge des Stressbewältigungsprogrammes erwartet, sodass diesbezüglich keine Gruppendifferenzierung stattfindet. Nachfolgend

werden die jeweiligen Ergebnisse zur Beantwortung der einzelnen Forschungshypothesen berichtet.

### 7.2.1 Ergebnisse Forschungshypothese 1

Im Rahmen der ersten Forschungshypothese soll untersucht werden, inwiefern die aktuelle Stimmung (ASTS) und die jeweiligen fußball- bzw. schulbezogenen Belastungen zusammenhängen. Es wird davon ausgegangen, dass hohe Belastungen und eine negative Stimmung (*Trauer, Hoffnungslosigkeit, Müdigkeit, Zorn*) und niedrige Belastungen und eine positive Stimmung zusammenhängen. Zur Überprüfung der erwarteten Richtung des jeweiligen Zusammenhangs wird eine bivariate Korrelationsanalyse mit einem einseitigen Signifikanztest durchgeführt. Hierbei werden die Ergebnisse der drei unterschiedlichen Messzeitpunkte separat dargestellt (Tabellen 14–16). Zusätzlich wird das Follow-up-Ergebnis ohne die Nachwuchsspieler der U19 aufgeführt, da ein Großteil der Spieler zu dem Zeitpunkt seine Abiturprüfungen bereits absolviert hatte (Tabelle 17). Dieser Schritt wird durchgeführt, um eine mögliche Fehlinterpretation aufgrund fehlender schulischer Belastungen der U19 zu vermeiden.

In der Tabelle 14 sind die Ergebnisse der bivariaten Korrelationsanalyse zum Prätest abgebildet. Neben den Korrelationskoeffizienten sind zudem die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Dimensionen angegeben. Im Folgenden wird ausschließlich auf den Zusammenhang der subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung eingegangen. Die Korrelationen zwischen den einzelnen Dimensionen der *Aktuellen Stimmungsskala* werden an dieser Stelle nicht weiter betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Höhe der *fußballbezogenen Belastungen* und die Dimension *Müdigkeit* [ $r = .33, p = .005$ ] stark positiv miteinander korrelieren. Die übrigen Korrelationskoeffizienten in Bezug auf die *fußballbezogenen Belastungen* und die *aktuelle Stimmung* sind statistisch nicht signifikant und deuten lediglich auf die Richtung der Korrelation hin. Ein moderat negativer Zusammenhang kann zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *Positive Stimmung* [ $r = -.24, p = .029$ ] identifiziert werden. Zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *Hoffnungslosigkeit* kann eine stark positive Korrelation [ $r = .31, p = .008$ ] festgestellt werden. Zudem besteht ein ebenso stark positiver Zusammenhang zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *Müdigkeit* [ $r = .32, p = .005$ ]. Des Weiteren korrelieren die *schulbezogenen Belastungen* und die Dimension *Zorn* [ $r = .28, p = .014$ ] moderat bis stark positiv miteinander. Die Dimension *Trauer* zeigt keinen statistisch signifikanten Zusammenhang mit den *schulbezogenen Belastungen*.

Tab. 14: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Prätest (ohne Gruppendifferenzierung)

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. positive Stimmung	29.63	5.93						
2. Trauer	5.66	3.56	-.43**					
3. Hoffnungslosigkeit	4.87	2.83	-.44**	.59**				
4. Müdigkeit	11.02	5.90	-.25*	.44**	.56**			
5. Zorn	6.50	4.03	-.46**	.65**	.59**	.32**		
6. fußballbezogene Belastungen	7.00	3.03	-.06	.06	.07	.32**	.08	
7. schulbezogene Belastungen	7.73	4.87	-.24*	.20	.31**	.32**	.28*	.33**

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ;  $N = 62$

Eine Korrelationsanalyse für den zweiten Messzeitpunkt zeigt ähnliche Ergebnisse in Bezug auf die Signifikanz einzelner Korrelationskoeffizienten (Tabelle 15). Wie zum Prätest kann ein moderat positiver Zusammenhang zwischen den *fußballbezogenen Belastungen* und der Dimension *Müdigkeit* [ $r = .25$ ,  $p = .022$ ] festgestellt werden. Zudem zeigt sich eine moderat bis stark positive Korrelation zwischen den *fußballbezogenen Belastungen* und der Dimension *Zorn* [ $r = .27$ ,  $p = .016$ ]. Die übrigen Korrelationskoeffizienten in Bezug auf die *fußballbezogenen Belastungen* und die *aktuelle Stimmung* sind wie im Prätest statistisch nicht signifikant und deuten auch hier lediglich auf die Richtung der Korrelation hin. Die *schulbezogenen Belastungen* korrelieren je stark positiv mit der Dimension *Trauer* [ $r = .33$ ,  $p = .004$ ] und der Dimension *Hoffnungslosigkeit* [ $r = .31$ ,  $p = .006$ ]. Zudem kann ein moderat bis stark positiver Zusammenhang zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *Zorn* [ $r = .29$ ,  $p = .020$ ] festgestellt werden. Zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *Positive Stimmung* sowie der Dimension *Müdigkeit* kann lediglich die jeweilige Korrelationsrichtung bestimmt, jedoch kein signifikanter Zusammenhang ermittelt werden.

Tab. 15: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Posttest (ohne Gruppendifferenzierung)

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. positive Stimmung	28.86	6.13						
2. Trauer	7.19	3.36	-.56**					
3. Hoffnungslosigkeit	5.52	3.08	-.42**	.63**				
4. Müdigkeit	13.63	5.59	-.35**	.28*	.41**			
5. Zorn	7.31	4.28	-.43**	.78**	.57**	.23*		
6. fußballbezogene Belastungen	8.53	3.28	-.15	.19	.15	.25*	.27*	
7. schulbezogene Belastungen	8.50	4.28	-.12	.33**	.31**	.18	.26*	.29**

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ;  $N = 64$

Für den dritten Messzeitpunkt wurden zwei Korrelationsanalysen mit einer je unterschiedlich zusammengesetzten Stichprobe durchgeführt. In der Tabelle 16 werden die Ergebnisse der gesamten Stichprobe dargestellt. Anschließend erfolgt eine Modifizierung der Ergebnisse durch die Verkleinerung der Stichprobe auf die Spieler der U15 und U17 (ohne U19). Dies wird durch die fehlenden schulbezogenen Belastungen der U19-Spieler begründet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Korrelationsanalysen zusammenfassend und vergleichend dargestellt. Die Ergebnisse der gesamten Stichprobe zeigen für die *fußballbezogenen Belastungen* und die Dimensionen *Trauer* [ $r = .25, p = .030$ ] und *Hoffnungslosigkeit* [ $r = .29, p = .013$ ] einen jeweils moderat positiven Zusammenhang. Zudem korrelieren die *fußballbezogenen Belastungen* stark bis sehr stark positiv mit der Dimension *Müdigkeit* [ $r = .47, p \leq .001$ ]. Ein weiterer stark positiver Zusammenhang kann zwischen den *fußballbezogenen Belastungen* und der Dimension *Zorn* [ $r = .34, p = .004$ ] festgestellt werden. Werden die Ergebnisse der zweiten Korrelationsanalyse mit reduzierter Stichprobengröße betrachtet (Tabelle 17), kann lediglich der stark positive Zusammenhang zwischen den *fußballbezogenen Belastungen* und der Dimension *Müdigkeit* [ $r = .37, p = .014$ ] erneut identifiziert werden. Zudem korrelieren die *fußballbezogenen Belastungen* und die Dimension *Positive Stimmung* [ $r = .40, p = .008$ ] stark bis sehr stark positiv miteinander. Des Weiteren kann zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *Positive Stimmung* [ $r = .24, p = .032$ ] ein moderat positiver Zusammenhang festgestellt werden. Die Ergebnisse der zweiten Korrelationsanalyse mit reduzierter Stichprobengröße zeigen hierfür ebenfalls die Tendenz eines positiven Zusammenhanges, sind jedoch nicht signifikant (Tabelle 17). Zudem korrelieren bei reduzierter Stichprobengröße die *schulbezogenen Belastungen* mit der Dimension *Hoffnungslosigkeit* [ $r = .32, p = .030$ ] stark positiv miteinander. Die übrigen Korrelationskoeffizienten zeigen keine signifikanten Ergebnisse.

Tab. 16: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Follow-up (ohne Gruppendifferenzierung)

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. positive Stimmung	28.36	6.93						
2. Trauer	7.25	4.05	-.45**					
3. Hoffnungslosigkeit	6.27	4.50	-.36**	.78**				
4. Müdigkeit	14.25	6.22	-.24*	.29*	.37**			
5. Zorn	8.08	4.79	-.41**	.73**	.73**	.40**		
6. fußballbezogene Belastungen	7.86	3.85	.05	.25*	.29*	.47**	.34**	
7. schulbezogene Belastungen	4.56	4.09	.24*	-.04	.17	.09	.04	.35**

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ;  $N = 59$

Tab. 17: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung zum Follow-up (ohne U19)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. positive Stimmung	30.19	6.66						
2. Trauer	5.94	3.10	-.26					
3. Hoffnungslosigkeit	5.22	3.23	-.34*	.78**				
4. Müdigkeit	13.06	5.72	.01	.01	-.04			
5. Zorn	6.86	3.63	-.41**	.72**	.66**	.12		
6. fußballbezogene Belastungen	7.83	3.53	.40**	.02	0.11	.37*	.10	
7. schulbezogene Belastungen	5.78	3.94	.14	.12	.32*	.25	.01	.41**

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ;  $n = 36$

Die einzelnen Korrelationsanalysen zeigen je Messzeitpunkt unterschiedliche Ergebnisse. Hinsichtlich der *fußballbezogenen Belastungen* kann lediglich ein signifikant positiver Zusammenhang mit der Dimension *Müdigkeit* über alle Messzeitpunkte festgestellt werden. Die *schulbezogenen Belastungen* zeigen einen durchgehend positiven Zusammenhang mit der Dimension *Hoffnungslosigkeit*, welcher lediglich beim dritten Messzeitpunkt mit Berücksichtigung der gesamten Stichprobe nicht signifikant ist. Es können zwar einzelne Tendenzen bezüglich eines Zusammenhanges zwischen *subjektiven Belastungen* und *aktueller Stimmung* festgestellt, jedoch nicht abschließend bestätigt werden. Die Annahme, dass hohe Belastungen und eine negative Stimmung (*Trauer, Hoffnungslosigkeit, Müdigkeit, Zorn*) und niedrige Belastungen und eine positive Stimmung zusammenhängen, trifft in Anbetracht der Ergebnisse nur teilweise zu. Die erste Forschungshypothese kann somit nicht angenommen werden.

### 7.2.2 Ergebnisse Forschungshypothese 2

Die zweite Forschungshypothese beinhaltet die Annahme, dass die *Konzentrationsleistung* (d2-R) sowohl von den jeweiligen *fußball-* und/oder *schulbezogenen Belastungen* als auch von der *aktuellen Stimmung* (ASTS) abhängt. Die *Konzentrationsleistung* fällt umso höher aus, je niedriger die *subjektiven Belastungen* sind und je höher der Wert der Dimension *Positive Stimmung* ist. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen multiplen Regressionsanalysen mit den *fußball-* und *schulbezogenen Belastungen* und der *aktuellen Stimmung* als Prädiktoren und der *Konzentrationsleistung* als Kriterium dargestellt (Tabellen 18-20). Hierbei werden die einzelnen Messzeitpunkte separat abgebildet, damit ein möglicher Übungsgewinn bezüglich des Konzentrationsleistungswertes die Gesamtauswertung nicht manipuliert (Bühner, 2006). Zudem wird das Follow-up-Ergebnis erneut ohne die Nachwuchsspieler der U19 aufgeführt (siehe Forschungshypothese 1) (Tabelle 21).

Eine multiple Regressionsanalyse für den ersten Messzeitpunkt zeigt einen statistisch signifikanten Einfluss der *aktuellen Stimmung* und *subjektiven Belastungen* auf die Höhe



der *Konzentrationsleistung* [ $F(7, 54) = 2.91, p = .012$ ] (Tabelle 18). Das Modell entspricht mit einem korrigierten  $R^2 = .18$  einer mittleren Anpassungsgüte (Cohen, 1992). Insgesamt werden 27 % der Streuung in der Höhe der Konzentrationsleistung durch die *aktuelle Stimmung* und die *subjektiven Belastungen* erklärt, welches nach Cohen (1992) mit  $f^2 = 0.37$  einen starken Effekt ergibt. Der Prädiktor *Zorn* hat einen signifikanten Einfluss auf die Konzentrationsleistung [ $t(54) = 2.83, p = .007$ ]. Wenn der Wert dieser Dimension um einen Punkt steigt, erhöht sich die Konzentrationsleistung um 3.76 Punkte. Ebenso zeigt der Prädiktor *fußballbezogene Belastungen* einen signifikanten Einfluss auf die Konzentrationsleistung [ $t(54) = 2.99, p = .004$ ]. Steigen ebendiese Belastungen in der Summe um einen Belastungspunkt, so steigt der Konzentrationswert um 4.09 Konzentrationsleistungspunkte. Die Prädiktoren *Trauer*, *Hoffnungslosigkeit* und *Müdigkeit* und *schulbezogene Belastungen* zeigen jeweils Tendenzen eines negativen Einflusses auf die Konzentrationsleistung, sind jedoch statistisch nicht signifikant.

Tab. 18: *Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren aktuelle Stimmung und subjektive Belastungen auf die Konzentrationsleistung (d2-R) im Prätest*

Variable	nicht standardisiert	standardisiert	Standardfehler	95 % KI
Konstante	157.41***		28.81	[99.65, 215.17]
positive Stimmung	0.07	0.01	0.74	[-1.40, 1.55]
Trauer	-1.44	-0.16	1.50	[-4.45, 1.57]
Hoffnungslosigkeit	-2.96	-0.26	1.97	[-6.91, 0.98]
Müdigkeit	-0.31	-0.06	0.84	[-1.98, 1.37]
Zorn	3.76**	0.47	1.33	[1.09, 6.43]
fußballbezogene Belastungen	4.09**	0.39	1.37	[1.35, 6.83]
schulbezogene Belastungen	-1.64	-0.25	0.87	[-3.37, 0.10]
$R^2$	.27			
korr. $R^2$	.18			
F ( $df = 7, 54$ )	2.91**			

Anmerkungen:  $N = 62$ ; KI = Konfidenzintervall; \*\* $p \leq .01$ , \*\*\* $p \leq .001$

Eine multiple Regressionsanalyse für den zweiten Messzeitpunkt zeigt kein statistisch signifikantes Ergebnis in Bezug auf die Modellgüte [ $F(7, 56) = 1.86, p = .093$ ] (Tabelle 19). Da dies auf einen unzureichenden linearen Zusammenhang hinweist, wird an dieser Stelle nicht weiter auf das Regressionsmodell eingegangen. Es kann aufgrund fehlender Signifikanz keinen Beitrag zur Erklärung der abhängigen Variablen *Konzentrationsleistung* leisten.

Tab. 19: Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren *aktuelle Stimmung* und *subjektive Belastungen* auf die Konzentrationsleistung (*d2-R*) im Posttest

Variable	nicht standardisiert	standardisiert	Standardfehler	95 % KI
Konstante	88.14**		32.98	[22.07, 154.20]
positive Stimmung	1.82*	0.35	0.78	[-.25, 3.39]
Trauer	4.07	0.43	2.11	[0.06, -1.52]
Hoffnungslosigkeit	-2.41	-0.23	1.74	[-5.9, 1.08]
Müdigkeit	0.76	0.13	0.79	[-0.82, 2.34]
Zorn	-1.84	-0.25	1.48	[-4.80, 1.12]
fußballbezogene Belastungen	2.26	0.23	1.29	[-0.31, 4.84]
schulbezogene Belastungen	-1.04	-0.14	1.00	[-3.03, 0.96]
R <sup>2</sup>	.19			
korr. R <sup>2</sup>	.09			
F (df = 7, 56)	1.86			

Anmerkungen: N = 64; KI = Konfidenzintervall; \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$

Eine multiple Regressionsanalyse für den dritten Messzeitpunkt ermittelt wiederum eine statistisch signifikante Anpassungsgüte des Modells [ $F(7, 51) = 3.96, p = .002$ ] (Tabelle 20). Das Modell entspricht mit einem korrigierten  $R^2 = .26$  einer hohen Anpassungsgüte (Cohen, 1992). 35 % der Streuung in der Höhe der Konzentrationsleistung werden mit der aktuellen Stimmung und den subjektiven Belastungen erklärt, was nach Cohen (1988) mit  $f^2 = 0.54$  einen Effekt ergibt. Für die Prädiktoren *Trauer* [ $t(51) = 2.90, p = .006$ ] und *Hoffnungslosigkeit* [ $t(51) = -4.54, p \leq .001$ ] zeigen sich statistisch signifikante Regressionskoeffizienten. Steigt die Dimension *Trauer* um einen Punkt, so erhöht sich die Konzentrationsleistung in der Summe um 4.79 Punkte. Wenn allerdings die Dimension *Hoffnungslosigkeit* um einen Punkt steigt, so sinkt die Konzentrationsleistung um 6.69 Punkte. Die Prädiktoren *Positive Stimmung* und *Zorn* zeigen Tendenzen eines negativen Einflusses auf die Konzentrationsleistung, während die Werte der Prädiktoren *Müdigkeit* als auch *fußball-* und *schulbezogene Belastungen* auf einen positiven Einfluss hindeuten. Diese Regressionskoeffizienten weisen jedoch keine statistisch signifikanten Ergebnisse auf.

Tab. 20: Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren aktuelle Stimmung und subjektive Belastungen auf die Konzentrationsleistung (d2-R) im Follow-up

Variable	nicht standardisiert	standardisiert	Standardfehler	95 % KI
Konstante	154.535***		24.00	[106.35, 202.72]
positive Stimmung	-0.48	-0.10	0.64	[-1.77, 0.81]
Trauer	4.79**	0.59	1.65	[1.47, 8.10]
Hoffnungslosigkeit	-6.69***	-0.92	1.50	[-9.70, -3.67]
Müdigkeit	0.15	0.03	0.72	[-1.30, 1.60]
Zorn	-0.11	-0.02	1.27	[-2.66, 2.44]
fußballbezogene Belastungen	2.41	0.28	1.22	[-0.03, 4.85]
schulbezogene Belastungen	0.26	0.03	1.05	[-1.84, 2.36]
R <sup>2</sup>	.35			
korr. R <sup>2</sup>	.26			
F (df = 7, 51)	3.96**			

Anmerkungen: N = 59; KI = Konfidenzintervall; \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$ , \*\*\* $p \leq .001$

Wie einleitend beschrieben, wird für den dritten Messzeitpunkt eine weitere multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Hierbei werden lediglich die U15- und U17-Spieler berücksichtigt, da die U19-Spieler zu diesem Zeitpunkt keine schulischen Belastungen aufweisen. Durch eine zusätzliche Betrachtung der Ergebnisse ohne die Werte der U19-Spieler soll die Gefahr einer möglichen Fehlinterpretation der Belastungs- und Stimmungswerte reduziert werden.

In der Tabelle 21 sind die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse dargestellt. Es kann keine statistisch signifikante Anpassungsgüte des Modells festgestellt werden [ $F(28) = 2.07$ ,  $p = .081$ ]. Dies weist erneut auf einen unzureichenden linearen Zusammenhang hin, sodass an dieser Stelle nicht weiter auf das Regressionsmodell eingegangen wird. Es kann aufgrund fehlender Signifikanz keinen Beitrag zur Erklärung der abhängigen Variablen *Konzentrationsleistung* leisten.

Tab. 21: Regressionsanalyse: Einfluss der Prädiktoren aktuelle Stimmung und subjektive Belastungen auf die Konzentrationsleistung (d2-R) im Follow-up ohne U19

Variable	nicht standardisiert	standardisiert	Standardfehler	95 % KI
Konstante	184.91***		34.52	[114.21, 255.61]
positive Stimmung	-1.07	-0.22	1.00	[-3.12, 0.98]
Trauer	8.08*	0.76	2.98	[1.96, 14.19]
Hoffnungslosigkeit	-8.11*	-0.80	2.99	[-14.23, -1.99]

Anmerkungen: n = 36; KI = Konfidenzintervall; \* $p \leq .05$ , \*\*\* $p \leq .001$

Tab. 21: Fortsetzung

Variable	nicht standardisiert	standardisiert	Standardfehler	95 % KI
Müdigkeit	.48	0.08	1.01	[-1.59, 2.56]
Zorn	-2.42	-0.27	2.31	[-7.15, 2.31]
fußballbezogene Belastungen	2.37	0.25	1.91	[-1.55, 6.28]
schulbezogene Belastungen	-1.22	-0.15	1.60	[-4.50, 2.07]
R <sup>2</sup>	.34			
korr. R <sup>2</sup>	.18			
F (df = 7, 28)	2.07			

Anmerkungen: n = 36; KI = Konfidenzintervall; \*p ≤ .05, \*\*\*p ≤ .001

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bezüglich der Abhängigkeit der Konzentrationsleistung von den subjektiv empfundenen Belastungen und der aktuellen Stimmung keine eindeutigen Ergebnisse vorliegen. Die Regressionsanalysen des ersten und dritten Messzeitpunktes zeigen zwar signifikante Ergebnisse hinsichtlich der Modellgüte, jedoch unterscheidet sich der jeweilige Einfluss der einzelnen Prädiktoren je Messzeitpunkt. Über alle Messzeitpunkte hinweg hat lediglich der Prädiktor *Hoffnungslosigkeit* einen stets negativen Einfluss auf die Konzentrationsleistung, weist jedoch nur zum dritten Messzeitpunkt einen statistisch signifikanten Wert auf. Die *schulbezogenen Belastungen* zeigen ebenso durchgehend Tendenzen eines negativen Einflusses auf die Konzentrationsleistung (Ausnahme: dritter Messzeitpunkt mit Berücksichtigung der U19-Spieler). Einen stets positiven Einfluss auf die Konzentrationsleistung haben die *fußballbezogenen Belastungen*, welche jedoch nur zum ersten Messzeitpunkt ein signifikantes Ergebnis aufweisen.

Die Annahme, niedrige Belastungen und eine positive Stimmung würden die Konzentrationsleistung positiv beeinflussen, kann nicht bestätigt werden. Die teils widersprüchlichen Ergebnisse lassen keine konkrete Aussage über den Einfluss der Prädiktoren zu.

### 7.2.3 Ergebnisse Forschungshypothese 3

Im Rahmen der dritten Forschungshypothese soll sowohl die Annahme eines positiven Zusammenhanges zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Wert der *Positiv-Strategien* als auch eines negativen Zusammenhanges zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den *Negativ-Strategien* untersucht werden. Die Zusammenhänge werden sowohl für die *Allgemeine* als auch *fußballbezogene Selbstwirksamkeit* erwartet. Nachfolgend werden die bivariaten Korrelationsanalysen getrennt nach Messzeitpunkt dargestellt (Tabellen 22–24). Die Tabellen beinhalten neben den Korrelationskoeffizienten zudem die Mittelwerte und Standardabweichungen der jeweiligen Variablen.

Die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes (Prätest) zeigen für die *Positiv-Strategien* und die *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* einen moderat positiven Zusammenhang [ $r = .33$ ,  $p = .003$ ]. Die *Negativ-Strategien* und die *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* korrelieren wiederum moderat negativ miteinander [ $r = -.26$ ,  $p = .019$ ]. Für die *fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* und die *Positiv-* bzw. *Negativ-Strategien*

zeigen sich ebengleiche Tendenzen der Korrelationsrichtungen wie bei der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* und ebendiesen Stressverarbeitungsstrategien, jedoch sind diese statistisch nicht signifikant (Tabelle 22).

Tab. 22: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Stressverarbeitungsstrategien zum Prätest (ohne Gruppendifferenzierung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	76.24	16.71			
2. fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	31.58	14.76	.33**		
3. Positiv-Strategien	29.38	3.22	.33**	.11	
4. Negativ-Strategien	34.24	3.26	-.26*	-.20	.07

Anmerkungen:  $N = 66$ , \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .005$

Zum zweiten Messzeitpunkt (Posttest) kann erneut ein moderat positiver Zusammenhang zwischen den *Positiv-Strategien* und der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* [ $r = .36$ ,  $p = .002$ ] festgestellt werden. Hinsichtlich der *Negativ-Strategien* und der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* deuten sich lediglich Tendenzen eines negativen Zusammenhanges an (Tabelle 23).

Tab. 23: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Stressverarbeitungsstrategien zum Posttest (ohne Gruppendifferenzierung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	29.26	3.55			
2. fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	33.60	4.06	.45**		
3. Positiv-Strategien	81.12	19.85	.36**	.08	
4. Negativ-Strategien	30.18	14.46	-.16	.00	.34**

Anmerkungen:  $N = 65$ , \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .005$

Eine Korrelationsanalyse für den dritten Messzeitpunkt (Follow-up) kann den Zusammenhang zwischen den *Positiv-Strategien* und der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* nicht bestätigen. Die Ergebnisse des ersten und zweiten Messzeitpunktes bezüglich der *Negativ-Strategien* und der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* können jedoch mit einem moderat negativen Zusammenhang bekräftigt werden [ $r = -.26$ ,  $p = .025$ ]. Des Weiteren korrelieren die *Positiv-Strategien* moderat positiv mit der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* [ $r = .26$ ,  $p = .021$ ] (Tabelle 24).

Tab. 24: Korrelationsanalyse nach Pearson: Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Stressverarbeitungsstrategien zum Follow-up (ohne Gruppendifferenzierung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	28.73	3.42			
2. fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	31.97	4.30	.55**		
3. Positiv-Strategien	77.95	22.21	.09	.26*	
4. Negativ-Strategien	35.33	13.67	-.26*	.03	.61**

Anmerkungen:  $N = 60$ , \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .005$

Einzelne Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen Zusammenhänge zwischen der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* und den *Positiv-* sowie *Negativ-Strategien* als auch zwischen der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* und den *Positiv-Strategien*. Diese können jedoch nicht durchgehend für jeden Messzeitpunkt festgestellt werden. Zudem liegt bezüglich der Annahme eines Zusammenhanges zwischen der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* und den *Negativ-Strategien* zu keinem der drei Messzeitpunkte ein signifikantes Ergebnis vor. Die dritte Forschungshypothese kann demnach zwar in Teilen bestätigt, jedoch aufgrund unzureichender Signifikanzen nicht angenommen werden.

### 7.3 Hauptanalysen 2. Teil

Im zweiten Teil der Hauptanalysen wird der Einfluss des Stressbewältigungstrainings auf die *Stressverarbeitungsweisen* (Forschungshypothesen 4 & 5) sowie auf die *Allgemeine* und *fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* (Forschungshypothese 6) überprüft. Des Weiteren wird untersucht, ob die Versuchsgruppe sowohl im Zeit- als auch im Gruppenvergleich mehr Stressverarbeitungsweisen nennen kann (Forschungshypothese 7) und inwiefern das Training ihr Verhalten und Wissen über Stress verändert hat (Forschungshypothese 8). Für die beiden letztgenannten Forschungshypothesen erfolgt jeweils eine deskriptive Auswertung.

#### 7.3.1 Ergebnisse Forschungshypothese 4

Die vierte Forschungshypothese beinhaltet die Annahme, dass die VG im Vergleich zum Prätest sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) und ebenso im Vergleich zur KVG und KG höhere Werte in der Dimension *Positiv-Strategien* (SVF) und niedrigere Werte in der Dimension *Negativ-Strategien* zeigt.

Aufgrund des paarweisen Vergleichs werden in den nachfolgenden Analysen lediglich die Daten derjenigen Spieler berücksichtigt, welche zu jedem der drei Messzeitpunkte anwesend waren (VG:  $n = 24$ , KG:  $n = 22$ , KG:  $n = 13$ ). In der Tabelle 25 werden zunächst die deskriptiven Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich (Prätest, Posttest, Follow-up) dargestellt. In Bezug auf die *Positiv-Strategien* ist zu erkennen, dass sich

sowohl der Mittelwert als auch der Median über die Messzeitpunkte erhöhen. Mittels eines Friedman-Tests wird ein Vergleich zwischen den Messzeitpunkten durchgeführt. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Höhe der *Positiv-Strategien* zwischen den Messzeitpunkten signifikant voneinander unterscheiden [ $\chi^2(2) = 6.65, p = .036^{10}$ ]. Ein darauffolgender paarweiser Vergleich mit Bonferroni-Korrektur kann jedoch keine signifikanten Ergebnisse identifizieren (Tabelle 26).

In Bezug auf die *Negativ-Strategien* ist ebenso wie bei den *Positiv-Strategien* sowohl eine Erhöhung des Mittelwertes als auch des Medians über die Messzeitpunkte zu erkennen. Mittels eines Friedman-Tests wird auch hier ein Vergleich der Messzeitpunkte durchgeführt. Es ergeben sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten [ $\chi^2(2) = 0.62, p = .747$ ].

Tab. 25: *Ergebnisse der Positiv- und Negativ-Strategien: deskriptive Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich*

	M	SD	Minimum	Maximum	Perzentile		
					25.	50. (Median)	75.
<b>Positiv-Strategien</b>							
Prätest	77.13	17.32	43.00	105.00	60.25	80.50	93.25
Posttest	83.13	16.01	38.00	110.00	76.25	84.00	95.50
Follow-up	84.04	14.99	46.00	107.00	80.25	87.50	93.25
<b>Negativ-Strategien</b>							
Prätest	37.17	16.78	6.00	70.00	27.50	35.50	47.75
Posttest	36.63	15.03	3.00	70.00	28.75	38.50	45.00
Follow-up	39.17	12.54	5.00	68.00	32.50	42.50	46.00

Anmerkung:  $n = 24$

Tab. 26: *Positiv-Strategien der Versuchsgruppe: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur*

	Teststatistik $\chi^2$	$p$	$p$ (Bonferroni-Korrektur)
Prä-Post	-0.69	.017	.052
Post-Fu	0.13	.665	1
Prä-Fu	-0.56	.051	.154

Anmerkung:  $n = 24$

Bei der Kontrollversuchsgruppe können sowohl für die *Positiv-Strategien* [ $\chi^2(2) = 3.20, p = .204$ ] als auch für die *Negativ-Strategien* [ $\chi^2(2) = 3.44, p = .182$ ] keine Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten festgestellt werden. Ebenso ergeben sich bei der

<sup>10</sup> Mit dem Friedman-Test wird die exakte Signifikanz berechnet.

Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten in Bezug auf die *Positiv-Strategien* [ $\chi^2(2) = 2.00, p = .434$ ] als auch auf die *Negativ-Strategien* [ $\chi^2(2) = 1.57, p = .503$ ].

Nachfolgend wird ein Gruppenvergleich in Bezug auf die Stressverarbeitungsstrategien sowohl für den Posttest als auch für die Follow-up-Erhebung durchgeführt. In der Tabelle 26 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Stressverarbeitungsstrategien je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt abgebildet. Mittels der deskriptiven Kennwerte kann ein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen zum Posttest festgestellt werden. Die Versuchsgruppe zeigt hierbei sowohl den höchsten Wert für die *Positiv-* als auch für die *Negativ-Strategien*. Ein Kruskal-Wallis-Test<sup>11</sup> ergibt bezüglich der *Positiv-Strategien* jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen [ $\chi^2(2) = 1.31, p = .520$ ].<sup>12</sup> Hinsichtlich der *Negativ-Strategien* kann ein signifikanter Unterschied festgestellt werden [ $\chi^2(2) = 8.27, p = .015$ ]. Ein anschließender paarweiser Vergleich mit Bonferroni-Korrektur zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Versuchsgruppe und der Kontrollversuchsgruppe zum Posttest [ $z = 2.79, p = .016, r = 0.41$ ] (Tabelle 28).

Ähnlich wie im Posttest kann im Follow-up ebenso ein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen anhand der deskriptiven Kennwerte festgestellt werden. Die Versuchsgruppe zeigt hierbei erneut sowohl den höchsten Wert für die *Positiv-* als auch für die *Negativ-Strategien*. Ein Kruskal-Wallis-Test zeigt jedoch sowohl für die *Positiv-Strategien* [ $\chi^2(2) = 3.91, p = .144$ ] als auch für die *Negativ-Strategien* [ $\chi^2(2) = 3.63, p = .160$ ] keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Tab. 27: Mittelwerte und Standardabweichungen der Stressverarbeitungsstrategien je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt

	Prätest M (SD)	Posttest M (SD)	Follow-up M (SD)
<b>Positiv-Strategien</b>			
VG	77.88 (17.74)	83.13 (16.01)	84.04 (14.99)
KVG	76.32 (19.23)	80.41 (26.35)	76.86 (27.49)
KG	71.50 (11.36)	77.67 (16.06)	68.58 (23.39)
<b>Negativ-Strategien</b>			
VG	37.17 (16.78)	36.63 (15.03)	39.17 (12.54)
KVG	24.82 (10.83)	24.82 (15.92)	32.68 (13.22)
KG	30.25 (12.99)	28.67 (9.00)	30.50 (15.44)

Anmerkungen: VG:  $n = 24$ , KVG:  $n = 22$ , KG:  $n = 12$

<sup>11</sup> Findet Anwendung, da die Voraussetzungen für uni-/multivariate Varianzanalysen nicht erfüllt sind und es sich um kleine ( $n \leq 30$ ) und unterschiedlich große Stichproben handelt.

<sup>12</sup> Nachfolgend Monte-Carlo-Schätzung, da exakte Signifikanz nicht berechnet werden kann.



Tab. 28: *Negativ-Strategien: paarweiser Vergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Posttest mit Bonferroni-Korrektur*

	Teststatistik $\chi^2$	$p$	$p$ (Bonferroni-Korrektur)
VG-KVG	13.90	.005	.016
KVG-KG	-3.62	.573	1
VG-KG	10.27	.079	.237

Anmerkungen: VG:  $n = 24$ , KVG:  $n = 22$ , KG:  $n = 12$

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die deskriptiven Kennwerte darauf hinweisen, dass die Versuchsgruppe im Vergleich zum Prätest sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) mehr *Positiv-Strategien* anwendet. Ein Friedman-Test ergibt ebenso, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Messzeitpunkten vorliegt. Ein anschließender Post-hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur kann jedoch nicht identifizieren, zwischen welchen Messzeitpunkten Unterschiede vorliegen. Bezüglich der *Negativ-Strategien* kann kein Unterschied zwischen den Messzeitpunkten festgestellt werden. Der erste Teil der vierten Forschungshypothese kann somit nicht bestätigt werden.

Im Gruppenvergleich zeigt die Versuchsgruppe zum Posttest als auch zum Follow-up den jeweils höchsten Wert für die *Positiv-* sowie für die *Negativ-Strategien*. Ein Kruskal-Wallis-Test kann jedoch lediglich für die *Negativ-Strategien* einen signifikanten Gruppenunterschied ermitteln. Statt einer hier ermittelten Steigerung der *Negativ-Strategien* wurde allerdings deren Reduzierung angenommen, sodass auch dieser Teil der Forschungshypothese nicht bestätigt werden kann.

### 7.3.2 Ergebnisse Forschungshypothese 5

Im Rahmen der fünften Forschungshypothese soll überprüft werden, ob die Versuchsgruppe im Vergleich zum Prätest und ebenso im Vergleich zur Kontrollversuchsgruppe und Kontrollgruppe sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) höhere Werte im Subbereich 3 der *Positiv-Strategien* (POS3) zeigt.

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich (Prätest, Posttest, Follow-up) dargestellt (Tabelle 29). Im Vergleich zum Prätest steigen der Mittelwert sowie der Median im Posttest. Zum Follow-up sinken die Werte wieder, was darauf hindeutet, dass keine wesentliche Steigerung der Strategien des Subbereichs 3 vorliegt. Das Ergebnis des Friedman-Tests bestätigt diese Annahme und zeigt, dass zwischen den Messzeitpunkten kein signifikanter Unterschied vorliegt [ $\chi^2(2) = 0.60, p = .742$ ].

Tab. 29: Ergebnisse Subbereich 3 (Positiv-Strategien): deskriptive Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich

	M	SD	Minimum	Maximum	Perzentile		
					25.	50. (Median)	75.
<b>Subbereich POS3</b>							
Prätest	32.19	5.56	21.33	46.33	28.25	32.50	35.92
Posttest	33.28	7.89	17.00	47.00	28.42	33.34	38.67
Follow-up	31.57	7.16	15.00	45.33	28.42	31.00	37.42

Anmerkung: n = 24

Sowohl bei der Kontrollversuchsgruppe [ $\chi^2(2) = 5.40, p = .067$ ] als auch bei der Kontrollgruppe [ $\chi^2(2) = 0.60, p = .742$ ] können ebenso keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten in Bezug auf den Subbereich 3 der *Positiv-Strategien* festgestellt werden.

In der Tabelle 30 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen des Subbereichs 3 je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt abgebildet. Mittels der deskriptiven Kennwerte kann ein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen zum Posttest festgestellt werden. Die Versuchsgruppe zeigt hierbei den höchsten Mittelwert in dem Subbereich 3 der *Positiv-Strategien*. Ein nachfolgender Gruppenvergleich mittels Kruskal-Wallis-Test zeigt zum Posttest jedoch keinen Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen [ $\chi^2(2) = 3.39, p = .184$ ]. Im Follow-up hingegen kann sowohl ein deskriptiver als auch ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen ermittelt werden [ $\chi^2(2) = 9.16, p = .009$ ]. Ein anschließender Post-hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe [ $z = 2.86, p = .013, r = 0.48$ ] (Tabelle 31).

Tab. 30: Mittelwerte und Standardabweichungen des Subbereichs 3 der Positiv-Strategien je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt

	Prätest M (SD)	Posttest M (SD)	Follow-up M (SD)
<b>Subbereich POS3</b>			
VG	32.19 (5.56)	33.28 (7.89)	31.57 (7.16)
KVG	27.49 (8.71)	29.20 (10.20)	26.41 (10.48)
KG	27.45 (7.04)	28.95 (6.47)	22.25 (9.01)

Anmerkungen: VG: n = 24, KVG: n = 22, KG: n = 12

Tab. 31: Subbereich 3 der Positiv-Strategien: paarweiser Vergleich zwischen den Untersuchungsgruppen zum Follow-up mit Bonferroni-Korrektur

	Teststatistik $\chi^2$	$p$	$p$ (Bonferroni-Korrektur)
VG-KVG	10.26	.040	.119
KVG-KG	6.78	.263	.788
VG-KG	17.04	.004	.013

Anmerkungen: VG:  $n = 24$ , KVG:  $n = 22$ , KG:  $n = 12$

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die deskriptiven Kennwerte darauf hinweisen, dass die Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollversuchsgruppe und Kontrollgruppe mehr Kontrollstrategien (Subbereich POS3) anwendet. Zum Posttest als auch zum Follow-up zeigt die Versuchsgruppe im Gruppenvergleich den jeweils höchsten Wert für die Kontrollstrategien. Ein Kruskal-Wallis-Test kann jedoch lediglich für die Follow-up-Erhebung einen signifikanten Gruppenunterschied zwischen der Versuchsgruppe und Kontrollgruppe ermitteln. Die fünfte Forschungshypothese kann somit weder bezüglich des Zeitvergleichs noch bezüglich des Gruppenvergleichs bestätigt werden.

### 7.3.3 Ergebnisse Forschungshypothese 6

In einem weiteren Schritt wird überprüft, inwiefern sich die Selbstwirksamkeit der Versuchsgruppe im Zeit- als auch im Gruppenvergleich verändert hat. Hierbei wird angenommen, dass die Versuchsgruppe sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) sowie im Vergleich zur KVG und KG höhere Werte in der Skala zur *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* und zur *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* zeigt.

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich (Prätest, Posttest, Follow-up) dargestellt (Tabelle 32). In Bezug auf die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* ist zu erkennen, dass sich der Mittelwert über die Messzeitpunkte hinweg verringert. Der Median hingegen erhöht sich um einen Punkt. Ein Friedman-Test ergibt keinen Unterschied zwischen den Messzeitpunkten hinsichtlich der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* der Versuchsgruppe [ $\chi^2(2) = 0.17$ ,  $p = .940$ ]. In Hinblick auf die *fußballbezogene Selbstwirksamkeit* verringert sich sowohl der Mittelwert als auch der Median über die Zeit hinweg. Hier kann jedoch mittels eines Friedman-Tests ebenso kein Unterschied zwischen den Messzeitpunkten festgestellt werden [ $\chi^2(2) = 4.84$ ,  $p = .091$ ].

Tab. 32: Ergebnisse der Allgemeinen und der fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung: deskriptive Kennwerte der Versuchsgruppe im Zeitvergleich

	M	SD	Minimum	Maximum	Perzentile		
					25.	50. (Median)	75.
<b>Allgemeine SWE</b>							
Prätest	28.71	3.54	19.00	36.00	28.00	28.00	31.50
Posttest	28.63	3.54	21.00	35.00	26.25	29.00	31.75
Follow-up	28.21	2.28	22.00	32.00	27.00	29.00	30.00
<b>Fußballbezogene SWE</b>							
Prätest	34.33	3.31	27.00	40.00	32.00	34.00	37.75
Posttest	34.29	4.49	26.00	44.00	31.00	33.00	38.00
Follow-up	32.00	3.45	26.00	40.00	30.00	31.50	34.00

Anmerkung:  $n = 24$

Sowohl bei der Kontrollversuchsgruppe [ $\chi^2(2) = 2.69, p = .273$ ] als auch bei der Kontrollgruppe [ $\chi^2(2) = 1.96, p = .395$ ] können keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten in Bezug auf die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* festgestellt werden. Hinsichtlich der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* zeigen sich bei der Kontrollversuchsgruppe [ $\chi^2(2) = 0.79, p = .689$ ] sowie bei der Kontrollgruppe [ $\chi^2(2) = 0.78, p = .699$ ] ebenso keine Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten.

Nachfolgend wird ein Gruppenvergleich in Bezug auf die *Allgemeine* und *fußballbezogene Selbstwirksamkeit* sowohl für den Posttest als auch für die Follow-up-Erhebung durchgeführt. In der Tabelle 33 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt abgebildet. Anhand der Mittelwerte kann ein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen zum Posttest festgestellt werden. Die Kontrollversuchsgruppe zeigt wie bereits zum Prätest sowohl den höchsten Wert für die *Allgemeine* als auch für die *fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*. Ein Kruskal-Wallis-Test ergibt jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen bezüglich der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* [ $\chi^2(2) = 1.54, p = .478$ ] sowie der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* [ $\chi^2(2) = 5.21, p = .069$ ]. Im Follow-up zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie im Posttest. Die Mittelwerte beider Variablen deuten auf einen möglichen Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen hin. Ein statistisch signifikanter Unterschied kann mittels Kruskal-Wallis-Test jedoch weder für die *Allgemeine Selbstwirksamkeit* [ $\chi^2(2) = 0.93, p = .638$ ] noch für die *fußballbezogene Selbstwirksamkeit* [ $\chi^2(2) = 1.63, p = .447$ ] ermittelt werden.

Tab. 33: Mittelwerte und Standardabweichungen der Allgemeinen und fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung je Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt

	Prätest M (SD)	Posttest M (SD)	Follow-up M (SD)
<b>Allgemeine SWE</b>			
VG	28.75 (3.57)	28.63 (3.54)	28.21 (2.28)
KVG	30.64 (2.79)	29.82 (3.05)	29.55 (4.13)
KG	28.25 (2.86)	28.25 (2.86)	28.67 (4.08)
<b>Fußballbezogene SWE</b>			
VG	34.50 (3.49)	34.29 (4.49)	32.00 (3.45)
KVG	35.23 (2.69)	34.55 (2.70)	32.59 (4.90)
KG	32.67 (3.20)	31.17 (4.15)	30.58 (5.02)

Anmerkungen: VG:  $n = 24$ , KVG:  $n = 22$ , KG:  $n = 12$

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Versuchsgruppe weder im Zeit- noch im Gruppenvergleich höhere Werte in der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* sowie *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* aufweist. Die Mittelwerte der Versuchsgruppe bleiben über die Messzeitpunkte nahezu gleich. Im Gruppenvergleich zeigt die Kontrollversuchsgruppe zu jedem der drei Messzeitpunkte die höchsten Mittelwerte. Die sechste Forschungshypothese kann somit nicht bestätigt werden.

#### 7.3.4 Ergebnisse Forschungshypothese 7

Mittels der siebten Forschungshypothese soll geprüft werden, ob die Versuchsgruppe sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) im Vergleich zum Prätest und im Vergleich zur KVG und KG mehr Stressverarbeitungsstrategien benennt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird die fünfte Frage des Fragebogens zum Thema *Stress* ausgewertet (siehe Kapitel 6.5.4). Hierzu erfolgt eine induktive Kategorisierung der Antworten sowie eine anschließende Ermittlung der jeweiligen Antworthäufigkeiten. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Versuchsgruppe im Zeitvergleich dargestellt. Die Abbildung 5 zeigt die Stressverarbeitungsstrategien der Versuchsgruppe im Prätest, Posttest und Follow-up. Im Prätest werden von lediglich vier unterschiedlichen Spielern der Versuchsgruppe insgesamt sechs Strategien angegeben. Die restlichen Spieler geben an, bisher keine Strategien zu kennen. Fünf der Strategien werden einmal und eine Strategie wird zweimal genannt. Im Posttest geben 20 der 24 Spieler insgesamt neun unterschiedliche Strategien an. Zu den meistgenannten Strategien zählen das Problemlösetraining, die positiven Selbstgespräche, das Mentale Training und die Entspannungsübungen. Zum Follow-up geben nur noch 16 der 24 Spielern insgesamt acht unterschiedliche Strategien an. Die Entspannungsübungen werden hier ebenso wie im Posttest zwölfmal genannt. Danach folgen die Selbstgespräche und das Mentale Training, welche jedoch seltener als im Posttest angegeben werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Zeitvergleich eine höhere Anzahl an Spielern eine höhere Anzahl an unterschiedlichen Stressbewältigungsstrategien benennen kann. Im Gegensatz zum Posttest reduziert sich im Follow-up jedoch die Anzahl der Spieler, welche Strategien benennen können.

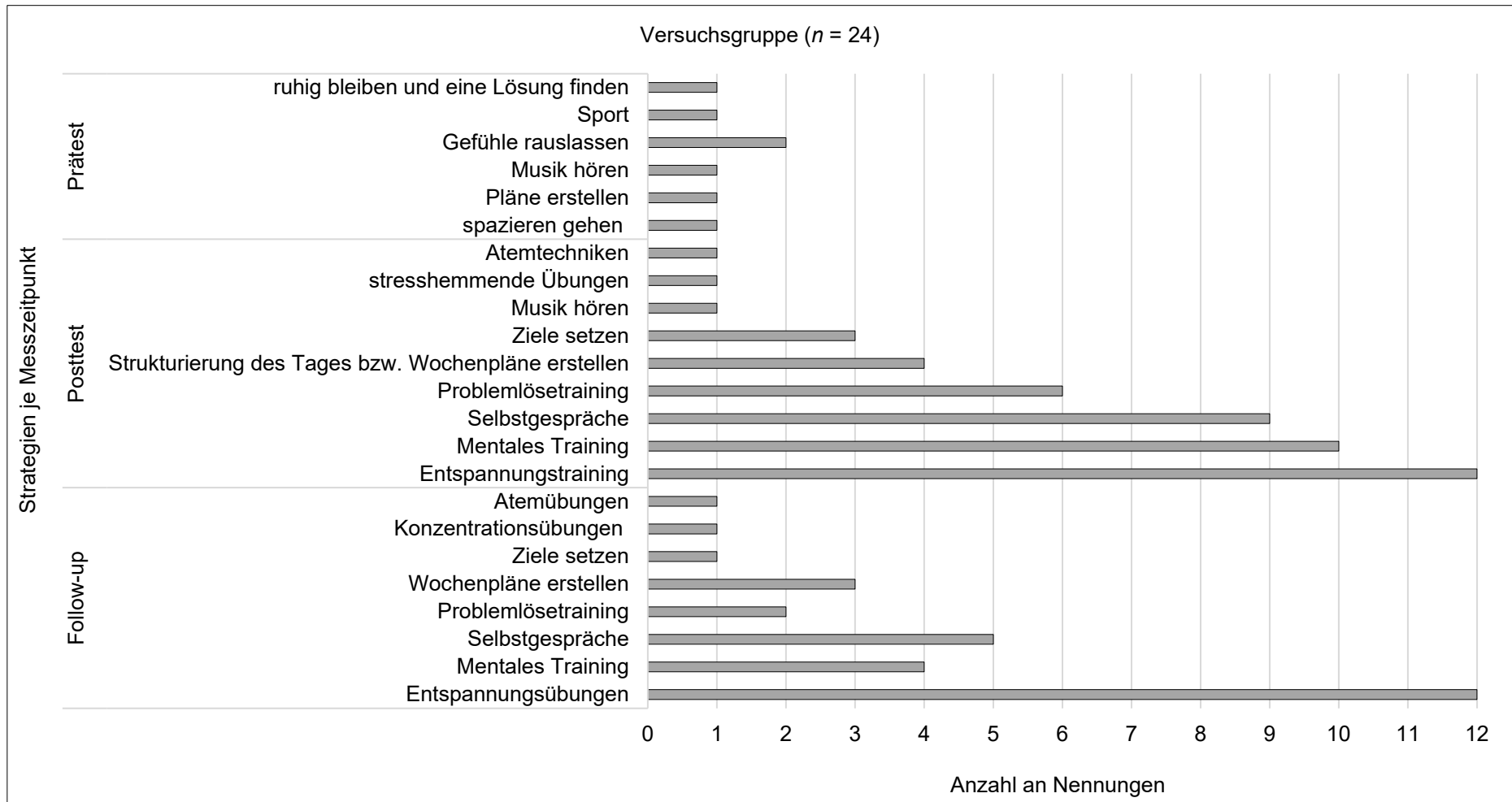


Abb. 5: Art und Anzahl genannter Strategien der Versuchsgruppe je Messzeitpunkt

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollversuchsgruppe und Kontrollgruppe je Messzeitpunkt dargestellt (Abbildungen 6–8). Zum Prätest nennen die Spieler sowohl der Versuchsgruppe als auch der Kontrollversuchsgruppe je sechs bereits bekannte Strategien, während die Kontrollgruppe fünf Strategien benennt. Zum Posttest und Follow-up kann jeweils festgestellt werden, dass die Versuchsgruppe eine höhere Anzahl unterschiedlicher Stressbewältigungsstrategien angibt als die anderen beiden Untersuchungsgruppen. Anhand der Kategorisierung der Antworten und der Auswertung der Antworthäufigkeiten kann festgestellt werden, dass die Versuchsgruppe sowohl im Zeit- als auch im Gruppenvergleich mehr Stressverarbeitungsstrategien benennen kann. Demnach kann die siebte Forschungshypothese bestätigt werden.



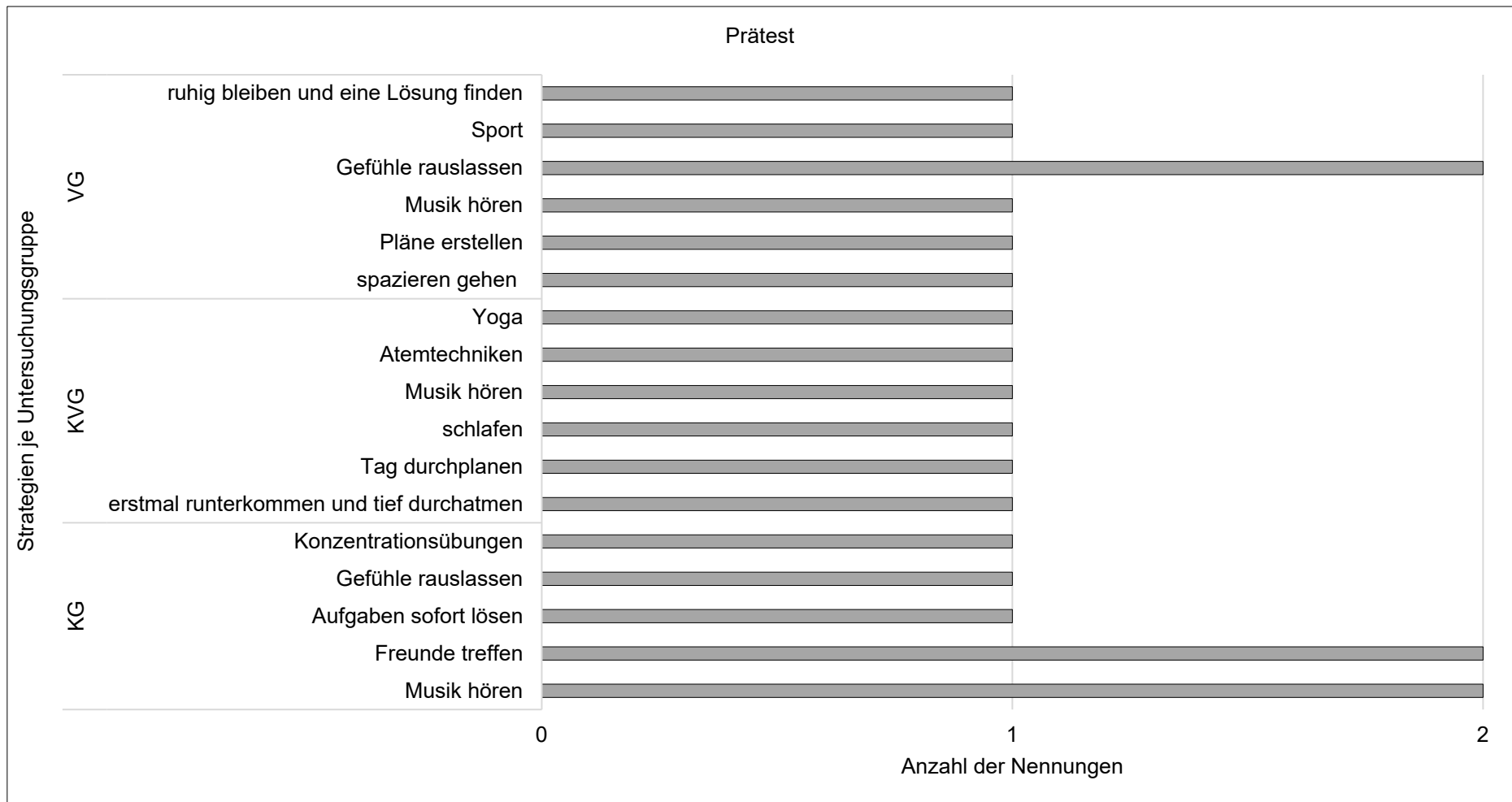


Abb. 6: Art und Anzahl der genannten Strategien zum Prätest je Untersuchungsgruppe

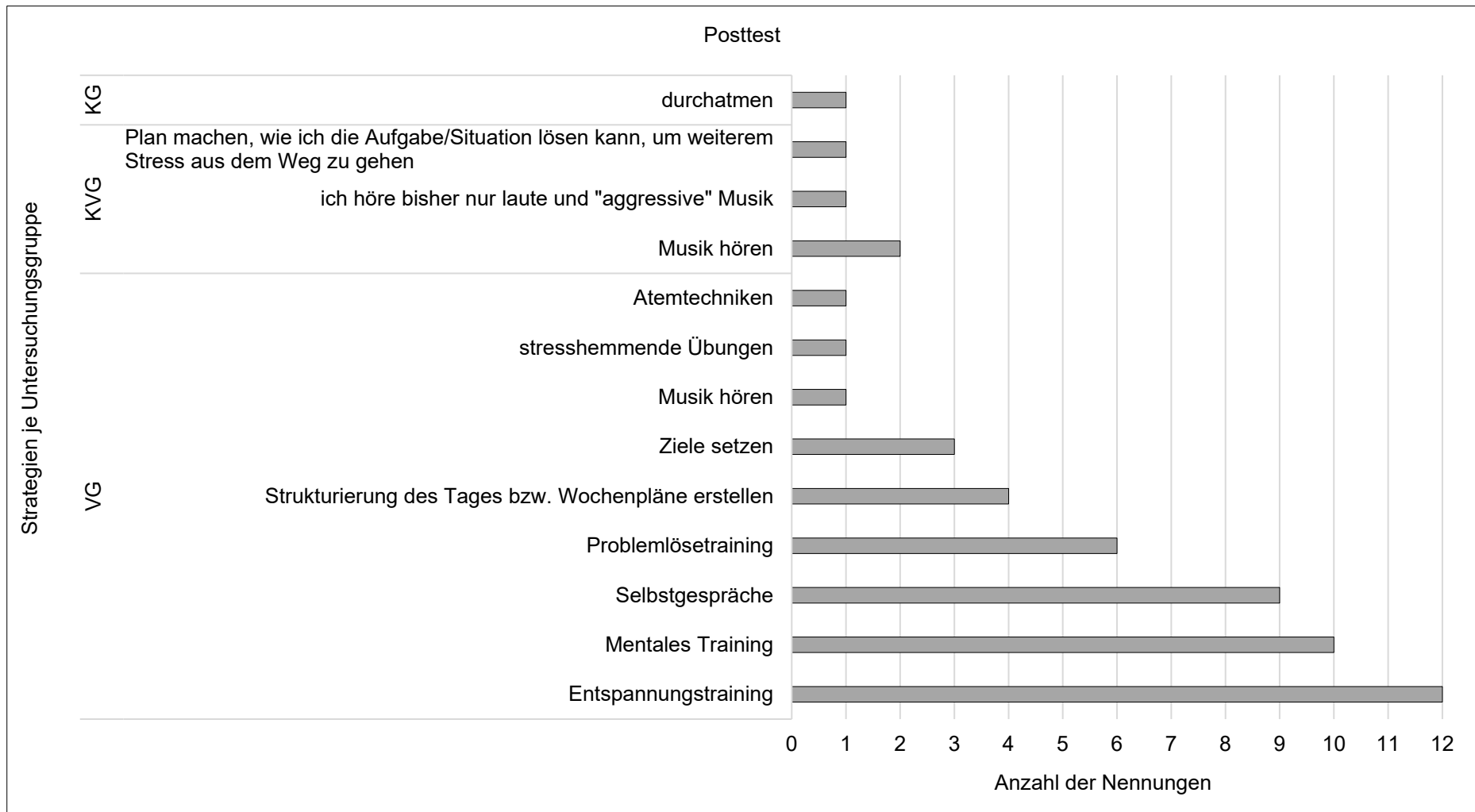


Abb. 7: Art und Anzahl genannter Strategien je Untersuchungsgruppe im Posttest

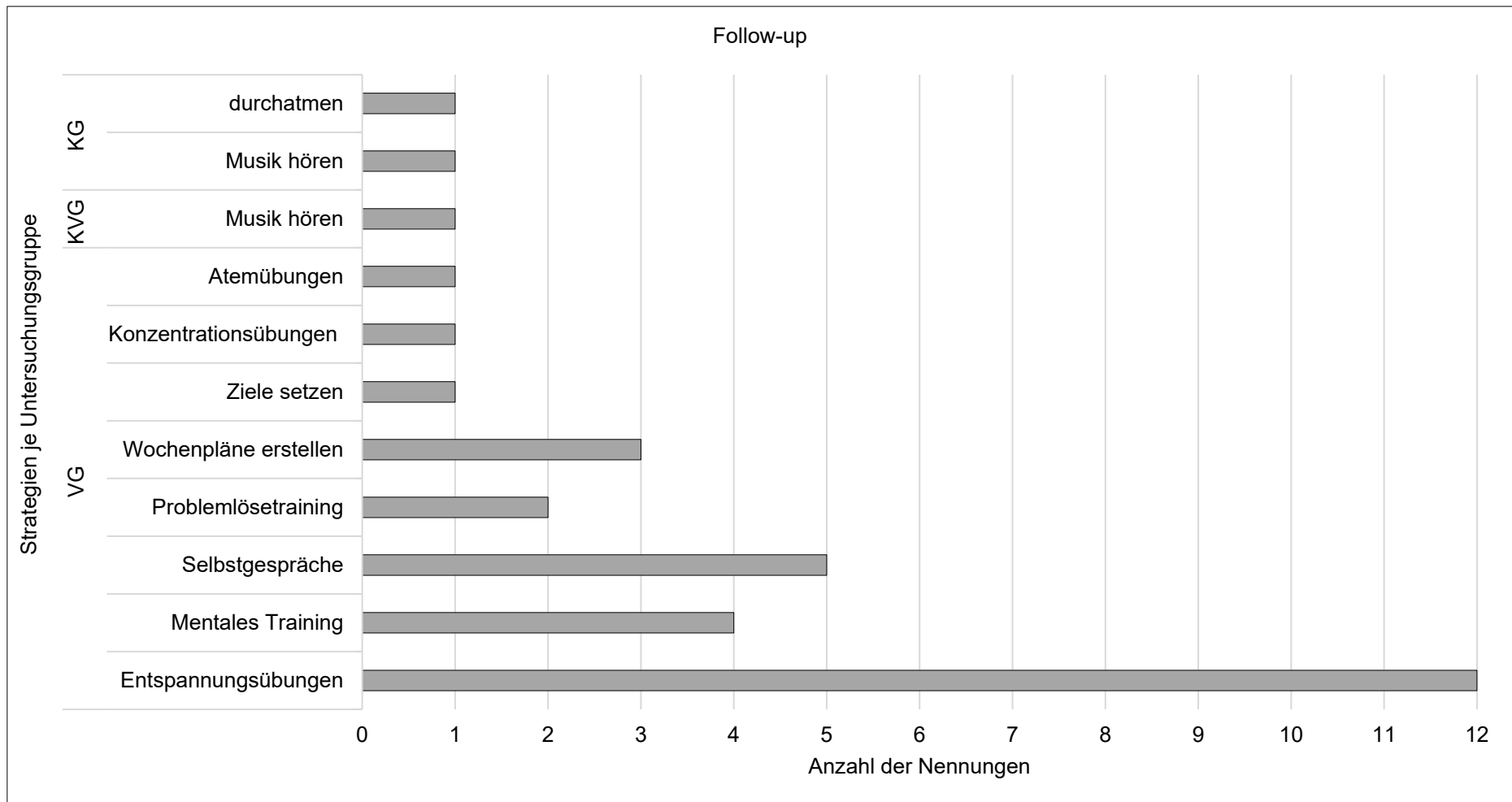


Abb. 8: Art und Anzahl genannter Strategien je Untersuchungsgruppe im Follow-up

### 7.3.5 Ergebnisse Forschungshypothese 8

In einem letzten Schritt sollen die Umsetzung der Programminhalte sowie die subjektiv empfundenen Verhaltensänderungen der Nachwuchsspieler überprüft werden. Dies erfolgt mithilfe eines Evaluationsbogens zur Wirkungsanalyse, welcher im Rahmen der Follow-up-Erhebung eingesetzt wird. Der Fragebogen dient dazu, die subjektiven Einschätzungen der Nachwuchsspieler in Bezug auf das Stressbewältigungsprogramm zu erfassen und konkrete Informationen zu seiner fortwährenden Wirkung zu gewinnen. Ein Spieler der Versuchsgruppe hat im Follow-up gefehlt. Die Ergebnisse der fünf geschlossenen Fragen werden mittels relativer Anwothäufigkeiten dargestellt. Die Antworten der vier offenen Fragen werden jeweils anhand einer induktiven Kategorisierung ausgewertet. Im Folgenden werden die jeweiligen Antworten zu jeder Frage mithilfe von Diagrammen veranschaulicht. Bei der ersten Frage sollten die Spieler der Versuchsgruppe angeben, ob sie sich noch an die Inhalte des Stressbewältigungsprogramms erinnern (Abbildung 9). Dies beantworteten knapp 16.7 % mit *ja*, 75 % mit *teilweise* und 8.3 % mit *nein*. Der Großteil der Spieler kann sich demnach zumindest teilweise an die Themen des Programms erinnern.

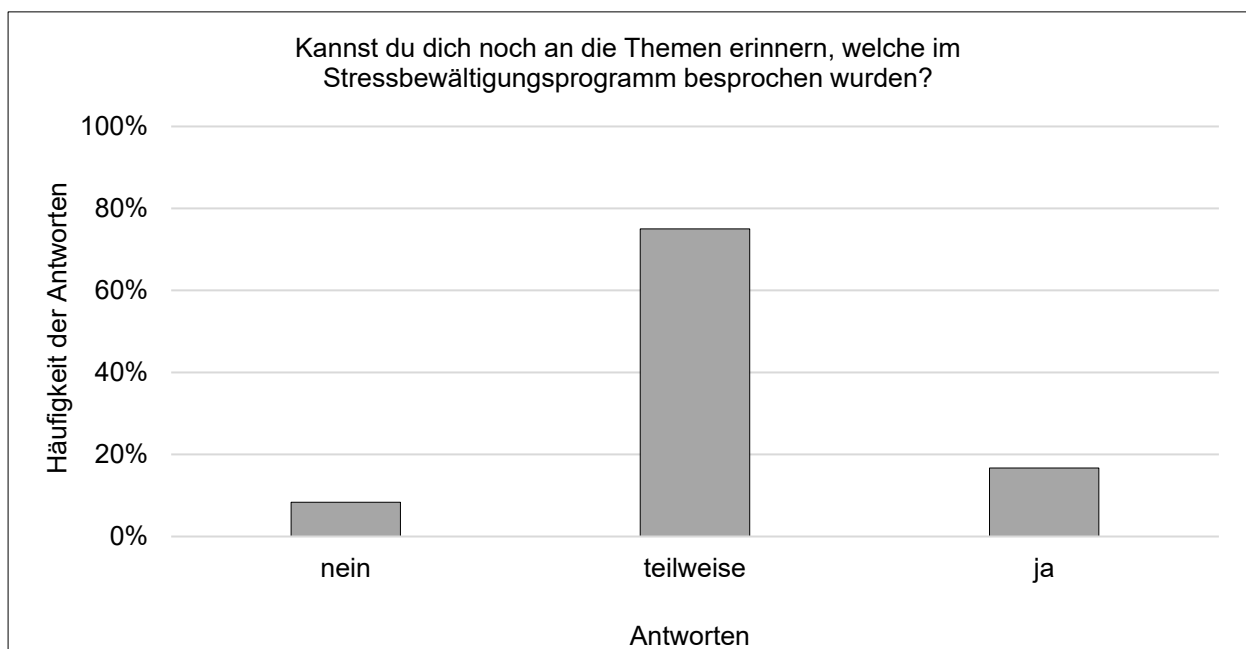


Abb. 9: Relative Verteilung der Anwothäufigkeiten in Bezug auf die Inhalte des Programms (Frage 1)

Im nächsten Schritt wurden die Spieler dazu aufgefordert, konkrete Inhalte des Stressbewältigungsprogramms zu nennen (Abbildung 10). Insgesamt gaben hierbei 20 von 24 befragten Spielern sechs unterschiedliche Themenbereiche an. Die Entspannungsübungen wurden 16-mal und damit doppelt so häufig wie das Problemlösetraining genannt. Dies bestätigt ebenso die offenen Nennungen bezüglich der Frage nach den Stressbewältigungsstrategien, welche im Rahmen des Fragebogens erhoben und bereits bei der vorherigen Forschungsfrage ausgewertet wurden (siehe Kapitel 7.4.3).

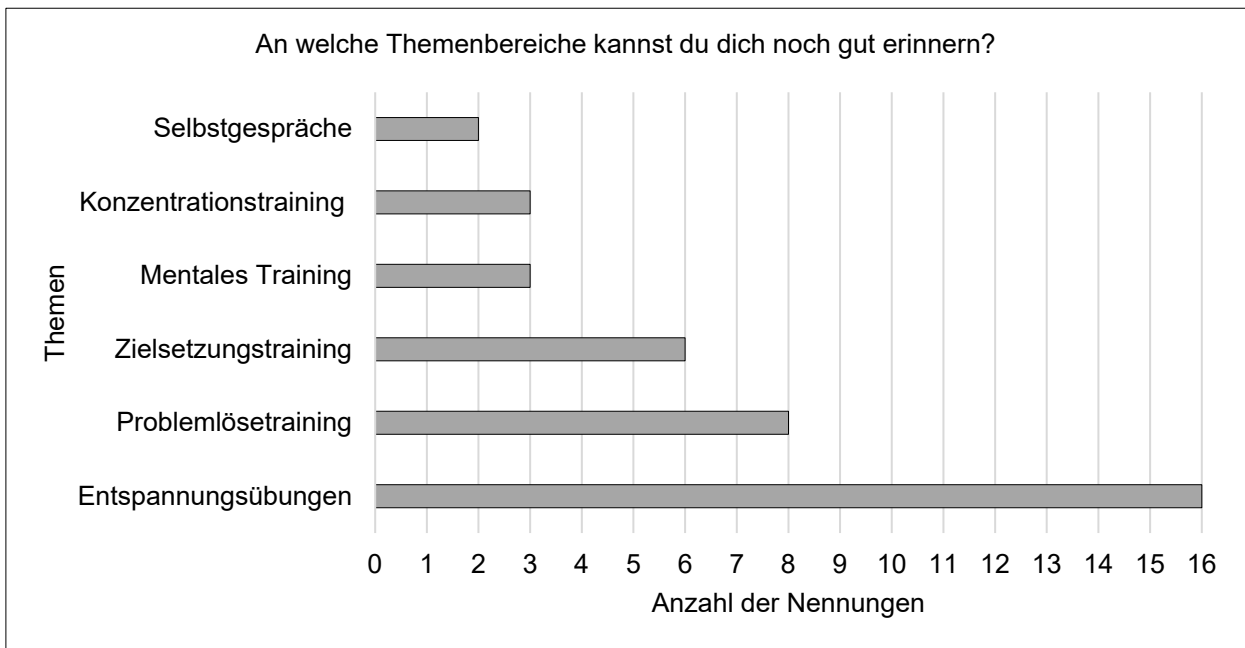


Abb. 10: Art und Anzahl der Themen-Nennungen (Frage 1.1)

Im nächsten Abschnitt des Evaluationsbogens geht es insbesondere darum, subjektive Verhaltensänderungen infolge des Stressbewältigungstrainings und den Einsatz der erlernten Strategien zu erfassen. Zunächst sollen die Spieler angeben, ob sie grundsätzlich Änderungen in ihrem Verhalten oder Handeln festgestellt haben (Abbildung 11). Dies beantworteten 37.5 % mit *ja*, 41.7 % mit *teilweise* und 20.8 % mit *nein*. In Anbetracht der Selbsteinschätzung hat sich demnach das Verhalten von über 50 % der Spieler mindestens teilweise geändert.

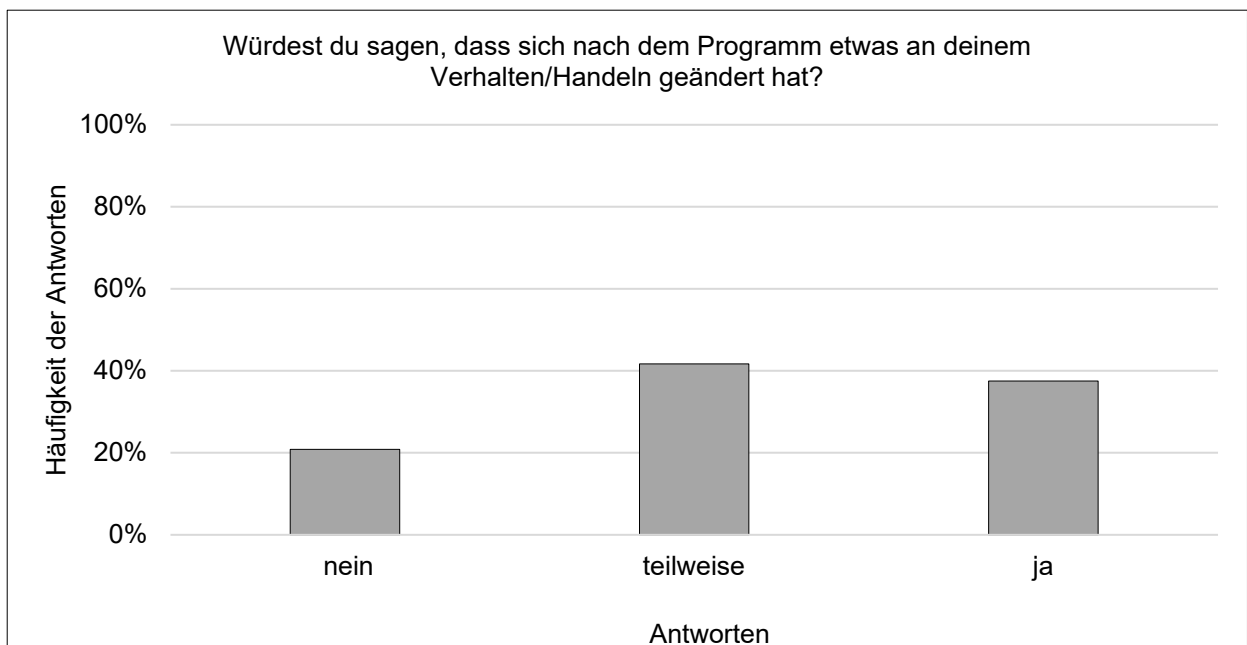


Abb. 11: Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf eine subjektive Verhaltensänderung (Frage 2)

Anschließend sollten die Spieler beschreiben, was sich konkret an ihrem Verhalten geändert hat (Abbildung 12). Hier haben 13 von 24 Spielern insgesamt sieben unterschiedliche Aspekte genannt, wobei Antworten der Kategorie „Ich kann besser mit Stress umgehen/Ich kann Probleme besser erkennen und bewältigen“ am häufigsten vorkamen.

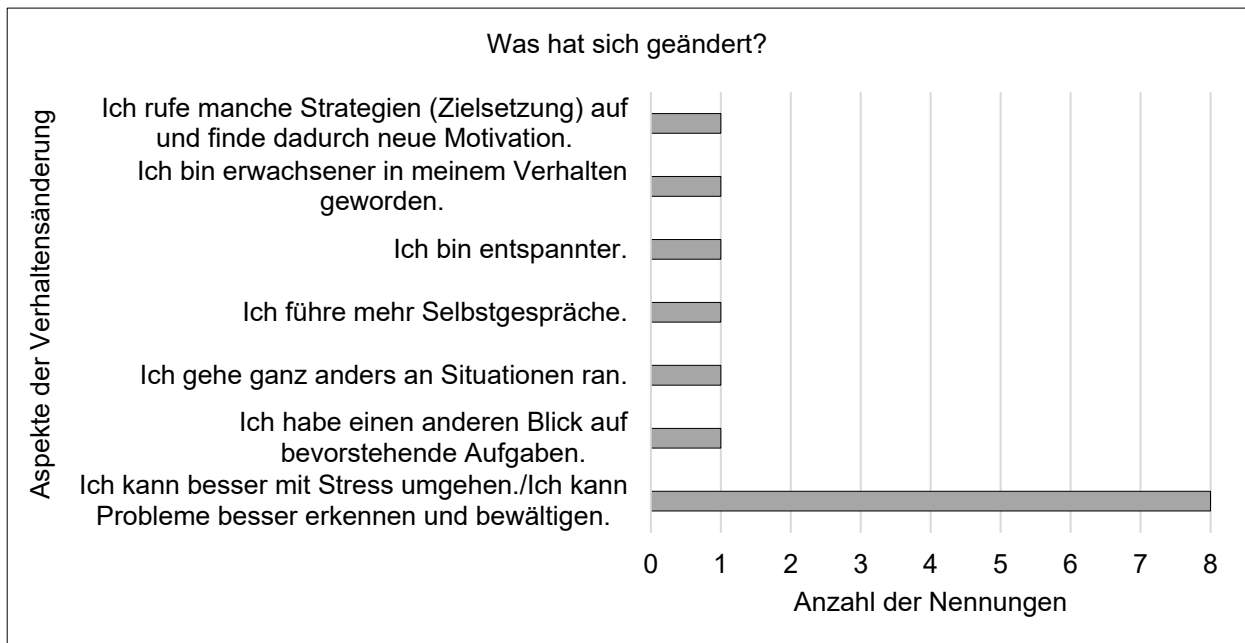


Abb. 12: Subjektive Verhaltensänderungen und jeweilige Anzahl der Nennungen (Frage 2.1)

Des Weiteren wurde ermittelt, ob die Versuchsgruppe die erlernten Strategien auch drei Monate nach Interventionsende weiterhin einsetzt (Abbildung 13). 16.7 % beantworteten dies mit *ja*, 58.3 % mit *teilweise* und 25 % mit *nein*. 75 % der Spieler wenden die erlernten Strategien demnach mindestens teilweise an.

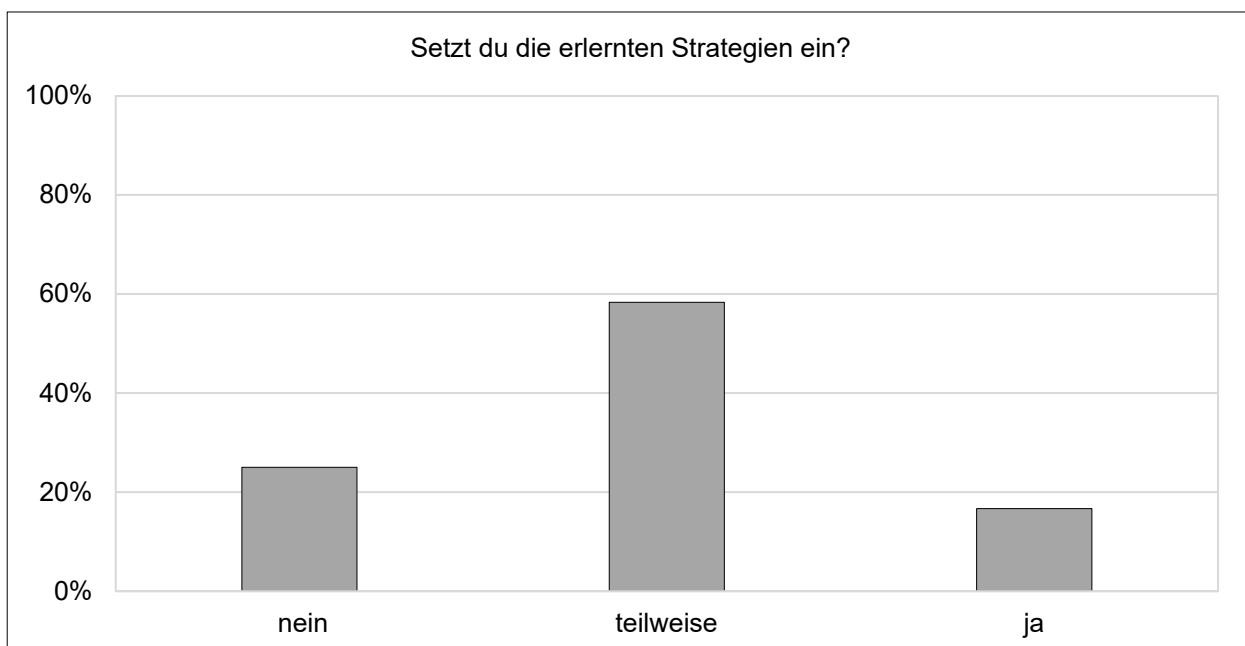


Abb. 13: Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf den Einsatz erlernter Strategien (Frage 3)

Im Anschluss sollten die Spieler einzelne Strategien nennen, welche sie aktuell einsetzen. 12 von 24 befragten Spielern gaben hier insgesamt sieben unterschiedliche Strategien an, wobei die Entspannungsübungen am häufigsten genannt wurden (Abbildung 14).

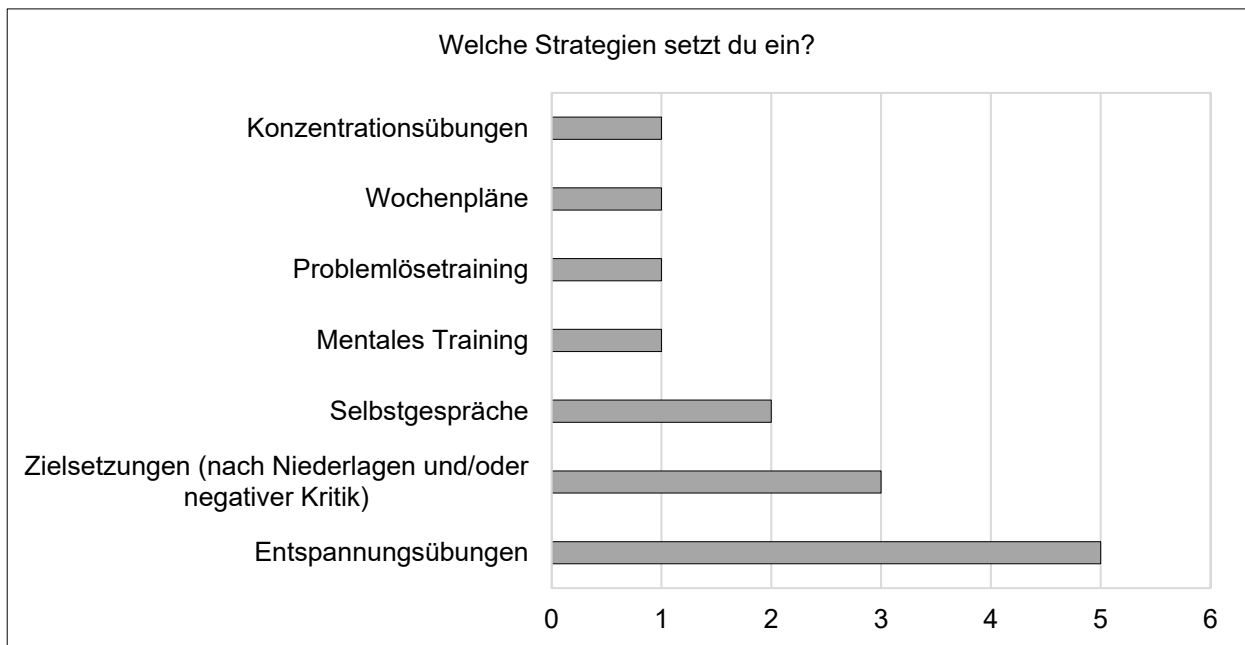


Abb. 14: Art und Anzahl genannter Strategien (Frage 3.1)

Bei der nächsten Frage sollten die Spieler einschätzen, ob ihnen das Training im Umgang mit Stress geholfen hat (Abbildung 15). Dies beantworteten 37.5 % der Spieler mit *ja*, 45.8 % mit *teilweise* und 16.7 % mit *nein*. Rund 83 % beurteilen das Stressbewältigungsprogramm demnach als mindestens teilweise hilfreich.

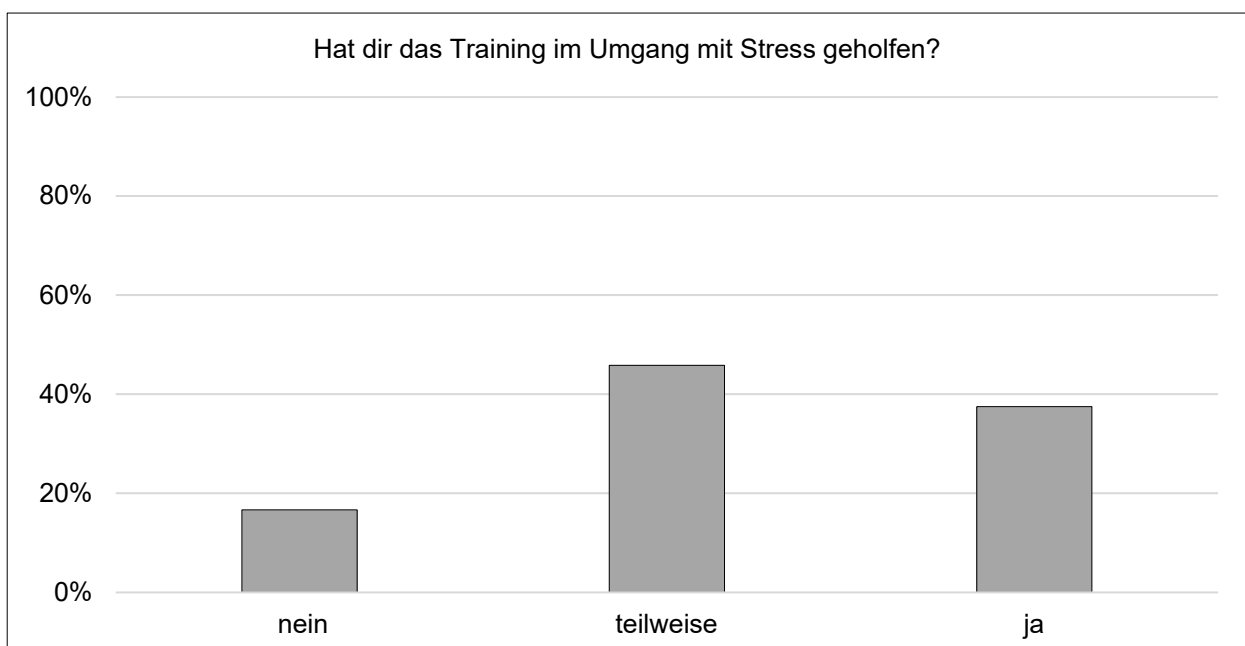


Abb. 15: Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf den Nutzen des Trainings (Frage 4)

Im nächsten Schritt wurden die Spieler zudem dazu aufgefordert, ihren konkreten Nutzen des Trainings zu benennen. An dieser Stelle erfolgte keine Kategorienbildung, da die diese den individuellen Antworten der Spieler nicht gerecht werden würde. Auf die Frage, wobei den Spielern das Training geholfen hat, wurden folgende Antworten gegeben:

- in Stresssituationen Ruhe bewahren
- entspannen/ablenken
- neue Taktiken lernen (MT)
- im Alltag
- ich erkenne Probleme früher und probiere schneller, Lösungen zu finden
- neue Erfahrungen sammeln
- ich weiß mir in manchen Situationen besser zu helfen
- Stressbewältigung, Druckbewältigung, Problembewältigung
- mit einigen Stresssituationen besser umgehen
- Motivation
- Wissen über Stress erweitert
- bei Problemen ruhig bleiben
- ich kontrolliere Situationen besser

Mittels der letzten Frage sollte überprüft werden, inwiefern die Spieler sich zukünftig an die erlernten Strategien erinnern und diese weiterhin einsetzen (Abbildung 16). Erneut stützen sich die folgenden Antworten ausschließlich auf die Selbsteinschätzung der Spieler. Eine erneute Überprüfung des tatsächlichen Einsatzes der Strategien erfolgte nicht. 33.3 % der befragten Spieler antworteten, dass sie sich weiterhin an die Strategien erinnern und diese ebenso einsetzen werden. Die Hälfte der Spieler geht davon aus, dass sie sich nur teilweise erinnern und die Strategien nur teilweise einsetzen wird. 16.7 % der Spieler wird sich nicht erinnern und auch die Strategien nicht einsetzen.

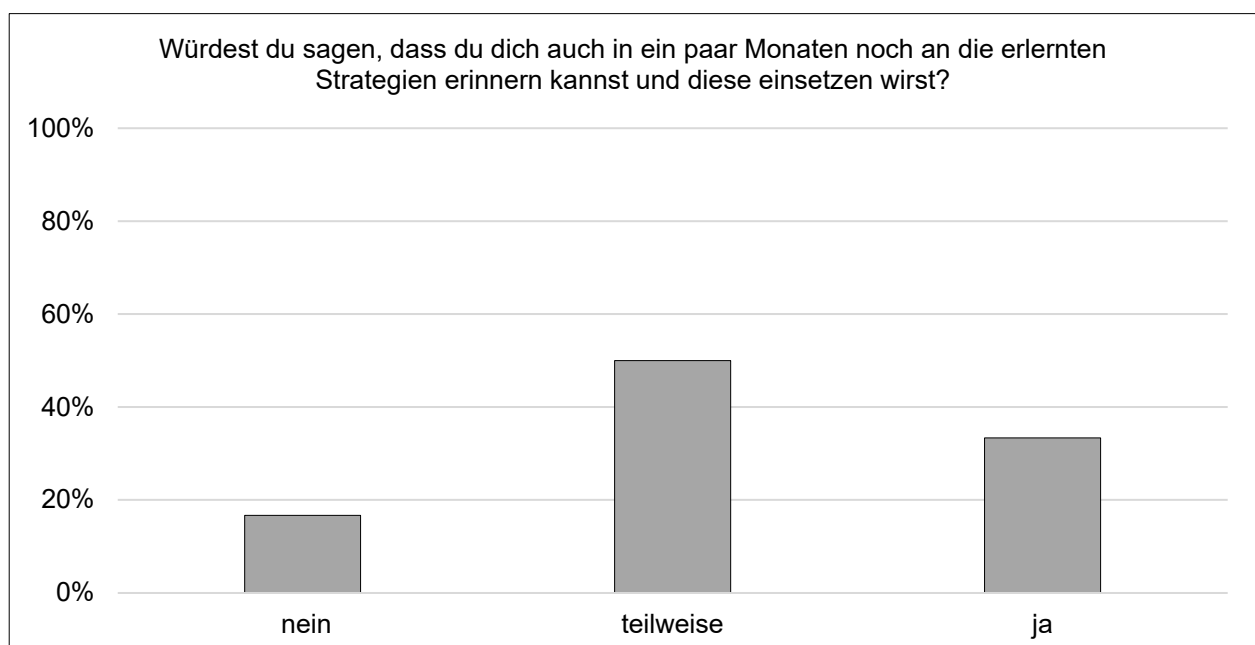


Abb. 16: Relative Verteilung der Antworthäufigkeiten in Bezug auf den zukünftigen Einsatz erlernter Strategien (Frage 5)



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die überwiegende Anzahl an Spielern (92 %) mindestens teilweise an die Inhalte des Stressbewältigungstrainings erinnert. Zudem können sie im Rahmen einer offenen Fragestellung unterschiedliche Themenbereiche selbstständig nennen. Des Weiteren gibt die Hälfte der Versuchsgruppe an, dass sich ihr Verhalten infolge des Stressbewältigungstrainings geändert habe. Weiterhin beschreiben die Spieler konkrete Verhaltensänderungen. Über die Hälfte der Spieler setzt die erlernten Strategien mindestens teilweise ein und kann diese ebenso benennen. 83 % der Versuchsgruppe empfinden das Training als mindestens teilweise hilfreich. Mehr als die Hälfte der Spieler gibt zudem an, wobei das Training konkret geholfen hat. Erneut 83 % gehen davon aus, sich zukünftig an die erlernten Strategien erinnern zu können und diese weiterhin einzusetzen. Je Frage lag die relative Häufigkeit der Antworten *ja* und *teilweise* zusammengerechnet bei über 50 %.

Auf Grundlage der vorliegenden Antworten und Selbsteinschätzungen der Spieler kann die achte Forschungshypothese bestätigt werden. Es wird somit davon ausgegangen, dass das Stressbewältigungsprogramm in Bezug auf Verhaltensänderungen und den Einsatz erlernter Strategien zumindest über eine mittelfristige Zeitspanne von drei Monaten Einfluss nimmt.

## 7.4 Programmbewertung

In der letzten Einheit des Stressverarbeitungsprogramms erhielten die Nachwuchsspieler jeder Mannschaft einen Bewertungsbogen, auf welchem sie sechs Fragen zur Themenauswahl und zum Themenverständnis beantworten sollten. Zudem konnten sie angeben, welches Thema ihnen gefehlt hat oder welche allgemeine Änderung sie wünschen. Vorab ist festzuhalten, dass nicht alle Spieler der Versuchsgruppe beim letzten Termin anwesend waren und den Bewertungsbogen ausfüllen konnten. Von acht Spielern der U15 waren sieben, von ebenfalls acht Spielern der U17 waren sechs und von neun Spielern der U19 waren sieben Spieler anwesend. In den Ergebnissen fehlen somit Bewertungen von insgesamt fünf Spielern. Diese wurden aufgrund der zeitlichen Verschiebung und möglichen Beeinflussung der übrigen Spieler nicht nachgeholt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt.

Die Abbildung 17 zeigt die Bewertung der Themenauswahl je Mannschaft. Die Spieler konnten bei der Bewertung zwischen *sehr gut*, *gut*, *teils-teils* und *nicht gut* wählen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die U15 als auch die U17 die Themenauswahl durchweg mit *gut* bewertet haben. Bei der U19 ergaben sich unterschiedliche Ergebnisse. Hier empfanden jeweils drei Spieler die Themenauswahl als sehr gut bzw. gut und ein Spieler bewertete die Auswahl mit *teils-teils*.

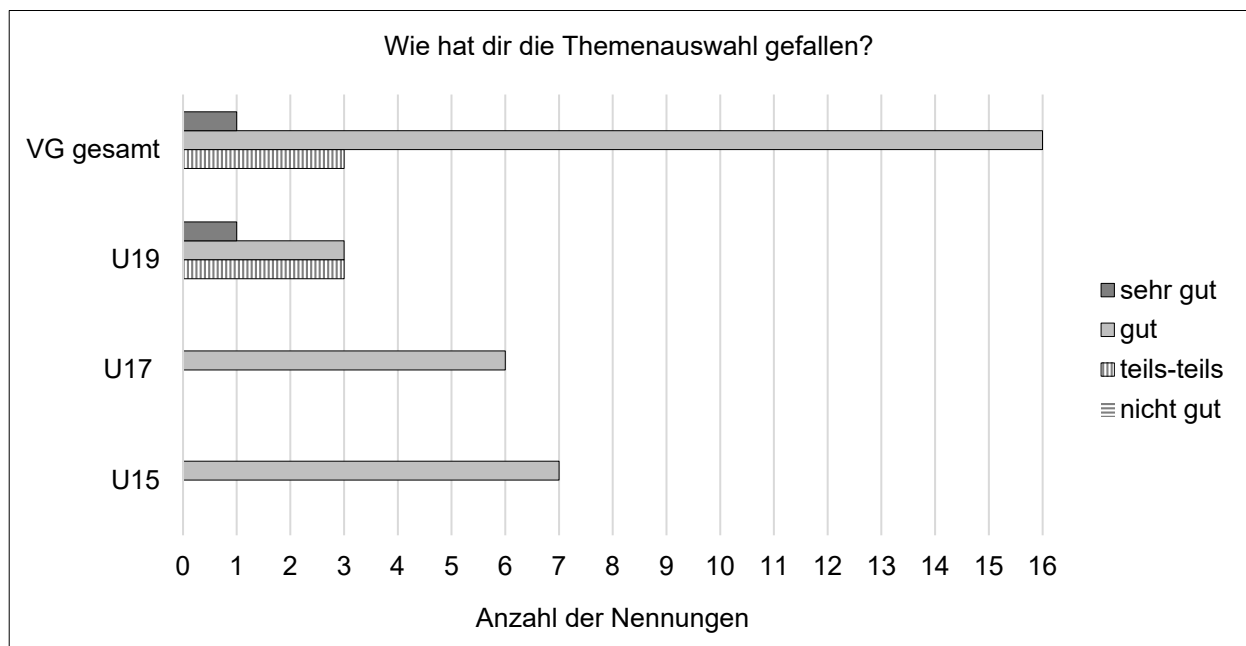


Abb. 17: Bewertung der Themenauswahl (Frage 1)

Mithilfe der zweiten Frage wurde die Verständlichkeit der Themen abgefragt. Die Abbildung 18 zeigt die Bewertung des inhaltlichen Verständnisses der Themen je Mannschaft. Drei Spieler der U19 gaben an, dass die Themen sehr gut verständlich waren, und vier Spieler empfanden die Themen als gut verständlich. Von der U17 gaben vier Spieler an, dass die Themen sehr gut verständlich waren. Die übrigen zwei Spieler schätzten die Themen als gut verständlich ein. Ähnlich sind die Ergebnisse bei der U15, allerdings

empfand ein Spieler die Themen als teils-teils verständlich. Zwei Spieler gaben an, die Themen sehr gut verstanden zu haben, und vier Spieler schätzten die Themen als gut verständlich ein.

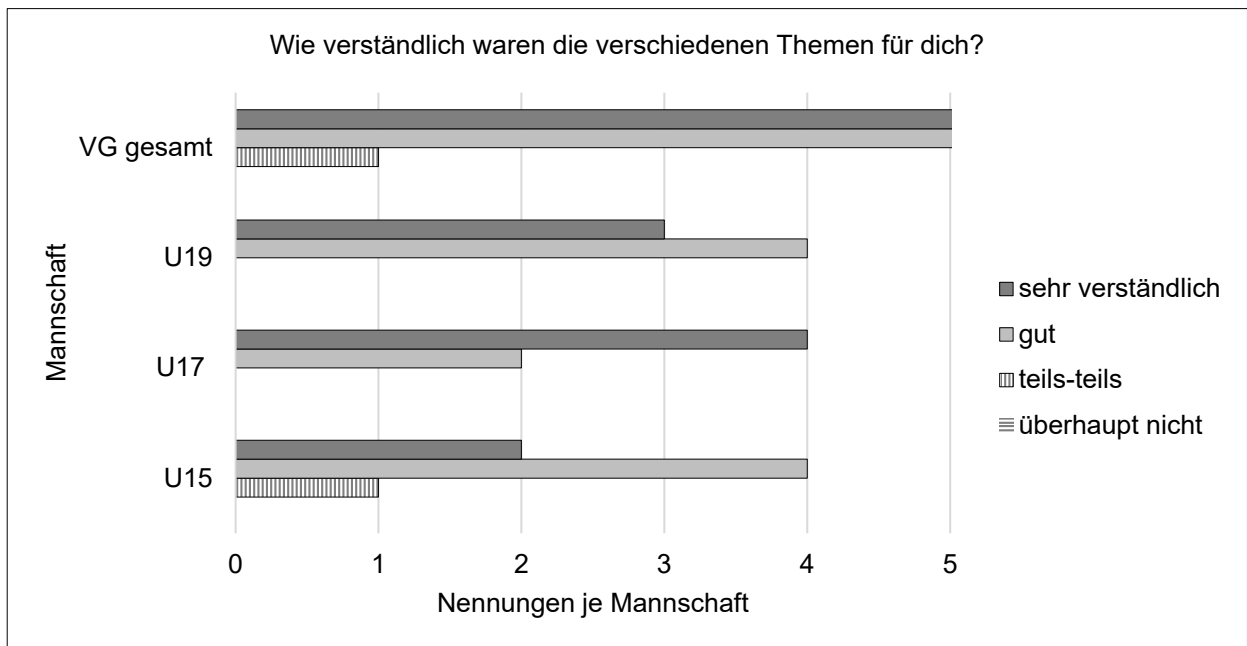


Abb. 18: Inhaltliches Verständnis der Themen (Frage 2)

In der Abbildung 19 sind die Themen aufgeführt, bei welchen Verständnisschwierigkeiten auftraten. Jeweils einmal wurden die SMART-Strategie, das Problemlösetraining und der Bereich der optimalen Leistung (Yerkes-Dodson-Gesetz) genannt. Drei weitere Spieler gaben das Thema Selbstgespräche an.

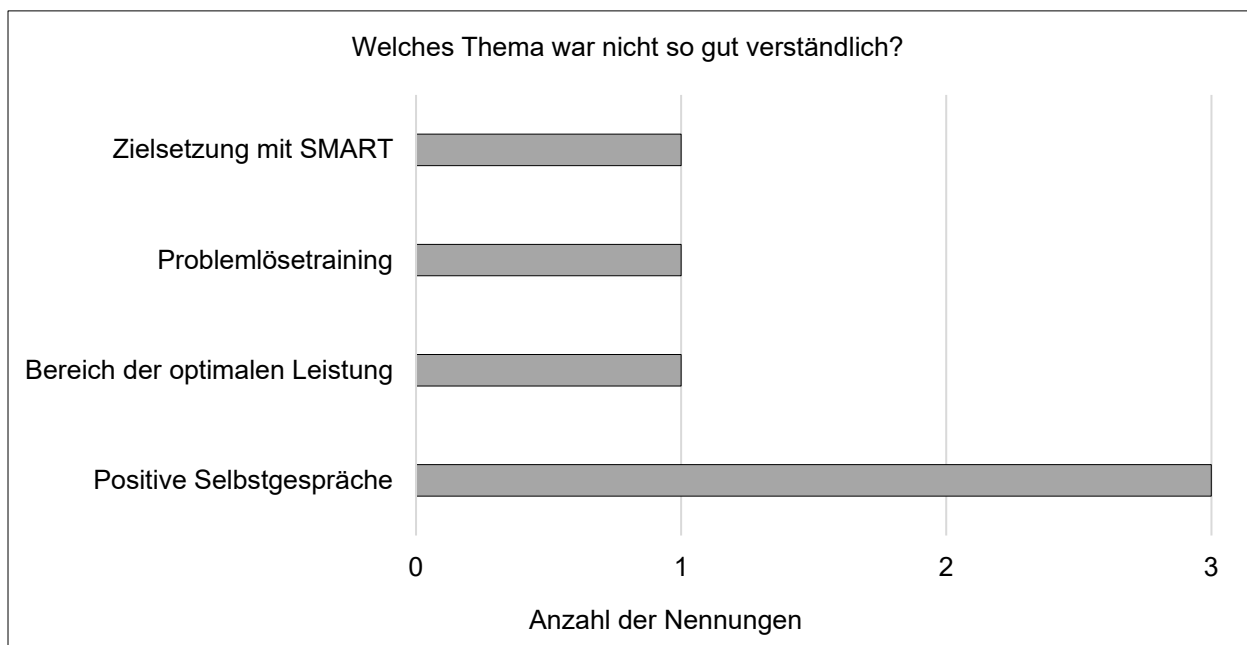


Abb. 19: Nennungen der weniger verständlichen Themen (Frage 2.1)

In der nachfolgenden Frage konnten die Spieler in einem ebenfalls offenen Textfeld angeben, was ihnen am Programm am besten gefallen hat. Die drei meistgenannten Themen hierbei waren die Entspannungsübungen, das Zielsetzungstraining und das Mentale Training (Abbildung 20).

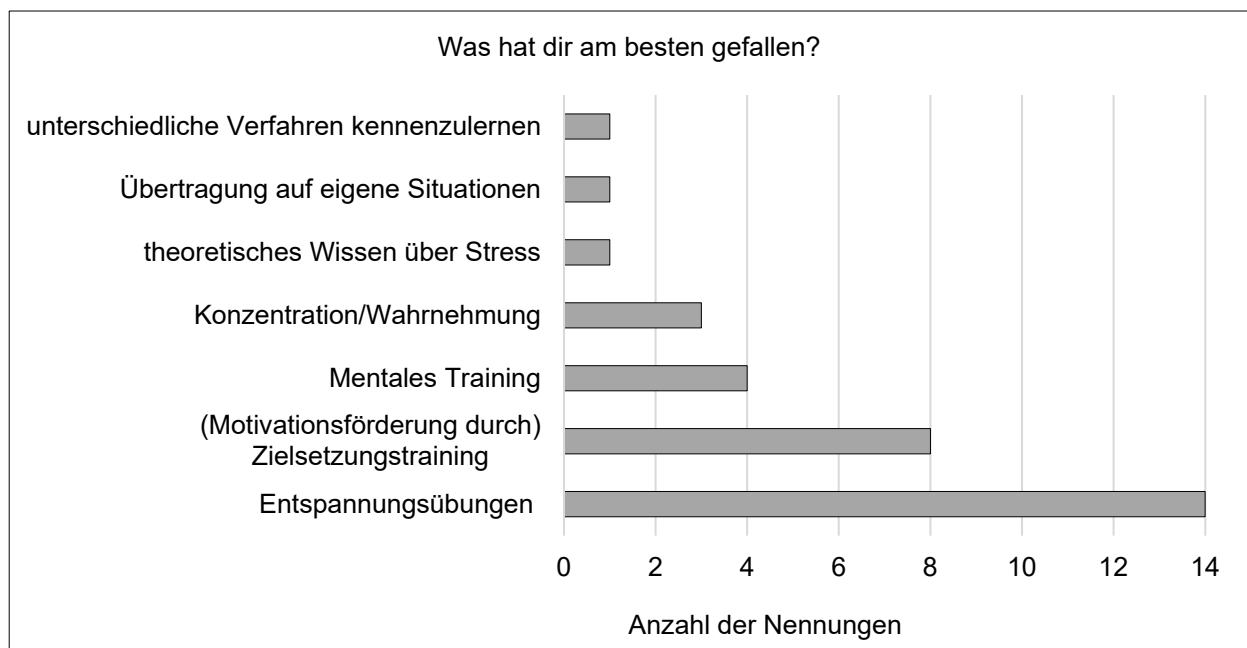


Abb. 20: Nennungen der Aspekte/Themen des Programmes, welche den Spielern am besten gefallen haben (Frage 3)

Weiterhin sollten die Spieler beantworten, ob sie im Training etwas gelernt haben. Hierbei ging es nicht um eine inhaltliche Differenzierung, sondern um eine allgemeine Einschätzung des Gelernten. In der Abbildung 21 werden die Ergebnisse je Mannschaft dargestellt. Sowohl vier Spieler der U19 als auch vier Spieler der U17 gaben an, *bestimmt* etwas gelernt zu haben. Drei Spieler der U19 bzw. zwei Spieler der U17 kreuzten an, *vielleicht* etwas gelernt zu haben. Fünf Spieler der U15 gaben an, *bestimmt* etwas gelernt zu haben, und zwei Spieler kreuzten an, *vielleicht* etwas gelernt zu haben.

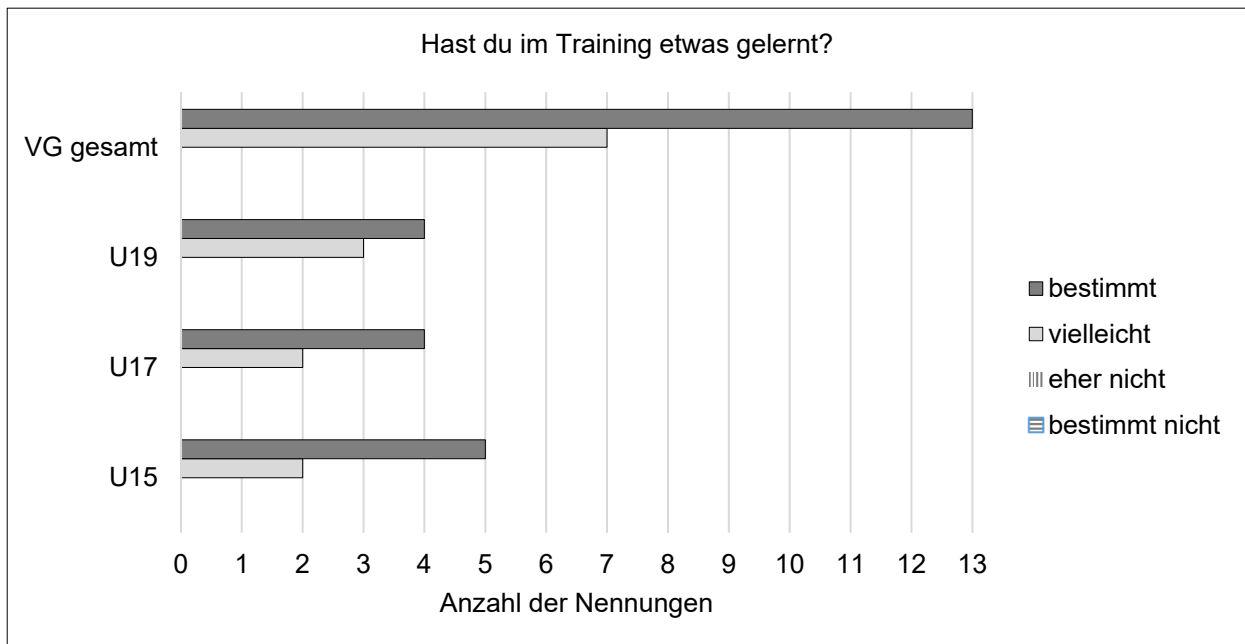


Abb. 21: Einschätzung über den Grad des Gelernten (Frage 4)

In der folgenden Frage ging es um die Gesamtbewertung des Trainings. Hier zeigen sich in Abhängigkeit von der Mannschaft unterschiedliche Ergebnisse. Jeweils zwei Spieler der U19 beurteilten das Training als sehr gut bzw. teils-teils und drei Spieler bewerteten das Training als gut. Die Spieler der U17 beurteilten das Training durchweg als gut. Ebenfalls sechs Spieler der U15 beurteilten das Programm als gut und ein Spieler bewertete es als sehr gut (Abbildung 22).

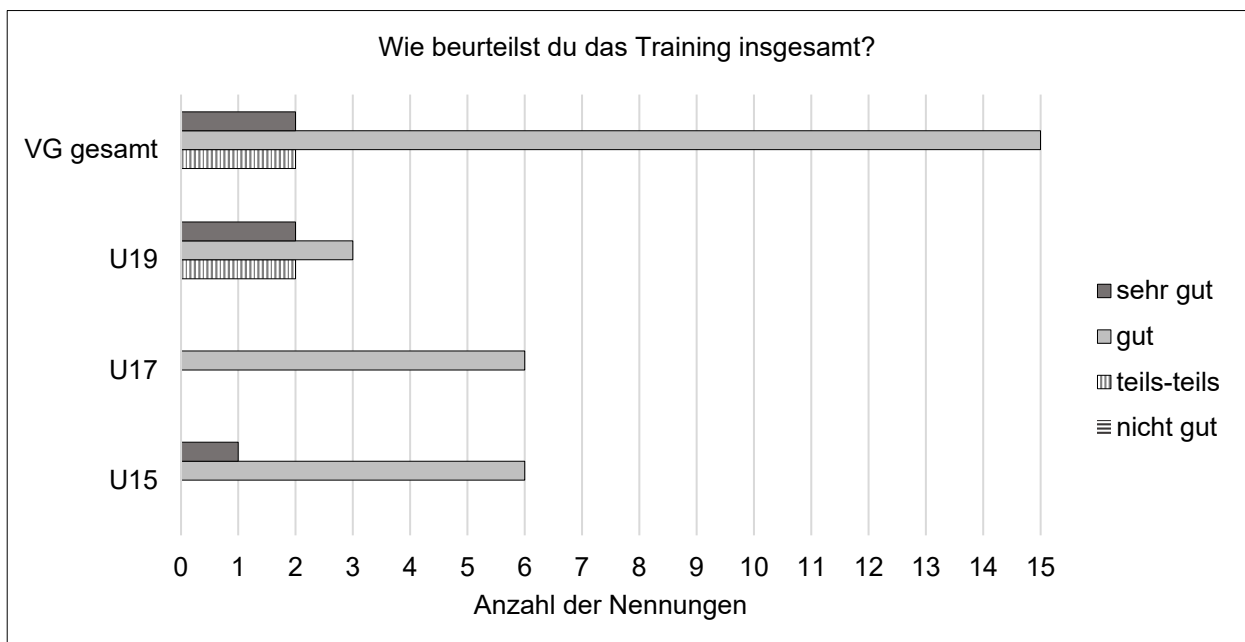


Abb. 22: Gesamtbewertung des Programms (Frage 5)

Am Ende des Bewertungsbogens konnten die Spieler Änderungswünsche für eine erneute Durchführung des Programms nennen. In der Abbildung 23 sind die Ergebnisse aller Spieler zusammengefasst dargestellt. Insgesamt fünf Spieler gaben den Wunsch

nach mehr Entspannungsübungen an und vier Spieler wünschten sich mehr praktische Übungen. Je zwei Spieler empfanden den Schreibaufwand im Training als zu groß und wünschten sich mehr Ernsthaftigkeit im Training. Ein Spieler gab den Wunsch an, das Thema *Stress und Wahrnehmung* ausführlicher zu behandeln, und ein weiterer Spieler würde sich für ein nächstes Mal wünschen, dass die Programmleiterin mehr Vorträge übernimmt, sodass die Spieler weniger selbst erarbeiten müssen.

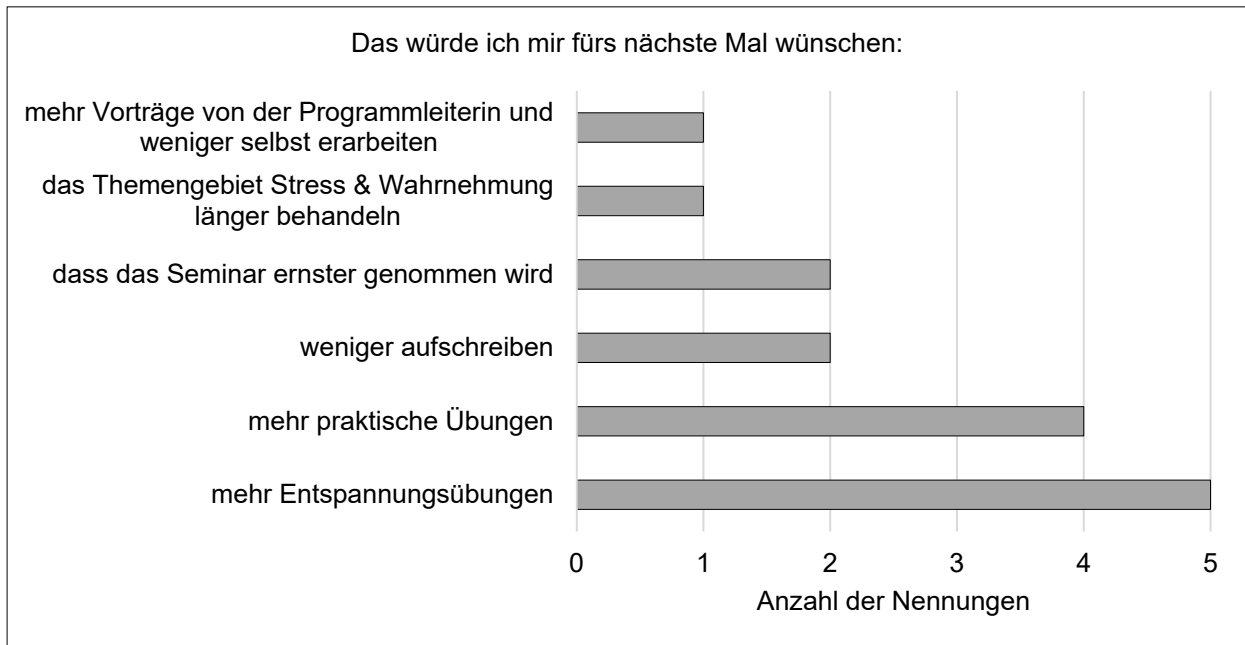


Abb. 23: Wünsche bei erneuter Durchführung des Programms (Frage 6)

## 8 Diskussion

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse bezüglich der einzelnen Forschungshypothesen dargestellt. Hierbei wurden zum einen Zusammenhänge zwischen Variablen untersucht, welche mögliche Erklärungen zur Ursache und Wirkung subjektiver Belastungen, Empfindungen und Verhaltensweisen im Rahmen von stressinduzierten Zuständen leisten. Zum anderen erfolgte eine Wirksamkeitsprüfung des Stressbewältigungsprogramms anhand einer Veränderungsmessung der Stressverarbeitungsweisen und der Selbstwirksamkeitserwartung, wobei angenommen wurde, dass eine Steigerung positiver Kontrollstrategien mit einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht. Zudem wurde in der Follow-up-Erhebung eine zusätzliche Wirksamkeitskontrolle mittels eines separaten Evaluationsbogens durchgeführt. Hierbei standen insbesondere die subjektiven Einschätzungen der Nachwuchsspieler zur Programmwirkung im Vordergrund. Diese dienten als Ergänzung der quantitativen Erfassung der beschriebenen Variablen. Darüber hinaus erfolgte eine Programmbewertung der Nachwuchsspieler, um die Ergebnisse der Wirksamkeitskontrolle einordnen und reflektieren zu können. Wenn angenommene Effekte ausbleiben, könnte neben den theoretischen Erklärungsansätzen auch die Bewertung des Programms in die Diskussion miteinbezogen werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen zusammenfassend dargestellt und mit Bezug auf die derzeitige Studienlage diskutiert. Zudem erfolgt hierbei stets eine Auseinandersetzung mit den daraus folgenden Konsequenzen für die sportpsychologische Praxis. In einem weiteren Schritt werden die Limitationen der vorliegenden Untersuchung kritisch beleuchtet, um abschließend Modifikationen für zukünftige Interventionsstudien im Rahmen eines Ausblicks vorzustellen.

### 8.1 Ergebnisdiskussion

Die Ergebnisse der Analysen werden je Forschungshypothese aufgeführt, um sie daraufhin mit ähnlichen Studien vergleichen und im theoretischen sowie praktischen Kontext bewerten zu können.

#### **Zusammenhang zwischen den subjektiven Belastungen und der aktuellen Stimmung**

In der Forschungshypothese 1 wurde angenommen, dass die *aktuelle Stimmung* (ASTS) und die jeweiligen *schul-* und *fußballbezogenen* Belastungen zusammenhängen. Bivariate Korrelationsanalysen konnten für die *fußballbezogenen Belastungen* und die Dimension *Müdigkeit* einen signifikant positiven Zusammenhang über alle drei Messzeitpunkte hinweg zeigen. Für den ersten Messzeitpunkt konnte ein stark positiver, für den zweiten Messzeitpunkt ein moderat positiver und für den dritten Messzeitpunkt ein ebenfalls stark positiver Zusammenhang ermittelt werden. Mittels des einseitigen Signifikanztests wurde bereits vorab die Richtung des Zusammenhangs festgelegt. Aus den Ergebnissen wird demnach abgeleitet, dass die Höhe der *fußballbezogenen Belastungen* einen negativen Einfluss auf die Wachheit der Nachwuchsspieler hat. Je höher die *fußballbezogenen Belastungen* sind, desto müder sind die Spieler. Die Ergebnisse zeigen zudem einen durchgehend positiven Zusammenhang zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der

Dimension *Hoffnungslosigkeit*, welcher lediglich beim dritten Messzeitpunkt unter Berücksichtigung der gesamten Stichprobe<sup>13</sup> nicht signifikant ist. Somit empfinden die Spieler, die tendenziell höhere *schulbezogene Belastungen* erleben, eine ausgeprägtere *Hoffnungslosigkeit*. Einzelne Werte deuten zwar auf den angenommenen Zusammenhang zwischen hohen Belastungen und einer negativen Stimmung (*Trauer, Hoffnungslosigkeit, Müdigkeit, Zorn*) und zwischen niedrigen Belastungen und einer positiven Stimmung hin, sind jedoch nicht zu allen Messzeitpunkten in gleicher Ausprägung vorhanden und beziehen sich zudem nicht durchgängig auf jede der Dimensionen. So sind einzelne positive Zusammenhänge zwischen den *schul-* sowie *fußballbezogenen Belastungen* und der Dimension *Zorn* oder ein negativer Zusammenhang zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *positive Stimmung* über die Messzeitpunkte hinweg nicht stabil, sodass es hier einer vorsichtigen Interpretation bedarf.

Die Erwartung, dass die Zusammenhänge überdauernd festgestellt werden können, kann gewiss nicht bestätigt werden. Dennoch bestätigen die Ergebnisse teilweise die in den Kapiteln 2.7 und 2.8 aufgeführten Stressreaktionen, welche u. a. bei Kindern und Jugendlichen aufgrund andauernder Belastungen auftreten können. In einer Studie von Hampel et al. (2001), in einer Erhebung von Lohaus et al. (2006) sowie in einer Studie von Kleinert et al. (2006) wurde die Müdigkeit als eine der am häufigsten auftretenden Stressreaktionen ermittelt. Die letztgenannten Autoren konnten in ihrer Untersuchung u. a. einen Zusammenhang zwischen Alltagsproblemen und Erschöpfungssymptomen und Alltagsproblemen und emotionalen Symptomen feststellen. Die hier ermittelten Zusammenhänge zwischen *fußballbezogenen Belastungen* und der *Müdigkeit* sowie zwischen *schulbezogenen Belastungen* und der *Hoffnungslosigkeit* der Nachwuchsspieler bekräftigen die Befunde von Kleinert et al. (2006). Die Dimension *Müdigkeit* der *Aktuellen Stimmungsskala* (Dalbert, 1992 & 2002) beinhaltet u. a. die Items *erschöpft* und *entkräftet*, welche die negative Stimmung bei anhaltendem Stresszustand verdeutlichen. Jedoch kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, worauf die Müdigkeit explizit zurückzuführen ist, da hier weder nach Einschlaf- oder Durchschlafproblemen gefragt noch konkret ermittelt wurde, wie viele Stunden die Spieler durchschnittlich schlafen. Es lässt sich lediglich schlussfolgern, dass die hier erhobenen Belastungen im Fußball insbesondere Einfluss auf die Müdigkeit der Spieler nehmen.

Zu jedem der drei Messzeitpunkte stellen die Trainingsanforderungen, das vergangene Spiel sowie das bevorstehende Spiel die drei Hauptbelastungsfaktoren dar (siehe Anhang E, Abbildung E1). Ebenso konnten mittels der Korrelationsanalysen Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen *schulbezogenen Belastungen* und der *Müdigkeit* festgestellt werden. Obwohl diese Zusammenhänge nicht durchgängig signifikant sind, soll kurz auf diese Tendenz eingegangen werden. Nach Kamper (2015), Richter und Moor (2017) sowie Seiffge-Krenke (2006) werden psychosomatische Beschwerden nachweislich mit schulischem Stress in Verbindung gebracht. In der vorliegenden Untersuchung nannten die Nachwuchsspieler Hausarbeiten, Klassenarbeiten und Aufgaben

---

<sup>13</sup> Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen wurde für den dritten Messzeitpunkt jeweils eine separate Analyse ohne die Spieler der U19 durchgeführt. Diese hatten aufgrund ihrer absolvierten Abiturprüfungen keine schulischen Belastungen mehr, sodass ihre Angaben möglicherweise die Werte der gesamten Versuchsgruppe beeinflusst hätten (siehe Kapitel 7.2.1).



im Unterricht als die häufigsten *schulbezogenen Belastungen*. Einzelne Hinweise, die sich aus den vorliegenden Daten herausbilden und auf ebendiese Verknüpfung von schulischen Anforderungen und Stressreaktionen hindeuten, sollten somit nicht gänzlich ignoriert werden. Dennoch sind sie unter Berücksichtigung einer möglichen Fehlinterpretation zu betrachten, da die eingesetzten Fragebögen zur Darstellung der komplexen Wechselwirkung von Belastungen und Befindlichkeiten kritisch zu beleuchten sind. Hierzu folgen jedoch in Kapitel 8.2 weitere Ausführungen.

Ein weiterer Aspekt, welcher im Rahmen der Analysen zunächst nicht weiter betrachtet wurde, ist der signifikante Zusammenhang zwischen den *schul-* und *fußballbezogenen Belastungen* (siehe Tabellen 14–17). Es scheint, als würden die wahrgenommenen Belastungen sich gegenseitig beeinflussen. Dies könnte als ein sich selbst stabilisierender Kreislauf gedeutet werden, in welchem Belastungen aus einem Lebensbereich ebenso Belastungen aus einem anderen verstärken. Zudem kann die Häufung stressauslösender Situationen dazu führen, dass sich das (hier ermittelte) Belastungsempfinden der Nachwuchsspieler in deutliches Stresserleben umkehrt (Lohaus et al. 2007). Weiterhin kann dies ein Hinweis auf eine unzureichende Selbstwirksamkeitserwartung und demnach auf eine geringe Handlungsorientierung sein. Wenn einem Spieler im Allgemeinen wenige Kontrollfähigkeiten zur Verfügung stehen, kann sich dies bereichsunspezifisch und vermehrt zeigen. Bei dieser Interpretation wird jedoch vorausgesetzt, dass die Belastungen als bedrohlich wahrgenommen und möglicherweise nicht adäquat bewältigt werden.

### **Abhängigkeit der Konzentrationsleistung von der Belastung und Stimmung**

In der zweiten Forschungshypothese ging es darum, die Abhängigkeit der Konzentrationsleistung (d2-R) von den fußball- und/oder schulbezogenen Belastungen sowie der aktuellen Stimmung (ASTS) zu ermitteln. Lediglich zwei der vier Regressionsanalysen ergaben ein jeweils signifikantes Modell zur Erklärung der abhängigen Variablen *Konzentrationsleistung* von den Prädiktoren *Belastungen* und *aktuelle Stimmung*. Entgegen den Erwartungen konnte hierbei ermittelt werden, dass die Höhe der *fußballbezogenen Belastungen* positiv mit der Höhe der *Konzentrationsleistung* zusammenhängt. Wobei lediglich die Analyse des ersten Messzeitpunkts eine signifikante Abhängigkeit der *Konzentrationsleistung* von den *fußballbezogenen Belastungen* zeigte.

Hinsichtlich der *schulbezogenen Belastungen* konnte die Tendenz eines negativen Einflusses auf die *Konzentrationsleistung* festgestellt werden. Jedoch ergaben die Analysen hier keine signifikanten Ergebnisse. Ähnlich verhält es sich mit der Dimension *Hoffnungslosigkeit* der *Aktuellen Stimmungsskala*. Hier konnten ebenfalls Tendenzen einer negativen Abhängigkeit der *Konzentrationsleistung* von der Höhe der *Hoffnungslosigkeit* festgestellt werden. Ebenso zeichnete sich ein negativer Einfluss der Dimension *Zorn* auf die *Konzentrationsleistung* ab. Für die Dimension *Trauer* konnten hingegen gegenteilige Ergebnisse ermittelt werden. Die Regressionsanalysen ergaben hierfür die Richtung eines positiven Einflusses auf die *Konzentrationsleistung*. Für die Dimensionen *Müdigkeit* und *positive Stimmung* wurden teilweise widersprüchliche und schwer interpretierbare Ergebnisse festgestellt.

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse nicht den Erwartungen. An dieser Stelle ergeben sich demnach einige Fragen, die es zu klären gilt. Wie bereits dargestellt, ist die

*Konzentrationsleistung* abhängig von der Höhe der *fußballbezogenen Belastungen*. Vereinfacht gesagt bedeutet dies, dass Nachwuchsspieler, welche höhere *fußballbezogene Belastungen* empfinden, konzentrierter sind. Wenn diese möglicherweise vage Hypothese auf die Lebenswelt der Fußballspieler übertragen wird, könnte dies bedeuten, dass sie durch die mögliche physische wie psychische Aktivierung infolge der wahrgenommenen Belastungen einen besseren Fokus gewinnen. Eine fokussierte Aufmerksamkeit wird nach Immenroth et al. (2008) für gleichzeitig ablaufende kognitive und motorische Prozesse im Fußball benötigt. Die hier ermittelten Hauptbelastungsfaktoren waren entweder Trainingsanforderungen oder Belastungen des vergangenen sowie bevorstehenden Spiels (siehe Anhang E, Abbildung E1). Wenn durch adäquate Aktivierung infolge ebendieser Anforderungen eine mentale sowie körperliche Grundspannung erreicht wird, würde genau der Zustand eintreten, der u. a. von Hermann und Mayer (2012) und Bisanz und Gerisch (2010) als besonders wichtig für eine optimale Leistungserbringung beschrieben wird. Sowohl Murphy, Greenspan, Jowdy und Tammen (1989) als auch Krane (1994) haben bereits in früherer Forschung für den optimalen Aktivierungszustand den Begriff *mental readiness* geprägt, auf den zwar hier nicht weiter eingegangen wird, welcher aber eine mögliche Erklärung für den beschriebenen Zusammenhang leistet. Geklärt werden kann dennoch nicht, ob die angegebenen Belastungen im Fußball tatsächlich als leistungsfördernd wahrgenommen wurden. Die Ergebnisse der vorherigen Hypothese zeigten hingegen, dass sich die empfundenen *fußballbezogenen Belastungen* insbesondere in der *Müdigkeit* der Spieler widerspiegeln. Aber auch hier kann nicht abschließend bestätigt werden, dass die *Müdigkeit* auf ebendiese Belastungen zurückzuführen ist. Hier fehlt das Wissen über die subjektive Bewertung der Anforderungen in schädigend, bedrohend oder herausfordernd, um ihre Auswirkung einordnen zu können (siehe Kapitel 2.2.2).

Auf die Konzentrationsleistung wirken sich die *fußballbezogenen Belastungen* den Analysen nach zu urteilen jedoch positiv aus. Nachdem vorab bereits ein Zusammenhang zwischen den *schulbezogenen Belastungen* und der Dimension *Hoffnungslosigkeit* festgestellt werden konnte, ergab sich für die zweite Forschungshypothese, dass ebendiese Variablen wiederum einen negativen Einfluss auf die *Konzentrationsleistung* nehmen. Inwiefern sich ein Zustand der Hoffnungslosigkeit und das Belastungsempfinden gegenseitig bedingen, kann hier nicht gänzlich geklärt werden. Fest steht jedoch, dass sich aus zentralen Persönlichkeitsvariablen, wie dem Selbstkonzept, der Kontrollüberzeugung und der Kompetenzerwartung ebensolche Zusammenhänge mit Konstrukten der Hoffnungslosigkeit oder Ängstlichkeit (wurde hier nicht erfasst) herleiten lassen (Kipman, 2013). In Bezug auf die vorliegende Untersuchung würde dies bedeuten, dass die erhobene Selbstwirksamkeitserwartung als Ausdruck der Kompetenzerwartung negativ mit der *Hoffnungslosigkeit* der Spieler zusammenhängt. Die unzureichende Bewältigung aufgrund von gering ausgeprägter Kontrollüberzeugung kann sich in ebensolchen negativen Symptomen äußern. Dieser Zusammenhang wurde hier jedoch nicht konkret untersucht, sodass die Annahme nicht überprüft werden kann.

Hinsichtlich des Konzentrationstests d2-R ist zudem anzumerken, dass dieser lediglich die konzentrierte Aufmerksamkeit unter kontrollierten Bedingungen ermittelt. Die überdauernde Konzentrationsfähigkeit, welche in der Schule oder im Fußball gefordert wird,

kann hierbei nicht ausreichend abgebildet werden. Auf die praktische Relevanz des d2-R für die vorliegende Arbeit wird in Kapitel 8.2 differenziert eingegangen. Zum einen ist festzuhalten, dass die aktuelle Stimmung sowie die subjektiven Belastungen einen signifikanten Teil der Konzentrationsleistung erklären können. Zum anderen jedoch ist der vorhandene Übungseffekt beim d2-R ein limitierender Faktor, welcher die Interpretation bei mehrfacher Durchführung innerhalb kurzer Zeitabstände erschweren und den Einfluss der aktuellen Stimmung und der wahrgenommenen Belastungen minimieren kann (Bühner, 2006).

### **Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den Stressverarbeitungsstrategien**

In der dritten Forschungshypothese wurde untersucht, ob ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den *Positiv-Strategien* sowie ein negativer Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den *Negativ-Strategien* festgestellt werden kann. Die Zusammenhänge wurden hierbei sowohl für die *Allgemeine* als auch *fußballbezogene Selbstwirksamkeit* erwartet. Im Rahmen der Korrelationsanalysen konnten Zusammenhänge ermittelt werden, welche jedoch über die Messzeitpunkte hinweg nicht stabil blieben und demnach keine eindeutige Beantwortung der Forschungsfrage sowie Einordnung der Ergebnisse zulassen. Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt konnte ein moderat positiver Zusammenhang zwischen den *Positiv-Strategien* und der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ermittelt werden. Ein moderat negativer Zusammenhang zwischen den *Negativ-Strategien* und der *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* konnte lediglich zum ersten Messzeitpunkt festgestellt werden. Die Analyse der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* und den *Positiv-Strategien* ergab zum dritten Messzeitpunkt einen signifikant positiven Zusammenhang. Darüber hinaus sowie für die *Negativ-Strategien* ergaben sich nur Tendenzen in Richtung der erwarteten Zusammenhänge. Bei Betrachtung des Korrelationskoeffizienten der *Positiv-* und *Negativ-Strategien* fällt auf, dass sich zum zweiten und dritten Messzeitpunkt signifikante Zusammenhänge zwischen beiden Variablen zeigen (siehe Tabellen 22–24). Dieser Aspekt wurde im Rahmen der Forschungsfrage zwar nicht explizit untersucht, könnte jedoch ein Hinweis darauf sein, dass sich hierdurch keine eindeutigen Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeitserwartung ermitteln lassen.

Des Weiteren ist es möglich, dass sich durch das Stressverarbeitungsprogramm Veränderungen in nur einem der Bereiche zeigen. Ob sich hierbei die Stressverarbeitungsweisen oder die Selbstwirksamkeit verändert haben, ist an dieser Stelle noch nicht zu erkennen, wird jedoch innerhalb der nachfolgenden Forschungsergebnisse geklärt.

Ein weiterer Punkt, welcher diskutiert werden kann, ist die gleichzeitige Erhebung bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung und allgemeiner Stressverarbeitungsweisen. Obwohl nach Schwarzer (1994) die Selbstwirksamkeitserwartung generalisierbar ist und eine stabile Persönlichkeitsdisposition darstellt, existieren mittlerweile ebendiese bereichsspezifischen Erhebungsinstrumente. Jedoch ist ihre Interpretation in Verbindung mit situationsunspezifischen Stressverarbeitungsweisen womöglich schwierig. Hier bedarf es der Überlegung, ob die situationsspezifische Version des SVF zusätzliche Informationen liefern würde, welche möglicherweise aussagekräftige Ergebnisse zum

Zusammenhang zwischen *fußballbezogener Selbstwirksamkeitserwartung* und fußballbezogenen Stressverarbeitungsweisen liefert. Diese Kritik bezieht sich insbesondere auf die Auswahl der Fragebögen, auf welche in Kapitel 8.2 weiter eingegangen wird.

Entgegen den Erwartungen konnten ebenso keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* und den *Positiv-Strategien* ermittelt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung von Nwankwo und Onyishi (2012), in der ein Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung und dem Einsatz von adaptiven Stressverarbeitungsstrategien ermittelt wurde, können demnach nicht bestätigt werden. Erdmann und Janke (2008) beschränken einen möglichen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und den Stressverarbeitungsstrategien insbesondere auf den Bereich der *Positiven Selbstinstruktion*, da dieser „[...] Aspekte erfasst, die dem Konzept Selbstwirksamkeit zugeordnet werden können oder damit verwandt sind“ (S. 68). Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass in der vorliegenden Untersuchung keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* und den *Positiv-Strategien* festzustellen sind. Die *Positiv-Strategien* beinhalten über die Kontrollstrategien hinaus ebenso *Umbewertungs-* und *Ablenkungsstrategien*, die möglicherweise jedoch unabhängig von der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung eingesetzt werden.

Nach der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den Variablen aktuelle Stimmung, subjektive Belastungen und Konzentration sowie zwischen den Stressverarbeitungsstrategien und der Selbstwirksamkeitserwartung folgt im zweiten Teil der Hauptanalysen die Wirksamkeitsprüfung des Stressverarbeitungsprogramms.

### **Effekte des Stressbewältigungsprogramms auf die Stressverarbeitungsstrategien**

Die vierte Forschungshypothese beinhaltet die Annahme, dass die Versuchsgruppe nach dem Interventionsprogramm im Vergleich zum Prätest sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) und ebenso im Gruppenvergleich höhere Werte in der Dimension *Positiv-Strategien* (SVF) und niedrigere Werte in der Dimension *Negativ-Strategien* zeigt. Mittels deskriptiver Datenauswertung konnte festgestellt werden, dass die Versuchsgruppe sowohl im Posttest als auch im Follow-up erwartungskonform höhere Werte in der Dimension *Positiv-Strategien* zeigt als im Prätest (siehe Tabelle 25). Nachfolgende inferenzstatistische Analysen ermittelten einen signifikanten Unterschied zwischen den Messzeitpunkten und bestätigten die deskriptive Auswertung zunächst. In einem paarweisen Vergleich mit Bonferroni-Korrektur konnte jedoch nicht konkret identifiziert werden, zwischen welchen Messzeitpunkten der zuvor ermittelte signifikante Unterschied liegt. Der  $p$ -Wert mit .052 für den Vergleich zwischen Prä- und Posttest deutet jedoch auf einen Unterschied zwischen ebendiesen Messzeitpunkten hin (siehe Tabelle 26). Trotz der überschrittenen Irrtumswahrscheinlichkeit  $\alpha = .05$ . soll dieses Ergebnis hinsichtlich der praktischen Relevanz nicht unbeachtet bleiben. Die Steigerung von durchschnittlich sieben Punkten in den *Positiv-Strategien* wird demnach als bedeutend bezüglich der Wirkung des Programms bewertet. Die Erwartung, dass die *Positiv-Strategien* sich sowohl kurzfristig als auch drei Monate nach Ende des Stressbewältigungsprogramms steigern, kann bestätigt werden. Das Erlernen und Üben unterschiedlicher problem- als auch

emotionsbezogener Strategien hat im Hinblick auf den vermehrten Einsatz von *Positiv-Strategien* demnach seine Wirkung gezeigt. In einem Gruppenvergleich zeigt die Versuchsgruppe sowohl im Posttest als auch im Follow-up den jeweils höchsten Mittelwert in den *Positiv-Strategien*, was deren Steigerung durch das Stressbewältigungsprogramm bestätigen würde. Jedoch konnten im Rahmen der statistischen Analysen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen ermittelt werden. Mit Rückblick auf das Kapitel 2.6 werden die vorliegenden Ergebnisse in Bezug auf die Trait- und State-Eigenschaften im Rahmen von Veränderungsprozessen diskutiert. Der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF78) ermittelt habituelle Stressverarbeitungsweisen, die eine zeitliche Konstanz aufweisen (Erdmann & Janke, 2008). Es wurde jedoch bereits darauf hingewiesen, dass trotz einer Wiederholungszuverlässigkeit über einen Zeitraum von ca. vier Wochen (Erdmann & Janke, 2008) nicht ausgeschlossen werden kann, dass ein mehrwöchiges Interventionsprogramm Verhaltensänderungen bewirkt (Roberts et al., 2017). An dieser Stelle könnte kritisiert werden, dass die hier angenommenen Verhaltensänderungen allein auf der subjektiven Einschätzung der Spieler in Form einer Bewertung der einzelnen Items des SVF78 beruhen. Dieses Vorgehen soll im Rahmen dieser Arbeit jedoch geradezu in den Vordergrund gestellt werden. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, wird nicht der sportliche Leistungserfolg als zentrales Kriterium zur Wirksamkeitsmessung betrachtet, sondern insbesondere die subjektive Beurteilung einer Bewältigungsstrategie sowie deren Einsatz. So müssen auch die Ergebnisse der *Negativ-Strategien* als eine subjektive Einschätzung der Nachwuchsspieler beurteilt werden. Entgegen der Erwartung zeigen diese sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) keine geringeren Werte als zum Prätest. Zum Follow-up haben sich die *Negativ-Strategien* sogar erhöht. Zudem zeigte die Versuchsgruppe im Gruppenvergleich sowohl zum Posttest als auch zum Follow-up den jeweils höchsten Mittelwert für die *Negativ-Strategien*. Des Weiteren konnte im Posttest ein signifikanter Unterschied zwischen der Versuchs- und der Kontrollversuchsgruppe ermittelt werden. Anzumerken ist jedoch, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen bereits zum Prätest bestand, sodass dem Gruppenunterschied keine überaus große Bedeutung zukommen sollte. Dennoch hat das Stressbewältigungsprogramm keine positive Veränderung der maladaptiven Strategien bewirkt.

An dieser Stelle kommt gewiss die Frage auf, warum das Programm keinen Einfluss auf die *Negativ-Strategien* nehmen konnte. Interessant ist hierbei die Feststellung, dass demnach sowohl die Werte der *Positiv-* als auch der *Negativ-Strategien* über die Zeit hinweg stiegen. Wie in den Kapiteln 2.9 und 2.10 dargestellt, können sich unterschiedliche Copingstrategien unterschiedlich auswirken. Generell können negative im Gegensatz zu positiven Stressverarbeitungsweisen zur Verschlimmerung des Stressempfindens führen. Erdmann und Janke (2008) weisen allerdings darauf hin, dass dies insbesondere zutrifft, wenn *Negativ-Strategien* über einen längeren Zeitraum eingesetzt werden. Reaktionen wie Flucht oder Vermeidung können kurzfristig auch positiv wirken. Bei Betrachtung des Untersuchungszeitraums über ca. sieben Monate wirkt der dauerhaft vermehrte Einsatz von *Negativ-Strategien* möglicherweise bereits stressfördernd. Dieser Aspekt kann jedoch nicht geklärt werden, da hierzu keine ausreichenden Informationen vorliegen, um zu beurteilen, ob die Versuchsgruppe sowohl vor als auch nach der Untersuchung

wesentlich stärkeres Stressempfinden infolge negativer Stressverarbeitungsweisen zeigt als die Kontrollversuchs- und die Kontrollgruppe. Dennoch wirft das Ergebnis der Versuchsgruppe in Bezug auf die *Negativ-Strategien* Fragen auf, für welche nur mit gewisser Vorsicht mögliche Erklärungen gegeben werden sollen. Hier ist beispielsweise der Aspekt der aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema Stress zu nennen, welcher nicht nur zum Wissenszuwachs oder positiven Erkenntnisgewinn führen, sondern auch das Hinterfragen von potenziellen Stressoren sowie die intensivere Wahrnehmung von Stressreaktionen fördern kann. Zudem unterstützt das aktive Auseinandersetzen die Reflexion der eigenen Stressverarbeitungsweisen, welches sich möglicherweise in dysfunktionalen Prozessen widerspiegelt (Erdmann & Janke 2008).

Des Weiteren kann hier die verwendete Version des SVF kritisiert werden. Diese ist für den Altersbereich von 20-79 Jahren konzipiert. Bis zum Beginn der vorliegenden Studie existierten nur diese und die Form für Kinder und Jugendliche bis 13 Jahren. Somit ist nicht auszuschließen, dass die Items für die jüngeren Spieler aus der U15 nicht ohne Einschränkung zu verstehen waren. Da jedoch nur die Spieler der Versuchsgruppe erhöhte Werte in den *Negativ-Strategien* zeigen, kann davon ausgegangen werden, dass mit dem gewählten SVF aussagekräftige Daten erhoben wurden und die Werte auf andere Faktoren zurückzuführen sind. Bei der Betrachtung der einzelnen Subdimensionen ist festzustellen, dass sich bei der Versuchsgruppe die *Negativ-Strategie Flucht* zwischen dem Prä- und Posttest signifikant erhöht (siehe Anhang E, Tabelle E4). Dies kann auf vermehrte Belastungen zurückzuführen sein, die ein Flüchten aus der jeweiligen Belastungssituation ohne jeglichen Einsatz einer aktiven Bewältigungsstrategie fördern könnten. In Hinblick auf die angegebenen Belastungen erhöhen sich diese laut den deskriptiven Kennwerten jedoch nur zum Posttest.

### **Effekte des Stressbewältigungsprogramms auf den Subbereich POS3**

Im Rahmen der fünften Forschungshypothese sollte überprüft werden, ob die Versuchsgruppe im Vergleich zum Prätest und ebenso im Vergleich zur Kontrollversuchsgruppe und Kontrollgruppe sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) höhere Werte im Subbereich 3 der *Positiv-Strategien* (POS3) zeigt. Diese Subdimension wurde separat untersucht, da infolge des Stressbewältigungsprogramms die Erwartung bestand, dass sich durch das Üben des Problemlösetrainings und unterschiedlicher Kontrollstrategien insbesondere die Bereiche der *Situationskontrolle*, *Reaktionskontrolle* und *Positiven Selbstinstruktion* positiv verändern.

Die Analysen ergaben, dass die Versuchsgruppe nach dem Stressbewältigungsprogramm keinen signifikant höheren Einsatz ebendieser Kontrollstrategien des Subbereichs POS3 aufweist. Im Vergleich zum Prätest ist der Mittelwert zum Posttest zwar zunächst gestiegen, dieser sank jedoch zum Follow-up wieder, sodass auch anhand der deskriptiven Kennwerte keine anhaltende Steigerung der Strategien festgestellt werden konnte (siehe Tabelle 29). Jedoch weisen die deskriptiven Kennwerte im Gruppenvergleich darauf hin, dass die Versuchsgruppe sowohl zum Posttest als auch zum Follow-up mehr Kontrollstrategien als die Kontrollversuchs- und Kontrollgruppe anwendet. Eine statistische Analyse ergab hier lediglich für die Follow-up-Erhebung einen signifikanten Gruppenunterschied zwischen der Versuchsgruppe und Kontrollgruppe. An dieser Stelle

ist jedoch anzumerken, dass die Versuchsgruppe bereits zum Prätest einen höheren Wert in dem Subbereich 3 der *Positiv-Strategien* aufwies (siehe Tabelle 30). Zudem ist der signifikante Gruppenunterschied zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe zum Follow-up insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Kontrollgruppe einen niedrigeren Mittelwert im Vergleich zum Prä- und Posttest aufweist. Laut den inferenzstatistischen Tests ist dieser Unterschied zwar nicht signifikant, wird dennoch zur Erklärung des entstandenen Gruppenunterschieds angeführt. Gewiss bleibt an dieser Stelle offen, ob die Werte der Kontrollgruppe gesunken wären, wenn sie ebenso am Stressbewältigungsprogramm teilgenommen hätten. Festzuhalten ist dennoch, dass sich die Kontrollstrategien sowohl im Zeitvergleich als auch im Gruppenvergleich nicht bedeutend ändern. Da im Rahmen der vorherigen Hypothese jedoch festgestellt werden konnte, dass die Versuchsgruppe nach dem Stressbewältigungstraining mehr *Positiv-Strategien* anwendet, ergibt sich hier die Frage, welcher Subbereich ebendieser Strategien sich verändert hat, wenn diese Änderung nicht anhand der Kontrollstrategien ersichtlich ist. Um dies zu beantworten, wurden nachträgliche Analysen der zwei übrigen Subbereiche der *Positiv-Strategien* durchgeführt (siehe Anhang E). Hieraus ergaben sich für die Versuchsgruppe in der Dimension *Herunterspielen* signifikante Unterschiede zwischen dem Prä- und Posttest [ $z = 3.18, p = .004$ ] (siehe Anhang E, Tabelle E1). Zudem konnten in der Dimension *Schuldabwehr* signifikante Unterschiede zwischen dem Prä- und Posttest [ $z = -2,45, p = .042$ ] und zwischen dem Prätest und Follow-up [ $z = -2,53, p = .035$ ] ermittelt werden (siehe Anhang E, Tabelle E2). Beide Dimensionen werden dem Subbereich 1 *Umbewertungs- und Abwertungsstrategien* zugeschrieben. Weiterhin konnten für die Dimension *Ersatzbefriedigung* signifikante Unterschiede zwischen dem Prätest und dem Follow-up festgestellt werden [ $z = -2,96, p = .009$ ] (siehe Anhang E, Tabelle E3). Diese Dimension fällt unter den Subbereich 2 *Ablenkungsstrategien*. Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann demnach geklärt werden, wie die signifikante Steigerung der *Positiv-Strategien* zustande kommt. Statt eines vermehrten Einsatzes von Kontrollstrategien verwenden die Nachwuchsspieler der Versuchsgruppe also deutlich mehr Strategien aus den Bereichen *Herunterspielen*, *Schuldabwehr* (POS1) und *Ersatzbefriedigung* (POS2). In Kapitel 2.9 wurde bereits erwähnt, dass sich das Herunterspielen eines vermeintlichen Stressors beispielsweise in der Umbewertung der Situation oder in der emotionalen Valenz zeigt. Die *Schuldabwehr* zielt darauf ab, sich von der Schuld freizusprechen und extern zu attribuieren, was das Stresserleben positiv beeinflussen kann. Die *Ersatzbefriedigung* wird dem Bereich der *Ablenkungsstrategien* zugeordnet und dient insbesondere dazu, sich positiven Aktivitäten und Situationen zuzuwenden. Hier ist anzumerken, dass *Herunterspielen* und *Ersatzbefriedigung* zwar einer kurzfristigen emotionalen Entlastung dienen, für eine konstruktive und anhaltende Stressbewältigung jedoch als weniger geeignet erachtet werden.

Auf den inter- und intraindividuellen Unterschied und den situationsabhängigen Einsatz von Stressverarbeitungsstrategien bezüglich der jeweiligen Wirksamkeit sei hier dennoch hingewiesen (Erdmann & Janke, 2008). In diesem Zusammenhang erwähnen die Autoren zudem eine Untersuchung von Muraven und Baumeister (2000), die zu dem Ergebnis kamen, dass kognitive Ressourcen begrenzt sind und von einer Vielzahl kognitiver Aktivitäten beansprucht werden. Hieraus könnte zum einen eine Begründung für die nicht

vorhandene Steigerung der Kontrollstrategien und zum anderen ein Erklärungsansatz für die Steigerung der *Umbewertungs-*, *Abwertungs-* und *Ablenkungsstrategien* abgeleitet werden. Dies trifft jedoch insbesondere auf überdauernde Stressperioden zu.

Eine präzisere Betrachtung der tatsächlich verwendeten Stressverarbeitungsweisen der Nachwuchsspieler erfolgt in der Ergebnisdiskussion der siebten und achten Forschungsfrage.

### **Effekte des Stressbewältigungsprogramms auf die Selbstwirksamkeitserwartung**

In der dritten Forschungshypothese wurde bereits der Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung und den unterschiedlichen Stressverarbeitungsweisen untersucht. Hier konnten keine aussagekräftigen Zusammenhänge festgestellt werden. Im Rahmen der sechsten Forschungshypothese wurde nun überprüft, ob die Versuchsgruppe sowohl kurzfristig (Posttest) als auch mittelfristig (Follow-up) sowie im Vergleich zur Kontrollversuchs- und Kontrollgruppe höhere Werte in der *Allgemeinen* sowie *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* aufweist. Die Analysen ergaben für die Versuchsgruppe weder einen Unterschied zwischen den Messzeitpunkten noch konnte ein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen hinsichtlich der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit* sowie der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit* festgestellt werden. Es wurde bereits erwähnt, dass nach Erdmann und Janke (2008) insbesondere ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Dimension *Positive Selbstinstruktion* möglich sei. In Anbetracht dessen, dass die Versuchsgruppe bereits entgegen der Erwartung keinen vermehrten Einsatz von Kontrollstrategien zeigte und die vorliegenden Ergebnisse ebenso keine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung ergaben, könnte hieraus ein möglicher Zusammenhang abgeleitet werden. Für eine tatsächliche Beantwortung dieser Hypothese bedürfte es jedoch einer statistischen Analyse. Die Ergebnisse von Preis (2014), welche eine signifikante Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung von jungen Leistungssportlern nach einem zwölfwöchigen Interventionsprogramm in Form eines sportpsychologischen Athletentrainings zeigten, konnten demnach nicht bestätigt werden. Obgleich in dem hier vorliegenden Stressbewältigungsprogramm teilweise ähnliche sportpsychologische Strategien erlernt wurden, konnten die Ergebnisse nicht repliziert werden. Preis (2014) erfasste hierbei jedoch keine Stressverarbeitungsstrategien, sodass nicht überprüft werden konnte, inwiefern sich die gesteigerte Selbstwirksamkeitserwartung auf die Stressbewältigung der Nachwuchsleistungssportler ausgewirkt hat. In einer Untersuchung von Hampel et al. (2009) konnten ebenso signifikante Effekte auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern festgestellt werden. Das schulbasierte Stressbewältigungstraining fand im regulären Unterricht statt. Darüber hinaus erhielten die Schüler einen Ratgeber zu den behandelten Themen, um sich auch außerhalb der Trainingssitzungen informieren zu können. Anhand dieses Beispiels stellt sich die Frage, ob sich ein schulbasiertes Stressbewältigungstraining allein schon aufgrund der Zeitersparnis und des direkten Bezugs zu schulischem Stress effektiver auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt. Zudem kommt hier das in den theoretischen Grundlagen angesprochene Problem der wenigen evidenzbasierten Programme zum Tragen. Die Inhalte des im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Stressbewältigungsprogramms beruhen nicht auf einem speziellen, bereits



evaluierten Programm, sondern auf einzelnen Aspekten unterschiedlicher Trainings aus dem Sport- sowie Schulkontext. Demnach stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Auswahl der Techniken auf die unterschiedlichen Variablen hat und ob im vorliegenden Programm möglicherweise zu wenig auf den Bereich der Selbstwirksamkeit eingegangen wurde. Jedoch war es auch nicht das Ziel des Programms, die Selbstwirksamkeit als eigenes Themenfeld zu behandeln. Hier ging es vielmehr darum, zu prüfen, inwieweit sich ebendiese Ressource durch das Erlernen von Bewältigungsstrategien indirekt verändern lässt. An dieser Stelle soll zudem berücksichtigt werden, dass eine kurzfristige Veränderung der Selbstwirksamkeit nur mit Einschränkungen möglich ist. Laut Jerusalem (1991) und Schwarzer (1994) beschreibt ebendiese als generelle Lebensbewältigungskompetenz, welche sich nach Asendorpf und Neyer (2012) über einen längeren Zeitraum gesehen dennoch verändern kann. Hier ist möglicherweise der zeitliche Aspekt der limitierende Faktor. Entweder ist der Interventionszeitraum von zwölf Wochen mit einer jeweils 45-minütigen Einheit zu kurz gewählt oder der gesamte Zeitraum der Untersuchung ist für eine längerfristige Abbildung der Selbstwirksamkeitserwartung nicht geeignet. Weiterhin sind die Inhalte des Programms in Bezug auf die Absicht einer Selbstwirksamkeitssteigerung zu hinterfragen.

### **Benennung von Stressverarbeitungsstrategien**

Für die Beantwortung der siebten Forschungsfrage erfolgte eine induktive Kategorisierung der Stressbewältigungsstrategien und eine anschließende Ermittlung der jeweiligen Antworthäufigkeiten. Die Ergebnisse der Versuchsgruppe zeigen, dass im Zeitvergleich eine höhere Anzahl an Spielern eine höhere Anzahl an unterschiedlichen Stressbewältigungsstrategien benennen kann. Zum Follow-up jedoch reduziert sich die Anzahl, welche Strategien benennen kann, um vier Spieler. Dennoch können 16 von 24 Spielern acht unterschiedliche Strategien benennen. Die Entspannungsübungen werden sowohl zum Posttest als auch zum Follow-up am häufigsten aufgeführt. In den Interviews gaben einige Spieler an, unter Müdigkeit, Erschöpfung, Kopfschmerzen und Unruhe zu leiden (siehe Kapitel 4.2.1). Die häufige Benennung von Entspannungsübungen könnte auf ebendiese Zustände zurückzuführen sein, da Entspannungstechniken genau hier ansetzen und beispielsweise das Einschlafen und eine aktive Regeneration fördern sowie eine anhaltende Rumination reduzieren können. Zudem wurde bei der Bedarfsermittlung festgestellt, dass bereits vor Untersuchungsbeginn das Interesse der Nachwuchsspieler am Erlernen von Entspannungsverfahren vorlag (siehe Kapitel 4.2.2). In Anbetracht des eng getakteten Tagesablaufs der Spieler können Entspannungsverfahren sowohl bei der kurz- als auch langfristigen Bewältigung helfen. Hier muss jedoch erneut darauf hingewiesen werden, dass zunächst nur die Benennung von Strategien ausgewertet wurde. Das Wissen über eine Strategie ist hier nicht gleichzusetzen mit ihrem tatsächlichen Einsatz. Dennoch kann eine Verbindung mit den bisherigen Ergebnissen hergestellt werden. So auch zum Zusammenhang von *fußballbezogenen Belastungen* und der Dimension *Müdigkeit* der ASTS. Wenn dieser Zusammenhang tatsächlich die Wechselwirkung zwischen wahrgenommenen Belastungen und ihren Auswirkungen abbildet, ist es ebenso möglich, dass eine anhaltende Müdigkeit per se als belastend empfunden wird und der wenige Schlaf als Stressor wirkt (siehe Kapitel 4.2.1 & 4.2.2). Weitere Ergebnisse der

Auswertung zeigen, dass zum Posttest die Strategien Mentales Training, Selbstgesprächsregulation und Problemlösetraining ebenso häufig genannt wurden. Zum Follow-up hat die Häufigkeit der Benennung jedoch deutlich abgenommen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Spieler innerhalb der drei Monate nach Ende des Stressbewältigungstrainings entweder viele Inhalte wieder vergessen oder zum Follow-up nur noch die Techniken benannt haben, welche sie tatsächlich einsetzen.

### **Subjektive Wirksamkeit des Programms**

An dieser Stelle soll nun auf die Ergebnisse der letzten Forschungshypothese eingegangen werden. Im Vordergrund standen hierbei die Überprüfung der Umsetzung der Programminhalte und die subjektiv empfundenen Verhaltensänderungen der Nachwuchsspieler. Die Auswertung des Evaluationsbogens zeigt, dass sich die überwiegende Anzahl der Spieler mindestens teilweise an die Inhalte des Stressbewältigungstrainings erinnert. Zudem können sie unterschiedliche Themenbereiche selbstständig benennen. Darüber hinaus gibt die Hälfte der Spieler an, dass sich ihr Verhalten durch das Stressbewältigungstraining geändert habe, und beschreiben konkrete Verhaltensänderungen. Über die Hälfte der Spieler setzt die erlernten Strategien mindestens teilweise ein und kann sie benennen. Das Training wurde als hilfreich empfunden. Weiterhin führen die Spieler auf, wobei das Training konkret geholfen hat. Die Mehrheit gibt zudem an, sich zukünftig an die erlernten Strategien erinnern zu können und diese weiterhin einzusetzen. Die mittelfristige Wirkung des Programms wird demnach als gegeben angesehen.

Die Auswahl der Fragen des Evaluationsbogens kann zufriedenstellend abbilden, wie die Spieler das Programm und dessen Einfluss auf ihr Verhalten einschätzen. Interessant ist hierbei die Feststellung, dass die Spieler erneut die Entspannungsübungen am häufigsten benennen, wenn es um die Frage geht, an welche Inhalte sie sich noch erinnern können. Zudem ist hier festzustellen, dass die Spieler das Problemlösetraining als Strategie viermal häufiger benannt haben als in den Ergebnissen der vorherigen Forschungshypothese. Entweder ruft die unterschiedliche Formulierung der Fragestellungen.<sup>14</sup> diese Diskrepanz hervor oder die Spieler haben den Fragebogen zum Thema Stress aufgrund der wiederholten Erhebung nicht mehr mit der Sorgfalt ausgefüllt wie zum Posttest. Dies ist jedoch nur eine vorsichtige Vermutung und kann nicht abschließend geklärt werden.

Die methodische Vorgehensweise ist dennoch zu kritisieren und wird im Rahmen der nachfolgenden Methodendiskussion reflektiert. Die Ergebnisse der Frage 3.1 des Evaluationsbogens bestätigen zudem die Annahme, dass die Entspannungsübungen nicht nur die am häufigsten genannte, sondern die am häufigsten eingesetzte Strategie darstellen. Die Ergebnisse der Programmbewertung (siehe Kapitel 7.4) deuten ebenso darauf hin, dass die Entspannungsübungen den Spielern am besten gefallen haben. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Spieler den Einsatz von Entspannungsübungen als durchaus positiv erleben.

Aus den Antworten auf die Fragen, was sich durch das Stressbewältigungstraining geändert und wobei es geholfen hat, kann abgeleitet werden, dass das Programm sowohl

---

<sup>14</sup> Fragestellung des Stressfragebogens: „Hast du bereits Strategien erlernt, um besser mit Stress umgehen zu können? Wenn ja, welche?“. Fragestellung des Evaluationsbogens: „An welche Themenbereiche kannst du dich noch gut erinnern?“.

einen Nutzen für die Spieler als auch eine Verhaltensänderung mit sich gebracht hat. Hinsichtlich der praktischen Relevanz werden die Ergebnisse des Evaluationsbogens als bedeutsam eingeschätzt. Dass die Spieler das Programm als hilfreich empfanden, sich Verhaltensänderungen eingestellt haben und ein Einsatz der Strategien erfolgte, entspricht den vorab formulierten Zielen des Forschungsvorhabens. Es ging in der vorliegenden Untersuchung insbesondere um die subjektive Einschätzung der Spieler in Bezug auf den Nutzen des Programms und den Einsatz der Stressverarbeitungsstrategien. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Spieler die Strategien benennen, welche sie tatsächlich einsetzen und diese nicht nur aufgrund des gewonnenen Wissens aufzählen.

## 8.2 Methodendiskussion

Nachfolgend soll insbesondere auf das methodische Vorgehen und die Limitationen der vorliegenden Untersuchung eingegangen werden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die durchgeführten Zusammenhangsanalysen teilweise widersprüchliche und instabile Ergebnisse aufweisen. Kritisiert werden kann hierbei insbesondere der Einsatz des Belastungsfragebogens (siehe Kapitel 6.5.2), welcher von der Verfasserin selbst auf Grundlage der Interviews (siehe Kapitel 4.2.1) erstellt wurde und demnach keine valide Aussagekraft hat. Dennoch wurde es als wichtig erachtet, Belastungsempfinden anhand konkreter Stressoren zu erfragen. Gefehlt hat hierbei jedoch die gleichzeitige Erfassung der Bewertung des potenziellen Stressors. Die Frage, ob die angegebenen Belastungen als schädigend, bedrohend oder herausfordernd bewertet wurden, konnte anhand des Belastungswertes allein nicht bestimmt werden. Hier fehlt es zudem gänzlich an geeigneten Messinstrumenten mit praktischem Nutzen.

Lediglich die Kurzsкала zur Erfassung von Erholung und Beanspruchung im Sport (KEB) käme für eine Untersuchung mit ähnlichem Forschungsschwerpunkt infrage. Der KEB könnte zudem die Erholungskomponente erfassen, welche nach Allmer (1996) und Kallus (2002) einen wesentlichen Aspekt im Stressprozess darstellt. Festzuhalten ist, dass die Kombination der hier verwendeten Fragebögen (ASTS, Belastungsfragenbogen, d2-R) die Komplexität psychischer Belastungsfaktoren im Nachwuchsfußball nicht zufriedenstellend abbilden kann. Hier bedarf es einer Anpassung geeigneter Fragebögen, deren Ergebnisse anschließend im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells zusammengefasst werden könnten.

Entgegen dem Vorschlag von Preis (2014), den d2-R als mögliches Messinstrument zur Wirksamkeitsprüfung eines Stressbewältigungsprogramms einzusetzen, wurde die Komponente der Konzentration hier nicht evaluiert, sondern lediglich im Rahmen von Zusammenhangshypothesen untersucht. Die Idee von Preis (2014), Diagnostikinstrumente des Wiener Testsystems für den Bereich der Konzentration einzusetzen, wird jedoch befürwortet und könnte für weitere Untersuchungen einen geeigneten Ersatz darstellen (siehe Saal et al., 2015). Mittels der Programmbewertung (siehe Kapitel 7.4) wurde zwar der Versuch unternommen, die subjektive Einschätzung der Spieler zu erfassen. Jedoch enthält diese keine Kennwerte oder Informationen zur Trainingsakzeptanz und Motivation. Eine gewisse Akzeptanz aufseiten der Spieler kann sicher aus der Bedarfsanalyse sowie aus den Ergebnissen des Evaluationsbogens abgeleitet werden, dennoch wurde sie nicht

separat erfasst, sodass hierüber keine Aussage getroffen werden kann. Eine nicht vorhandene Trainingsakzeptanz und ebenso eine geringe Motivation können jedoch einen bedeutsamen Einfluss auf die Wirksamkeit des Trainings nehmen. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Verbindung von allgemeinen Stressverarbeitungsstrategien mit der *fußballbezogenen Selbstwirksamkeit*. Hier würde eine situations- bzw. stressorbezogene Erfassung von Stressverarbeitungsweisen mithilfe des SVF-S Abhilfe schaffen. Zudem liegt mittlerweile eine Version des SVF für Jugendliche bis 16 Jahren vor, welche für eine zukünftige Untersuchung mit jugendlichen Probanden bevorzugt würde. Weiterhin ist die zeitliche Komponente des Stressbewältigungsprogramms ein nicht zu vernachlässigender Aspekt. Die von den Spielern zusätzlich investierte Zeit kann per se bereits zu einem erhöhten Belastungsempfinden führen. Wenn ein Programm nicht anstelle physischen Trainings oder im Rahmen des Schulunterrichts durchgeführt werden kann, bleibt der zeitliche Faktor jedoch bestehen. Wie Preis (2014) bereits angemerkt hat, können die Effekte eines Stressbewältigungsprogramms zunächst auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Stress und eine daraus resultierende Reflexion zurückzuführen sein. In dieser Studie würde diese Annahme jedoch nur auf die Steigerung der *Positiv-Strategien* zutreffen, da die *Negativ-Strategien* bei der Versuchsgruppe ebenso gestiegen sind, was wiederum darauf hinweist, dass ebendiese Auseinandersetzung auch negativ wirken kann (siehe Kapitel 8.1). Bezüglich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse bestehen deutliche Einschränkungen. Zunächst ist die geringe Stichprobengröße der einzelnen Untersuchungsgruppen zu nennen, welche keine allgemeingültigen Aussagen zulässt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die Spieler der Kontrollgruppe infolge der fehlenden Intervention weniger Motivation aufwiesen, um die Fragebögen gewissenhaft auszufüllen oder um generell an der Befragung teilzunehmen. Letztlich konnten nur 12 Datensätze der Kontrollgruppe in die statistische Auswertung miteinbezogen werden. Es war grundsätzlich nicht vorgehen, Nacherhebungen durchzuführen. Hier wäre zu überlegen, ob ein Cross-over-Design möglicherweise zu einer durchgehenden Teilnahme führen kann.

Zunächst sind die Nachwuchsspieler gewiss eine spezifische Probandengruppe, sodass die Ergebnisse auf andere Sportarten nicht ohne Weiteres zu übertragen wären. Hier ist darauf zu verweisen, dass das Stressbewältigungsprogramm die gesamte Lebenswelt der Fußballspieler abbilden sollte und demnach auch sportartspezifische Aspekte enthält. Hier stellt sich die Frage, ob die Entwicklung eines Interventionsprogramm mit variablen, anpassbaren Programmmodulen möglicherweise erstrebenswert wäre, sodass es in unterschiedlichen Sportarten und Altersbereichen evaluiert werden könnte. Für die Angewandte Sportpsychologie wäre dies ein wichtiger Schritt in der Qualitätssicherung.

Die vorliegenden Ergebnisse sind bezüglich der Wirkung des Programms ernüchternd, sodass das methodische Vorgehen für eine weitere Wirksamkeitsprüfung überarbeitet und angepasst werden müsste. Hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs ist hierbei anzumerken, dass eine Programmpause (hier aufgrund der Winterferien) vermieden oder andernfalls sichergestellt werden sollte, dass die Teilnehmenden sich mittels Übungsmaterialien auch außerhalb der wöchentlichen Einheiten mit den wesentlichen Inhalten beschäftigen können. Einzelne Programminhalte hätten sich zudem noch intensiver auf die vorher erhobenen Probleme (Interviews) beziehen können. In jeder Einheit wurde ein

gewisser Zeitraum für einen Austausch zwischen den Nachwuchsspieler zur Verfügung gestellt, welcher zwar von der Prorammlleiterin moderiert, jedoch nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt wurde. Demnach wurden ebenso Probleme/Herausforderungen besprochen, welche in der Programmplanung zunächst nicht berücksichtigt wurden. Da die Durchführung des Programms jeweils separat mit den Spielern der U15, U17 und U19 stattgefunden hat, kann hier nicht ausgeschlossen werden, dass sich einzelne Aspekte aufgrund des Alters unterschieden haben. Auch hier wäre eine Standardisierung des Programms wünschenswert.

## 9 Fazit und Ausblick

Abschließend sollen die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Untersuchungen in einem ähnlichen Forschungskontext gegeben werden. Zudem erfolgt eine Ableitung der Konsequenzen für die sportpsychologische Arbeit. Hierbei werden stets die statistische sowie praktische Relevanz berücksichtigt.

Zum einen war es das Ziel dieser Arbeit, mithilfe von geeigneten Messinstrumenten die Komplexität psychischer Belastungsfaktoren im Nachwuchsfußball und deren Einfluss auf das subjektive Empfinden junger Spieler zu ermitteln (Zusammenhangsanalyse). Zum anderen wurde ein Stressverarbeitungsprogramm im Nachwuchsfußball durchgeführt und anhand einer Veränderungsmessung in Bezug auf die Stressverarbeitungsweisen, die Selbstwirksamkeitserwartung und die subjektive Einschätzung der Spieler auf seine Wirksamkeit geprüft (Evaluation).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Zusammenhangsanalysen zwar teilweise erwartungskonforme Ergebnisse lieferten, deren statistische Signifikanz jedoch nicht durchgängig gegeben ist. Demnach werden die Ergebnisse als nicht aussagekräftig bewertet. Es sind dennoch Tendenzen zu erkennen, die darauf hinweisen, dass die erwarteten theoriebasierten Zusammenhänge auch statistisch nachweisbar sind. Nach einer Anpassung der Messinstrumente bedarf es hier jedoch weiterer Untersuchungen.

Die Evaluationsergebnisse des Programms werfen ebenso Fragen und Unklarheiten auf. Bezüglich der *Positiv-Strategien* konnte zwar eine mittelfristige Steigerung festgestellt werden, jedoch ist diese nicht auf die angenommene Steigerung der Kontrollstrategien zurückzuführen, sondern auf den vermehrten Einsatz von *Umbewertungs-* und *Ablenkungsstrategien*. Von welchen Faktoren dies abgeleitet werden kann, bleibt im Rahmen der Analysen offen. Eine Steigerung der *Allgemeinen* sowie *fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung* konnte nicht erreicht werden. Dieses Ergebnis wird mit der ebenso fehlenden Steigerung der Kontrollstrategien in Verbindung gebracht.

Dennoch ist anzumerken, dass trotz der instabilen und teilweise nicht aussagekräftigen Ergebnisse die praktische Relevanz nicht gänzlich ignoriert werden sollte. Die Ergebnisse des Evaluationsbogens und die Programmbewertung zeigen, dass das Stressbewältigungsprogramm Verhaltensänderungen der Spieler hervorgerufen und einen mittelfristigen Einsatz erlernter Strategien bewirkt hat. Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass den Spielern das Training beispielsweise dabei geholfen hat, in Stresssituationen Ruhe zu bewahren, das Wissen über Stress zu erweitern oder Druck besser bewältigen zu können. Diese Auswirkungen haben für die Angewandte Sportpsychologie eine deutlich stärkere praktische Relevanz als die nicht erwartungskonformen Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen. Dennoch sollten für die Erfassung von Wechselwirkungen zwischen psychischen Belastungsfaktoren und dem subjektiven Empfinden zukünftig Messinstrumente eingesetzt werden, welche die Komplexität des Stressprozesses besser abbilden und möglicherweise in einen Kausalzusammenhang mit statistischer Signifikanz bringen können. Dies könnte für die Ableitung adäquater Interventionsmaßnahmen und Wirksamkeitsprüfung ein wichtiger Aspekt sein.

Für eine erneute Durchführung des Programms müssten die Inhalte noch präziser an den Stressprozess angepasst werden, sodass damit möglicherweise eine Steigerung der

Kontrollstrategien gelingt, welche langfristig stressreduzierend wirken können. Zudem wäre der Einsatz einer anderen Version des SVF möglich. Neben der situationsspezifischen Form (SVF-S) ist hier ebenso die Langversion mit 120 Items zu nennen, welche zusätzlich die Dimension *Entspannung* erfasst. Die Erhebung könnte in Anbetracht der Bedeutung der Entspannungskomponente im Stressprozess (Allmer, 1996) und der Annahme, dass die Nachwuchsspieler den Entspannungstechniken eine besondere Rolle zuschreiben (siehe Kapitel 7.3.4 & 7.3.5), wichtige Hinweise bezüglich der Stressverarbeitungsweisen generieren. Ein weiterer Aspekt, welcher in der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigt blieb, jedoch im Kontext des Nachwuchsleistungssport als besonders wichtig erachtet wird, ist die soziale Unterstützung. Im Rahmen des SVF78 wurde lediglich das *Soziale Unterstützungsbedürfnis* erfasst, welches jedoch weder den *Positiv-* noch den *Negativ-Strategien* zugeordnet wird. Nach Seiffge-Krenke (1989) stellt die soziale Unterstützung eine wesentliche Copingstrategie für Jugendliche dar. In einer zukünftigen Untersuchung könnte überprüft werden, ob das Unterstützungsbedürfnis von bestimmten Belastungsfaktoren abhängt und inwiefern sich ein ausgeprägtes soziales Netzwerk auf andere Stressverarbeitungsstrategien auswirkt. Zudem könnte in einer weiteren Studie mit einem ähnlichen Forschungsschwerpunkt eine altersspezifische Auswertung durchgeführt werden, um mögliche Unterschiede bezüglich der Programmwirkung feststellen zu können.

Des Weiteren sollten die Wünsche der Spieler bezüglich einer erneuten Programmdurchführung berücksichtigt werden. Hierzu gaben sie an, weniger aufschreiben und mehr praktische Übungen machen sowie sich noch intensiver mit Entspannungstechniken auseinandersetzen zu wollen. Zudem wäre zu überlegen, den Teilnehmenden Übungshefte zur Verfügung zu stellen, sodass eine intensivere Auseinandersetzung mit den Themen auch außerhalb der Programmeinheiten ermöglicht würde (siehe Hampel et al., 2009).

Die hier vorliegende Studie konnte zwar kein evidenzbasiertes Programm generieren, dient jedoch der praktischen sportpsychologischen Arbeit als Grundlage für weitere Fragestellungen zu diesem Forschungsschwerpunkt. Des Weiteren konnte trotz unkontrollierbarer Einflussfaktoren und der nicht aussagekräftigen statistischen Ergebnisse ein Nutzen vonseiten der Nachwuchsspieler festgestellt werden. Eine Überarbeitung der Programminhalte sowie die Anpassung der Messinstrumente für eine entsprechende Wirksamkeitsprüfung sind anzustreben.

## Literaturverzeichnis

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & TNS Infratest, S. (2015). *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2016). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (5. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Altfeld, S. & Kellmann, M. (2014). Analyse der Beanspruchungs- und Erholungsbilanz deutscher Trainer. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 21, 137–148.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler, G. & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (5. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bachmann, N. (2019). *Soziale Ressourcen. Förderung sozialer Ressourcen als wichtiger Beitrag für die psychische Gesundheit und eine hohe Lebensqualität*. Broschüre Gesundheitsförderung Schweiz.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social Learning and personality development*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought Control of Action* (pp. 3–38). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B. & Brouillard M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (3), 479–488.
- Baumann, S. (2011). *Psyche in Form. Sportpsychologie auf einen Blick*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Baumann, S. (2015). *Psychologie im Sport*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Becker-Carus, C. & Wendt, M. (2017). *Allgemeine Psychologie: Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Beckmann, J. & Ehrlenspiel, F. (2018). Strategien der Stressregulation im Leistungssport. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 417–433). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Beckmann, J., Elbe, A.-M., Szymanski, B. & Ehrlenspiel, F. (2006). *Chancen und Risiken: Vom Leben im Verbundsystem von Schule und Leistungssport. Psychologische, soziologische und sportliche Leistungsaspekte*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Beckmann, J. & Elbe, A.-M. (2011). *Praxis der Sportpsychologie im Wettkampf- und Leistungssport* (2. Aufl.). Balingen: Spitta Verlag.



- Beckmann, J. & Elbe, A.-M. (2015). *Sport Psychological Interventions in Competitive Sports*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Beyer, A. (2005). *Konzeption und Evaluation eines Stresspräventionstrainings für Jugendliche*. Dissertation, Philipps-Universität Marburg.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2006). *Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Biener, K. (1986). Stress bei Fussballtrainern. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 37 (4), 107–110.
- Birrer, D., Morgan, G., Ruchti, E. (2010). *Psyche – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*. Magglingen: BASPO.
- Birrer, D. & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20 (2), 78–87.
- Bisanz, G. & Gerisch, G. (2010). *Fußball: Kondition, Technik, Taktik und Coaching*. Meyer & Meyer Verlag.
- Boksem, M. A. S. & Tops, M. (2008). Mental fatigue: Costs and benefits. *Brain Research Reviews*, 59 (1), 125–139.
- Borgmann, S., Kraus, U. & Hewig, J. S. (2015). Welche Stressverarbeitungsstrategien verwenden Nachwuchsspieler bei verschiedenen Handlungsorientierungen? In K. Wunsch, J. Müller, H. Mothes, A. Schöndube, N. Hartmann & R. Fuchs (Hrsg.), *Stressregulation und Sport. 47. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 14. Mai – 16. Mai 2015 in Freiburg* (S. 125). Hamburg: Feldhaus.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Breithecker, J. (2018). *Die NRW-Sportschule. Chronischer Stress und Selbstkonzeptentwicklung von Sportprofilklassenschülern*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L. & Liepmann, D. (2010). *d2-R: Test d2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Brink, M., Visscher, C., Arends, S., Zwerver, J., Post, W. & Lemmink, K. (2010). Monitoring stress and recovery: New insights for the prevention of injuries and illnesses in elite youth soccer players. *British journal of sports medicine*, 44, 809-815.
- Brown, L., Malouff, J. M. & Schutte, N. S. (2005). The Effectiveness of a Self-Efficacy Intervention for Helping Adolescents Cope with Sport-Competition Loss. *Journal of Sport Behavior*, 28 (2), 136–150.
- Brunelle, J. P., Janelle, C. M. & Tennant, L. K. (1999). Controlling competitive anger among male soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11 (2), 283–297.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 127–138). Wiesbaden: Springer-Verlag.

- Bullinger, M., Heinisch, M., Ludwig, M. & Geier, S. (1990). Skalen zur Erfassung des Wohlbefindens: Psychometrische Analysen zum „Profile of Mood States“ (ASTS) und zum „Psychological General Wellbeing Index“ (PGWB). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 11, 53–61.
- Bühner, M. (2006). Übungseffekte in den TAP Untertests Test Go/Nogo und Geteilte Aufmerksamkeit sowie dem Aufmerksamkeits-Belastungstest (d2). *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 17 (3), 191–199.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2015). *Gut drauf*. Zugriff am 05. Juni 2019 unter <https://www.gutdrauf.net/was-ist-gut-drauf/>.
- Cannon, W. (1914). The interrelations of emotions as suggested by recent physiological researches. *The American Journal of Psychology*, 25, 256–282.
- Cannon, W. (1932). *Wisdom of the Body*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cannon, W. (1953). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Researches into the Function of Emotional Excitement*. New York: D. Appleton and Company.
- Chesney, M. A., Neilands, T. B., Chambers, D. B., Taylor, J. M. & Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Journal of Health Psychology*, 11, 421–437.
- Cleff, T. (2011). *Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, PASW (SPSS) und STATA (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cohen J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1 (3), 98–101.
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V. & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 47, 23–34.
- Conzelmann, A., Hänsel, F. & Höner, O. (2013). Individuum und Handeln – Sportpsychologie. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 269–335). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Crocker, P. R. E., Alderman, R. B., Murray, F. & Smith, R. (1988). Cognitive-Affective Stress Management Training with high performance youth volleyball players: Effects on affect, cognition, and performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 448–460.
- Dalbert, C. (1992). Subjektives Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 13, 207–220.
- Dalbert, C. (2002). AST. Aktuelle Stimmungsskala. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*. Trier: ZPID.
- Dallmann, P., Bach, C., Zipser, H., Thomann, P. A. & Herpertz, S. C. (2016). Evaluation of a stress prevention program for young high-performance athletes. *Mental Health & Prevention*, 4 (2), 75–80.
- Daseking, M. & Putz, D. (2015). TBS-TK Rezension: Test d2-R. Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest. *Report Psychologie*, 323–324.

- Derra, K. (2007). *Progressive Relaxation. Neurobiologische Grundlagen und Praxiswissen für Ärzte und Psychologen* (2. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2006). *Nachwuchsleistungssport-Konzept 2012. Leitlinien zur Weiterentwicklung des Nachwuchsleistungssports*. Frankfurt a. M.: DSB.
- Deutscher Fußball-Bund (DFB) (2009). *Talente fordern und fördern! Konzepte und Strukturen vom Kinder- bis zum Spitzenfußball*. Münster: Philippka-Sportverlag.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Diehl, K. (2013). *Gesundheitsrelevantes Risikoverhalten und subjektive Gesundheit im Nachwuchsleistungssport. Eine Analyse jugendlicher Leistungssportler aller olympischen Sportarten im Vergleich mit einer gleichaltrigen Referenzstichprobe*. Dissertation, Universität Trier.
- Donaldson, D., Prinstein, M. J., Danovsky, M. & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70 (3), 351–359.
- Dumont, M. & Provost, M. A. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (3), 343–363.
- D´Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126.
- Ebata, A. T. & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 33– 54
- Eberspächer, H. (2012). *Mentales Training. Das Handbuch für Trainer und Sportler* (8. Aufl.). München: Copress.
- Elbe, A. M., Beckmann, J. & Szymanski, B. (2003). Das Dropout-Phänomen an Eliteschulen des Sports – ein Problem der Selbstregulation? *Leistungssport*, 33 (6), 46–49.
- Elbe, A-M. & Beckmann, J. (2005). Psychologische Aspekte sportlichen Talents: Persönlichkeitsentwicklung von Eliteschüler/innen des Sports. In E. Emrich, A. Güllich, & M-P. Büch (Hrsg.), *Beiträge zum Nachwuchsleistungssport: Erweiterte Dokumentation des Workshops "Aktuelle empirische Forschung im Nachwuchsleistungssport" des Bundesinstituts für Sportwissenschaft und des Deutschen Sportbundes/Bereich Leistungssport vom 21.-23. November 2003 in Mainz* (S. 139-165). Münster: Hofmann Verlag.
- Engbert, K. (2011). *Mentales Training im Leistungssport: Ein Übungsbuch für den Schüler- und Jugendbereich*. Stuttgart: Neuer Sportverlag.
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance: Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erdmann, G. & Janke, W. (2008). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus, (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fessler, N., Frommknecht, R., Kaiser, R., Renna, M., Schorer, J. & Binder, M. (2001). *Förderung des leistungssportlichen Nachwuchses – Ergebnisse der Athletenbefragung in der D-Kader-Studie Baden-Württemberg 1999/2000*. Schorndorf: Hofmann.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks: SAGE.
- Filaire, E., Lac, G. & Pequignot, J. M. (2003). Biological, hormonal, and psychological parameters in professional soccer players throughout a competitive season. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 1061–1072.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Forgas, J. P., Bower, G. H. & Moylan, S. (1990). Praise or Blame? Affective influences on attributions for achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 809–819.
- Frank, R., Nixdorf, I. & Beckmann, J. (2013). Depressionen im Hochleistungssport: Prävalenzen und psychologische Einflüsse. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 64 (11), 320–326.
- Franke, G. H., Jagla, M., Salewski, C. & Jäger, S. (2007). Psychologisch-diagnostische Verfahren zur Erfassung von Stress und Krankheitsbewältigung im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für medizinische Psychologie*, 16, 41–55.
- Funder, D. C. & Ozer, D. J. (2019). Evaluating Effect Size in Psychological Research: Sense and Nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2 (2) 156–168.
- Gabler, H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (2004). *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (4., unveränd. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Geese, R. (2009). *Fußball – Erfolgsfaktor Kondition*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Geisler, G. W.W. & Leith, L. M. (1997). The effects of self-esteem, self-efficacy and audience presence on soccer penalty shot performance. *Journal of sport behavior*, 20 (3), 322–337.
- Gerber, M. (2008). *Sport, Stress und Gesundheit bei Jugendlichen*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Gerlach, E. (2004). Selbstwirksamkeitserwartung im Fußball. Entwicklung eines neuen Mesinstrumentes. In R. Naul (Hrsg.), *Nachwuchsförderung im Fußballsport – Neue Wege in Deutschland und Europa* (S. 212–227). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gesellschaft für Familienorientierung (GFO) (2004). Die drei Phasen des Jugendalters. Zugriff am 05. Juni 2019 unter <https://cms.familienorientierung.at/wp-content/uploads/2017/03/Phasen-1.pdf>.
- Gledhill, A., Mulligan, C., Saffery, G., Sutton, L. & Taylor, R. (2007). *Sport & Exercise Sciences*. Oxford: Heinemann.
- Görlitz, G. (2012). *Psychotherapie für Kinder und Familien. Übungen und Materialien für die Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gottlieb, B. H. & Rooney, J. A. (2004). Coping effectiveness: Determinants and relevance of the mental health and affect of family caregivers of persons with dementia. *Ageing and Mental Health*, 8, 364–373.
- Gouttebauge, V., Johnson, U., Rochcongar, P., Rosier, P. & Kerkhoffs, G. (2017). Symptoms of common mental disorders among professional football referees: a one season prospective study across Europe. *The Physician and Sportsmedicine*, 45 (1), 11–16.
- Greiber, P. (2015). *Torhüter systematisch ausbilden. Handbuch für alle Altersklassen*. Münster: Philippka Sportverlag.

- Hagemann, N., Tietjens, M. & Strauß, B. (2007). *Psychologie der sportlichen Höchstleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hammen, C., Kim, E. Y., Eberhart, N. K. & Brennan, P. A. (2009). Chronic and acute stress and the prediction of major depression in women. *Depress Anxiety, 26*, 718–723.
- Hampel, P., Kümmel, U. & Meier, M. (2009). Schul-basiertes Stressbewältigungstraining in der frühen Adoleszenz. Effekte auf den Erholungs-Beanspruchungszustand und die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 17* (1), 1–12.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). *Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hanin, Y. L. (1997). Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning model. *European Yearbook of Sport Psychology, 1*, 29–72.
- Hardy, L., Jones, G. & Gould, D. (1996). *Understanding Psychological Preparation for Sport: Theory and Practice of Elite Performers*. Chichester: Wiley.
- Hänsel, F., Baumgärtner, S. D., Kornmann, J. M. & Ennigkeit, F. (2016). *Sportpsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: David McKay.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York: Longman.
- Heimpel, S. A., Wood, J. V., Marshall, M. A. & Brown, J. D. (2002). Do people with low self-esteem really want to feel better? Self-esteem differences in motivation to repair negative moods. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 128–147.
- Hemming, K. (2015). *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen: Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Hermann, H.-D. (2006). Psychische Belastungsfaktoren im leistungsorientierten Fußball – Übersicht und Trainingsmöglichkeiten. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 57* (5), 138–141.
- Hermann, H.-D. & Mayer, J. (2012). Sportpsychologische Praxis im Fußball. In D. Beckmann-Waldenmayer & J. Beckmann (Hrsg.), *Handbuch sportpsychologischer Praxis. Mentales Training in den olympischen Sportarten*. Balingen: Spitta.
- Herman-Stahl, M. & Petersen, A. C. (1999). Depressive symptoms during adolescence: Direct and stress-buffering effects of coping, control beliefs, and family relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20* (1), 45–62.
- Hill, C., Bloom, H. S., Black, A. R. & Lipsey, M. W. (2008). Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. *Child Development Perspectives, 2* (3), 172–177.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44* (3), 513–524.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture and community: The psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum.

- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337–421.
- Hoffmann, K. & Sallen, J. (2012). Spezifische Normierung des Trierer Inventars zum chronischen Stress (TICS) zur diagnostischen Anwendung im Spitzensport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 19 (3), 95–109.
- Hoffmann, K., Sallen, J., Albert, K. & Richartz, A. (2010). Zeitaufwendungen von Spitzensportlern in Leistungssport- und Bildungs-/Berufskarriere: Eine empirische Studie zum Zusammenhang mit chronischem Belastungserleben. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 51 (2), 75–93.
- Holmes T. H. & Rahe R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11 (2), 213–218.
- Holt, N. L. & Hogg, J. M. (2002). Perceptions of stress and coping during preparations for the 1999 women's soccer world cup finals. *The Sport Psychologist*, 16, 251-271.
- Immenroth, M., Eberspächer, H. & Hermann, H.-D. (2008). Training kognitiver Fertigkeiten. In J. Beckmann & M. Kellmann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Anwendungen der Sportpsychologie* (S. 119–176). Göttingen: Hogrefe.
- Ising, M., Weyers, P., Janke, W. & Erdmann, G. (2001). Die Gütekriterien des SVF78 von Janke und Erdmann, einer Kurzform des SVF120. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(4), 279–289.
- Jacobson, E. (1990). *Entspannung als Therapie. Progressive Relaxation in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Stressprozesse. *Psychologische Beiträge*, 33, 388–406.
- Jerusalem, M. (1993). *Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich*. Antrittsvorlesung, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Zugriff am 05. Juni 2019 unter <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/2230>.
- Jerusalem, M. (1998): Die Steigerung schulischer Selbstwirksamkeit – empirische Befunde. *Pädagogische Führung*, 9, 72–75.
- Jerusalem, M. (1999): Schutz- und Risikofaktoren der Entwicklung aus stresstheoretischer Perspektive. *Psychomed*, 11, 148–152.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–213). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1993). Dimensionen der Hilflosigkeit. In G. Westhoff (Hrsg.), *Handbuch psychosozialer Meßinstrumente* (S. 402-404). Göttingen: Hogrefe.
- Kaluza, G. (2014). Stress und Stressbewältigung. *Zeitschrift für Erfahrungsheilkunde*, 63, 261–266.
- Kaluza, G. (2015a). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

- Kaluza, G. (2015b). *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenzbuch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kamper, A. (2015). Psychische und psychosomatische Probleme im Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 163 (9), 900-910.
- Kellmann, M. & Kallus, K. W. (2000). *Der Erholungs-Belastungs-Fragebogen für Sportler; Manual*. Frankfurt am Main.
- Kessler, H. (2015). *Kurzlehrbuch Medizinische Psychologie und Soziologie* (3. Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Kipman, U. (2013). *Psychologische Diagnostik moderierender Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
- Klauer, T. (2012). Stressbewältigung. Grundlagen der Intervention. *Psychotherapeut*, 3, 263–277.
- Klein-Heßling, J. (1997). *Stressbewältigungstrainings für Kinder. Eine Evaluation*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2012) *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Kleinert, J., Boss, M. & Breuer, S. (2010). Wie gesund fühlen sich junge Athleten? – Gesundheitsbezogene Selbsteinschätzung im Leistungssport. *Das Deutsche Forschungszentrum für Leistungssport Köln – eJournal*, 1, 43–50.
- Kleinert, J. M., Kleinknecht, C. & Tritschoks, H.-J. (2006). Psychosomatische Beschwerden in Abhängigkeit von Alltagsproblemen und Trainingszufriedenheit bei U15-, U18- und U21-Landesauswahlspielerinnen im Fußball. In K. Weber, D. Augustin, P. Maier & K. Roth (Hrsg.), *Wissenschaftlicher Transfer für die Sportpraxis der Sportspiele: Gemeinsames Symposium der dvs-Kommissionen Sportspiele, Fußball und Tennis vom 18.-20.11.2004 an der Deutschen Sporthochschule Köln* (S. 113–116). Köln: Sportverlag Strauß.
- Kleinert, J. & Raven, H. (2011). „Ich will nicht mehr“ – Stress, Motivation und Drop-out im Jugendleistungssport. In M. Brach & L. Vollbrecht (Red.), *Sport ist Spitze. Leistungssport 2020 – Neue Antworten auf veränderte Wirklichkeit*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Knecht, A. & Schubert F.-C. (Hrsg.): *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Konowalczyk, S. (2017). *Zeitperspektiven von Jugendlichen. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde im Kontext des Sports*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Konrad, K. & König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In A. Lohaus, (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 1-20). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C. & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44, 449–472.
- Krane, V. (1994). The Mental Readiness Form as a Measure of Competitive State Anxiety. *Sport Psychologist* . 8 (2), 189–202.
- Kraus, U. & Hewig, J. S. (2015). Psychische Belastungsregulation im Nachwuchsleistungsfußball. In K. Wunsch, J. Müller, H. Mothes, A. Schöndube, N. Hartmann & R. Fuchs (Hrsg.), *Stressregulation und Sport. 47. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 14. Mai – 16. Mai 2015 in Freiburg* (S. 72). Hamburg: Feldhaus.

- Krohne, H. W. & Hindel, C. (1992). Streßbewältigung und sportlicher Erfolg. *Sportpsychologie*, 6 (3), 5–11.
- Lang, C., Feldmeth, A. K., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., Pühse, U. & Gerber, M. (2017). Effects of a physical education-based coping training on adolescents' coping skills, stress perceptions and quality of sleep, *Physical. Education and Sport Pedagogy*, 22 (3), 213–230.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1974). Psychological Stress and Coping in Adaptation and Illness. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5, 321–333.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Co.
- Lazarus, R. S. (2001). Conservation of Resources Theory (COR). Little more than words masquerading as a new theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 381-391
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1 (3), 141–169.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Streß: Theorien, Untersuchungen und Maßnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Litzcke, S., Pletke, M. & Schuh, H. (2013). *Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz* (6. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lobinger, B. & Kraus, U. (2011). *Arbeitsmappe für die sportpsychologische Beratung*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lohaus, A. (2009). Stressbewältigungskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 131–140). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lohaus, A. (2011). Stressregulation im Jugendalter: Hintergründe und Ansatzpunkte für die Prävention. In M. Reinhard, B. Schulz & S. Streif (Hrsg.), *GUT DRAUF – Zwischen Wissenschaft und Praxis. Eine bundesweite Jugendaktion der BZgA zur nachhaltigen Gesundheitsförderung. Gesundheitsförderung konkret*, 15, 24–32.
- Lohaus, A. (2018). Stressmanagementtrainings für Kinder und Jugendliche. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 163–178). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lohaus, A. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heißling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.



- Lohaus, A., Fridrici, M. & Maass, A. (2009). Stressprävention im Jugendalter: Effekte eines Trainingsprogramms mit Internetbegleitung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17 (1), 13–21.
- Lüdtke, O., Nagy, G., Neumann, M., Becker, M. & Jonkmann, K. (2010). Durchführung und methodische Grundlagen. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 91–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 218–238). New York: The Guilford Press.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1994). *Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang*. Weinheim: Juventa.
- Mayer, J. & Hermann, H.-D. (2014). *Sportpsychologie im Nachwuchsfußball. Mentale Fertigkeiten entwickeln und trainieren*. Münster: Philippka-Sportverlag.
- Mayer, J. & Hermann, H.-D. (2015). *Mentales Training*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McGrath, J. E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1351–1395). Chicago: Rand McNally
- McGrath, J. E. (1981). Dilemmatics: The Study of Research Choices and Dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 25 (2), 179–201.
- McNair, D., Lorr, M., Droppleman, L. F., Biehl, B. & Dangel, S. (1981). Profile of Mood States. Ein Verfahren zur Messung von Stimmungszuständen (dt. Bearbeitung). In Collegium Internationale Psychiatriae Sclalarum (Hrsg.), *Internationale Skalen für Psychiatrie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Monroe, S. M. & Reid, M. W. (2009). Life stress and major depression. *Current directions in psychological science*, 18 (2), 68–72.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrback, K. R. & Mack, D. E. (2000). The Relation of Self-Efficacy Measures to Sport Performance: A Meta-Analytic Review. *Research quarterly for exercise and sport*, 71 (3), 280–294.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348.
- Murphy, S.M., Greenspan, M., Jowdy, D., & Tammen, V. (1989). *Development of a brief rating instrument of competitive anxiety: Comparisons with the Competitive State Anxiety Inventory-2*. Proceedings of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology (p. 82). Seattle, WA.
- Myers, D. G. (2014). *Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Nerdinger, F., Blickle, G. & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

- Nezu, A. M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (1), 135–138.
- Nixdorf, I., Frank, R., Hautzinger, M. & Beckmann, J. (2013). Prevalence of depressive symptoms and correlating variables among German elite athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 7, 313–326.
- Nixdorf, I., Frank, R. & Beckmann, J. (2015). Zusammenhänge von depressiver Symptomatik und Burnout mit stressbezogenen Faktoren im Nachwuchsleistungssport. In K. Wunsch, J. Müller, H. Mothes, A. Schöndube, N. Hartmann & R. Fuchs (Hrsg.), *Stressregulation und Sport. 47. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 14. Mai – 16. Mai 2015 in Freiburg* (S. 86). Hamburg: Feldhaus.
- Noblet A. J. & Gifford, S. M. (2002). The sources of stress experienced by professional Australian footballers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 1-13.
- Nwankwo, B. C. & Onyishi, I. E. (2012). Role of Self-Efficacy, Gender and Category of Athletes in Coping with Sports Stress. *IFE Psychologia*, 20 (2), 136–147.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. Kap. 7. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Olmedilla-Zafra, A., Rubio, V. J., Ortega, E. & García-Mas, A. (2017). Effectiveness of a stress management pilot program aimed at reducing the incidence of sports injuries in young football (soccer) players. *Physical Therapy in Sport*, 24, 53–59.
- Pietrowski, S., Kraus, U. & Hewig, J. (2015). Wie stehen die Attributionsstile von Nachwuchsleistungssportfußballspielern mit ihren Stressregulationsstrategien im Zusammenhang? In K. Wunsch, J. Müller, H. Mothes, A. Schöndube, N. Hartmann & R. Fuchs (Hrsg.), *Stressregulation und Sport. 47. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 14. Mai – 16. Mai 2015 in Freiburg* (S. 152). Hamburg: Feldhaus.
- Piringer, K. (2014.). *Psychische Beanspruchung der Torleute. Verarbeitungsstrategien in Wettkampfsituationen*. Hamburg: disserta Verlag.
- Plaumann, M., Busse, A. Walter, U. (2006). Grundlagen zu Stress. In KKH Kaufmännische Krankenkasse (Hrsg.), *Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze* (S. 3–9). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Preis, F. (2014). *Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung von Nachwuchsleistungssportlern: Entwicklung und Evaluation eines präventiven Stressbewältigungstrainings*. Göttingen: Preis Verlag.
- Preis, F. (2015a). *Sportpsychologisches Athletentraining (SAT): Das Manual für Sportpsychologen*. Göttingen: Preis Verlag.
- Preis, F. (2015b). *Sportpsychologisches Athletentraining (SAT): Ein Übungsheft für Sportler*. Göttingen: Preis Verlag.
- Proctor, S. L. & Boan-Lenzo, C. (2010). Prevalence of depressive symptoms in male intercollegiate student-athletes and nonathletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4, 204–210.
- Remmler-Bellen, D. (2010). *Schule ohne Stress. So stärken Sie Ihr Kind*. Berlin: Pro Business.
- Reeves, C. W., Nicholls, A. R. & McKenna, J. (2011). The effects of a coping intervention on coping self-efficacy, coping effectiveness, and subjective performance among adolescent soccer players. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9 (2), 126–142.

- Richartz, A., Albert, K., Sallen, J. & Hoffmann, K. (2010). Chronische Belastungen und persönliche Ziele in Leistungssport- und Bildungskarriere. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.), *BISp-Jahrbuch Forschungsförderung 2009*, 10, 307–313.
- Richartz, A. & Brettschneider, W. D. (1996). *Weltmeister werden und die Schule schaffen*. Schorndorf: Hofmann.
- Richartz, A., Hoffmann, K. & Sallen, J. (2009). *Kinder im Leistungssport. Chronische Belastungen und protektive Ressourcen. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Richter, M & Moor, I. (2017). Entwicklungen und Bedingungen des gesunden Aufwachsens. Ergebnisse der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studie 2013/2014. In Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R. & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143 (2), 117–141.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rumbold, J. L., Fletcher, D. & Daniels, K. (2012). A systematic review of stress management interventions with sport performers. *Sport Exercise and Performance Psychology*, 1 (3), 173–193.
- Rüegg, J.C. (2007). *Gehirn, Psyche und Körper. Neurobiologie von Psychosomatik und Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- Saal, C., Mayer, J., Bertollino, J. & Lanwehr, R. (2015). Konzentration und Informationsverarbeitung im Footbonaut. In K. Wunsch, J. Müller, H. Mothes, A. Schöndube, N. Hartmann & R. Fuchs (Hrsg.), *Stressregulation und Sport. 47. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 14. Mai – 16. Mai 2015 in Freiburg* (S. 98). Hamburg: Feldhaus.
- Sallen, J. (2018). Stress-Resistenz-Trainings für Topathleten. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 505–535). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sallen, J., Hoffmann, K. & Richartz, A. (2013). Stress-Resistenz-Training für Leistungssportler/-innen: Ein Interventionsprogramm mit Fokus auf chronische Belastungen. In O. Stoll, A. Lau & S. Moczall (Hrsg.), *Angewandte Sportpsychologie. 45. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 09. Mai – 11. Mai 2013 in Halle (Saale)* (S. 171). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Sallen, J. & Richartz, A. (2013). Zur Verbesserung der Resistenz gegen chronischen Stress im Spitzensport: Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Gruppeninterventionsprogramms. In Bundesinstitut für Sportwissenschaft (Hrsg.), *BISp-Jahrbuch. Forschungsförderung 2013/14* (S. 193-198). Köln: Sportverlag Strauß.
- Savvidis, A., Heinemann, D. & Backhaus, H.-J. (2001). Spezifische Aspekte der psychischen Beanspruchung bei deutschen und griechischen Schiedsrichtern im Fußball. In D. Heinemann, D. Teipel & R. Kemper (Hrsg.), *Nachwuchsförderung im Fußball: Beiträge und Analysen zum Fußballsport XII* (S. 239–244). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Schellhas, B. (1993). *Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend: Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs*. Berlin: Edition Sigma.

- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schliermann, R. (2009). Facetten der Stressbewältigung von Fußball-Profiligatrainern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In U. Frick (Hrsg.), *Fußball in Schule und Verein: eine Herausforderung für Forschung und Lehre* (S. 161–167). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Schliermann, R., Hagenah, J. & Hörmann, G (2002). Habituelle Stressbewältigung und Burnout von Fußballtrainern. *Psychologie und Sport*, 9 (2), 71–79.
- Schliermann, R. & Hülß, H. (2008). *Mentaltraining im Fußball*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Schmidt, W. (1987). Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Entscheidungsprozesse im Sportspiel: Überblick über neue Erklärungsmodelle und empirische Untersuchungen. In Naul, R., Schmidt, W. & Tiegel, G. (Hrsg.), *Beiträge und Analysen zum Fußballsport: 1. Tagung der Arbeitsgruppe Fußball der Lehrenden der Sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen am 27./28. November 1986 in Duisburg* (S. 6–45). Clausthal-Zellerfeld: Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12–25.
- Schütz, A. & Hoge, L. (2007). *Positives Denken. Vorteile - Risiken – Alternativen*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105–123.
- Schwarzer, R. (1998). Stress and Coping from a Social-Cognitive Perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 851 (1), 531–537.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (4., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, resources, and proactive coping. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 400–407.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: Nfer-Nelson.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2018). *Kinder und Jugendliche im Leistungssport – eine Herausforderung für Eltern und Trainer. Ein pädagogischer Leitfaden* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Peter Lang.
- Schweizerische Gesundheitsstiftung RADIX (2015). *Feel-ok*. Zugriff am 05. Juni 2019 unter <https://be.feel-ok.ch>
- Seaward, B. L. (2018). *Managing Stress: Principles and Strategies for Health and Wellbeing* (9<sup>th</sup> Edition). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Seiffge-Krenke, I. (1989). Problem intensity and the disposition of adolescents to take therapeutic advice. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Eds.), *Children at risk: Assessment and longitudinal research* (pp. 457–478). Berlin: de Gruyter.

- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (1998). *Adolescents' health: A developmental perspective*. Mahwah: Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1975). *Stress without Distress*. New York: New American Library.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Semmer, N. K. & Zapf, D. (2018). Theorien der Stressentstehung und -bewältigung. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 23–50). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Slimani, M., Bragazzi, N. L., Znazen, H., Paravlic, A., Azaiez, F. & Tod, D. (2018). Psychosocial predictors and psychological prevention of soccer injuries: A systematic review and meta-analysis of the literature. *Physical Therapy in Sport*, 32, 293–300.
- Smith, M. R., Coutts, A. J., Merlini, M., Deprez, D. Lenoir, M. & Marcora, S. M. (2016). Mental Fatigue Impairs Soccer-Specific Physical and Technical Performance. *Medicine and science in sports and exercise*, 48 (2), 267–276.
- Söhnlein, K. & Borgmann, S. (2018). Diagnostik von Exekutivfunktionen im Fußball. In R. Lanwehr & J. Mayer (Hrsg.), *People Analytics im Profifußball. Implikationen für die Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Starke, D. (1999). *Kognitive, emotionale und soziale Aspekte menschlicher Problembewältigung: Ein Beitrag zur aktuellen Stressforschung*. Münster: LIT.
- Staufenbiel, K., Schücker, L. & Strauß, B. (2012). Duale Karriere – Die Doppelbelastung meisterlich meistern. In M. Wegner, J.-P. Brückner & S. Kratzenstein (Hrsg.), *Sportpsychologische Kompetenz und Verantwortung: 44. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 17.–19. Mai 2012 in Kiel/Oslo* (S. 135). Hamburg: Czwalina.
- Steffgen, G. (1993). *Ärger und Ärgerbewältigung. Empirische Prüfung von Modellannahmen und Evaluation eines Ärgerbewältigungstrainings*. Münster: Waxmann.
- Stoll, O. (1995). *Streßbewältigung im Langstreckenlauf*. Bonn: Holos.
- Stoll, O. (2001). *Wirkt körperliche Aktivität ressourcenprotektiv?* Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Struck, H. (2015). *Statuspassagen jugendlicher Fußballtalente*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Struhs-Wehr, K. (2017). *Betriebliches Gesundheitsmanagement und Führung. Gesundheitsorientierte Führung als Erfolgsfaktor im BGM*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sulprizio, M. & Kleinert, J. (2015). Kein Stress mit dem Stress. Tipps und Lösungen für mentale Stärke und psychische Gesundheit im wettkampforientierten Leistungssport. In Initiative Neue Qualität der Arbeit (Hrsg.), *psyGA-Praxisordner*. Berlin: BKK Dachverband e. V.

- Suinn, R. M. (2005). Behavioral Intervention for Stress Management in Sports. *International Journal of Stress Management*, 12 (4), 343–362.
- Tamminen, K. A., Ferdinand-Pennock, K. & Braun, C. (2019). Testing a Brief Coping Intervention for High-Performance Youth Soccer Players and Their Parents. *Sport and Exercise Psychology*, 3 (1), 61–70.
- Teipel, D., Kemper, R., Heinemann, D. (1999). *Beanspruchung von Schiedsrichtern und Schiedsrichterinnen im Fußball*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Ufer, M. (2017). *Mentaltraining für Läufer: Weil Laufen auch Kopfsache ist*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- van der Linden, D. Frese, M. & Meijman, T. F (2003). Mental fatigue and the control of cognitive processes: effects on perseveration and planning. *Acta Psychologica*, 113, 45–65.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2011). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Wingenfeld, K., Mensebach, C., Rullkoetter, N., Schlosser, N., Schaffrath, C., Beblo, T. & Driesen, M. (2009). Relationship between coping with negative life-events and psychopathology: Major depression and borderline personality disorder. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82, 421–425.
- Winkler-Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. E. (2002). Bewältigungsstrategien im Jugendalter. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 34 (4), 216–226.
- Wolf, D. & Merkle, R. (2012). *Gefühle verstehen, Probleme bewältigen: Eine Gebrauchsanleitung für Gefühle*. Mannheim: PAL Verlag.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Würth, S., Saborowski, C., & Alfermann, D. (1999). Trainingsklima und Führungsverhalten aus der Sicht jugendlicher Athleten und deren Trainer. *psychologie und sport*, 6, 146-157.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Streß und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3 Organisationspsychologie* (2. Aufl.) (S. 1007–1112). Göttingen: Hogrefe.

## Anhang

### Anhang A: Ausführliche Beschreibung des Stressbewältigungsprogramms

#### Stressbewältigungstraining, 1. Einheit

In der ersten Einheit des Stressbewältigungstrainings findet eine spielerische und leicht verständliche Einführung in das Thema Stress statt. Hier geht zunächst darum, dass die Nachwuchsspieler einen Zugang zu diesem Themenkomplex finden und ihr Interesse am Erlernen von Stressbewältigungsstrategien gefördert wird.

Zu Beginn erfolgt eine Vorstellungsrunde, in der die Trainingsleiterin sich und das Programm für die nächsten Wochen vorstellt. Daraufhin stellt sich jeder Teilnehmer kurz vor und äußert seine Vorstellungen vom Stressbewältigungstraining. Daraufhin wird zum Einstieg eine kurze Visualisierung passend zum Thema Stress durchgeführt (Baumann, 2015). Hierzu schließen alle Nachwuchsspieler die Augen und werden dazu aufgefordert, sich mit all ihren Gefühlen und Gedanken auf die folgende Situation zu konzentrieren und in diese hineinzusetzen. Die Trainingsleiterin liest eine kritische Situation vor, in der es um die letzten Minuten eines Saisonendspiels geht – das Wetter ist schlecht, die Spieler haben keine Kraft mehr, es kommt zu einem überraschenden Elfmeter. Die Teilnehmer des Programms sollen sich nun aus der Sicht des Elfmeterschützen in diese Situation hineindenken. Das Ende des Spiels bleibt in der Visualisierung offen. Die Nachwuchsspieler sollen ihre Gedanken und Gefühle kurz wirken lassen, bevor sie die Augen langsam wieder öffnen. Anschließend werden die durch die Visualisierung hervorgerufenen Empfindungen zusammengetragen und besprochen.

Durch die praktische Einführung soll den Nachwuchsspielern das nachfolgende Brainstorming zum Thema Stress leichter fallen. Hierbei sollen sie auf einem Arbeitsblatt festhalten, was ihnen zum aufgeführten Thema einfällt. Auf dem Arbeitsblatt sind einige Fragen rund um das Thema Stress zur Orientierung und Unterstützung der Gedankensammlung zu finden. Für diese Aufgabe wird eine Zeit von ca. 7–10 Minuten eingeplant. Anschließend werden alle Gedanken per Wortmeldung gesammelt und als Stichpunkte auf ein DIN-A3-Blatt geschrieben. Hierbei ordnet die Trainingsleiterin die einzelnen Begriffe bereits nach Stressoren, Bewertungen und Stressreaktionen, um im Anschluss gemeinsam mit der Gruppe den Stressprozess anhand der unterschiedlichen Stichpunkte zu erklären. Die Nachwuchsspieler sollen versuchen zu beschreiben, welcher Auslöser am Anfang des Stressgeschehens steht, welche Gedanken und Gefühle entstehen und wie eine mögliche Reaktion aussehen kann. Hierfür wird als Grundlage das Stressmodell von Lazarus (1966) verwendet und ein übersichtliches Schaubild des Stressprozesses im DIN-A3-Format gezeigt. Zudem erhalten die Teilnehmer ein Handout für ihre persönliche Trainingsmappe, auf welchem sie sich außerdem Stichpunkte zu den einzelnen Phasen des Stressgeschehens notieren können. Dieses Vorgehen zur Vermittlung von Stressentstehung ist angelehnt an eine Methode des Stressbewältigungstrainings von Beyer und Lohaus (2006) aus dem Modul „Wissen zu Stress und Problemlösen“. Als abschließende Aufgabe für die erste Einheit soll jeder Spieler ein Problem/eine stressige Situation, welches/welche in letzter Zeit auftrat, notieren. Im Laufe der nächsten Einheiten werden diese Probleme/Situationen erneut aufgegriffen, um mögliche Lösungsansätze zu

erarbeiten bzw. die möglicherweise bereits erfolgte Bewältigung zu reflektieren. Zuletzt heftet jeder Teilnehmer seine Arbeitsblätter mithilfe eines Heftstreifens zusammen und gibt sie bei der Trainingsleiterin ab, welche die einzelnen Mappen zu jeder Einheit wieder mitbringt. Damit wird sichergestellt, dass sowohl die Materialien der letzten Stunde zur Verfügung stehen als auch die neuen Arbeitsblätter unmittelbar nach Bearbeitung abgeheftet werden können. Am Ende der Interventionsphase wird jedem Spieler seine Mappe ausgehändigt.

## **Stressbewältigungstraining, 2. Einheit**

In der zweiten Einheit des Stressbewältigungsprogramms geht es darum zu verstehen, wie sich Stressreaktionen in verschiedenen Formen äußern können und dass solche körperlichen oder psychischen Reaktionen auf aktuelles Stressempfinden hindeuten können. Zudem wird das Problemlösetraining als problembezogene Bewältigungsstrategie Inhalt dieser Einheit sein.

Bevor die Mappen ausgeteilt werden, beginnt die zweite Einheit mit einer kurzen Wiederholung der ersten Stunde. Auf die Fragen der Trainingsleiterin zu den Inhalten der ersten Einheit antworten die Nachwuchsspieler per Wortmeldung. Im Anschluss greift die Trainingsleiterin das Thema Stressreaktion erneut auf und teilt ein Arbeitsblatt aus, auf welchem die Nachwuchsspieler mögliche Stressreaktionen, eingeteilt in Körper, Gefühle, Gedanken und Verhalten, eintragen sollen. Die Ebenen einer Stressreaktion werden hier vereinfacht dargestellt und statt in drei in vier unterteilt. Die kognitiv-emotionale Ebene (Kaluza, 2015a) wird bei dieser Übung in zwei Ebenen unterschieden. Dieses Vorgehen dient zum einen dem Bewusstmachen der verschiedenen Stressreaktionsebenen und zum anderen der Verbalisierung von Gefühlen und Gedanken und deren Unterscheidung. Hierbei sollen die Nachwuchsspieler versuchen, ihre Reaktionen genau zuzuordnen.

Nachdem alle Spieler die Tabelle mit Begriffen gefüllt haben, werden die unterschiedlichen Stressreaktionen zusammengetragen, ergänzt und diskutiert, falls es Einwände gegen die Zuordnung der vier Bereiche gibt. Die Spieler werden dazu angeregt, ihre Stressreaktionen genauer zu beschreiben und zu erklären, warum sie welche Stressreaktion zu welchem Bereich zugeordnet haben. Dadurch sollen sie lernen, ihre Gefühle und Gedanken auszudrücken und ihre Körperreaktionen und ihr Verhalten besser zu verstehen. Anschließend werden Ideen gesammelt, wie solche Stressreaktionen bewältigt werden können. Hierbei geht es sowohl um bereits durchgeführte Bewältigungsmaßnahmen als auch Vorschläge für mögliche Lösungsstrategien. Alle Ideen werden schriftlich festgehalten und im Laufe des Stressbewältigungstrainings passend zum Stundenthema aufgegriffen. In der zweiten Einheit wird nun auf das aktive Handeln durch das sogenannte Problemlösetraining eingegangen (Beyer & Lohaus, 2006; D´Zurilla & Goldfried, 1971; Görlitz, 2012). Hierzu wird den Nachwuchsspielern ein Arbeitsblatt mit dem Verlauf des Problemlösetrainings ausgeteilt. Das Problemlösetraining wird wie bei Beyer und Lohaus (2006) in fünf Schritte unterteilt – Problemdefinition, Lösungssuche, Entscheidungsfindung, Erprobung einer Lösung, Bewertung der Lösung. Die einzelnen Schritte werden einschließlich adäquater Beispiele mit der Gruppe besprochen, damit die Grundprinzipien verstanden und in der darauffolgenden Übung angewendet werden können. Das Problemlösetraining dient als Grundlage für das Stressbewältigungsprogramm. Im Hinblick



auf den Schritt *Lösungssuche* sollen die Nachwuchsspieler in den nachfolgenden Einheiten ein Repertoire an möglichen Bewältigungsstrategien kennenlernen und sich zwischen unterschiedlichen Lösungsschritten entscheiden lernen.

In der anschließenden Übung sollen zwei Beispielprobleme aus den Bereichen Schule und Fußball mit dem bisherigen Wissen über das Problemlösetraining und den bisher erwähnten oder bereits im Vorhinein bekannten Bewältigungsstrategien gelöst werden. Die Fallbeispiele werden zwar von der Trainingsleiterin zu Übungszwecken vorgegeben, basieren jedoch auf realen Problemen der Nachwuchsspieler (Informationen durch Bedarfsanalyse, Interviews und sportpsychologische Betreuungsarbeit (siehe Kapitel 4.2.1 & 4.2.2)). Hierzu werden jeweils drei Aufgaben gestellt, anhand welcher sich die Spieler orientieren können, um die vorliegende Situation strukturiert bearbeiten zu können. Im ersten Schritt soll das Problem so präzise wie möglich beschrieben werden, um die Lösungssuche zu vereinfachen und geeignete Lösungsideen zu generieren. Im zweiten Schritt sollen unterschiedliche Lösungswege formuliert werden, um im dritten Schritt eine Lösung zu präferieren und sich für diese zu entscheiden. Da es sich in dieser Übung um fiktive Fallbeispiele handelt, werden die letzten beiden Schritte des Problemlöseprozesses (Erprobung einer Lösung und Bewertung der Lösung) nicht durchgeführt. Hier wird lediglich in der Gruppe diskutiert, wie die Umsetzung und Bewertung möglicherweise verlaufen könnte. Abschließend sollen die Nachwuchsspieler die Problemsituationen, welche sie bereits in der ersten Einheit formuliert haben, überarbeiten und versuchen, diese noch konkreter und ausführlicher zu beschreiben. Hiermit wird die Basis für die angemessene Lösungssuche geschaffen, welche im Verlauf der Interventionen immer wieder besprochen wird.

### **Stressbewältigungstraining, 3. Einheit**

In der dritten Einheit des Stressbewältigungstrainings steht das Entspannungstraining als emotionsbezogene Bewältigungsstrategie im Vordergrund. Die Stunde beginnt mit einer kurzen Wiederholung des Problemlösetrainings aus der vorherigen Einheit und einer knappen Zusammenfassung möglicher Stressreaktionen auf den vier verschiedenen Ebenen. An das Thema Stressreaktionen schließt sich das der dritten Einheit an – Entspannungstraining wird eingesetzt, um negative Stressreaktionen zu kontrollieren oder gar zu verändern.

Der Unterschied zwischen emotions- und problembezogenen Bewältigungsstrategien wird anhand von zwei kurzen Fallbeispielen veranschaulicht. Daraufhin erfolgt ein Gruppengespräch, in welchem die Nachwuchsspieler bereits bekannte oder verwendete Entspannungsverfahren sowohl nennen als auch über deren Wirkung diskutieren können. Sie können von ihren eigenen Erfahrungen berichten und sich über dieses Thema austauschen. Die Trainingsleiterin bespricht mit der Gruppe den positiven Einfluss von Entspannungsverfahren auf Gedanken, Gefühle und Körper und den dadurch möglicherweise veränderten Umgang mit dem Stressor. Zudem wird mit der Gruppe zusammengetragen, welche Vorteile ein Entspannungstraining für Sportler hat und in welchen Situationen dies sinnvoll eingesetzt werden kann (Preis, 2015a). Hierzu erhalten die Nachwuchsspieler ein Handout für ihre Trainingsmappe, welches sie durch weitere Wirkungsweisen und Vorteile für Sportler im Laufe des Gruppengesprächs ergänzen können.

Zudem können die Spieler notieren, welche Entspannungsübungen sie bisher in welcher Situation verwendet haben oder in Zukunft verwenden oder ausprobieren möchten.

Im Verlauf des Trainingsprogramms werden die Nachwuchsspieler verschiedene Entspannungsverfahren und Atemtechniken kennenlernen. Zunächst wird die Progressive Muskelrelaxation (PMR) nach Jacobson (1990) durchgeführt. Hierbei werden sowohl eine kurze Entspannung im Sitzen (ca. 5 Min.) als auch eine längere Entspannungsphase im Liegen (ca. 15–20 Min) angeleitet. Dieses Vorgehen soll den Nachwuchsspielern zeigen, dass sich bereits eine kurze Entspannungsübung positiv auf die Atmung auswirken und den Puls senken kann. Um der Gruppe dies zu verdeutlichen, zählt jeder Spieler für 30 Sekunden seinen Puls und notiert das Ergebnis bezogen auf 60 Sekunden. Danach schließen alle Spieler die Augen und setzen sich bequem hin. Die Füße stehen fest auf dem Boden und die Arme hängen entspannt rechts und links neben dem Körper nach unten. Es wird zunächst eine Kurzform der PMR durchgeführt (Kaluzza, 2015a; Kaluzza, 2015b; Schliermann & Hülß, 2008). Bevor die Spieler ihre Augen öffnen, werden sie erneut dazu aufgefordert, ihren Puls für 30 Sekunden zu messen. Anschließend sollen sie ihre Augen wieder öffnen und unmittelbar ihren Pulswert bezogen auf 60 Sekunden notieren. Daraufhin erfolgt ein kurzer Austausch über die Wirkung der Übung und die gewonnenen Erfahrungen der Spieler. Zusätzlich sollen die Spieler ihre Pulswerte vor und nach der Übung zurückmelden und beschreiben, ob die mögliche Veränderung mit ihrem subjektiven Entspannungsgefühl übereinstimmt.

Nach der kurzen Feedbackrunde erfolgt eine Zusammenfassung der Einheit. Hierzu sollen sich die Spieler in einer Partnerübung abwechselnd Fragen zu den Inhalten der Einheit stellen. Dies dient einer erneuten Aktivierung, bevor abschließend die längere Version der PMR im Liegen durchgeführt wird. Hierzu legen sich alle Spieler mit dem Rücken auf jeweils eine weiche Gymnastikmatte. Es soll ein Abstand von ca. 30 Zentimetern gewahrt werden, damit Ablenkungen reduziert werden und jeder einen gewissen Raum für sich hat. Bevor mit dem Entspannungsverfahren begonnen wird, weist die Trainingsleiterin daraufhin, dass die angeleiteten Übungen befolgt werden sollen, um ein Einschlafen zu vermeiden. Zudem erfolgt eine erneute Pulsmessung. Nun wird die Progressive Muskelrelaxation mit einer kurzen Übung zur Beruhigung der Atmung und zum Einstimmen auf die Entspannungsphase eingeleitet. Schließlich werden die Übungen zur Anspannung und Entspannung der Muskulatur von der Trainingsleiterin angeleitet. Bevor die Spieler ihre Augen öffnen, wird erneut der Puls gemessen. Dies stellt ein einfaches Verfahren des Biofeedbacks dar und dient zur Überprüfung eines Vorher-nachher-Effekts. Die Einheit wird mit einer kurzen aktivierenden Atmung abgeschlossen, damit die Spieler sich auf das bevorstehende Training einstellen.

#### **Stressbewältigungstraining, 4. Einheit**

Die vierte Einheit des Stressbewältigungstrainings beginnt mit einer kurzen Reflexion der vorangegangenen Einheit und einem Austausch der gewonnenen Erfahrungen mit der Langform der Progressiven Muskelrelaxation im Liegen. Die Nachwuchsspieler werden dazu angeregt zu beschreiben, welche körperlichen und mentalen Reaktionen sie gespürt haben und was ihnen bei der An- und Entspannung der Muskulatur widerfahren ist. Der Hintergrund und die Wirkweise der PMR werden von der Trainingsleiterin erklärt. Im

Gruppengespräch soll geklärt werden, wann diese Technik eingesetzt werden kann. Die Nachwuchsspieler notieren sich jeweils eine Situation, in der sie die Kurzform der PMR anwenden möchten.

Um die Wirkung von Entspannungsübungen zu vertiefen, wird in der vierten Einheit der Zusammenhang zwischen Aktivierung, Entspannung und Konzentration noch weiter verdeutlicht. Hierzu wird eine Übung durchgeführt, in der die Nachwuchsspieler von einer Aktivierung direkt in eine Konzentrationsphase übergehen sollen. Die Aktivierung wird durch den Wandsitz hergestellt, welcher für 2 Minuten gehalten werden soll. Hierbei lehnen die Spieler sich mit ihrem Rücken an die Wand und beugen ihre Knie bis in einen rechten Winkel, sodass die Oberschenkel parallel zum Fußboden zeigen. Wenn die 2 Minuten vorüber sind, setzen die Spieler sich unmittelbar auf ihren Platz zurück und beginnen mit dem Zahlenspiel, welches bereits im Vorhinein erklärt wurde, sodass der Übergang zwischen physiologischer Aktivierung und Konzentrationsphase so kurz wie möglich gehalten werden kann. Das Zahlenspiel besteht aus einem Zahlenfeld mit kleinen Kästchen, in denen jeweils eine Zahl von 1-100 zu finden ist. Jede Zahl existiert nur einmal. Die Trainingsleiterin nennt eine beliebige Zahl, bei der die Nachwuchsspieler beginnen sollen. Anschließend sollen sie der Reihenfolge nach immer die nächsthöhere Zahl markieren (Preis, 2015b). Die Bearbeitungszeit beträgt eine Minute. Schließlich wird die Differenz zwischen der Anfangszahl und der letzten markierten Zahl gebildet (z. B. erste Zahl: 8; letzte markierte Zahl: 20, d. h. 12 Zahlen wurden markiert). Jeder Spieler notiert sich sein Ergebnis. Nach einer kurzen Pause erfolgt ein zweiter Durchgang des Wandsitzes für 2 Minuten. Nach der körperlichen Anstrengung setzen die Spieler sich erneut auf ihren Platz und schließen unmittelbar die Augen. Es wird eine Kurzform der PMR durchgeführt. Die Spieler sollen umgehend versuchen, sich von der physiologischen Aktivierung zu lösen und sich auf die Anleitung der Entspannungsübung zu konzentrieren. Direkt im Anschluss wird erneut das Zahlenspiel durchgeführt, welches eine kurze Konzentrationsphase von einer Minute erfordert.

Im Gegensatz zu der Pulsmessung in der dritten Einheit, wird bei der beschriebenen Übung ausschließlich das subjektive Empfinden als Rückmeldung erfasst. Hier geht es darum, wie die Nachwuchsspieler jeweils die körperliche Aktivierung und die PMR und deren möglichen Einfluss auf das Konzentrationsspiel einschätzen. Es soll verdeutlicht werden, welche Wirkung auch bereits kurze Entspannungsübungen haben können und wie die Spieler sich nach einer Anstrengung kurzzeitig erholen können. Hierbei ist zu beachten, dass es sich um eine deutlich vereinfachte Übung zur Veranschaulichung und zum Bewusstwerden unterschiedlicher Aktivierungszustände handelt, welche nicht mit langen physischen und/oder psychischen Belastungsphasen vergleichbar sind. Hinsichtlich der beschränkten Interventionszeit ist es notwendig, auf solch komprimierte Übungsbeispiele zurückzugreifen.

Im Gruppengespräch werden die Eindrücke bezüglich der Übung ausgetauscht und diskutiert. Die Nachwuchsspieler werden dazu angeregt, ihre bereits gewonnenen Erfahrungen mit unterschiedlichen Aktivierungszuständen und deren Einfluss auf ihre Konzentration zu beschreiben. Abschließend erhalten die Spieler ein Arbeitsblatt, auf welchem sie notieren sollen, was sie vor und während eines Spiels ablenkt und welche Maßnahmen sie bereits ergreifen, um ihre Konzentration wiederherzustellen (Preis, 2015a). Die

Ergebnisse werden erneut im Gruppengespräch besprochen. Dies dient dem Austausch der Spieler untereinander und dem gegenseitigen Verständnis für unterschiedliche Verhaltensweisen. Die Einheit endet mit einer kurzen Zusammenfassung und dem Abheften der Arbeitsblätter und weiteren Notizen.

### **Stressbewältigungstraining, 5. Einheit**

In der fünften Einheit des Stressbewältigungstrainings erfolgt zunächst eine kurze Wiederholung des Themas der vorherigen Stunde. Die Spieler werden dazu angeregt, die vergangene Einheit zu reflektieren und den Ablauf der Übung zusammenzufassen.

An diese Stelle knüpft die Trainingsleiterin an und greift das Thema Aktivierung auf, welches in der vierten Einheit ein Bestandteil der praktischen Übung war. Hierzu werden die Spieler befragt, welche Maßnahmen sie bisher ergriffen haben, um sich zu aktivieren (z. B. vor dem Training und/oder Punktspiel). Die Trainingsleiterin ergänzt die genannten Maßnahmen gegebenenfalls und erklärt, in welchen drei Bereichen (Verhalten, Umwelt, Wahrnehmung) welche Aktivierungstechniken greifen. Die Spieler erhalten ein Arbeitsblatt, auf welchem sie ihre eigenen Ideen zur Erreichung eines für sie optimalen Aktivierungszustandes hinzufügen können. Im Anschluss verteilt die Trainingsleiterin ein weiteres Arbeitsblatt mit einem Schaubild, welches den Zusammenhang zwischen Aktivierung und Leistung zeigt (Preis, 2015a; Sulprizio & Kleinert, 2015; Yerkes & Dodson, 1908). Hier wird eine Darstellung des Yerkes-Dodson-Gesetzes (1908) in Anlehnung an die Abbildung von Preis (2015a) gewählt, auf welcher zusätzlich die Bereiche Unter- und Überaktivierung mit der jeweiligen Maßnahme gekennzeichnet sind.

Für die unterschiedlichen Aktivierungszustände werden mit den Spielern gemeinsam einzelne Maßnahmen erarbeitet, die in der jeweiligen Situation wirken können. Zudem sollen die Spieler versuchen, ihre typischen Aktivierungszustände vor dem Training und vor einem Spiel einzuzeichnen. Im Gruppengespräch sollen sie dann beschreiben, wie sie sich in dem Zustand fühlen und wie sie bisher ihren Bereich der optimalen Leistung erreichen. Das Yerkes-Dodson-Gesetz wird hier als Grundlage für das Thema Aktivierung und Leistung gewählt, da es eine vereinfachte Erläuterung des Zusammenhangs ermöglicht. Gleichwohl wird im Gruppengespräch auch über die individuelle Zone des optimalen Funktionierens diskutiert, ohne jedoch das IZOF-Modell von Hanin (1997) konkret zu erläutern. Es geht lediglich darum, den Nachwuchsspielern zu vermitteln, dass es nicht das eine Aktivierungsniveau gibt, welches bei jedem Sportler und jeder Sportlerin gleich wirkt und zur optimalen Leistung führt.

Des Weiteren wird im Gruppengespräch erläutert, wie das Themenfeld Aktivierung und Leistung mit Stress und Stressbewältigung zusammenhängt. Die Trainingsleiterin regt die Spieler mit unterschiedlichen Fragen dazu an, sich nacheinander in die Situation einen Tag vor, zwei Stunden vor und 10 Minuten vor einem Spiel zu versetzen. Sie sollen versuchen, ihre unterschiedlichen Gedanken, Gefühle und Aktivierungszustände zu beschreiben. Hierbei sollen erneut das jeweilige subjektive Empfinden und die unterschiedlichen Reaktionen und Verarbeitungsweisen der Spieler hinsichtlich der gleichen Situationen verdeutlicht werden.

## Stressbewältigungstraining, 6. Einheit

Zu Beginn der sechsten Einheit des Stressbewältigungstrainings werden die Inhalte der vorangegangenen Stunde wiederholt und knapp zusammengefasst. Wichtig ist hierbei zudem die konkrete Einordnung der unterschiedlichen Themen in das Themenfeld *Stress*.

Nun soll das *Thema Aktivierung und Entspannung* durch praktische Übungen vertieft werden. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Aktivierung und Entspannung durch Gedanken. Es werden zwei Übungen durchgeführt, bei welchen die Nachwuchsspieler dazu angeleitet und angeleitet werden, zwei unterschiedliche Gefühlszustände zu erleben. Zunächst legen sich die Spieler auf eine weiche Gymnastikmatte in einem ruhigen und abgedunkelten Raum, in dem Störquellen wie Licht oder laute Umgebungsgeräusche reduziert sind. Vor der Durchführung der ersten Übung, schließen die Nachwuchsspieler ihre Augen und stellen sich sowohl psychisch auch als physisch auf die nachfolgenden Übungen ein. Eine kurze Atemübung soll hierbei unterstützend wirken, sodass sie sich vollkommen auf die Anleitung der Trainingsleiterin und ihre eigenen Gedanken konzentrieren können. Vor Übungsbeginn sollen die Spieler ihren Puls messen, um einen Vergleich zwischen Ruhezustand und den unterschiedlichen körperlichen Reaktionen auf die gedankliche Aktivierung und Entspannung im Rahmen der Übungen ziehen zu können.

In der ersten Übung geht es um das gedankliche Hervorrufen einer negativen Situation. Die Trainingsleiterin liest einen Text vor, welcher das Hineinversetzen in eine negative Situation unterstützt. Hierbei werden unterschiedliche Fragen gestellt und kleine Aufgaben angeleitet, mit welcher die Nachwuchsspieler dazu angeregt werden, sich ihre Gefühle, ihre Gedanken und ihr Verhalten in der Situation so detailliert wie möglich vorzustellen. Das Ziel ist es, einen aufgeregten, nervösen und möglicherweise stressreichen Zustand hervorzurufen. Am Ende der Übung sollen sich die jungen Athleten langsam wieder von der Situation lösen und ihren Puls überprüfen. Insgesamt dauert die Übung ca. 10–12 Minuten. Bevor mit der zweiten Übung begonnen wird, sollen beide Pulswerte notiert werden. Anschließend wird erneut eine kurze Atemübung durchgeführt, welche zur Vorbereitung auf die zweite Übung dienen soll. Nun sollen die Spieler sich komplett von der negativen Situation mit all ihren hervorgerufenen Gefühlen und Gedanken lösen und sich auf die folgende Entspannungsübung konzentrieren. Die Trainingsleiterin führt Schritt für Schritt in die Übung ein und leitet für die nächsten 10–15 Minuten eine Schwere- bzw. Wärmeübung an. Die Spieler werden bereits im Vorhinein dazu angeregt, den einzelnen Anleitungen zu folgen, um ihren Körper wahrzunehmen und ihre Reaktionen zu spüren. Am Ende der Übung soll jeder Spieler erneut seinen Puls überprüfen und den Wert notieren. Im Anschluss werden die Übungen im Gruppengespräch reflektiert und diskutiert. Die Nachwuchsspieler sollen sich über ihre Erfahrungen austauschen und rückmelden, inwiefern sie in der Lage waren, sich auf die Übungen einzulassen, und wie intensiv ihr persönliches Erleben war. Die sechste Einheit dient vor allem dazu, die Zusammenhänge zwischen Gedanken und (physischer/psychischer) Aktivierung bzw. Entspannung zu spüren und zu verstehen.

## **Stressbewältigungstraining, 7. Einheit**

Die siebte Einheit findet erst nach zweiwöchiger Interventionspause aufgrund der Winterferien statt. Zu Beginn werden die Inhalte der ersten sechs Stunden in einem gemeinsamen Gruppengespräch mithilfe von konkreten Fragen der Trainingsleiterin wiederholt, sodass die Gruppe inhaltlich auf einem ähnlichen Stand ist.

Die zweite Hälfte des Stressbewältigungstrainings startet mit dem Thema „Ziele und Zielsetzungstraining“. Für den Einstieg in dieses Thema erhalten die Nachwuchsspieler ein Arbeitsblatt, auf welchem sie notieren sollen, wozu Ziele (im Sport) benötigt werden. Sie können und sollen alle Gedanken festhalten, die ihnen zu diesem Thema einfallen. Anschließend erfolgt ein Austausch über den Sinn von Zielen, welcher von der Trainingsleiterin moderiert und als Mindmap auf einem DIN-A3-Blatt festhalten wird. Hierbei werden die Punkte bereits in unterschiedliche Kategorien unterteilt, welche im Laufe der Einheiten zu diesem Thema immer wieder besprochen werden. Anschließend erfolgt ein kurzer theoretischer Input vonseiten der Trainingsleiterin. Hier steht die zeitliche Unterscheidung von Zielen im Vordergrund (Alfermann & Stoll, 2016; Baumann, 2015). Diese Informationen erhalten die Nachwuchsspieler zusätzlich als Arbeitsblatt, welches sie in ihrer persönlichen Trainingsmappe abheften und gegebenenfalls mit eigenen Beispielen ergänzen können.

Anschließend wird zur zeitlichen Unterscheidung von Zielen eine Übung durchgeführt, bei welcher die Nachwuchsspieler ein langfristiges Ziel, ein Jahresziel und ein Monatsziel notieren und detailliert beschreiben sollen (Preis, 2015a). Zudem sollen sie erläutern, welche Zwischenziele sie erreichen möchten und welche Schritte zu bewältigen sind. Bei der Übung wird nicht vorgegeben, welche Bereiche bei der Zielsetzung berücksichtigt werden sollen, d. h., die Nachwuchsspieler können sich sowohl Ergebnisziele oder Fähigkeitsziele als auch Verhaltensziele setzen (Baumann, 2011). Entscheidend ist in dieser Einheit noch nicht der inhaltliche Bereich des Ziels, sondern die (schriftliche) Formulierung einer Zielsetzung. Im Mittelpunkt stehen hier zunächst die zeitliche Unterteilung und insbesondere die Vergegenwärtigung von Zielvorstellungen.

Nachdem jeder Spieler seine Ziele formuliert hat, erfolgt ein Gruppengespräch, in welchem sich die jungen Athleten freiwillig durch ihre Wortmeldung zu dem Thema äußern und ihre Zielformulierungen vorstellen können. Hierbei gibt die Trainingsleiterin gegebenenfalls Rückmeldungen zur Formulierung und/oder zeitlichen Unterscheidung von Zielen, falls diese noch verbessert werden könnte. Anschließend markiert jeder Spieler sein Wichtigstes der drei notierten Ziele. Dieses Ziel soll jeder Spieler in der nächsten Stunde konkreter beschreiben und den Weg dorthin detaillierter festhalten. Die Einheit endet mit einem kurzen Ausblick auf die nächste Stunde und dem Abheften der Arbeitsblätter in die persönliche Trainingsmappe.

## **Stressbewältigungstraining, 8. Einheit**

Die achte Einheit des Stressbewältigungsprogramms beginnt mit einem Rückblick auf die Inhalte der vorangegangenen Stunde. Die zeitliche Unterscheidung von Zielen wird durch gezielte Fragen der Trainingsleiterin an die Trainingsgruppe wiederholt. Im Anschluss schlagen die Nachwuchsspieler ihre persönliche Trainingsmappe auf und blättern auf das Arbeitsblatt der Zielsetzungen mit zeitlicher Unterscheidung. Hier haben die

Trainingsteilnehmer in der siebten Einheit ihr persönlich wichtigstes Ziel markiert, welches in der folgenden Stunde detaillierter erarbeitet und formuliert werden soll.

Zunächst werden der Gruppe theoretische Inhalte zu den unterschiedlichen Zielarten vermittelt (Baumann, 2011; Beckmann & Elbe, 2011; Weinberg & Gould, 2011). Hierzu nennt die Trainingsleiterin zunächst Beispiele, welche unterschiedliche Zielausrichtungen (Ergebnisziele, Leistungsziele, Fähigkeits- oder Prozessziele, Verhaltensziele) beinhalten. Die Gruppe wird dazu angeregt zu beschreiben, welcher Bereich (Ergebnis, Leistung, Fähigkeit, Verhalten) hier im Vordergrund steht. Daraufhin werden den unterschiedlichen Zielrichtungen passende Merkmale und Beispiele zugeordnet, sodass die Nachwuchsspieler im nächsten Schritt versuchen sollen, ihre bereits selbst formulierten Ziele zu kategorisieren und gegebenenfalls zu ergänzen. Im Vordergrund steht hier das jeweils wichtigste Ziel der Spieler, welches sie bereits in der letzten Einheit farblich markiert hatten. Dieses sollen sie nun einer der vier Zielarten zuordnen und hierfür im weiteren Verlauf Maßnahmen zur Erreichung formulieren.

Zunächst erfolgt erst einmal ein ca. 10-minütiger theoretischer Teil seitens der Trainingsleiterin, in welchem es schwerpunktmäßig um die passende und zielführende Formulierung zur tatsächlichen Zielerreichung geht. Im Mittelpunkt steht hierbei das SMART-Konzept, welches Formulierungsrichtlinien für adäquate Zielsetzungen vorgibt (Hänsel, Baumgärtner, Kornmann & Ennigkeit, 2016; Engbert, 2011). Die Gruppe wird zunächst gefragt, wie *smart* hinsichtlich der Formulierung von Zielsetzungen übersetzt werden könnte. Anschließend wird ein Arbeitsblatt mit der Überschrift „Wie setze ich mir Ziele?“ ausgeteilt, auf welchem die einzelnen Buchstaben des Akronyms SMART untereinander aufgelistet sind. Nun wird im Gruppengespräch geklärt, wofür die Abkürzung SMART steht und welche Bedeutung sie in der Zielformulierung hat. Die Trainingsteilnehmer ergänzen die einzelnen Adjektive hinter den Buchstaben und werden dazu angeregt, jeweils ein kurzes Beispiel zu notieren. Zudem erläutert die Trainingsleiterin anhand eines Beispielziels die einzelnen Begriffe und ihre Bedeutung für eine Zielformulierung. Im nächsten Schritt sollen die Spieler Maßnahmen zur Zielerreichung für ihr in der letzten Stunde formuliertes wichtigstes Ziel notieren. Zudem werden sie dazu angeregt, diese Schritte anhand eines Bildes zu visualisieren. Als Hilfestellung nennt die Trainingsleiterin Beispiele wie „einen Berg erklimmen“ oder „Stolpersteine aus dem Weg räumen“ (Engbert, 2011). Des Weiteren sollen sie in einer Tabelle jeweils ein bis zwei Ergebnis-, Leistungs-, Fähigkeits- und Verhaltensziel/e formulieren und jeweils die Maßnahmen zur Zielerreichung in ein paar Stichpunkten beschreiben. Die Trainingsleiterin weist darauf hin, dass das SMART-Konzept lediglich bei der Zielformulierung hilft, jedoch nicht die Maßnahmen und die einzelnen Schritte zur Zielerreichung berücksichtigt.

In einem abschließenden Gruppengespräch können die Trainingsteilnehmer ihre formulierten Ziele vorstellen. Hierbei achtet die Trainingsleiterin sowohl auf die Einteilung der Zielrichtung und auf die Art und Weise der Formulierung als auch auf die zu ergreifenden Maßnahmen. Gegebenenfalls schlägt sie Korrekturen oder Verbesserungen vor. Zusätzlich wird die Gruppe dazu angeregt, an Zielformulierungen und Ideen zur Umsetzung mitzuwirken. Die Einheit wird durch eine Zusammenfassung der Inhalte der letzten beiden Einheiten durch die Trainingsleiterin und mit dem Abheften der Materialien in die

persönliche Trainingsmappe beendet. Das Thema „Ziele und Zielsetzung“ ist somit im Rahmen des Stressbewältigungstrainings abgeschlossen.

### **Stressbewältigungstraining, 9. Einheit**

Die neunte Einheit beginnt mit dem neuen Thema „Visualisierung und Einstieg ins Mentale Training“. Zur Einführung ins Mentale Training werden auf einem DIN-A3-Blatt alle Ideen und Gedanken zu diesem Thema festgehalten. Die Trainingsleiterin unterstützt durch Fragestellungen wie „Was ist Mentales Training?“, „Was passiert beim Mentalen Training?“, „Was bewirkt Mentales Training?“, „Habt ihr bereits Erfahrung mit Mentalem Training?“. Die Trainingsgruppe wird dazu angeregt, ihre Gedanken zu äußern und sich über das Thema auszutauschen.

Im Anschluss erfolgt eine kurze praktische Übung, welche von der Trainingsleiterin angeleitet wird und einen ersten Einblick ins Mentale Training ermöglichen soll (Wolf & Merkle, 2012). Zunächst stellen sich die Nachwuchsspieler mit geschlossenen Beinen aufrecht hin. Nun soll sich jeder Spieler mit dem Rumpf nach vorne beugen und sich mit den Händen so weit wie möglich nach unten zu den Füßen ziehen. Hier verbleiben sie ca. 10 Sekunden, in welchen sie ihren Körper und die Bewegung so konkret wie möglich wahrnehmen sollen. Anschließend setzt sich jeder Trainingsteilnehmer wieder auf seinen Platz und schließt die Augen. Die vorangegangene Übung soll nun in Gedanken erneut durchlaufen werden. Die Trainingsleiterin unterstützt die Visualisierung durch Hinweise, welche die Vorstellung der einzelnen Schritte der Bewegung vereinfachen soll. Nachdem die Bewegung mehrmals in Gedanken und ohne physische Umsetzung visualisiert wurde, sollen die Spieler ins Hier und Jetzt zurückkommen und ihre Augen wieder öffnen. Unmittelbar danach wird die Rumpfbeuge wiederholt. Im Anschluss wird die Übung in einem kurzen Gruppengespräch reflektiert und es erfolgt ein Erfahrungsaustausch über die Wahrnehmung der Übung, des eigenen Körpers und der Gedanken. Hierbei sollen mögliche Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Übungsdurchgang besprochen und Erklärungsansätze diskutiert werden.

Nach der Einführung ins Thema wird mit dem Hauptteil der neunten Einheit fortgefahren. Die folgende Übung findet in einem Raum neben dem Trainingsraum statt, in welchem der Übungsaufbau bereits im Vorhinein vorbereitet wurde. Es wird bewusst eine Aufgabe gewählt, mit welcher die Trainingsgruppe noch keine Erfahrung gemacht hat und welche somit eine neue Bewegung darstellt. Am Ende des Raumes wird ein Behälter (z. B. ein Eimer) platziert, welcher ca. 4–5 Meter von der Abwurfline entfernt steht. Von dieser soll der jeweilige Spieler einen Softball aus der Position des Wandsitzes werfen. Das Ziel ist es, den Softball in den Behälter zu werfen. Jeder Spieler hat drei Versuche, von welchen ausschließlich die Treffer gezählt werden, bei denen der Ball im Behälter liegen bleibt. Berührungen des Behälters gelten nicht als Treffer. Die Spieler betreten einzeln den Raum und nehmen an der Wand den sogenannten Wandsitz ein, bei welchem sie ihren Rücken gegen die Wand lehnen und ihre Knie bis in einen rechten Winkel beugen, sodass die Oberschenkel parallel zum Fußboden zeigen. In dieser Position bleiben sie beim gesamten Übungsablauf. Der geworfene Ball wird von der Trainingsleiterin eingesammelt und dem jeweiligen Spieler zurückgegeben. Es wird durchgehend mit demselben Ball geworfen. Die Trainingsteilnehmer, welche vor dem Raum auf ihren Einsatz warten,



erhalten für die „Wartezeit“ Erklärungen zum Mentalen Training vom DFB als Ausdruck zum Durchlesen. Nachdem jeder Spieler seine ersten drei Versuche durchgeführt hat, sollen sie mithilfe des Stufenmodells des Mentalen Trainings den Bewegungsablauf der soeben ausgeführten Übung schriftlich verbalisieren (Eberspächer, 2012; Mayer & Hermann, 2015). Hierbei handelt es sich um die Methode des ideomotorischen Trainings, welches im Rahmen des Stressbewältigungsprogramms im Vordergrund steht – weitere Methoden werden nicht näher erläutert oder geübt. Die vier Schritte des Mentalen Trainings sind auf einem Arbeitsblatt konkret beschrieben. Zur Veranschaulichung stellt die Trainingsleiterin ein Beispiel einer anderen Bewegungsausführung vor, sodass die Trainingsteilnehmer wissen, wie die Instruktionen der einzelnen Stufen zu verstehen und wie diese zu bearbeiten sind. Im Anschluss haben die Spieler Zeit, ihre Bewegungsausführung in Schriftform detailliert zu beschreiben. Nachdem sie alle Schritte durchlaufen und den Anweisungen gefolgt sind, erfolgt ein zweiter Durchgang der Softball-Übung. In derselben Reihenfolge betreten die Spieler einzeln den Raum und führen erneut drei Wurfversuche aus. Hierbei sollen sie ihre auswendig gelernten Knotenpunkte berücksichtigen und versuchen, die Bewegungsausführung vor ihrem inneren Auge vorzustellen. Die jeweiligen Treffer werden erneut notiert, sodass in dem darauffolgenden Gruppengespräch sowohl über die subjektive Wahrnehmung als auch über die mögliche objektive Veränderung der Treffer diskutiert werden kann. Nachdem jeder Spieler seine drei Versuche ausgeführt hat, kommt die Gruppe zu einem abschließenden Austausch wieder zusammen.

Das Gruppengespräch wird von der Trainingsleiterin durch unterschiedliche Fragen zur durchgeführten Übung moderiert. Hierbei sollen die Nachwuchsspieler von ihren Erfahrungen mit der praktischen Durchführung der Übung und ihrer mentalen Vorstellung berichten. Zudem können sie in ihrem schriftlich formulierten Übungsablauf Korrekturen durchführen oder Ergänzungen hinzufügen, falls sie nach der praktischen Durchführung Änderungen vornehmen möchten. Die Trainingsleiterin macht deutlich, dass die Übung lediglich einen kleinen Einblick ins Mentale Training gewährt. Sie weist darauf hin, dass Mentales Training regelmäßig geübt werden sollte und mehr Zeit als eine Einheit zu diesem Thema benötigt, damit eine Automatisierung und ein direkter Abruf der Bewegungsvorstellung gewährleistet werden können. Die Spieler werden dazu angeregt, Vor- und Nachteile des Mentalen Trainings aus subjektiver Sicht zu schildern und eine Rückmeldung zu geben, ob sie diese Trainingsmethode möglicherweise anwenden würden. Abschließend heften die Trainingsteilnehmer ihre Arbeitsblätter ab.

### **Stressbewältigungstraining, 10. Einheit**

Die zehnte Einheit des Stressbewältigungsprogramms beginnt mit einem Rückblick auf das Thema der vorangegangenen Stunde. Hier wurde den Nachwuchsspielern das Mentale Training in seinen Ansätzen nähergebracht. Um den Ablauf des Mentalen Trainings noch einmal zu reflektieren, werden die Trainingsteilnehmer dazu angeregt, sich erneut zu vergegenwärtigen, worum es beim Mentalen Training geht und welche Techniken sie dabei anwenden. Ziel hierbei ist es, dass die Nachwuchsspieler den Zusammenhang von Bewegungsvorstellung, Verbalisierung der Bewegung und Durchführung der Bewegung nachvollziehen können und sich dessen bewusstwerden, dass die Bewegungsvorstellung

durch die unterstützenden Kurzformeln wie eine Art Selbstgespräche wirken. Hierdurch soll der Übergang vom Mentalen Training zur Selbstgesprächsregulation geschaffen werden.

Zur Einführung in das Thema *Selbstgespräche* erhalten die Trainingsteilnehmer zunächst ein Arbeitsblatt, auf welchem sie Ideen dazu sammeln sollen, wobei und wann Selbstgespräche helfen können (Preis, 2015b). Nach ein paar Minuten Bearbeitungszeit, werden alle Gedanken zu dem Thema auf einem DIN-A3-Blatt gesammelt und eine Art Mindmap erstellt. Das Ziel des Gruppengesprächs ist es, dass jedem Trainingsteilnehmer klar wird, was mit Selbstgespräch gemeint ist und wie sie möglicherweise im Sport eingesetzt werden können. Wichtig dabei ist, dass die Trainingsleiterin zusätzlich theoretisches Wissen vermittelt und darauf hinweist, dass ein (internales) Selbstgespräch ein innerer Dialog in Form von Gedanken ist, welcher nicht laut verbalisiert wird. Zusätzlich erklärt sie, dass Selbstgespräche aber vor allem in schwierigen oder negativen Situationen von außen wahrgenommen werden können, und fragt die Trainingsgruppe nach Beispielen, die ihnen aus dem Fußball oder anderen Sportarten einfallen (Hagemann, Tietjens & Strauß, 2007). Die zusammengetragenen Ideen werden gegebenenfalls von der Trainingsleiterin ergänzt. Zudem erhalten die Trainingsteilnehmer eine kurze Zusammenfassung aller wichtigen Informationen zu den Wirkungen von Selbstgesprächen (Mayer & Hermann, 2015; Ufer, 2017).

Im nächsten Schritt sollen die Nachwuchsspieler ihre typischen, immer wiederkehrenden Selbstgespräche notieren, ohne diese zunächst in einen bestimmten Zeitraum einzuordnen. Daraufhin soll im Gruppengespräch besprochen werden, welche Bestandteile die einzelnen Selbstgespräche haben, worauf sie abzielen und welche Situationen sie beinhalten bzw. im inneren Dialog kommentieren. Die Unterschiede der einzelnen Bestandteile bzw. Techniken der Selbstgespräche (Selbstmotivation, Selbstargumentation, Selbstanweisung, Gedankenstopp) werden anschließend gemeinsam erarbeitet. Auch hierzu erhalten die Spieler von der Trainingsleiterin eine kurze schriftliche Zusammenfassung als Überblick.

In der nächsten Übung sollen die Nachwuchsspieler auf einem entsprechenden Arbeitsblatt ihre typischen negativen Selbstgespräche vor einem Spiel, während eines Spiels und nach einem Spiel aufschreiben und diese jeweils in positive Selbstgespräche umformulieren (Birrer, Morgan & Ruchti, 2010). Es werden einige Beispiele durch freiwillige Meldung der Nachwuchsspieler vorgestellt und von der Trainingsleiterin und/oder dem Rest der Gruppe mögliche Korrektur- oder Optimierungsvorschläge gegeben. Als Abschluss der Stunde sollen die Nachwuchsspieler sich eine positive Aussage zur Motivierung für das anschließende Training notieren. Daraufhin werden die Arbeitsblätter in die persönlichen Trainingsmappen abgeheftet.

### **Stressbewältigungstraining, 11. Einheit**

In der elften Einheit des Stressbewältigungstrainings stehen die Wiederholung und der Einsatz der erlernten Strategien im Vordergrund. Zunächst erfolgt eine kurze Wiederholung der Inhalte zum Thema Selbstgesprächsregulation. Anschließend erhalten die Trainingsteilnehmer ein Arbeitsblatt, auf welchem sie zum einen beschreiben sollen, welche Strategien eine Situation und welche allein die Gedanken beeinflussen können. Zum

anderen sollen die Spieler versuchen, zwischen positiven und negativen Strategien zu unterscheiden. Sie sollen auf Grundlage der erlernten Strategien eine subjektive Einschätzung formulieren und diese begründen. Anschließend werden beide Aufgaben im Gruppengespräch besprochen und eine Tabelle mit den emotions- und problembezogenen Bewältigungsstrategien gemeinsam mit der Trainingsleiterin erstellt. Zudem werden die *Positiv*- und *Negativ*strategien von den Trainingsteilnehmern auf einem DIN-A3-Blatt schriftlich festgehalten und zusätzlich erläutert. Hier weist die Trainingsleiterin allerdings daraufhin, dass auch *Negativ*strategien nicht per se falsch sind. Sie erläutert, warum diese Strategien häufig negativ wirken, aber trotzdem auch angewandt werden. Den Nachwuchsspielern soll verdeutlicht werden, dass deren gelegentlicher Einsatz völlig normal sei und der regelmäßige Einsatz von *Positiv*-Strategien auch mit Übung und Wissen über solche Strategien zu tun hat.

Im Anschluss erhalten Trainingsteilnehmer ein weiteres Arbeitsblatt, auf welchem Beispielsituationen aufgeführt sind, welche mögliche Stressoren darstellen. Hierzu sollen die Nachwuchsspieler passende Strategien finden, welche sie in diesen Situationen einsetzen würden. Hierbei soll das theoretische Wissen auf Praxisbeispiele angewendet werden. Ohne Frage kann hier nicht von einem Übertrag der erlernten Strategien auf eine praktische Umsetzung gesprochen werden. Es geht lediglich darum, dass die Nachwuchsspieler üben, zwischen unterschiedlichen Strategien abzuwägen und Lösungsideen für unterschiedliche Probleme/Situationen/Stressoren zu entwickeln.

Im Gruppengespräch werden die unterschiedlichen Situationen einschließlich ihrer Lösungsvorschläge besprochen. Hierbei sollen möglichst viele Spieler ihre Ideen nennen, um zu verdeutlichen, dass es unterschiedliche Lösungswege für ein und dieselbe Situation gibt. Zudem werden die Spieler dazu angeregt, bei den vorgestellten Bewältigungsstrategien zwischen funktionalen (positiven, lösungsorientierten) und möglicherweise dysfunktionalen (negativen, unwirksamen) zu unterscheiden. Jedoch geht es nicht darum, dass eine Art Rezept für die aufgeführten Beispielsituationen angefertigt wird, sondern dass die Nachwuchsspieler selbstständig Lösungsideen entwickeln können und die erlernten Strategien anzuwenden wissen.

Nachdem die Beispielsituationen aus Schule und Fußball einschließlich ihrer möglichen Bewältigungsstrategien ausführlich besprochen wurden, sollen die Nachwuchsspieler am Ende der Einheit noch eine emotionsorientierte Stressverarbeitungsmethode kennenlernen, welche sie insbesondere in einer Akutsituation (bspw. Nervosität vor einem Spiel) einsetzen können. Zudem geht es in dieser Situation konkret um das „Abschalten“ zum Stundenende und die mentale Aktivierung/Entspannung auf/vor das/dem bevorstehende/n Training. Es wird jeweils eine Atemübung zur Aktivierung und eine zur Entspannung durchgeführt (Birrer, Morgan & Ruchti, 2010), jedoch wird den Trainingsteilnehmern nicht mitgeteilt, welche Atmung welche Wirkung erzielt. Dies soll nach der Übungsdurchführung im Gruppengespräch diskutiert und reflektiert werden. Beide Übungen erfolgen im Sitzen. Die Nachwuchsspieler schließen ihre Augen und konzentrieren sich zunächst auf die Anleitung der Aktivierungsübung. Hierbei liegt der Fokus auf der Einatmung. Nachdem die Atemtechnik einige Mal wiederholt wurde, öffnen die Trainingsteilnehmer kurz ihre Augen und lassen ihre Atmung natürlich fließen. Bei der zweiten Atemübung schließen sie erneut ihre Augen und richten ihre Aufmerksamkeit auf die Anleitung der

Entspannungsatmung. Hierbei liegt der Fokus insbesondere auf der Ausatmung (Birrer, Morgan & Ruchti, 2010; Remmler-Bellen, 2010). Die Atemtechnik wird einige Male wiederholt, um die Atmung zu beruhigen und zu verlangsamen. Anschließend öffnen die Trainingsteilnehmer wieder ihre Augen und lassen ihre Atmung natürlich fließen. Abschließend werden die zwei unterschiedlichen Atemübungen im Gruppengespräch ausgewertet. Die Trainingsteilnehmer sollen von ihrer Körperwahrnehmung berichten und erklären, wie welche Atmung bei ihnen gewirkt hat. Es wird ihnen zudem ein Informationsblatt ausgehändigt, auf welchem verschiedene Atemübungen aufgeführt sind, welche sie jederzeit üben und einsetzen können. Die Einheit endet mit dem Abheften der Übungsmaterialien in die persönliche Trainingsmappe.

### **Stressbewältigungstraining, 12. Einheit**

Die zwölfte und damit letzte Einheit des Stressbewältigungstrainings beginnt wie üblich mit einer kurzen Wiederholung der vorherigen Einheit seitens der Trainingsteilnehmer. Die Trainingsleiterin formuliert Fragen zum Thema der letzten Stunde und regt die Teilnehmer an, die Inhalte kurz zu reflektieren.

In der folgenden Einheit steht insbesondere die Wiederholung der im Rahmen des Stressbewältigungsprogramms kennengelernten Strategien im Vordergrund. Hierbei geht es darum, dass die Bewältigungsstrategien gefestigt werden und die Nachwuchsspieler eine abschließende Zusammenfassung des Programms erhalten, welche sie zum Großteil selbst erarbeiten werden.

Zunächst erhalten die Trainingsteilnehmer ein Arbeitsblatt, auf welchem die gesamten Strategien einschließlich einiger Charakteristika aufgelistet sind. Die Teilnehmer sollen die bereits aufgeführten Punkte durch weitere Merkmale oder Besonderheiten ergänzen. Hierbei können die Nachwuchsspieler sich beispielsweise an folgenden Fragen orientieren: „Welche Punkte sind bei der genannten Strategie wichtig?“, „Wobei kann sie helfen?“, „Wann würdest du sie einsetzen?“. Sie werden dazu angeregt, das Arbeitsblatt in Einzelarbeit zu bearbeiten. Zudem verdeutlicht die Trainingsleiterin, dass diese Übersicht ausschließlich zur eigenen Überprüfung bzw. Zusammenfassung dient und anschließend keinerlei Bewertung stattfindet.

Nach einer Bearbeitungszeit von etwa 10 Minuten werden die Ideen in einem Gruppengespräch zusammengetragen, sodass alle Teilnehmer die Möglichkeit haben, ihre eigene Übersicht um weitere, vorgestellte Punkte zu ergänzen. Im Anschluss erhalten die Trainingsteilnehmer ein weiteres Arbeitsblatt, auf welchem sie in einer Tabelle zum einen Stressauslöser eintragen und zum anderen für sie passende Bewältigungsstrategien notieren können. Für diese Übung sollen sie das Arbeitsblatt herausuchen, auf welchem sie in der ersten Einheit des Programms ein Problem/eine Situation festgehalten haben, welche bei ihnen in letzter Zeit oder immer wiederkehrend Stress bereitet. Diesen Stressauslöser sollen sie in die Tabelle übertragen, um anschließend eine Lösungsmöglichkeit zu generieren. Zusätzlich werden die Nachwuchsspieler dazu angeregt, die Situation neu zu bewerten und ihre aktuellen Gedanken zu diesem Stressauslöser zu notieren. Hierbei sollen die Spieler selbst überprüfen, ob sich ihre Bewertung der Situation möglicherweise verändert hat. Über dies hinaus soll die Tabelle mit weiteren subjektiven Stressauslösern und Lösungsideen gefüllt werden. Für die Formulierung möglicher Bewältigungs-

strategien können die Nachwuchsspieler die vorher erarbeitete Zusammenfassung zur Unterstützung nutzen. Nach etwa 10 Minuten Bearbeitungszeit werden ausschließlich die Situationen besprochen, welche jeder Spieler in der ersten Einheit formuliert hat. Hier geht es insbesondere um die aktuelle Bewertung des Stressauslösers und die mögliche Veränderung des Lösungswegs.

## Anhang B: Einverständniserklärung der Eltern

Katharina Petereit  
Doktorandin im Arbeitsbereich Sportpsychologie  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
E-Mail: katharina.petereit@sport.uni-halle.de



### Elterninformation und Einverständniserklärung

für die Teilnahme an der Studie

„Evaluation eines Stressbewältigungsprogramms im Nachwuchsleistungsfußball“

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Doktorarbeit im Bereich Sportpsychologie führe ich seit März 2016 eine Studie zum Thema „Stressbewältigung im Nachwuchsleistungsfußball“ durch (die meisten von Ihnen wurden darüber bereits informiert). In meinen Untersuchungen geht es darum, wie sich das Stressempfinden bei jugendlichen Fußballspielern äußert, wie es sich auf sportliche und schulische Leistungen auswirkt und welche Strategien bei der Bewältigung eines stressreichen Alltags helfen.

Folgende Untersuchungen möchte ich ab Oktober 2016 durchführen:

- Fragebogenerhebung zur Stressverarbeitung, zur Konzentrationsfähigkeit und zur körperlichen/psychischen Befindlichkeit
- Stressbewältigungsprogramm über 12 Wochen jeweils einmal pro Woche
- Ernährungsseminare über 12 Wochen jeweils einmal pro Woche
- wiederholte Fragebogenerhebung

} Teilnahme  
wird  
ausgelost

Die Befragungen und das Stressbewältigungsprogramm finden am Sandanger statt. Alle erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt.

Bei Fragen können Sie sich jederzeit an mich wenden (Kontakt Daten siehe oben).

### EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass mein Kind, \_\_\_\_\_, geboren am \_\_\_\_\_ an der Studie zur Evaluation eines Stressbewältigungsprogramms im Nachwuchsleistungsfußball teilnimmt. Ich wurde über das Ziel der Studie und die geplanten Untersuchungen aufgeklärt. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig ist und von mir jederzeit ohne Angaben von Gründen abgebrochen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass alle während der Untersuchung erhobenen Daten streng vertraulich behandelt werden. Mir ist bewusst, dass Auswertungen der Daten meines Kindes in Fachzeitschriften veröffentlicht werden können. Solche Berichte und Publikationen werden allerdings keine persönlichen Angaben meines Kindes enthalten. Ich bestätige durch meine Unterschrift, dass ich die Aufklärung verstanden habe und mit der Teilnahme meines Kindes an dieser Studie einverstanden bin.

(Ort/Datum/Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten)

## Anhang C: Messinstrumente

### C1: Aktuelle Stimmungsskala (ASTS)

MOMENTANES BEFINDEN								
Nachfolgend finden du eine Liste mit Wörtern, die verschiedene Gefühle und Gefühlszustände beschreiben. Bitte lies sorgfältig jedes einzelne Wort und kreuze dann die Zahl an, die am besten deinen Gefühlszustand <b>im Moment</b> beschreibt. Bitte mach bei jeder Aussage ein Kreuz.								
		sehr stark	stark	ziemlich	etwas	schwach	sehr schwach	überhaupt nicht
1	zornig	7	6	5	4	3	2	1
2	abgeschlafft	7	6	5	4	3	2	1
3	unglücklich	7	6	5	4	3	2	1
4	traurig	7	6	5	4	3	2	1
5	angenehm	7	6	5	4	3	2	1
6	betrübt	7	6	5	4	3	2	1
7	freudig	7	6	5	4	3	2	1
8	hoffnungslos	7	6	5	4	3	2	1
9	müde	7	6	5	4	3	2	1
10	verärgert	7	6	5	4	3	2	1
11	frohgemut	7	6	5	4	3	2	1
12	entmutigt	7	6	5	4	3	2	1
13	fröhlich	7	6	5	4	3	2	1
14	erschöpft	7	6	5	4	3	2	1
15	heiter	7	6	5	4	3	2	1
16	verzweifelt	7	6	5	4	3	2	1
17	wütend	7	6	5	4	3	2	1
18	entkräftet	7	6	5	4	3	2	1
19	lustig	7	6	5	4	3	2	1
<i>Bitte überprüfe nochmals, ob du kein Wort ausgelassen hast.</i>								

## C2: Fragebogen zu aktuellen subjektiven Belastungen

Wie schätzt du deine aktuellen Belastungen im Fußball ein?

	keine Belastung	niedrige Belastung	mittlere Belastung	hohe Belastung	sehr hohe Belastung
Trainingsanforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vergangenes Spiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bevorstehendes Spiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikte im Team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikte mit dem Trainer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verletzungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzt du deine aktuellen Belastungen in der Schule ein?

	keine Belastung	niedrige Belastung	mittlere Belastung	hohe Belastung	sehr hohe Belastung
Hausarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikte mit Lehrer/Lehrerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikte mit Mitschülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgaben im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### C3: Fragebogen zum Thema *Stress*

Im Folgenden findest du einige Fragen zum Thema „Stress“. Bitte versuch alle Fragen zu beantworten!

1) Wie häufig fühlst du dich gestresst?

- nie
- 1–2x/Woche
- 3–4x/Woche
- täglich

2) Welche Situation löst bei dir Stress aus?

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
Wenn ich zu wenig Zeit für Familie/Freunde habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich alltägliche Aufgaben nicht mehr bewältigen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den schulischen und sportlichen Aufgaben gleichzeitig gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich verletzt bin und nicht trainieren/spielen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in der Schule schlechte Noten bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwartungen gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistung zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Fehler mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstiges

3) Wie äußert sich Stress körperlich/psychisch bei dir?

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
Kopfschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erschöpfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Müdigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lustlosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unkonzentriertheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negative Gedanken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aggressivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsicherheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schlafprobleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
Magenschmerzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstiges

4) Was machst du, wenn du dich gestresst fühlst?

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
Entspannungsübungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunde/Familie um Hilfe bitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tages- und/oder Wochenpläne erstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gefühle rauslassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ablenken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach einer Lösung suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstiges

5) Hast du bereits Strategien erlernt, um besser mit Stress umgehen zu können?

ja       nein

Wenn ja, welche?

6) Hast du+ Interesse, Strategien zu erlernen?

ja       nein

Wenn ja, welche Strategien würdest Du gerne erlernen, um besser mit Stress umgehen zu können?

#### C4: Stressverarbeitungsfragebogen SVF78

Im Folgenden findest Du eine Reihe von möglichen Reaktionen, die man zeigen kann, wenn man durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt oder gestresst wird.

Bitte lies diese nacheinander durch und entscheide jeweils, ob die angegebenen Aussagen deinen Reaktionen auf unterschiedliche Situationen entsprechen.

**Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...**

	gar nicht	kaum	möglicher- weise	wahr- scheinlich	sehr wahr- scheinlich
... versuche ich, meine Gedanken auf etwas anderes zu konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, lass dich nicht gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sehe ich zu, dass jemand anderes mich bei der Lösung unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fühle ich mich irgendwie hilflos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, ich habe mir nichts vorzuwerfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann ich lange Zeit an nichts anderes mehr denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... frage ich mich, was ich schon wieder falsch gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... überlege ich mein weiteres Verhalten ganz genau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... neige ich dazu, die Flucht zu ergreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, dass ich das durchstehen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... vermeide ich von nun an solche Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... werde ich schneller damit fertig als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, mir alle Einzelheiten der Situation klarzumachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... gehe ich irgendeiner anderen Beschäftigung nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... frage ich jemanden um Rat, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... esse ich etwas Gutes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... denke ich hinterher immer wieder darüber nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...**

	<b>gar nicht</b>	<b>kaum</b>	<b>möglicher- weise</b>	<b>wahr- scheinlich</b>	<b>sehr wahr- scheinlich</b>
... denke ich, möglichst von hier weg zu wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich ein schlechtes Gewissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, du musst dich zusammenreißen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, Gewissensbisse brauche ich mir nicht zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... entziehe ich mich in Zukunft schon bei den ersten Anzeichen solchen Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... neige ich dazu, schnell aufzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bin ich mit mir selbst unzufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sehe ich mir etwas Nettes im Fernsehen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... denke ich, nur nicht unterkriegen lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... muss ich mich einfach mit jemandem aussprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kommen mir Fluchtgedanken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ergreife ich Maßnahmen zur Beseitigung der Ursache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bin ich froh, dass ich nicht so empfindlich bin wie andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... beschäftigt mich die Situation hinterher noch lange.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... tue ich etwas, was mich davon ablenkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... nehme ich mir vor, solchen Situationen in Zukunft aus dem Wege zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, meine Erregung zu bekämpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, ich kann nichts dafür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, andere würden das nicht so leicht verdauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir Vorwürfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...**

	<b>gar nicht</b>	<b>kaum</b>	<b>möglicher- weise</b>	<b>wahr- scheinlich</b>	<b>sehr wahr- scheinlich</b>
... sage ich mir, du darfst auf keinen Fall aufgeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... weiß ich nicht, wie ich gegen die Situation ankommen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... tue ich mir selbst etwas Gutes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich nur den Wunsch, dieser Situation so schnell wie möglich zu entkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bitte ich jemanden, mir behilflich zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... denke ich, ich habe die Situation nicht zu verantworten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, nur nicht entmutigen lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... denke ich, in Zukunft will ich nicht mehr in solche Situationen geraten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... geht mir die Situation lange Zeit nicht aus dem Kopf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich Haltung zu bewahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erscheint mir alles hoffnungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... stürze ich mich in die Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, es war letzten Endes mein Fehler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich mich viel besser unter Kontrolle als andere in derselben Situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kaufe ich mir etwas, was ich schon lange haben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... neige ich dazu, alles sinnlos zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mache ich mir klar, dass ich Möglichkeiten habe, die Situation zu bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...**

	<b>gar nicht</b>	<b>kaum</b>	<b>möglicher- weise</b>	<b>wahr- scheinlich</b>	<b>sehr wahr- scheinlich</b>
... denke ich, mich trifft keine Schuld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich das Bedürfnis, die Meinung von jemand anderem dazu zu hören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich mein Verhalten unter Kontrolle zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, mich der Situation zu entziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... spiele ich die Situation nachher in Gedanken immer wieder durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wende ich mich aktiv der Veränderung der Situation zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, du kannst damit fertig werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... finde ich meine Ruhe immer noch schneller wieder als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... passe ich auf, dass es in Zukunft gar nicht erst zu solchen Situationen kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... suche ich nach etwas, was mir Freude machen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, meine Aufmerksamkeit davon abzuwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... suche ich bei mir selbst die Schuld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, mit irgendjemandem über das Problem zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... werde ich hinterher die Gedanken an die Situation einfach nicht mehr los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... denke ich, an mir liegt es nicht, dass es dazu gekommen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sage ich mir, du darfst die Fassung nicht verlieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... erfülle ich mir einen langersehnten Wunsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... nehme ich das leichter als andere in der gleichen Situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Wenn ich durch irgendetwas oder irgendjemanden beeinträchtigt, innerlich erregt oder aus dem Gleichgewicht gebracht worden bin ...**

	<b>gar nicht</b>	<b>kaum</b>	<b>möglicher- weise</b>	<b>wahr- scheinlich</b>	<b>sehr wahr- scheinlich</b>
... lenke ich mich irgend- wie ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... neige ich dazu, zu re- signieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... versuche ich, die Gründe, die zur Situation geführt haben, genau zu klären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... überlege ich, wie ich von nun an solchen Situa- tionen ausweichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... möchte ich am liebsten einfach weglaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## C5: Test d2-R, Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest

### Ausschnitt der ersten fünf Zeilen

1	d	d	"	"	"	d	p	p	d	p	"	d	"	"	d	p	"	d	p	d	d	d	"	p	p	d	d	"	d	d	"	"	
	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"
2	p	d	p	p	d	d	d	d	p	d	p	d	d	d	p	d	d	p	d	p	d	p	d	p	d	p	d	d	p	d	p	"	
	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"
3	d	d	d	d	p	p	d	p	d	p	p	p	d	d	p	d	p	d	p	d	p	d	d	p	d	p	d	d	p	d	p	"	
	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"
4	d	d	p	d	d	d	p	p	d	p	d	d	d	d	p	d	p	d	d	d	p	p	d	d	d	d	d	d	d	d	"	"	
	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"
5	p	d	p	p	d	d	d	d	p	d	p	d	d	d	p	d	d	p	d	p	d	p	d	p	d	p	d	d	p	d	p	"	
	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"

Abb. C4: Ausschnitt der ersten fünf Zeilen des d2-R-Tests



## C6: Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung

Gedanken und Gefühle	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## C7: Skala zur fußballbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung

Bitte Zutreffendes ankreuzen!

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich kann auch gegen einen guten Gegenspieler eine gute Leistung zeigen, wenn ich mich anstrenge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn die Bedingungen nicht optimal sind (Wetter, Spielvorbereitung, Ball), kann ich gute Leistungen bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, neue Taktiken zu verstehen, auch wenn sie sehr kompliziert sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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"/>
Wenn der Trainer im Training immer so viel fordert, werde ich die geforderten Leistungen in Zukunft kaum noch schaffen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich eine schwierige Aufgabe beim Training gestellt bekomme, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde sofort Anschluss an den Rest der Mannschaft, wenn ich mal längere Zeit verletzt war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn das Umfeld 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"/>
Auch wenn ich einen guten Gegenspieler habe, glaube ich, dass ich ihm trotzdem mein Spiel aufzwingen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, mich auf einen neuen Gegenspieler einzustellen, auch wenn es ein ganz anderer Spielertyp ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal ein schlechtes Spiel gezeigt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## C8: Programmbewertung

1) Wie fandest du die Themenauswahl?

nicht gut	teils-teils	gut	sehr gut
1	2	3	4

2) Wie verständlich waren die verschiedenen Themen für dich?

überhaupt nicht	teils-teils	gut	sehr verständlich
1	2	3	4

2.1) Welches Thema war nicht so gut verständlich?

3) Was hat dir am besten gefallen?

4) Hast du im Training etwas gelernt?

bestimmt nicht	eher nicht	vielleicht	bestimmt
1	2	3	4

5) Wie beurteilst du das Training insgesamt?

nicht gut	teils-teils	gut	sehr gut
1	2	3	4

6) Das würde ich mir fürs nächste Mal wünschen:

## C9: Evaluationsbogen zur subjektiven Bewertung der Programmwirksamkeit

1) Kannst du dich noch daran erinnern, welche Themen im Stressbewältigungsprogramm besprochen wurden?

ja       nein       teilweise

1.1) An welche Themenbereiche kannst du dich noch gut erinnern?

2) Würdest du sagen, dass sich nach dem Programm etwas an deinem Verhalten/Handeln geändert hat?

ja       nein       teilweise

2.1) Wenn **ja/teilweise**: Was hat sich geändert?

3) Setzt du die erlernten Strategien in deinem Alltag ein?

ja       nein       teilweise

3.1) Wenn **ja/teilweise**: Welche Strategien setzt du ein?

4) Hat dir das Training im Umgang mit Stress geholfen?

ja       nein       teilweise

4.1) Wenn **ja/teilweise**: Wobei hat dir das Training geholfen?

5) Würdest du sagen, dass du dich auch in ein paar Monaten noch an die erlernten Strategien erinnern kannst und diese einsetzen wirst?

ja       nein       teilweise

## Anhang D: Testvoraussetzungen

Tab. D1: *Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung (gruppenspezifisch zum Prätest)*

		Statistik	df	Signifikanz
Positiv-Strategien	VG	.94	24	.133
	KVG	.93	25	.079
	KG	.96	16	.629
Negativ-Strategien	VG	.98	24	.816
	KVG	.96	25	.348
	KG	.89	16	.062
SWE	VG	.93	24	.114
	KVG	.97	25	.644
	KG	.91	16	.111
SWE-F	VG	.96	24	.411
	KVG	.95	25	.221
	KG	.93	16	.206

Tab. D2: *Schiefe- und Kurtosis-Werte (gruppenspezifisch zum Prätest)*

		N	Schiefe	Kurtosis
Positiv-Strategien	VG	25	-0.46	-0.67
	KVG	25	-0.73	0.17
	KG	16	0.48	0.36
Negativ-Strategien	VG	25	0.03	-0.43
	KVG	25	-0.49	-0.52
	KG	16	0.72	0.21
SWE	VG	25	-0.78	1.85
	KVG	25	0.30	0.85
	KG	16	0.87	0.66
SWE-F	VG	25	-0.10	-0.36
	KVG	25	-0.37	-0.49
	KG	16	-0.72	-0.23

Tab. D3 Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung (zum Prätest)

	Statistik	df	Signifikanz
Positive Stimmung	.96	62	.050
Trauer	.72	62	.000
Hoffnungslosigkeit	.71	62	.000
Müdigkeit	.90	62	.000
Zorn	.81	62	.000
fußballbezogene Belastungen	.95	62	.013
schulische Belastungen	.97	62	.080
d2-R	.99	62	.927

Tab. D4: Schiefe- und Kurtosis-Werte (zum Prätest)

	N	Schiefe	Kurtosis
Positive Stimmung	62	-0.44	-0.26
Trauer	62	2.67	10.60
Hoffnungslosigkeit	62	2.02	4.43
Müdigkeit	62	0.93	-0.02
Zorn	62	1.51	1.87
Fußballbezogene Belastungen	62	0.33	2.23
schulbezogene Belastungen	62	0.43	-0.39
Konzentrationsleistung	62	0.11	-0.44

Tab. D5: Levene-Test auf Homogenität der Varianzen (zum Prätest)

	Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
Positiv-Strategien	1.05	2	62	.355
Negativ-Strategien	3.08	2	62	.053
SWE	0.85	2	62	.433
SWE-F	0.13	2	62	.878
Trauer	1.95	2	59	.151
Positive Stimmung	0.17	2	59	.848
Hoffnungslosigkeit	1.78	2	59	.178
Müdigkeit	0.76	2	59	.472
Zorn	2.27	2	59	.112
fußballbezogene Belastungen	0.05	2	59	.951

Tab. D5: *Fortsetzung*

	Levene-Statistik	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Signifikanz
schulbezogene Belastungen	4.01	2	59	.023
Konzentrationsleistung	0.06	2	59	.941

## Anhang E: Analysen

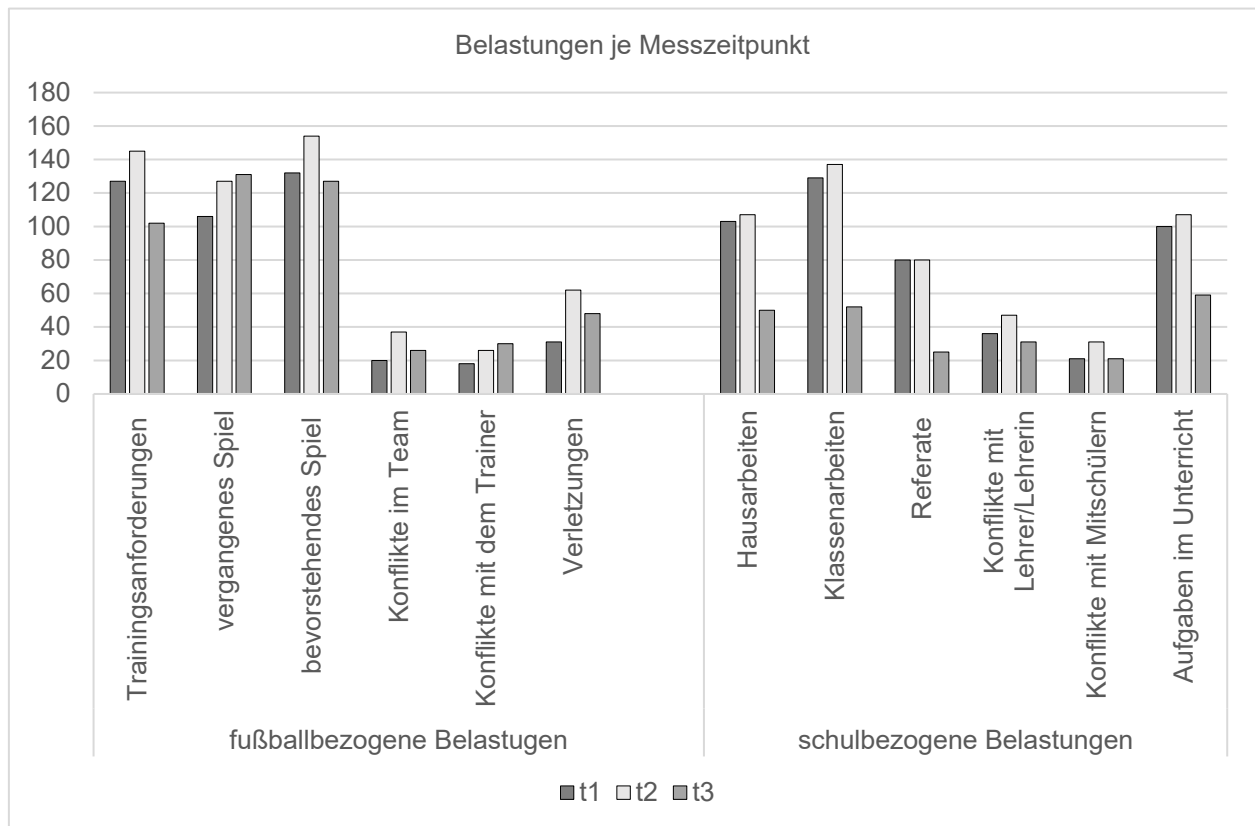


Abb. E1: Summe der subjektiven Belastungen je Messzeitpunkt

Tab. E1: *Positiv-Strategien der Versuchsgruppe: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur (Dimension Herunterspielen)*

	Teststatistik $\chi^2$	$p$	$p$ (Bonferroni-Korrektur)
Prä-Post	-0.92	.001**	.004
Post-Fu	0.27	.348	1
Prä-Fu	-0.65	.025*	.076

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$

Tab. E2: *Positiv-Strategien der Versuchsgruppe: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur (Dimension Schuldabwehr)*

	Teststatistik $\chi^2$	$p$	$p$ (Bonferroni-Korrektur)
Prä-Post	-0.71	.014*	.042
Post-Fu	-0.02	.942	1
Prä-Fu	-0.73	.012*	.035

Anmerkung: \* $p \leq .05$



Tab. E3: *Positiv-Strategien der Versuchsgruppe: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur (Dimension Ersatzbefriedigung)*

	Teststatistik $\chi^2$	$p$	$p$ (Bonferroni-Korrektur)
Prä-Post	-0.21	.470	1
Post-Fu	-0.65	.025*	.076
Prä-Fu	-0.85	.003**	.009

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$

Tab. E4: *Negativ-Strategien der Versuchsgruppe: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur (Dimension Flucht)*

	Teststatistik $\chi^2$	$p$	$p$ (Bonferroni-Korrektur)
Prä-Post	-0.15	.613	1
Post-Fu	-0.58	.043*	.130
Prä-Fu	-0.73	.012*	.035

Anmerkung: \* $p \leq .05$

Ergänzend zu den nicht-parametrischen Verfahren werden im Folgenden die Ergebnisse der entsprechenden parametrischen Analysemethoden dargestellt.

Tab. E5: *ANOVA zur Überprüfung von Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf die erhobenen Variablen zum Prätest*

	$df$	$F$	$p$
positive Stimmung	2	0.38	.686
Trauer	2	1.34	.269
Hoffnungslosigkeit	2	1.16	.321
Müdigkeit	2	0.37	.695
Zorn	2	1.91	.157
fußballbezogene Belastungen	2	0.34	.714
schulbezogene Belastungen	2	0.44	.649
Konzentrationsleistung	2	1.97	.148
SWE	2	3.00	.058
SWE-F	2	2.59	.084
Positiv-Strategien	2	0.55	.579
Subbereich POS 3	2	3.03	.057
Negativ-Strategien	2	4.48	.016*

Anmerkung: \* $p \leq .05$

Tab. E6: ANOVA zur Überprüfung von Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf die erhobenen Variablen zum Posttest

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
positive Stimmung	2	0.33	.721
Trauer	2	0.96	.387
Hoffnungslosigkeit	2	0.39	.677
Müdigkeit	2	0.47	.628
Zorn	2	0.08	.928
fußballbezogene Belastungen	2	0.18	.834
schulbezogene Belastungen	2	1.73	.187
Konzentrationsleistung	2	2.66	.078
SWE	2	1.25	.294
SWE-F	2	3.45	.039*
Positiv-Strategien	2	0.29	.746
Subbereich POS 3	2	1.65	.201
Negativ-Strategien	2	3.98	.024*

Anmerkung: \* $p \leq .05$

Tab. E7: ANOVA zur Überprüfung von Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf die erhobenen Variablen zum Follow-up

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
positive Stimmung	2	0.16	.853
Trauer	2	1.04	.362
Hoffnungslosigkeit	2	0.05	.950
Müdigkeit	2	1.29	.282
Zorn	2	0.07	.933
fußballbezogene Belastungen	2	0.06	.946
schulbezogene Belastungen	2	0.09	.918
Konzentrationsleistung	2	2.28	.111
SWE	2	0.87	.425
SWE-F	2	0.82	.445
Positiv-Strategien	2	2.00	.145
Subbereich POS 3	2	4.72	.013*
Negativ-Strategien	2	2.16	.125

Anmerkung: \* $p \leq .05$

Tab. E8: ANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung von Unterschieden zwischen den Messzeitpunkten in Bezug auf die erhobenen Variablen je Gruppe

	Gruppe	df	F	p
SWE	VG	2	0.21	.814
	KVG	1.27 <sup>9</sup>	1.01	.344
	KG	2	0.17	.845
SWE-F	VG	2	4.89	.012*
	KVG	1.51 <sup>9</sup>	3.38	.059
	KG	2	1.09	.354
Positiv-Strategien	VG	2	4.02	.025*
	KVG	2	0.46	.634
	KG	2	1.25	.307
Subbereich POS 3	VG	2	0.91	.409
	KVG	2	0.92	.406
	KG	2	4.68	.020*
Negativ-Strategien	VG	2	0.53	.594
	KVG	2	4.70	.014*
	KG	2	0.10	.903

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ , <sup>9</sup> = Greenhouse-Geisser-Korrektur

Tab. E9: Fußballbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (SWE-F) der VG: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur

	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	p	95 % KI
Prä-Post	0.04	0.72	1	[-1.82, 1.90]
Post-Fu	2.29	0.94	.068	[-0.13, 4.71]
Prä-Fu	2.33	0.89	.045*	[0.04, 4.63]

Anmerkungen: \* $p \leq .05$ , KI = Konfidenzintervall

Tab. E10: Positiv-Strategien der VG: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur

	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	p	95 % KI
Prä-Post	-6.00	2.98	.168 -	[-13.69, 1.69]
Post-Fu	-0.92	-2.17	1	[-6.53, 4.70]
Prä-Fu	-6.92	2.73	.056	[-13.97, 0.14]

Anmerkung: KI = Konfidenzintervall

Tab. E11: Subbereich POS 3 der KG: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur

	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	<i>p</i>	95 % KI
Prä-Post	-1.50	1.87	1	[6.77, 3.77]
Post-Fu	6.69	2.66	.085	[-0.79, 14.18]
Prä-Fu	5.20	2.29	.134	[-1.28, 11.67]

Anmerkung: KI = Konfidenzintervall

Tab. E12: Negativ-Strategien der KVG: paarweiser Vergleich zwischen den Messzeitpunkten mit Bonferroni-Korrektur

	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	<i>p</i>	95 % KI
Prä-Post	0.00	3.07	1	[-7.99, 7.99]
Post-Fu	-7.86	2.82	.033	[-15.19, -0.53]
Prä-Fu	-7.86	2.99	.047*	[-15.65, -0.08]

Anmerkungen: \**p* ≤ .05, KI = Konfidenzintervall

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit wahrheitsgemäß, dass ich die eingereichte Dissertation selbstständig und nur mit den erlaubten Hilfen angefertigt habe, außer den im Schriftenverzeichnis angegebenen Hilfsmitteln keine weiteren Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die aus dem Schrifttum ganz oder annähernd entnommen sind, als solche kenntlich gemacht und einzeln nach ihrer Herkunft nachgewiesen habe, alle Stellen und Personen genannt habe, welche mich bei der Vorbereitung und Anfertigung der wissenschaftlichen Abschlussarbeit unterstützten, die eingereichte Dissertation noch keiner anderen Prüfungsbehörde in gleicher Form oder auszugsweise zur Prüfung vorgelegt habe und dass dieselbe noch nicht anderen Zwecken – auch nicht teilweise – gedient hat.

Ich erkläre des Weiteren, dass ich in keiner Weise versucht habe, weder die Daten in der empirischen Erhebung noch die statistischen Analysen und die Ergebnisse zu beeinflussen oder zu verändern. Vorgenommene Modifizierungen der Rohdaten habe ich nachvollziehbar gekennzeichnet und begründet.

Münster, 24.01.2022

Ort, Datum

Katharina Petereit

Vorname Name, Unterschrift

