

Schul- und Berufsberatung als Quelle von Stress für Sekundarschüler

Serge LACOSTE ¹; Sylvie ESPARBES-PISTRE ²; Pierre TAP ³.

¹ Doktor der Psychologie, Psychologe, Dozent an der STAPS Universität Toulouse III - S.O.I. Labor (EA 3690).

² Dozentin für Psychologie an der Universität Toulouse II.

³ Emeritierter Professor (Universität Toulouse II); Forschungskordinator des Piaget-Instituts und des Europäischen Zentrums für Verhaltens- und Institutionsforschung CECI in Coimbra (Portugal).

Zusammenfassung:

Für 85,6 % der Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 20 Jahren (von der fünften Klasse bis zum Abschlussjahr) ist es schwierig, sich zwischen den verschiedenen Studiengängen oder Berufen zu entscheiden, die ihnen von der Schule angeboten werden, je nach ihren Fähigkeiten, ihren schulischen Leistungen oder ihren sozioökonomischen Zwängen. Diese Schwierigkeiten, die sowohl von außen als auch von innen kommen können, führen bei den Schülern zu einem Stresszustand. Die Ergebnisse zeigen, dass es vor allem interne Schwierigkeiten wie Selbstzweifel sind, die das Ausmaß des empfundenen Stresses erklären. Mit zunehmendem Alter neigen die Schüler dazu, immer gestresster zu werden und sich zu wehren, indem sie ihre Schwierigkeiten durch Beratung nach außen tragen.

Schlüsselwörter: Schulberatung, Schwierigkeiten, Selbstzweifel, Stress, Adoleszenz.

Zusammenfassung:

Die Notwendigkeit für Jugendliche der Primar- und Sekundarstufe, sich je nach ihren Fähigkeiten, ihren schulischen Leistungen oder sozioökonomischen Zwängen zwischen verschiedenen von Privatschulen vorgeschlagenen Berufen zu entscheiden, stellt für 85,6 % der Jugendlichen zwischen 12 und 20 Jahren eine Quelle von Schwierigkeiten dar. Diese äußeren oder inneren Schwierigkeiten tragen dazu bei, dass die Schüler unter Stress geraten. Die Ergebnisse zeigen, dass besondere innere Schwierigkeiten wie Selbstzweifel ein solches Stressempfinden erklären. Mit zunehmendem Alter neigen die Schüler dazu, immer gestresster zu werden, und sie schützen sich, indem sie ihre Orientierungsschwierigkeiten nach außen tragen.

Schlüsselwörter: Schulische Orientierung, Schwierigkeiten, Selbstzweifel, Stress, Adoleszenz.

Einführung

Es gibt zahlreiche Forschungsarbeiten über beruflichen Stress bei Erwachsenen (Stress bei Krankenschwestern, Piloten, Managern, Fließbandarbeitern, Lehrern usw.) (Rivolier, 1989), und es gibt immer mehr Arbeiten zum Verständnis und zur Analyse der Zusammenhänge zwischen Arbeitsleben, Familienleben und Stress bei Erwachsenen. In Frankreich gibt es nur wenige Untersuchungen, die sich mit dem Stress von Kindern und Jugendlichen in ihren institutionellen Lernumgebungen befassen: Kindergarten, Schule, Hochschule und Gymnasium (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, Sordes-Ader, 1997, 1999, 2002; Esparbès-Pistre und Bergonnier-Dupuy, 2002). Diese verschiedenen Milieus sind jedoch gleichzeitig ein Ort der Sozialisierung, der Personalisierung und der Integration, aber auch des Spottes, der Gewalt und der Ausgrenzung und damit Quellen von Schwierigkeiten und Stress auf verschiedenen Ebenen.

Unsere Forschung konzentriert sich auf eine Gruppe von Schülern der Mittel- und Oberstufe im Alter von 12 bis 20 Jahren. Sie besteht darin, die schulische und/oder berufliche Orientierung als potenzielle Stressquelle zu untersuchen. Wir untersuchen die psychologischen Auswirkungen der schulischen Orientierungssituation (Studienwahl, Berufsprojekt) bei Sekundarschülern, die in einen allgemeinbildenden Lehrplan integriert sind (von der 5. bis zur 12. Klasse). In diesem Zusammenhang interessieren wir uns für den Stress, den diese Jugendlichen erleben, wenn sie je nach Klasse und Leistungsniveau vor einer mehr oder weniger "geforderten", aber notwendigen Richtungswahl stehen.

1) Schul- und/oder Berufsberatung: zwischen Wahlmöglichkeiten und Anforderungen.

Das Projekt (in erster Linie das Orientierungsprojekt) ermöglicht dem Jugendlichen den Übergang von der Schulwelt der Kindheit (seiner täglichen Realität) zur Arbeitswelt der Erwachsenen (die er sich vorstellt und die er repräsentiert), indem er neue Beziehungen zwischen dem Möglichen und dem Realen erkundet (Piaget und Inhelder, 1965). Zwischen Sehnsüchten, Wünschen, Bestrebungen, aber auch Anforderungen und Zwängen, ja sogar Verpflichtungen, wird er eine Wahl treffen müssen.

Das Schulberatungsprojekt, das Berufsprojekt und das Lebensprojekt sind drei Perspektiven, die sowohl eigenständig als auch miteinander verflochten sind. Das Projekt gehorcht oft einer *"paradoxen Aufforderung"*, wobei der Jugendliche zwischen dem (sozialen und familiären) Umfeld, das ihn dazu drängt, das zu tun, was er später tun möchte, ein *"Projekt zu machen"*, und den persönlichen, familiären oder sozialen Zwängen, die ihn an der Verwirklichung seiner Pläne hindern, gefangen ist (Boutinet, 1990, 91-92).

1.1. Orientierung durch Auswahl.

Schulen haben drei Funktionen: Produktion (Weitergabe von Wissen), Selektion (Sortierung, Einstufung, Wahl der Kurse) und Integration (Dubet, 1991). Selektion und die Gefahr des Scheiterns belasten die gesamte Schullaufbahn. *"Mehr als jeder zweite Schüler wird wahrscheinlich irgendwann scheitern oder sich in einen Studiengang gelenkt fühlen, den er oder sie nicht wirklich gewählt hat. Die Selektion dominiert also die Schulerfahrung"* (op. cit., 201).

In der Logik des Projekts ist für die schulische Einrichtung nicht so sehr das Image eines Berufs wichtig, sondern die Fähigkeiten, die Möglichkeiten, der akademische Erfolg. *"Abhängig von seiner Persönlichkeit und seinem Umfeld orientiert sich der Heranwachsende an einem Beruf in Übereinstimmung mit der Wahrnehmung seiner eigenen Fähigkeiten und*

der Tatsache, dass der jeweilige soziale Status ihm erlaubt, sein persönliches Selbstwertgefühl zu befriedigen" (Lacoste und Tap, 2004). Der Schulberatungsprozess scheint rückläufig zu sein und verläuft eher durch sukzessive Ausschlüsse von Möglichkeiten; die Schüler der fünften Klasse haben ein entschlosseneres Projekt als die Schüler der dritten Klasse, deren Projekt wiederum präziser ist als das der Schüler der letzten Klasse (Boutinet, 1980).

Es hat den Anschein, dass die Orientierungsmöglichkeiten umso größer sind, je besser die schulischen Leistungen sind. Dadurch könnte das Projekt weniger durchsetzungsfähig und weniger präzise werden.

So scheint paradoxerweise die Berufsplanung bei jüngeren Schülern oder solchen, die in der Schule weniger gut abschneiden oder weniger geschätzte Ausbildungsgänge absolvieren, recht präzise zu sein. Andererseits haben diejenigen, die erfolgreich studieren, oft nur einen vagen oder gar keinen Karriereplan (Boutinet, 1990), als ob sie das Recht oder die Möglichkeit hätten, noch eine Weile über ihr zukünftiges Leben nachzudenken und mit der Wahl ihres Weges noch ein wenig zu warten. Die Schule fungiert vorübergehend als berufliches Projekt und bietet einen Zufluchtsort, einen Schutz vor einem Umfeld, das in Krisenzeiten nicht sehr einnehmend ist, wodurch der Zeitpunkt der beruflichen Eingliederung verschoben wird.

Das Projekt wird aus den Mitteln der Schule entwickelt, was paradoxerweise eine Verschiebung des Engagements ermöglicht. *"Das Privileg wird sogar zur Abwesenheit der Verpflichtung, ein Projekt zu haben"* (Dubet, 1991, 198).

Es sind vor allem die Erwachsenen, die langfristig denken, während viele Jugendliche ihre Schulzeit tagtäglich erleben, durch die zahlreichen Beurteilungen und Prüfungen, die sie als *"Damoklesschwert über ihren Köpfen"* erleben: *"Leiste gute Leistungen, oder du wirst deinen Weg nicht wählen können!"* Für die meisten der von Dubet (1991) befragten Gymnasiasten ist

die Selektion jedoch ein zentrales Anliegen, nur die *"sehr guten"* und *"sehr schwachen"* Schüler sind eher gleichgültig, da sie von automatischen Laufbahnen gefangen sind. Auf objektive Weise entsteht eine Hierarchie von Strömen, die die Regeln für diese Auswahl aufstellt. Die Ungleichheit der Schülerströme ist offensichtlich und wird von Lehrern, Eltern und Schülern gleichermaßen anerkannt.

Unabhängig vom Bildungsgang ist das Abitur das zentrale Ziel und der Schlüssel, der die Schüler befähigt, verpflichtet oder daran hindert, Pläne zu schmieden. Die Angst vor Arbeitslosigkeit ist bei vielen jungen Menschen vorhanden, während nur wenige von ihnen das Gefühl haben, dass sie in ihrem Studium erfolgreich sind und mit Gelassenheit in die Zukunft blicken (Dubet, 1991).

Andererseits sind die Bildungs- und Berufsorientierungen nach wie vor stark geschlechtsspezifisch geprägt, wobei Mädchen und Jungen nicht die gleichen Bildungskarrieren einschlagen. Die berufliche Laufbahn von Mädchen hängt weniger mit ihren schulischen Leistungen zusammen und ist weniger breit gefächert als die von Jungen. *"In der Schule entwickeln Mädchen und Jungen Vorstellungen von sich selbst und ihrer Zukunft, die stark mit der sozialen Organisation der Geschlechterbeziehungen übereinstimmen"* (Durand-Delvigne, 1996, 99). Aber sowohl für Mädchen als auch für Jungen bleiben die Schwierigkeiten, sich zu orientieren, bestehen.

1.2. Bildungsberatung.

Zwischen Entscheidungen und Anforderungen kann der Teenager nicht allein zurechtkommen, die Hilfe eines Beraters kann sehr wertvoll sein. Die Praxis des Berufsberaters ist eine maieutische Praxis. Sein Ziel ist es, dem Subjekt zu helfen, in seinen Vorstellungen und Wünschen die implizit enthaltenen Projekte zu erkennen (Guichard, 1993). Die verschiedenen Maßnahmen, die üblicherweise im Zusammenhang mit dem Problem der

Schulberatung für Jugendliche durchgeführt werden, betonen die vorrangige Rolle der Information: besser informiert, kann sich der Jugendliche leichter orientieren.

Die in der Sekundarstufe I und II eingeführte *Orientierungshilfe* räumt dem Zugang der Schüler zu Informationen Priorität ein: Die Kenntnis des wirtschaftlichen Umfelds soll ein wesentlicher Faktor für die Entscheidungsfindung der Schüler sein. Die Berufsberater (die wichtigsten Partner der Jugendlichen bei der Berufswahl), die Hauptschulberater (CPE) und die Lehrer, die stark in die Berufsplanung der Jugendlichen eingebunden sind, sollen den Schülern den Zugang zu Informationen über das Schul- und Hochschulsystem, über Berufe und die dazugehörigen Ausbildungsgänge ermöglichen.

Auf diese Weise werden allgemeine Kenntnisse über das wirtschaftliche Umfeld und die beruflichen Tätigkeiten erworben, sowohl durch Beobachtungen in der Arbeitswelt als auch durch Treffen, die im Laufe des Jahres stattfinden. Sie wird dadurch erleichtert, dass der Schüler die Nützlichkeit der von ihm erworbenen Kenntnisse für die Ausübung eines Berufs erkennt.

Ab 1989 rückte jedoch die Frage der Wahlmöglichkeiten und des Lernens darüber stärker in den Vordergrund, Beratung wurde gelernt und das Ministerium versuchte, die Beratungserziehung in den Schulen zu systematisieren (Beratungsgesetz vom 10. Juli 1989, Rundschreiben vom 31. Juli 1996, Rundschreiben vom 1. Oktober 1996).

Wir sind jedoch der Meinung, dass die Antwort der Institution in Bezug auf Informationen über Studiengänge, Schulen und Berufe oft unzureichend oder unzureichend ist. Zu bestimmten Zeiten, die noch nicht festgelegt sind, stehen die Jugendlichen für eine vertiefte Einzelarbeit an sich und ihren Projekten zur Verfügung. Diese Zeiten sind nicht für alle gleich. Diese vertiefte Arbeit ist mit einer Massenintervention unvereinbar, weil sie dem Einzelnen neue Perspektiven über den besuchten Unterricht hinaus eröffnet. Die sozioprofessionelle Kategorie der Familie, berufliche oder vorberufliche Erfahrungen wie

Praktika, Wiederholung eines Jahres usw. sind alles Kriterien, die den Einzelnen und den von ihm entwickelten Ansatz für sein Projekt unterscheiden. Die Verpflichtung zur Berufswahl ist für Jugendliche, die zahlreichen institutionellen und familiären Zwängen ausgesetzt sind, oft belastend. Um diesen Stress zu bekämpfen, müssen sie nicht nur Hilfe finden, sondern auch selbst die Verantwortung für ihr Projekt übernehmen.

2 - Orientierung in der Adoleszenz: Träger des eigenen Projekts sein.

Träger eines Projekts zu sein, ist nicht so einfach: kein Projekt ohne ein Subjekt, ohne ein Objekt, ohne eine Ablehnung, ohne eine Reise, ohne eine Verbindung, was auch immer das Projekt sein mag! (Boutinet, 1993). Das Projekt schließt einen Teil des Anderen ein, den das Subjekt in seinen eigenen Unternehmungen wiedererkennt (Jacques, 1982), der Andere hat in der Tat einen wichtigen Platz im Projekt, seine Entstehung, seine Konstruktion, aber er kann auch seine Zerstörung verursachen. Daher ist es wichtig, die Art und Weise zu analysieren, in der das Subjekt mit den Einflüssen umgeht und sie sich aneignet.

Es stellt sich also die Frage: "Zu welchem menschlichen Preis wird ein Projekt von seinem Urheber durchgeführt? Zu welchem Preis der Unterwerfung, der Unterordnung? (...)" (Boutinet, 1993, 85).

Da der soziale Determinismus zwar real ist (wirtschaftliche, soziale, familiäre, psychologische, erzieherische Aspekte usw.), aber nicht absolut, setzt das Orientierungsprojekt die Freiheit des Akteurs voraus (eine gewisse Freiheit, die relativ, aber unverzichtbar ist), die auf dem Sinn beruht, den der Akteur der Situation gibt.

Zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Wunsch und sozialer Erwartung macht das Subjekt Projekte, die Antizipation, Vorhersage, Zeitmanagement, Möglichkeiten und Wünschbarkeit, aber auch Bestrebungen und Wünsche in Verbindung mit Mitteln und Zielen beinhalten. Die gewünschten und angestrebten Projekte, unabhängig von vorgeschriebenen

und legitimierten Daten, entsprechen den Bestrebungen des Subjekts. Diese Projekte können jedoch im Namen von Werten legitimiert sein, auf denen sie beruhen und die sie bestätigen, oder sie können vorgeschrieben sein und von den Erwartungen und Normen abhängen, die die Gesellschaft vorgibt. Das Subjekt antwortet dann nicht nach seinen Wünschen, sondern nach dem, was es tun muss, nach dem, was von ihm erwartet wird, nach dem, was von ihm verlangt wird, zu sein oder zu tun. Er ist nicht mehr der Träger seiner eigenen Projekte, sondern der Projekte der anderen. Unabhängig davon, ob diese Projekte erwünscht, legitimiert oder vorgeschrieben sind, ob sie durchgeführt werden, getragen werden oder durchgeführt werden sollen, orientieren sie das Subjekt in seiner Zukunft (Esparbès-Pistre, 1997).

Um zu sein, muss das Subjekt sich projizieren, denn *"jemand zu sein bedeutet, eine Vergangenheit zu konstruieren, die Gegenwart zu bewerten und Projekte zu organisieren"* (Tap, 1986, 8). Zwischen Vertrauen, Misstrauen, Selbstwertgefühl und/oder Zweifel, in ständiger Konfrontation mit der Realität und den Grenzen des Selbst (des wirklichen Selbst) und seinen Bestrebungen, gibt das Subjekt seiner Zukunft einen Sinn. Durch den Aufbau einer persönlichen Kultur, durch die Identifizierung und Aneignung spezifischer Werte, sucht er oder sie sein oder ihr Projekt, orientiert sich, um Erfüllung zu finden. Das Projekt kann als ein Meilenstein auf dem Weg zur Selbstverwirklichung angesehen werden.

Wenn die Situation mit Unsicherheiten behaftet ist (Krankheit, persönliche und familiäre Schwierigkeiten usw.), kann das Projekt zu einer Strategie für den Umgang mit diesen Unsicherheiten werden. *"Die strategische Ausrichtung ermöglicht es zu verstehen, wie die mit der gegenwärtigen Situation verbundenen Zwänge in Abhängigkeit von den zu erreichenden Zielen genutzt, d.h. berücksichtigt werden"* (Béret, 1986, 46). Dies setzt natürlich voraus, dass das Subjekt über sich selbst nachdenkt, über seine Vorlieben, Wünsche und Sehnsüchte, aber auch über seine Ängste, Befürchtungen und Zweifel. Es bedeutet aber auch, dass sie bereit, motiviert und in der Lage sind, sich zu mobilisieren, dass sie in der Lage

sind, ihr Potenzial und ihre Ressourcen zu managen, sich um soziale Integration zu bemühen, sich durch Konformität oder Innovation anzupassen, um emotionale Sicherheit zu erlangen und somit Stress zu bewältigen und die Mittel zu haben, um danach wieder "auf die Beine zu kommen".

3. Schulische Orientierungsschwierigkeiten als mögliche Stressquelle :

Diese Schwierigkeiten können zu "psychischem Stress" führen, wenn der Jugendliche sie als bedrohlich empfindet oder das Gefühl hat, dass er nicht über die persönlichen und sozialen Ressourcen verfügt, um sie zu bewältigen (Lazarus und Folkman, 1984). Psychologischer Stress konzentriert sich im Allgemeinen auf negative Emotionen (Wut, Angst, Furcht, Scham, Schuld, Traurigkeit, Neid, Eifersucht und Ekel), während positive Emotionen (Freude, Stolz, Erleichterung und Liebe) eher eine stressunterbrechende Rolle spielen (Paulhan und Bourgeois, 1995). Stress wird hier als die Gesamtheit der Wahrnehmungen von Ohnmacht und Unbehagen betrachtet, die den Einzelnen überwältigen, wenn er mit Ereignissen konfrontiert ist, die er nur schwer kontrollieren kann (Lazarus und Folkman, 1984).

Der Stress liegt weder im Ereignis noch in der Person selbst, sondern in der Transaktion zwischen Person und Umwelt. Nach Lazarus und Folkman ist *"Stress die besondere Beziehung zwischen dem Individuum und der Umwelt, die vom Individuum als seine Ressourcen übersteigend oder überschreitend und sein Wohlbefinden gefährdend bewertet wird"* (1984, 19).

Dann stellen sich weitere Fragen: Welche Schwierigkeiten hat der Jugendliche mit dem Ziel der Schulorientierung? Sind diese Schwierigkeiten belastend für sie? Dabei geht es nicht nur darum, herauszufinden, auf welche Hindernisse der Jugendliche bei der Erstellung oder Bekräftigung seines Berufsplans stößt, sondern auch darum, wie er die aufgetretenen

Schwierigkeiten bewertet. Die Schwierigkeiten können vielfältig sein und Folgendes betreffen

- das Fehlen eines klar definierten Karriereplans des jungen Menschen;
- akademische Leistungen, die es ihm/ihr nicht erlauben, den gewünschten Weg einzuschlagen;
- die wirtschaftlichen (finanziellen) Grenzen der Familie ;
- Mangel an Informationen über Beratungsmöglichkeiten;
- oder die fehlende Unterstützung durch enge Verwandte und Freunde.

Das Kind und der Jugendliche sind ebenso wie der Erwachsene im beruflichen Umfeld im schulischen Bereich mit Stress konfrontiert, wobei jeder seinen eigenen "Job" macht. Perrenoud (1994) spricht in Bezug auf die Schularbeit von der "Aufgabe des Schülers". Dieser Beruf des Schülers kann dann, wie jeder andere Beruf auch, einen gewissen Stress erzeugen, der als Schulstress bezeichnet wird. Giron: *"Von Schulstress kann man nur dann sprechen, wenn die schulische Situation vom Schüler als Herausforderung empfunden wird, d.h. wenn er das Gefühl hat, dass das, was von ihm erwartet wird, seine Fähigkeiten übersteigt, und wenn er glaubt, dass das zu erreichende Ziel die von ihm geforderte Anstrengung wert ist... Die Herausforderung ist die der Sozialisation, die des erfolgreichen Eintritts in die Gesellschaft. Das Kind wird also mit diesem gemeinsamen Gedanken konfrontiert, der die Form eines Erfolgsdrucks annimmt, den es schon sehr früh verinnerlicht"* (2001, 1).

Bei der Bildungs- und Berufsberatung steht viel auf dem Spiel, denn es geht um die Zukunft der Betroffenen.

Es erweist sich oft als schwierig, die Mittel zu finden, um mit all diesen Schwierigkeiten umzugehen, da die Jugendlichen ihr Projekt manchmal zu idealisiert und

beharrlich leben oder eher auf einen sofortigen Erfolg als auf die Reifung des Projekts abzielen. Durch die Entwicklung eines Orientierungs- und Integrationsprojekts versucht der Jugendliche, seinem Leben unter dem Einfluss vielfältiger äußerer Zwänge einen Sinn zu geben, und zwar durch die soziale Verpflichtung, die ihn dazu zwingt, eine Reihe von Entscheidungen in Bezug auf seine Zukunft zu treffen.

Die Anhäufung solcher Schwierigkeiten, die mit innerem oder äußerem Druck verbunden sind, kann das psychische Wohlbefinden des Jugendlichen bedrohen, sein Gefühl der Ohnmacht verstärken und ihn in einen Stresszustand versetzen, der sich in Abgeschlagenheit, Fieber, depressiver Stimmung und körperlichen Erscheinungen (Knoten im Magen, Engegefühl im Hals, trockener Mund usw.) äußern kann (Tap et al., 2002; Esparbès-Pistre und Bergonnier-Dupuy, 2002).

Die Schüler können eine Dissonanz zwischen ihrer "*idealen*" Wahl und den materiellen, sozioökonomischen, persönlichen und vor allem emotionalen Zwängen spüren. Wenn sie beispielsweise einen bestimmten Beruf ergreifen wollen, werden sie durch unzureichende materielle Möglichkeiten, ungünstige wirtschaftliche Bedingungen (fehlende Beschäftigungsmöglichkeiten), entgegengesetzte Erwartungen der Eltern oder durch ihre eigenen Fähigkeiten, die sie für begrenzt halten, in ihrer Wahl behindert.

Möglicherweise fühlen sie sich auch "*fremd*" in der Situation der Schulberatung. Sie sind gezwungen, eine Entscheidung zu treffen, wenn sie noch keine Pläne entwickelt haben, und befürchten, dass sie diese verfrühte Entscheidung bereuen werden.

Die Situation der Schulorientierung ist jedoch nicht "*objektiv*" stressig, sondern "*subjektiv*" stressig, je nachdem, welche Bedeutung der Jugendliche ihr beimisst. Die Mittel- und Oberstufe sind an sich keine stressigen Orte. In Wirklichkeit haben sie die gegenteilige Berufung. Sie sollen Orte der Sicherheit, des Wissens, des Austauschs und des Wohlbefindens für Kinder und Jugendliche sein.

Aber leider sind die Sekundarschulen auch Orte der Ausgrenzung, durch Selektion oder Gewalt. *"Ständig paradoxen Aufforderungen ausgesetzt: von der Klasse (arbeite oder du schaffst es nicht), von der Institution Schule (du kannst nicht hier bleiben, such dir eine Richtung, mit deinem Niveau kannst du nirgendwo hingehen), verliert der Jugendliche allmählich jegliches Vertrauen in sich selbst und in die Erwachsenen, die ihm gegenüberstehen"* (Haut comité de Santé Publique, 1998, 183). So hält die Schule viele Kinder jahrelang in der Erfahrung des Scheiterns, in einer für sie pathogenen Umgebung. Im Wesentlichen sind es diese Jugendlichen, die Gewalttätigkeiten gegen sich selbst (Selbstmordversuche, riskantes Verhalten mit Kraftfahrzeugen, Drogenabhängigkeit, Alkoholismus usw.), gegen andere Jugendliche oder gegen die Schule entwickeln.) gegen andere Jugendliche oder gegen die Einrichtung (Vandalismus, Aggression) (*op. cit.*).

4. Unterschiede oder Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen in Schule und Beratung?

Die Frage ist berechtigt, ob Jungen und Mädchen durch die Schulberatung gleichermaßen belastet werden und ob sie in der Schule mit den gleichen Schwierigkeiten konfrontiert sind, denn geschlechtsspezifische Ungleichheiten in der familiären und schulischen Erziehung sind nicht neu.

Wir leihen uns einige theoretische Hinweise aus Yves Prêteurs hervorragender Übersicht über die Geschlechterproblematik⁴.

Seit der Einführung der Schulpflicht war es trotz des Kampfes der Frauen schwierig für sie, *"von einem allgemeinen Verbot des Wissens (und des den Männern vorbehaltenen Unterrichts) zu einem eingeschränkten Verbot mit seiner Umsetzung in der Schule überzugehen"* (Mosconi, 1994). In ihrem *"Bilan de l'instruction des filles avant la Révolution"*

⁴ *"Lesen: ein 'Spiel' für Mädchen?"* von Y. Prêteur (1996, 160-189).

stellen Lelièvre und Lelièvre (1991) fest, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten und die Schulbildung von Mädchen geringer sind als die von Jungen. Das politische Projekt der Schule besteht laut Ferry (vom März 1882) darin, eine große Stabilität zu gewährleisten, indem drei große Trennungen aufrechterhalten werden: die Schule ist von der Produktion getrennt, die Volksschule von der Schule der Privilegierten, die Jungenschule von der Mädchenschule. Diese dreifache Differenzierung sollte sicherstellen, dass jeder an seinem Platz bleibt und dass alles an seinem Platz bleibt (Nique und Lelièvre, 1993). Ziel war es, Mädchen für ihre Rolle als Hausfrau, als "Hausfrau", zu erziehen. Auch wenn in den letzten Jahrzehnten aufgrund der jüngsten sozioökonomischen Umwälzungen die Bildungswege junger Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und ihre Zukunftspläne im Zusammenhang mit den Veränderungen im Bildungswesen tiefgreifend überdacht wurden, bleiben gewisse Unterschiede bestehen. Zazzo (1978, 1982) hatte bereits gezeigt, dass Mädchen ab dem Kindergartenalter mehr Stabilität, mehr Selbstkontrolle und mehr Selbstständigkeit bei der Ausführung gemeinsamer Aufgaben zeigen. Und diese besseren "adaptiven Verhaltensweisen" ermöglichen es ihnen, bessere Leistungen zu erbringen als Jungen in der Vorbereitungsphase. Eine Studie mit 700 Sekundarschülern stützt diese Ansicht und zeigt, dass Mädchen die Interaktionen in der Klasse besser beherrschen, die pädagogische Kommunikation besser nutzen und ihre "Schülerarbeit" besser bewältigen (Felouzi, 1993). Eine in acht OECD-Ländern (Australien, Belgien, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Spanien, Schweiz und Vereinigte Staaten) durchgeführte vergleichende Studie bestätigt, dass in allen Fällen die Mädchen in der Grundschule sowohl seltener als auch häufiger als die Jungen zurückbleiben (zitiert von Zazzo, 1993). Andererseits stellt Verquerre (1989) in Bezug auf die erzieherischen Einstellungen und das Verhalten der Eltern fest, dass die Hauptanliegen der Eltern in Bezug auf Mädchen und Jungen unterschiedlich sind: Durch ihre Praktiken und ihre Erziehung verstärken die Mütter die Unterschiede und betrachten Mädchen als viel

erwachsener als Jungen, so dass Jungen "natürlicher" und kindlicher sind, während Mädchen unterwürfiger und gehemmter, aber gleichzeitig kontrollierter und "reifer" sind.

Andererseits zeigen sich auch auf der emotionalen Ebene Unterschiede, wobei die Erziehungspraktiken dazu führen, dass Mädchen sich mehr anvertrauen, sich äußern und die Zweifel, Ängste und Tränen der Mädchen leichter akzeptieren als die der Jungen. Auch bei der Wahl der Berufe gibt es Unterschiede. Einige Berufe werden hauptsächlich von Jungen und andere von Mädchen gewählt, und auch hier gibt es im Bereich der Berufsberatung nach wie vor Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. Und trotz der Fähigkeiten der Mädchen sind ihre Berufswahl und ihr beruflicher Werdegang nicht mit denen der Jungen identisch, ganz zu schweigen von dem Gehalt, das sie manchmal erhalten, den Schikanen, denen sie ausgesetzt sind, usw.

Angesichts der Gewalt in einigen Schulen denken einige sogar darüber nach, zu geschlechtergetrennten Klassen zurückzukehren, in denen die Mädchen auf der einen und die Jungen auf der anderen Seite sitzen: als ob die Gewalt nur zwischen Jungen und Mädchen bestünde (und die Gewalt zwischen Jungen und Mädchen?), als ob das Zusammenspiel zwischenmenschlicher Beziehungen die schulische Arbeit behindern würde (obwohl es Teil der Konstruktion ihrer Identität als Frauen, Männer und Bürger (alle gleich) ist).

Wir können sehen, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auch heute noch bestehen. In dieser Studie wird versucht, über die Orientierungsschwierigkeiten der Jugendlichen bei den verschiedenen Klassenübergängen hinaus zu untersuchen, ob diese Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen fortbestehen, und ihre Auswirkungen auf die emotionale Verfassung der Jugendlichen zu verstehen.

Wir stellen daher die Hypothese auf, dass das Geschlecht (Mädchen oder Junge), die Klasse (5. bis 12. Klasse) und die Orientierungsschwierigkeiten einen signifikanten Einfluss auf den Stress von Jugendlichen in der Schule haben.

Je nach Geschlecht und Klasse der Schüler wirken sich Anzahl und Art der Schwierigkeiten im Orientierungsprozess auf das empfundene Stressniveau der Sekundarschüler aus. Je mehr Schwierigkeiten sie zum Beispiel haben und je mehr sie nicht kontrollieren können, desto mehr Stress empfinden sie in Bezug auf ihre akademische und berufliche Orientierung. Welcher der Jungen oder Mädchen wird mehr Stress haben? In welchen Klassen wird der Orientierungsstress am stärksten ausgeprägt sein?

5. Methodik.

5.1. Bevölkerung.

Diese Studie bezieht sich auf 2042 Jugendliche im Alter von 12 bis 20 Jahren, die in Klassen von der fünften bis zur letzten Klasse eingeschrieben sind; ihre Verteilung ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

	<i>Jungen</i>	<i>Mädchen</i>	<i>12 Jahre</i>	<i>13 Jahre</i>	<i>14 Jahre</i>	<i>15 Jahre</i>	<i>16 Jahre alt</i>	<i>17 Jahre alt</i>	<i>18-20 Jahre alt</i>	<i>Insgesamt</i>
5.	38	57	64	29	2					95
4.	31	49		37	33	10				80
3.	32	20		2	29	13	8			52
2.	437	386				208	392	198	25	823
1.	246	396			1	5	236	288	112	642
Begriff	172	178					4	160	186	350
Insgesamt	956	1086	64	68	65	236	640	646	323	2042

Tabelle 1: Verteilung der Arbeitskräfte nach Klasse, Geschlecht und Alter

Tabelle 1: Verteilung der Gesamtzahl nach Schulkasse, Geschlecht und Alter.

Diese Schüler (956 Jungen und 1086 Mädchen) beantworteten die Fragebögen in ihren jeweiligen öffentlichen Schulen und stammen aus einer Vielzahl von soziokulturellen Hintergründen.

5.2 Instrumente.

In Anlehnung an die Arbeiten von Boutinet (1990; 1993), Dubet (1991) und Guichard (1993) haben wir einen Fragebogen mit elf Fragen entwickelt, die die Schüler mit "ja" oder "nein" beantworten sollten.

Um herauszufinden, welche **Schwierigkeiten** die Schüler **im Zusammenhang mit der Berufsberatung** hatten, und um den Ursprung dieser Schwierigkeiten zu ermitteln, wurden ihnen elf Schwierigkeiten vorgeschlagen.

Schwierigkeit Nr. 1: *Sie haben Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines Karriereplans (akademisch und/oder beruflich).*

Schwierigkeit 2: *Sie möchten nach dem Abitur ein Studium oder einen Beruf ergreifen, glauben aber, dass Sie keinen Erfolg haben werden.*

Schwierigkeit 3: *Ihnen fehlen Informationen, die Ihnen helfen würden, eine Entscheidung zu treffen.*

Schwierigkeit 4: *Sie verfügen über zu viele Informationen, die Ihre Wahl erschweren.*

Diff. 5: *In deinem Umfeld ermutigen dich deine Eltern oder Freunde, eine Entscheidung zu treffen, die du nicht treffen willst.*

Diff. 6: *Sie wünschen sich mehr Unterstützung und Hilfe bei Ihrer Berufswahl.*

Schwierigkeit 7: *Sie sind an einem Job interessiert, glauben aber, dass es keine Beschäftigungsmöglichkeiten gibt, und das ist ein Problem für Sie.*

Diff. 8: *Sie interessieren sich für einen Beruf (oder einen Studiengang nach dem Abitur), glauben aber, dass Sie nicht über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, um diesen Weg einzuschlagen.*

Schwierigkeit Nr. 9: *Sie interessieren sich für einen Beruf (oder einen Studiengang nach dem Abitur), glauben aber, dass es materiell nicht möglich sein wird, diesen Weg einzuschlagen.*

Schwierigkeit 10: *Sie interessieren sich für mehrere Berufe (oder Studiengänge nach dem Abitur) und wissen nicht, welchen Sie wählen sollen.*

Diff. 11: *Sie haben andere Schwierigkeiten mit Ihrer Orientierung.*

Es ist interessant zu wissen, ob der Stress, der durch die Notwendigkeit, eine Richtung zu wählen, verursacht wird, auf :

- das Fehlen eines klar definierten Karriereplans des jungen Menschen (Fragen 1 und 10);
- akademische Schwierigkeiten, die sie daran hindern, den gewünschten Weg einzuschlagen (Fragen 2 und 8);
- wirtschaftliche Härte (Fragen 7 und 9);
- ein Mangel an Informationen über Beratungsmöglichkeiten (Fragen 3 und 4);
- oder ein Mangel an Unterstützung durch ihr Umfeld (Fragen 5 und 6).

Die vorgeschlagene Anweisung lautet: *"Die Frage der Bildungs- und/oder Berufsberatung stellt sich über viele Jahre hinweg: Ihre Beratung kann bereits vor dem Eintritt in die High School beginnen und geht oft darüber hinaus. Sie ist vielschichtig und beinhaltet Entscheidungen über Ihre Zukunft. Wir würden gerne wissen, was Sie in dieser Orientierungssituation als schwierig empfinden. Als ersten Schritt schlagen wir Ihnen vor, den folgenden Fragebogen zu beantworten (kreuzen Sie die von Ihnen gewählte Antwort an):"*

Der Schwierigkeitsgrad wird also berechnet, indem ein Punkt für eine Ja-Antwort und null für eine Nein-Antwort vergeben wird. Wenn die Schüler eine oder mehrere der Aussagen von 1 bis 10 mit *"Ja"* beantworteten, waren sie der Meinung, dass sie eine oder mehrere Orientierungsschwierigkeiten hatten. Die Schüler, die alle 10 Fragen mit *"Nein"* beantworteten und bei Punkt 11 eine andere Stressquelle angaben, verorteten die Ursache für

ihren Stress in anderen Lebensbereichen. Die Ergebnisse dieses Artikels beziehen sich ausschließlich auf die Orientierungsschwierigkeiten, die durch die *Bejahung* dieser elf Fragen hervorgerufen werden.

Wahrgenommener Stress, bewertet mit der Toulousian Stress Scale

Der E.T.S. wurde aus bestehenden Stress-Skalen entwickelt, insbesondere aus der Quebecer Skala "*Mesure du Stress Psychologique*" (54 Items; Skala konstruiert von Lemyre, Tessier und Fillion, 1990). Er umfasst 30 Items, die sich auf die physischen und psychischen Symptome von Stress und auf die Art und Weise, wie der Proband diese erlebt, konzentrieren. Sie vermittelt ein Verständnis für die Art und Intensität von Stress.

Die Anweisung, die in der vorliegenden Untersuchung gegeben wurde, berücksichtigte die Zielpopulation: Jugendliche in der Schule und wurde wie folgt formuliert "*Denken Sie an die Wahl der Schule und/oder der beruflichen Orientierung, die Sie treffen müssen, und an die Schwierigkeiten, die Sie dabei haben. Wir würden gerne wissen, wie Sie diese Situation erleben. Wir bieten Ihnen eine Reihe von Aussagen, gefolgt von fünf Zahlen. Kreuzen Sie eine der fünf Zahlen an, die Sie am besten beschreiben: zwischen 1 (überhaupt nicht) und 5 (sehr oft). Versuchen Sie, alle Sätze zu beantworten.*

Für jedes der 30 Items werden die Probanden gebeten, sich selbst auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*stimme voll und ganz zu*) zu bewerten.

Die *Hauptkomponentenanalyse* mit *Varimax-Rotation*⁵ der 30 Items dieser Skala ergibt vier Dimensionen, die 46,4 % der Gesamtvarianz erklären und sowohl statistische als auch psychologische Kriterien erfüllen (Tap et al., 2002).

⁵ Die Darstellung der statistischen Validierung des E.T.S. wird Gegenstand einer zukünftigen Veröffentlichung sein.

Faktor 1 (32,2% Varianz; Titel: ***Physische Manifestationen von Stress***) besteht aus 10 Items.

Die interne Konsistenz ist = .79. Zu diesen Erscheinungsformen gehören Herz-, Atemwegs- und Darmstörungen usw.

Faktor 2 (5,7% der Varianz; Titel: ***Depressed Mood***) besteht aus 9 Items. Die interne Konsistenz ist = .86. Dieser Faktor entspricht einer Reihe von Gefühlen, die mit dem Verlust des Selbstvertrauens (Ohnmacht, Entmutigung), der Kontrolle über Situationen und Beziehungen (Einsamkeit, Bedrohung, Unverständnis, Unangepasstheit) zusammenhängen.

Faktor 3 (4,5% der Varianz; Titel: ***Fieber/Spannung***) besteht aus 5 Items. Die interne Konsistenz ist = .77. Dieser Faktor hängt mit der Hyperaktivität und der Schwierigkeit zusammen, die Zeit unter dem Druck des modernen Lebensstils zu managen.

Faktor 4 (4% der Varianz; Titel: ***Lassitude***) besteht aus 6 Items. Die interne Konsistenz ist = .71. Dieser Faktor beruht im Wesentlichen auf Müdigkeit, Energieverlust und dem Gefühl der Leere.

Die interne Konsistenz für die *Gesamtskala* ist hoch: .92

Das Maß für den Stress des Schülers ist eine Punktzahl zwischen 30 und 150, die sich aus der Summe der Antworten des Probanden auf die 30 Items ergibt.

6. Ergebnisse und Interpretationen.

Von den 2.042 Jugendlichen gaben 1.748 (789 Jungen und 959 Mädchen) an, eine oder mehrere der elf im Fragebogen vorgeschlagenen Orientierungsschwierigkeiten zu haben.

6.1- Orientierungsschwierigkeiten: Häufigkeit nach Geschlecht und Klasse

Die Mehrheit der Studienpopulation gibt an, dass sie Schwierigkeiten bei der Bildungsorientierung haben (85,6 %). Dies betrifft 82,5 % der Jungen und 88,3 % der Mädchen. 167 Jungen (17,5 %) und 127 Mädchen (11,7 %) *verneinten* alle im Fragebogen

genannten Schwierigkeiten. Diese Schüler gaben eine andere Hauptstressquelle als Schwierigkeiten in der Schule an (14,4 % der Sekundarschüler).

Die Antworten zeigen die folgenden Ergebnisse:

	Frequenz		ANOVA Jungen/Mädchen
Diff. 1: Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines Projekts.	986 (56,4 %) (m= 0,56; SD= 0,50)		F= 0,01 Ddl = 1 P= .919 N.S.
	444 Jungen (56,3%)	542 Mädchen (56,5%)	
Schwierigkeit 3: Mangel an Informationen.	895 (51,2 %) (m= 0,51; SD= 0,50)		F= 1,33 Ddl = 1 P= .250 N.S.
	392 Jungen (49,7%)	503 Mädchen (52,5%)	
Schwierigkeit 6: Mangel an Hilfe und Unterstützung.	882 (50,5 %) (m= 0,50; SD= 0,50)		F= 22,56 Ddl = 1 p= .001
	349 Jungen (44,2%)	533 Mädchen (55,6%)	
Diff. 10: Wahl zwischen mehreren Gewerken.	827 (47,3 %) (m= 0,47; SD= 0,50)		F= 0,13 Ddl = 1 P= .721 N.S.
	377 Jungen (47,8%)	450 Mädchen (46,9%)	
Diff. 8: Unzureichende Fähigkeiten.	740 (42,3 %) (m= 0,42; SD= 0,49)		F= 17,67 Ddl = 1 p= .001
	291 Jungen (36,9%)	449 Mädchen (46,8%)	
Diff. 7: Mangel an Möglichkeiten.	681 (39 %) (m= 0,39; SD= 0,49)		F= 20,22 Ddl = 1 p= .001
	262 Jungen (33,2%)	419 Mädchen (43,7%)	
Schwierigkeit Nr. 2: Selbstzweifel.	584 (33,4 %) (m= 0,33; SD= 0,47)		F= 5,80 Ddl = 1 p= .016
	240 Jungen (30,4%)	344 Mädchen (35,9%)	
Diff. 9: Materielle Schwierigkeiten.	392 (22,4 %) (m= 0,22; SD= 0,42)		F= 4,28 Ddl = 1 p= .039
	159 Jungen (20,2%)	233 Mädchen (24,3%)	
Diff. 11: Andere Schwierigkeiten.	288 (16,5 %) (m= 0,16 - SD= 0,37)		F= 3,30 Ddl = 1 P= .070 N.S.
	116 Jungen (14,7%)	172 Mädchen (17,9%)	
Diff. 5: Gruppenzwang.	191 (10,9 %) (m= 0,11; SD= 0,31)		F= 0,02 Ddl = 1 P= .903 N.S.
	87 Jungen (11,0%)	104 Mädchen (10,8%)	
Diff. 4: Zu viele Informationen.	136 (7,8 %) (m= 0,07; SD= 0,27)		F= 10,04 Ddl = 1 p= .002
	79 Jungen (10,0%)	57 Mädchen (5,9%)	

Tabelle 2: Verteilung der Zahlen (Jungen/Mädchen) für Orientierungsschwierigkeiten.

Tabelle 2: Verteilung der Gesamtzahl (Jungen/Mädchen) für die Schwierigkeiten der Beratung.

Die im Fragebogen vorgeschlagenen Schwierigkeiten wurden daher von den Schülern nicht in gleichem Maße beantwortet. Insbesondere der Punkt Nr. 1 über die *Schwierigkeiten bei der Erstellung eines Karriereplans* schien für die meisten Schüler ein Problem darzustellen, während *zu viele Informationen* (Punkt Nr. 4) nur für 7,8 % ein Problem darstellten.

Einige dieser Schwierigkeiten wurden von **Mädchen und Jungen** unterschiedlich wahrgenommen. Die Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass unter den Schülern, die angeben, Schwierigkeiten bei der schulischen und beruflichen Orientierung zu haben, Mädchen eher das Gefühl haben, dass ihnen Unterstützung fehlt (Schwierigkeit 6), dass sie glauben, dass es ihnen an Fähigkeiten mangelt (Schwierigkeit 8), dass sie glauben, dass es ihnen an Möglichkeiten mangelt (Schwierigkeit 7), dass sie an sich selbst zweifeln (Schwierigkeit 2) und dass sie materielle Schwierigkeiten bei der Orientierung haben (Schwierigkeit 9). Die Jungen nannten häufiger nur zu viele Informationen (Schwierigkeitsgrad 4).

Diese Ergebnisse zeigen, dass die von mehr als der Hälfte der Schüler angeführten Schwierigkeiten vom Umfeld abhängen. Dabei handelt es sich um: Sachzwänge, die das berufliche Projekt behindern können (Schwierigkeit 1), Informationsmangel (Schwierigkeit 3) und fehlende externe Unterstützung (Schwierigkeit 6).

Außerdem zeigen sich in der Varianzanalyse signifikante Unterschiede **je nach Klasse der Schüler**. Die wichtigsten Ergebnisse können in der nachstehenden Tabelle analysiert werden.

	Klassendurchschnitte	Geschlechtsspezifische Durchschnittswerte	Standardabweichung	ddl	F
--	-----------------------------	--	---------------------------	------------	----------

Schwierigkeitsgrad 10	5.: 0,61 4.: 0,49 3.: 0,43 2.: 0,45 1.: 0,52 Laufzeit: 0,39	G= 0,57; F= 0,64 G= 0,54; F= 0,47 G= 0,43; F= 0,42 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,49; F= 0,54 G= 0,43; F= 0,36	0,50	5	4,06
Schwierigkeitsgrad 3	5.: 0,53 4.: 0,63 3.: 0,63 2.: 0,45 1.: 0,62 Laufzeit: 0,40	G= 0,54; F= 0,53 G= 0,61; F= 0,64 G= 0,53; F= 0,79 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,56; F= 0,66 G= 0,41; F= 0,38	0,50	5	12,24
Schwierigkeitsgrad 1	5.: 0,50 4.: 0,40 3.: 0,57 2.: 0,54 1.: 0,67 Laufzeit: 0,47	G= 0,49; F= 0,51 G= 0,39; F= 0,40 G= 0,53; F= 0,63 G= 0,57; F= 0,51 G= 0,65; F= 0,68 G= 0,47; F= 0,47	0,50	5	9,18
Schwierigkeitsgrad 2	5. Platz: 0,41 4.: 0,48 3.: 0,41 2.: 0,37 1.: 0,28 Laufzeit: 0,25	G= 0,35; F= 0,45 G= 0,50; F= 0,47 G= 0,40; F= 0,42 G= 0,31; F= 0,44 G= 0,27; F= 0,29 G= 0,25; F= 0,26	0,47	5	6,07

Tabelle 3: Ergebnisse der ANOVA zwischen Klassen und Schwierigkeitsgrad.

Tabelle 3: Ergebnisse der ANOVA zwischen Schulklasse und Schwierigkeiten.

So scheint im Cinquième das Problem der *Wahl zwischen mehreren zukünftigen Berufen* (Schwierigkeit Nr. 10; $m = 0,61$) besonders schwierig zu sein ($F = 4,06$; $p = .001$). Die Schüler der vierten Klasse ($m = 0,63$) und der dritten Klasse ($m = 0,63$) berichteten über einen Mangel an Informationen über ihre Orientierung (Schwierigkeit Nr. 3; $F = 12,24$; $p = .001$). Die *Schwierigkeit, ein Projekt zu erstellen* (Schwierigkeit Nr. 1), wurde jedoch von den Schülern der Troisième- ($m = 0,57$) und vor allem der Première-Klasse ($m = 0,67$) stärker empfunden, während sie von den Terminale-Schülern ($m = 0,47$) weniger zum Ausdruck gebracht wurde ($F = 9,18$; $p = .001$). Wir stellen fest, dass der *Mangel an Informationen* (Schwierigkeit Nr. 3) in Bezug auf die Orientierung, die *Schwierigkeiten bei der Erstellung eines Berufsplans* (Schwierigkeit Nr. 1) und die *Schwierigkeiten bei der Wahl zwischen*

mehreren Berufen eine ähnliche Tendenz nur bei den Sekundarschülern aufweisen. In der Première-Klasse scheint der *Mangel an Informationen* in den Augen der Schüler des Lycée wichtig zu sein und geht mit *Schwierigkeiten bei der Berufswahl und der Entwicklung eines Berufsplans* einher. Dies ist im zweiten Jahr der Sekundarstufe weniger der Fall und nimmt im letzten Jahr der Sekundarstufe ab, wo diese Schwierigkeiten zu verschwinden scheinen; die Konzentration auf die Abiturprüfung könnte diesen Rückgang erklären.

Die Schwierigkeit, *sich zwischen mehreren Berufen zu entscheiden*, nahm von der Mittelstufe bis zur Oberstufe deutlich ab, trotz eines *Spitzenwertes* in der Première. Die *Zweifel* an sich selbst und an der Verwirklichung des eigenen Projekts nehmen im Laufe der Schulzeit ab ($F= 6,07$; $p= .001$), wobei in der vierten Klasse ($m= 0,48$), der Klasse, in der die Zweifel am größten zu sein scheinen, dennoch ein Anstieg zu verzeichnen ist.

6.2. Die Art der Schwierigkeiten und ihre Zusammenhänge.

Um die Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Schwierigkeitskategorien zu überprüfen, führen wir eine Multiple Korrespondenz-Faktorenanalyse (MCA) für die 11 Items durch. Aus dieser Analyse ergibt sich die Position der Items in einem Diagramm, das die ersten beiden Faktoren orthogonal darstellt.

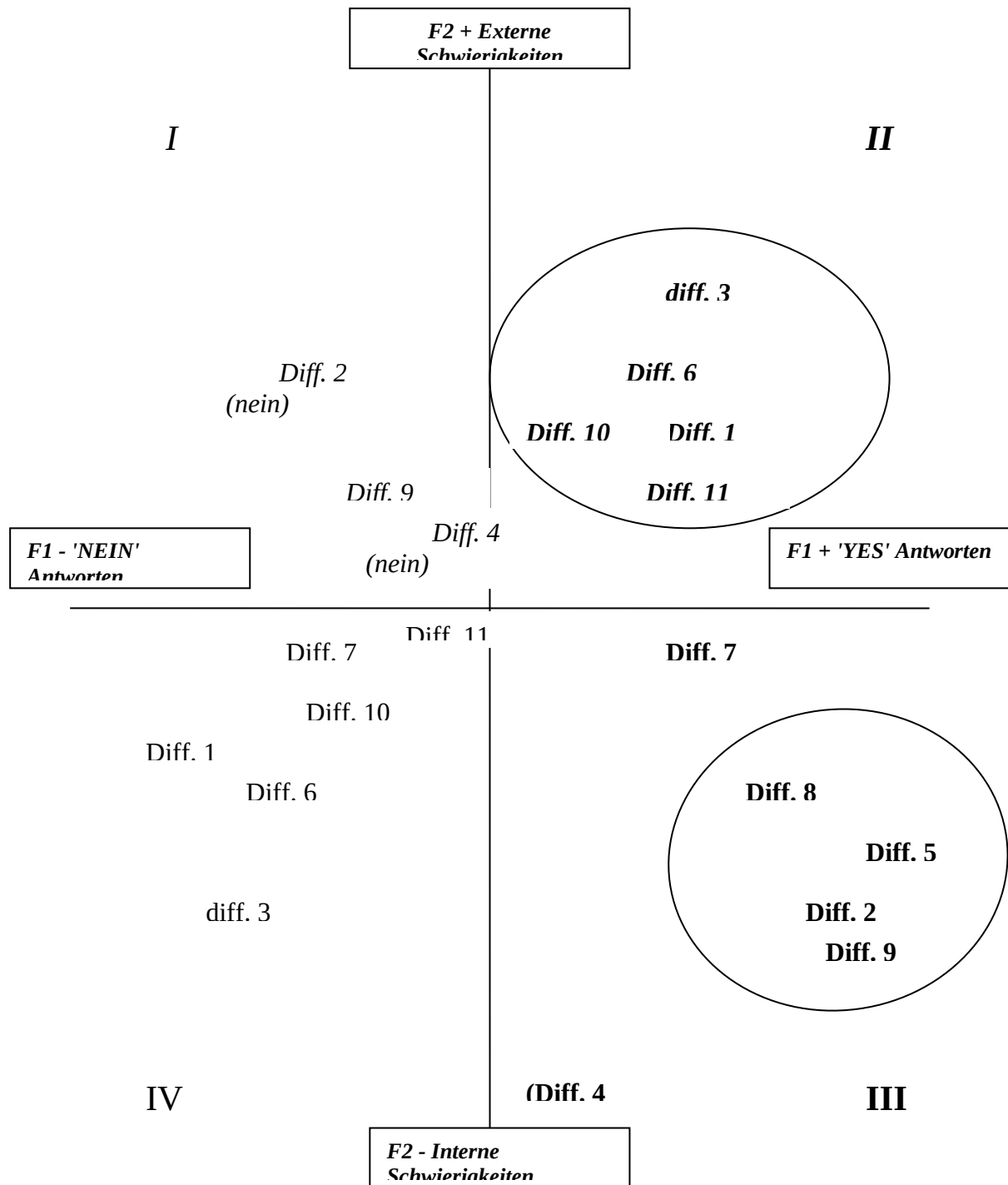


Abbildung 1: 1 x 2 faktorielles Feld (AFCM) für den Fragebogen zu Orientierungsschwierigkeiten.

Abbildung Nr. 1: Faktorieller Plan 1 x 2 (AFCM) für den Fragebogen über die Schwierigkeiten bei der Beratung.

Die Koordinaten, die die Positionen der Elemente angeben, sind in *Anlage 1* aufgeführt. Die Antworten sind also nach zwei Faktoren geordnet. Faktor 1 (horizontale Achse) trennt somit die "**Ja**"-Antworten von den "**Nein**"-Antworten, während Faktor 2 (vertikale Achse) die Dichotomie zwischen externen und internen Schwierigkeiten bestätigt. Dial II enthält die Auswahl der Schwierigkeiten 1; 3; 6; 10 und 11. Dabei handelt es sich um externe Faktoren, die ein ungünstiges Umfeld betreffen, in dem es dem Betroffenen an Informationen und Hilfe fehlt. Dial III betrifft die Schwierigkeiten 2; 5; 8; 9, die das Primat interner Schwierigkeiten offenbaren, die eine Fokussierung auf sich selbst und die eigenen Konsequenzen durch eine Motivation zeigen, die durch Selbstzweifel, empfundenen Druck, Zweifel an den eigenen Fähigkeiten oder an den Mitteln blockiert ist.

Das statistische Ergebnis dieser faktoriellen Analyse bestätigt die Trennung zwischen internen und externen Schwierigkeiten und ermöglicht somit die Berechnung von zwei Teilnoten, die zu der aus der Summe der positiven Antworten errechneten Gesamtnote hinzukommen. Die Schwierigkeit Nr. 4 (*Zu viele Informationen*), die außerhalb der Gruppe der Schwierigkeiten 2, 5, 8 und 9 liegt und außerdem von den Jugendlichen am wenigsten genannt wird, wird bei der Berechnung der internen Schwierigkeitspunkte nicht berücksichtigt. Ähnlich verhält es sich mit der Schwierigkeit Nr. 7 (*Mangel an Möglichkeiten*), die nahe an der Achse von Faktor 2 liegt und daher bei der internen/externen Unterscheidung, die durch die AFCM aufgedeckt wird, nicht diskriminierend ist.

6.3. Die Anzahl der Schwierigkeiten: Analyse nach Geschlecht und Klasse

In der Anweisung wurden die Schüler aufgefordert, die vorgeschlagenen Schwierigkeiten *mit ja* oder *nein* zu beantworten. Wir können also die Häufigkeit der *Ja*-

Antworten zählen, die zu einem Schwierigkeitsgrad zwischen 1 und 10 führen (der Wert 11 wurde von keinem Schüler erreicht).

Die Anzahl der von den Studierenden genannten Schwierigkeiten verteilt sich wie folgt:

Anzahl der Schwierigkeiten	Frequenz	Für Einhundert	Prozentsatz kumulativ
1 einzelner	250	14,3 %	14,3 %
Diff.	271	15,5 %	29,8 %
2	315	18 %	47,8 %
Schwierigkei	310	17,7 %	65,6 %
ten	253	14,5 %	80,0 %
3	165	9,4 %	89,5 %
Schwierigkei	118	6,8 %	96,2 %
ten	54	3,1 %	99,3 %
4	8	0,5 %	99,8 %
Schwierigkei	4	0,2 %	100 %
ten	0	0 %	
5			
Schwierigkei			
ten			
6			
Schwierigkei			
ten			
7			
Schwierigkei			
ten			
8			
Schwierigkei			
ten			

9 Schwierigkei ten			
10 Schwierigkei ten			
11 Schwierigkei ten			
Insgesamt	1748	100 %	

Tabelle 4: Anzahl der angeführten Schwierigkeiten.

Tabelle 4: Anzahl der genannten Schwierigkeiten.

Die durchschnittliche Anzahl der Orientierungsschwierigkeiten in unserer Bevölkerung liegt bei 3,8. Im Durchschnitt erleben die Schüler also fast vier Schwierigkeiten (von den elf vorgeschlagenen) bei ihrer schulischen und beruflichen Orientierung.

Die Anzahl der Schwierigkeiten scheint von der fünften Klasse ($m = 3,9$) bis zur vierten Klasse ($m = 4,4$) höher zu sein und nimmt dann bis zur zweiten Klasse ($m = 3,7$) ab. Sie steigt in Première ($m = 4,1$) wieder an und sinkt in Terminale ($m = 3,2$).

Die Varianzanalyse zeigt signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ($F = 16,91$; $m = 3,78$; $SD = 1,96$; $ddl = 1$; $p = .001$) und zwischen den Klassen ($F = 9,39$; $m = 3,78$; $SD = 1,96$; $ddl = 5$; $p = .001$) bei der Anzahl der von den Schülern wahrgenommenen Orientierungsprobleme.

Tatsächlich hatten die Jungen im Durchschnitt 3,6 Orientierungsschwierigkeiten, während die Mädchen im Durchschnitt 4,0 wahrnahmen. Unabhängig von der Klasse haben die Mädchen also angeblich mehr Schwierigkeiten als die Jungen, außer in der Terminale. Die

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind von Klasse zu Klasse unterschiedlich (siehe Tabelle 5):

	<i>Klassendurchschnitte</i>	<i>Standardabweichung</i>
Jungen	5. Platz: 3,46 4.: 4,18 3.: 3,80 2.: 3,55 1.: 3,67 Laufzeit: 3,12 Gesamt: 3,54	1,89 1,76 1,61 1,92 1,91 1,94 1,91
Mädchen	5.: 4,25 4. Platz: 4,58 3.: 4,63 2.: 3,81 1.: 4,28 Laufzeit: 3,17 Insgesamt: 3,97	1,96 1,74 2,19 2,02 1,89 1,98 1,99
Insgesamt	5. Platz: 3,92 4. Platz: 4,42 3.: 4,12 2.: 3,68 1.: 4,05 Laufzeit: 3,15 Insgesamt: 3,78	1,96 1,75 1,88 1,97 1,92 1,96 1,96

Tabelle 5: Durchschnittliche Anzahl der Schwierigkeiten nach Geschlecht und Klasse.

Tabelle 5: Mittelwert Anzahl der Schwierigkeiten nach Geschlecht und Klasse.

Hinsichtlich der beiden Kategorien von Schwierigkeiten (interne und externe), die von der A.F.C.M. hervorgehoben werden, lassen sich signifikante Unterschiede je nach Geschlecht und Klasse der Schüler feststellen.

	Interne Schwierigkeiten		Externe Schwierigkeiten	
	<i>Klassendurchschnitte</i>	<i>Standardabweichung</i>	<i>Klassendurchschnitte</i>	<i>Standardabweichung</i>
Jungen	5.: 0,86 4.: 1,61 3.: 1,13 2.: 0,97 1.: 0,96 Laufzeit: 0,93 Gesamt: 0,98	0,95 1,07 1,14 1,00 1,08 1,00 1,03	5.: 2,19 4.: 2,04 3.: 2,17 2.: 2,11 1.: 2,32 Laufzeit: 1,84 Insgesamt: 2,13	1,27 0,96 1,09 1,25 1,26 1,40 1,27
Mädchen	5.: 1,25 4.: 1,62 3.: 1,58 2.: 1,27 1.: 1,12 Laufzeit: 0,86 Insgesamt: 1,18	1,07 0,98 1,07 1,08 1,02 0,99 1,05	5. Platz: 2,43 4.: 2,20 3.: 2,42 2.: 2,09 1.: 2,64 Laufzeit: 1,89 Gesamt: 2,29	1,29 1,10 1,07 1,33 1,28 1,30 1,32
Insgesamt	5.: 1,09 4.: 1,62 3.: 1,31 2.: 1,12 1.: 1,06 Laufzeit : 0,90 Insgesamt: 1,09	1,03 1,01 1,12 1,05 1,04 0,99 1,05	5.: 2,33 4.: 2,14 3.: 2,27 2.: 2,10 1.: 2,52 Laufzeit: 1,87 Insgesamt: 2,22	1,28 1,05 1,08 1,29 1,28 1,35 1,30

Tabelle 6: Durchschnittliche Anzahl der internen und externen Schwierigkeiten nach Geschlecht und Klasse

Tabelle 6: Mittelwerte der Anzahl interner und externer Schwierigkeiten nach Geschlecht und Klasse.

Mädchen haben sowohl mehr interne ($F= 15,71$; $m=1,09$; $SD= 1,05$; $ddl= 1$; $p= .001$) als auch externe ($F= 3,98$; $m=2,22$; $SD= 1,30$; $ddl= 1$; $p= .046$) Schwierigkeiten, unabhängig von der Klasse.

Außerdem berichteten die Schüler nicht die gleiche Anzahl von internen Schwierigkeiten ($F= 6,37$; $m=1,09$; $SD= 1,05$; $ddl= 5$; $p= .001$) und externen Schwierigkeiten ($F= 11,00$; $m=2,22$; $SD= 1,30$; $ddl= 5$; $p= .001$) in Abhängigkeit von der Klasse, in der sie waren.

Die Entwicklung der durchschnittlichen Anzahl interner und externer Schwierigkeiten ist aus der folgenden geglätteten Kurve ersichtlich:

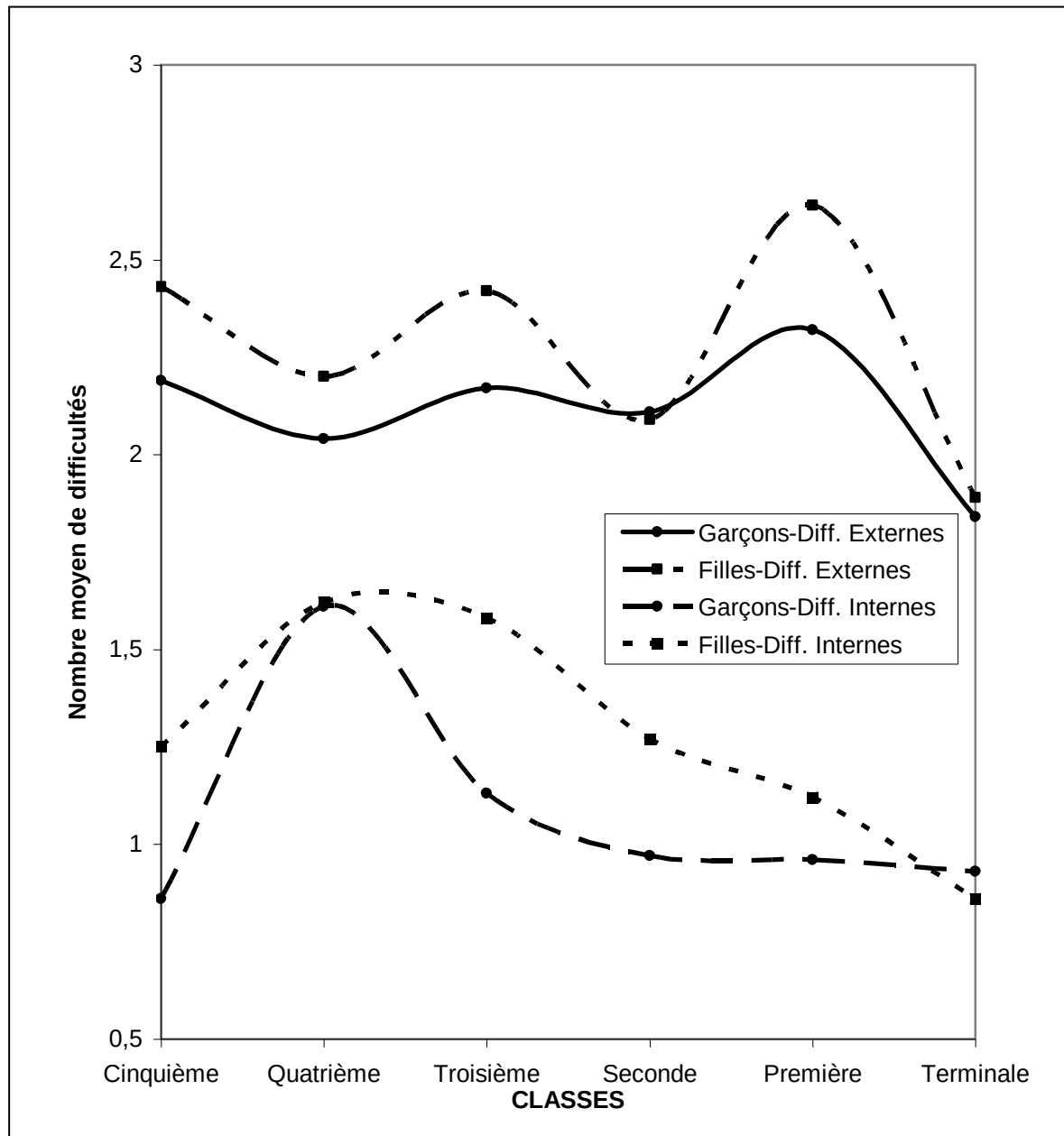


Abbildung 2: Durchschnittliche Anzahl der internen und externen Schwierigkeiten nach Geschlecht und Klasse

Abbildung 2: Mittlere Anzahl interner und externer Schwierigkeiten nach Geschlecht und Klasse.

Die durchschnittliche Anzahl der internen Schwierigkeiten ist in der vierten Klasse viel höher ($m = 1,6$) für alle. Diese sehr hohen internen Schwierigkeiten im vierten Jahr für Jungen und Mädchen und im dritten Jahr für Mädchen entsprechen einer Krise in der Altersgruppe der 15-Jährigen, einschließlich, aber nicht beschränkt auf Orientierungsprobleme. Sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen nimmt diese Zahl in den Klassen bis zur Abschlussklasse allmählich ab. Je näher die Schülerinnen und Schüler dem Abitur kommen, desto mehr schwinden die inneren Schwierigkeiten in Bezug auf ihre schulische und berufliche Orientierung.

Die durchschnittliche Anzahl der externen Schwierigkeiten nahm von der fünften Klasse ($m = 2,3$) zur zweiten Klasse ($m = 2,1$) leicht ab, bevor sie in der ersten Klasse ($m = 2,5$) auf ein höheres Niveau anstieg ($F = 11,01$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) und signifikant mehr für Mädchen ($m = 2,6$) als für Jungen ($m = 2,3$) ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$). Diese Durchschnittszahl sinkt im letzten Jahr ($m = 1,9$), wie es auch bei internen Schwierigkeiten der Fall ist.

Der Zusammenhang zwischen der Anzahl der aufgetretenen Schwierigkeiten und dem von den Studierenden empfundenen Stressniveau sollte nun analysiert werden.

6.4. Die Anzahl der Orientierungsschwierigkeiten und das Ausmaß des empfundenen Stresses.

Unsere Hypothese lautet: Je mehr Orientierungsschwierigkeiten die Studierenden haben (erklärende Variable), desto stärker werden sie diese Schwierigkeiten als belastend empfinden (erklärende Variable).

Die statistische Analyse durch lineare Regression (schrittweise Methode) ergibt positive und signifikante Regressionskoeffizienten für die vier Stressdimensionen sowie für das Gesamtstressniveau. Es zeigt sich also, dass die Anzahl der Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Schulorientierung, denen die Schüler begegnen, die *körperlichen Manifestationen* von Stress ($B = .840$; $R^2 = .066$; $F = 122.68$; $p = .001$), *Fieber und Anspannung* ($B = .889$; $R^2 = .143$; $F = 290,75$; $p = .001$); *depressive Stimmung* ($B = 1.32$; $R^2 = .147$; $F = 301,34$; $p = .001$); *Abgeschlagenheit* ($B = .804$; $R^2 = .102$; $F = 198,94$; $p = .001$) und allgemeine Zunahme des empfundenen Stresses ($B = 3.86$; $R^2 = .151$; $F = 310,99$; $p = .001$)

Die Schüler der Mittel- und Oberstufe, die die größten Schwierigkeiten mit der Berufsberatung haben, fühlen sich selbst am meisten gestresst.

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des empfundenen Stressniveaus sind aus dem folgenden Histogramm ersichtlich:

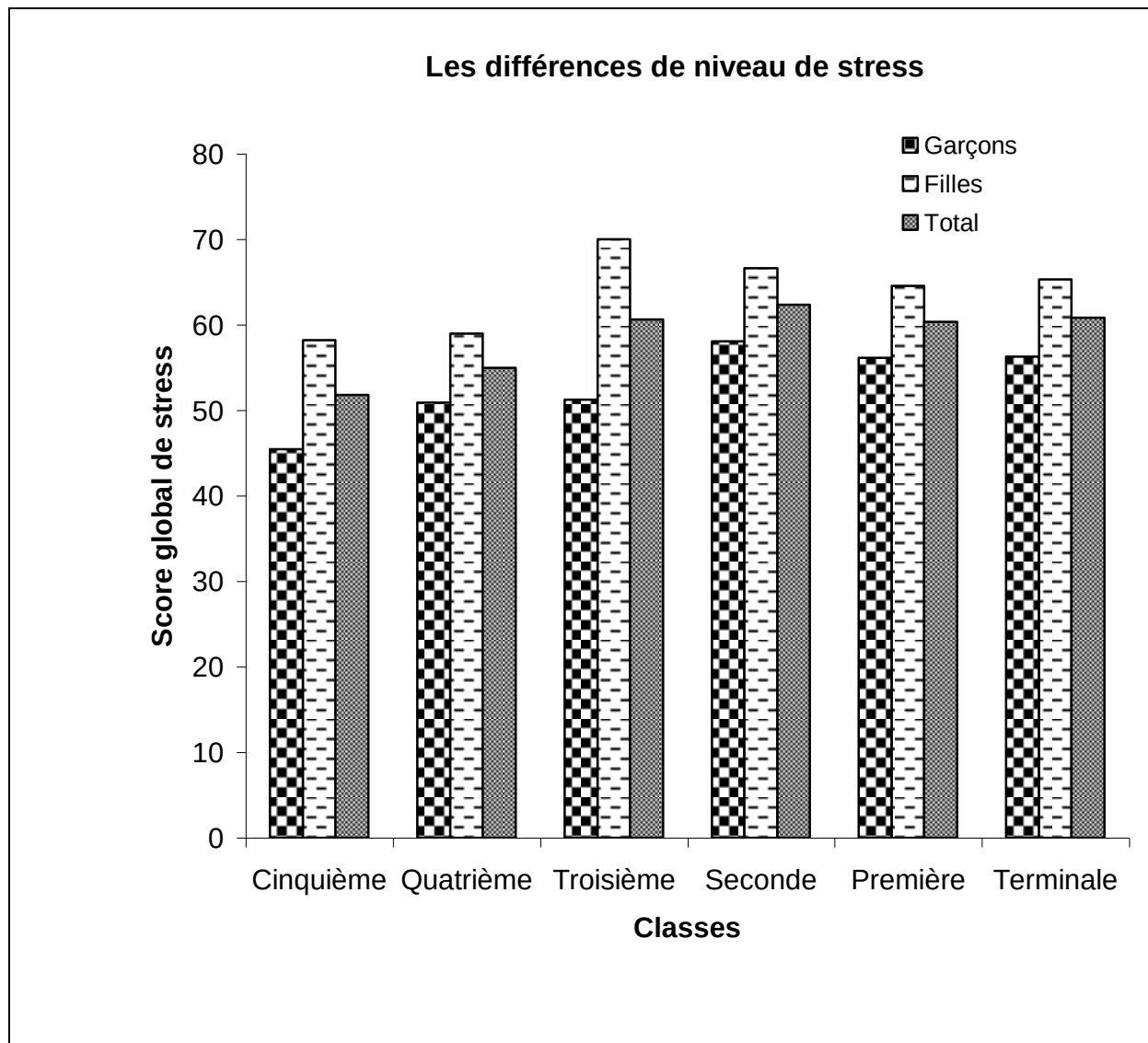


Abbildung 3: Durchschnittliches Stressniveau nach Geschlecht und Klasse

Abbildung 3: Mittleres Stressniveau nach Geschlecht und Klasse.

Mädchen ($m = 63,94$) sind im Durchschnitt stärker gestresst als Jungen ($m = 53,03$) ($F = 54,96$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 1$; $p = .001$), unabhängig von der Klasse. Sie schienen in der neunten Klasse am meisten gestresst zu sein, während die Jungen ihr höchstes Stressniveau in der zweiten Klasse erlebten. Außerdem stieg das Stressniveau mit dem Aufstieg in die nächste Klasse signifikant an ($F = 6,28$; $m = 60,98$; $SD = 19,5$; $ddl = 5$; $p = .001$).

Bei den verschiedenen Arten von Stressmanifestationen nannten die Mädchen in der neunten Klasse häufiger körperliche Manifestationen ($m = 20,32$ - $SD = 6,00$) und

Fieberhaftigkeit ($m = 15,74$ - $SD = 5,58$). Sie fühlten sich ab dieser Klasse und dann in der Oberschule immer träger. Sie zeigten in der Oberstufe mehr depressive Stimmung, Müdigkeit und Unruhe als in der fünften und vierten Klasse. Bei den Jungen ist die Klasse, in der alle Stresserscheinungen am stärksten ausgeprägt sind, die Klasse 10. Schließlich berichten Gymnasiasten über mehr Stress als Mittelschüler.

6.5. Der Einfluss der Art der Orientierungsschwierigkeiten auf das Stressniveau.

Auf eine qualitativere Art und Weise versuchen wir nun zu beurteilen, welchen Einfluss äußere, innere und individuelle Schwierigkeiten auf den Stress bei Jugendlichen haben.

Einfluss der externen Art der Schwierigkeiten auf den Stress von Sekundarschülern.

Die lineare Regressionsanalyse bestätigte wie zuvor den Einfluss externer Schwierigkeiten auf das Stressniveau der Schüler ($B = 3,553$; $R^2 = .056$; $F = 103,788$; $p = .001$).

Äußere Orientierungsschwierigkeiten, die mit einem ungünstigen Umfeld verbunden sind, haben einen sehr großen Einfluss auf Stress und seine verschiedenen Erscheinungsformen. So führen fehlende Informationen, Unterstützung, Hilfe und andere Schwierigkeiten dazu, dass sich die Jugendlichen gestresst fühlen. Dies äußert sich in Müdigkeit ($B = .735$; $R^2 = .037$; $F = 67,83$; $p = .001$), Fieberhaftigkeit und Anspannung ($B = .984$; $R^2 = .077$; $F = 144,70$; $p = .001$), körperlichen Anzeichen von Stress ($B = .626$; $R^2 = .016$; $F = 28,02$; $p = .001$). Diese Schwierigkeiten aus dem Umfeld des Jugendlichen begünstigen auch das Auftreten oder die Verstärkung einer depressiven Stimmung ($B = 1,208$; $R^2 = .054$; $F = 99,45$; $p = .001$) als Ausdruck von wahrgenommenem Stress.

Einfluss der inneren Natur der Schwierigkeiten auf den Stress von Sekundarschülern.

Eine neue lineare Regressionsanalyse ermöglicht es uns, den angenommenen Einfluss interner Schwierigkeiten auf den Stress zu überprüfen.

Interne Orientierungsschwierigkeiten, die eine durch Selbstzweifel, mangelnde Kompetenz, fehlende Mittel und wahrgenommenen Druck blockierte Motivation umfassen, haben einen sehr signifikanten Einfluss auf Stress ($B = 6,549$; $R^2 = .124$; $F = 247,05$; $p = .001$), aber auch auf die verschiedenen Erscheinungsformen von Stress ($p = .001$ für die vier Stressdimensionen).

Jugendliche mit inneren oder äußeren Orientierungsschwierigkeiten sind daher stärker gestresst und bringen dies auch zum Ausdruck.

Einfluss der Art der Schwierigkeiten auf den Stress von Sekundarschülern.

Doch welche Schwierigkeiten im Einzelnen beeinflussen den Stress im Allgemeinen? Eine Varianzanalyse (unter Einbeziehung der 11 schwierigen Situationen) ermöglicht es uns, zu überprüfen, welche Situationen das Gesamtstressniveau von Schuljugendlichen beeinflussen.

Selbstzweifel (Schwierigkeit 2; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 147,31$; $p = .001$) führen bei den Jugendlichen zu einem hohen Stressniveau (Mittelwert von 68,65) im Vergleich zu denjenigen, die diese Schwierigkeit nicht haben (durchschnittlich 57,13). Das Gefühl, nicht über ausreichende Fähigkeiten zu verfügen (Schwierigkeitsgrad 8; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 106,19$; $p = .001$), ist ebenfalls sehr belastend (durchschnittlich 66,43) im Vergleich zu denjenigen, die weniger an ihren Fähigkeiten zweifeln (Durchschnittswert von 56,98).

Andererseits ist starker Gruppendruck bei der Berufswahl (Schwierigkeit 5; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 38.54$; $p = .001$) eine Quelle von Stress für Jugendliche ($m = 69.16$) im Vergleich zu denen, die diesen Druck nicht spüren ($m = 59.98$). Dasselbe gilt, wenn Hilfe und Unterstützung als unzureichend empfunden werden (Schwierigkeit 6; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 84.48$; $p = .001$) ($m = 65.13$ vs. andere: 56.75). Eltern und Familienmitglieder müssen den richtigen Abstand zu ihren Teenagern finden und sie bei dieser schwierigen Entscheidung nicht allein lassen, aber auch nicht zwingen. Vor allem, da der Mangel an Möglichkeiten (Schwierigkeit 7; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 41.86$; $p = .001$; durchschnittliche Belastung = 64.71 im Vergleich zu denjenigen, für die dies keine Schwierigkeit ist: 58.60) und materielle Schwierigkeiten (Schwierigkeit 9; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 55.37$; $p = .001$; mittlerer Stress = 67.33 im Vergleich zu denjenigen, die diese Schwierigkeit nicht empfinden: 59.14), belasten sie ebenfalls.

Aber neben diesen Problemen verursachen andere Schwierigkeiten der Jugendlichen (Schwierigkeit 11; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 56.06$; $p = .001$) mehr Stress ($m = 68.72$) als diejenigen, die diese Schwierigkeiten nicht haben ($m = 59.45$). Diese Schwierigkeiten können emotionaler oder medizinischer Art sein und sie in ihrer Orientierung behindern oder erschweren. Dies zeigt uns, dass Beratung in ein sozioökonomisches Umfeld eingebettet ist, das berücksichtigt werden muss, mit besonderen Problemen und Anforderungen, die für das Umfeld oder die Familie spezifisch sind, aber vor allem vom persönlichen Hintergrund des Schülers abhängt.

Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines Projekts (Schwierigkeit 1; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 36.90$; $p = .001$) haben einen weniger starken, aber signifikanten Einfluss auf das Stressniveau der Jugendlichen als die anderen ($m = 63.44$ vs. $m = 57.79$). Dasselbe gilt für den Mangel an Informationen (Schwierigkeitsgrad 3; $m = 60.98$; $SD = 19.50$; $ddl = 1$; $F = 13.51$; $p = .001$); ($m = 62.65$ vs. $m = 59.23$).

Getrennt betrachtet stellen wir hier fest, dass zwei Schwierigkeiten keinen signifikanten Einfluss auf den Stress im Allgemeinen haben: zu viele Informationen (Schwierigkeit 4; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 3,86$; $p = .050$) ($m = 64,13$ vs. $m = 60,71$) und die Wahl zwischen mehreren Berufen (Schwierigkeit 10; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 2,74$; $p = .098$).

7. Diskussion und Schlussfolgerung.

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Existenz von Zusammenhängen zwischen Orientierungsschwierigkeiten (je nach Anzahl und Art, intern oder extern) und dem Ausmaß oder den Dimensionen von Stress bei 2042 Sekundarschülern (12 bis 20 Jahre alt), Jungen und Mädchen, zu überprüfen.

Die Tatsache, dass 85,6 % der Schüler angaben, von mindestens einer der elf vorgeschlagenen Schwierigkeiten betroffen zu sein, ist bereits ein aufschlussreiches Ergebnis, das die Ergebnisse von Rodriguez-Tomé und Bariaud (1990) bestätigt; aber es war natürlich notwendig, den Zusammenhang zwischen der Anzahl und der Art dieser Schwierigkeiten und dem allgemeinen Stressniveau zu überprüfen. Es war auch notwendig, die Variation der Verbindung je nach Geschlecht oder Klasse zu überprüfen.

Die vorgelegten Ergebnisse zeigen Folgendes:

- 1- Je höher die Zahl der genannten Schwierigkeiten, desto höher der Gesamtstress. Dieser Zusammenhang ist auch für die verschiedenen Dimensionen von Stress (Anspannung - Fieber, gedrückte Stimmung, Abgeschlagenheit und körperliche Erscheinungen) von Bedeutung.
- 2- Drei Schwierigkeiten sind jedoch deutlicher mit Stress korreliert: Selbstzweifel (Schwierigkeit 2), unzureichende Fähigkeiten (Schwierigkeit 8) und unzureichende Hilfe und Unterstützung (Schwierigkeit 6). Zwei dieser Schwierigkeiten sind interner

Natur (Selbsteinschätzung), die dritte stellt eine äußere Schwierigkeit dar, die allerdings mit dem Mangel an relationaler Nähe zu tun hat. Die eher formalen Variablen, die den Arbeitsplatz, die Information oder den materiellen Druck betreffen, stehen in geringerem Zusammenhang mit dem Ausmaß oder der Art des Stressses der Studenten.

- 3- Schließlich zeigt die Regressionsanalyse, dass äußere Orientierungsschwierigkeiten stärker mit Fieberhaftigkeit und Anspannung zusammenhängen, während innere Schwierigkeiten deutlicher mit depressiver Stimmung korreliert sind ($B = 2,31$; $R^2 = .128$; $F = 256,47$; $p = .001$).
- 4- Ein Vergleich der Antworten von Mädchen und Jungen führt zu folgenden Feststellungen: Mehr Mädchen als Jungen nannten mindestens eine Schwierigkeit (88,3 % gegenüber 82,5 %), und mehr Jungen als Mädchen nannten außerschulische Schwierigkeiten. Die einzige Antwort, die von den Jungen häufiger gewählt wurde, "zu viele Informationen", impliziert zweifellos eine kritische Haltung gegenüber der Institution Schule (*siehe Tabellen 2 und 3*). Außerdem sind Mädchen stärker gestresst als Jungen (*siehe Schaubild 2*), und zwar sowohl hinsichtlich des Ausmaßes als auch der Art des Stressses (Müdigkeit oder Anspannung - Fieberhaftigkeit oder gedrückte Stimmung mit körperlichen Manifestationen). Die Korrelation zwischen Schwierigkeiten und Stress ist bei den Jungen nur bei den beiden internen Schwierigkeiten Zweifel (Schwierigkeit 2) und unzureichende Fähigkeiten (Schwierigkeit 8) signifikant. Die gleichen Schwierigkeiten sind bei Mädchen noch stärker mit Stress verbunden, aber die hohen Korrelationen finden sich auch bei den Schwierigkeiten der Projektentwicklung (Schwierigkeit 1), unzureichender Hilfe (Schwierigkeit 6) und materiellen Schwierigkeiten (Schwierigkeit 9).

5- Die Klassen spielen auch eine Rolle dabei, dass die Jugendlichen ihre Anpassungsschwierigkeiten zum Ausdruck bringen. Vier Schwierigkeiten werden je nach Klassenstufe unterschiedlich erlebt. Die mit Selbstzweifeln verbundenen inneren Schwierigkeiten erreichten im vierten Jahr ihren Höhepunkt und nahmen dann bis zum letzten Jahr allmählich ab. Umgekehrt schreitet die Schwierigkeit bei der Entwicklung eines Projekts voran, erreicht ihren Höhepunkt in der Première und fällt dann in der Terminale. Betrachtet man die Gesamtzahl der gewählten Schwierigkeiten, so ist jedoch festzustellen, dass die Schüler der Mittelstufe die meisten Schwierigkeiten wählen (in der Reihenfolge Quatrième, dann Troisième und schließlich Cinquième) und die Schüler der Oberstufe die wenigsten (Première, Terminale und Seconde).

Diese Ergebnisse zeigen einen signifikanten Widerspruch in Bezug auf die Stressbewältigung durch schulische und berufliche Orientierungsprobleme bei Jugendlichen. In der Tat verbergen sich hinter dem beobachteten Zusammenhang zwischen Beratungsschwierigkeiten und Stressniveau erhebliche Unterschiede, insbesondere zwischen den Klassen. Der Stress scheint von der fünften Klasse bis zum letzten Jahr der Sekundarstufe zuzunehmen, während die Zahl der Schwierigkeiten, vor allem der internen Schwierigkeiten, tendenziell abnimmt. Es hat also den Anschein, dass die älteren Schüler eine externe Sichtweise einnehmen und gleichzeitig ein hohes Maß an Stress aufweisen. Nach Mallet *"ist das Unbekannte zweifellos eine Quelle der Angst, aber auch das Wissen um eine Realität, die reale Gefahren birgt, kann eine solche Quelle sein"* (2002, 611). Die Tatsache, dass sie keine Selbstzweifel oder Unsicherheiten in Bezug auf ihre Kompetenzen äußern, könnte auf einen defensiven Aspekt hinweisen, der für ihre Anpassung nützlich ist.

Die Analyse der Korrelationen zwischen den einzelnen Schwierigkeiten und dem Stressniveau zeigt den bevorzugten Zusammenhang zwischen internen Schwierigkeiten und dem Stressniveau im Allgemeinen, unabhängig von der Klasse und dem Geschlecht der Schüler.

Der interne Aspekt, der sich in den Schwierigkeiten im Zusammenhang mit *Selbstzweifeln* (Schwierigkeitsgrad 2) und *unzureichenden Fähigkeiten* (Schwierigkeitsgrad 8) zeigt, ist derjenige, der das Ausmaß des empfundenen Stresses am besten erklärt. Dieser Stress ist also nicht mit allen Schwierigkeiten verbunden, sondern insbesondere mit Selbstzweifeln. Nach Mirels, Greblo und Dean (2002) warten Personen, die an ihrer Fähigkeit zweifeln, angemessene Urteile oder Entscheidungen zu treffen, häufig darauf, dass andere entscheiden. Bei wichtigen Entscheidungen, wie z. B. der Wahl der schulischen und beruflichen Ausrichtung, neigen Selbstzweifler dazu, zwischen mehreren, oft unvereinbaren Möglichkeiten zu zögern, und die Entscheidungsfindung ist für sie kostspielig. Ihre Vorgehensweise bei der Entscheidungsfindung unterliegt ihrer Unsicherheit und ist in der Regel mit einem geringen Selbstwertgefühl (Oleson et al., 2000) und chronischer Angst verbunden (Mirels et al., 2002).

Ältere Schüler sind diejenigen, die den Ursprung ihrer Schwierigkeiten am stärksten nach außen tragen, während sie sich selbst am meisten gestresst fühlen. Im Hinblick auf das innere und äußere Gleichgewicht, das sich im Laufe der Schulzeit entwickelt, ist es plausibel, dass die älteren Schüler, die mehr Hindernisse überwunden haben, weniger Schwierigkeiten im Zusammenhang mit ihren persönlichen Eigenschaften sehen. Ihre Tendenz, zu leugnen, dass sie Zweifel haben, wäre ein unwirksamer Verteidigungsmechanismus. Der Eindruck, die Schwierigkeiten nicht mehr unter Kontrolle zu haben, weil sie von außen kommen, erhöht sogar den Stresspegel. Die Entwicklung eines externen Kontrollzentrums, das zu Verweigerungsstrategien führt

(basierend auf der Verleugnung der Realität des Problems, auf Alexithymie oder darauf, etwas Angenehmeres zu tun), wird somit als dysfunktionale Strategie bei der Stressbewältigung im Zusammenhang mit der akademischen und/oder beruflichen Orientierung französischer Gymnasiasten bekräftigt.

Bibliographie :

Béret, P. (1986). Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, n°13, January-March, 45-53.

Boutinet, J.P. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classes Terminales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 317-336.

Boutinet, J.P. (1980). Etude des mécanismes de scolarisation à travers la représentation que les jeunes se font de leur avenir, *Psychologie Française*, 27, 264-284.

Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris: PUF.

Boutinet, J.P. (1993). *Psychologie der Projektleiter*, Was weiß ich? Paris: PUF.

- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*, Paris: Editions du Seuil.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Konfrontation zwischen Geschlechtergruppen und Geschlechtsidentität: einige Auswirkungen des schulischen Kontexts. In O. Lescarret und M. de Léonardis (Hrsg.) *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 98-117.
- Esparbès-Pistre, S. (1997). *Krankheitsdarstellung und Bewältigungsstrategien im Jugendalter: ein interaktionistischer Ansatz bei Personen mit Krebs und Diabetes*. Dissertation Nouveau Régime. Universität Toulouse II.
- Esparbès-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Elterlicher Erziehungsstil, Stress und Schulerfolg: Auswirkungen auf die schulischen Leistungen und das psychologische Wohlbefinden von Jugendlichen*, vom Commissariat Général du Plan subventionierte Forschung.
- Felouzi, G. (1993). Interaktionen in der Klasse und schulischer Erfolg. Une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Giron, C. (2001). *Der Stress in der Schule*, Nancy-Metz: CIFISEM.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris: PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*, Paris: Aubier.
- Haut comité de Santé Publique (Februar 1998). *Die Zunahme der Prekarität in Frankreich und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit*, Paris: Ed. ENSP.
- Lacoste, S. & Tap, P. (2004) Le sentiment de valeur personnelle des adolescents footballeurs et leur projet professionnel, *Bulletin de Psychologie*, 57 (4), n°472, 379-383.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Anpassung und Bewältigung*, New York: Springer.
- Lemyre, L.; Tessier, R. & Fillion, L. (1990) *Mesure du stress psychologique*, Quebec: Behaviora.
- Lelièvre, F., Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris: Nathan.
- Mallet, P. (2002) L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: La formation d'une anxiété sociale majeure, *Carriérologie*, vol. 8 (3), 599-618.
- Mirels, H.L.; Greblo, P. & Dean, J.B. (2002) Judgmental self-doubt: beliefs about one's judgmental prowess, *Personality and individual differences*, 33, 741-758.
- Mosconi, N. (1994). *Frauen und Wissen. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.

- Nique, C. Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris: Plon.
- Oleson, K.C.; Poehlmann, K.M.; Yost, J.H.; Lynch, M.E. & Arkin, R.M. (2000) Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance, *Journal of Personality*, 68, 84-86
- Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*, Paris: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1965). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris: ESP.
- Prêteur, Y. (1996). La Lecture: ein Spiel für Mädchen? In O. Lescarret und M. de Léonardis (Hrsg.), *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 160-189.
- Rivoliér, J. (1989). *L'homme stressé*, Paris: PUF.
- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1990) Anxiety in adolescence: sources and reactions, in H. Bosma & S. Jackson (Hrsg.) *Bewältigung und Selbstkonzept im Jugendalter*, Berlin: Springer-Verlag, 167-186.
- Tap, P. (1986) Einleitung (Hrsg.) *Identité individuelle et Personnalisation*, Privat. 1-10, (Internationales Kolloquium, Toulouse, 1979).
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1997). Schulische und/oder berufliche Orientierung als potenzielle Quelle von Stress. *Forschungsbericht Nr. 1, 1996-97, Juni*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G., Sordes-Ader, F. (1999). Schul- und/oder Berufsberatung als potenzielle Quelle von Stress. *Forschungsbericht Nr. 2, 1998-99, Juni*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1999). Schul- und/oder Berufsberatung als potenzielle Quelle von Stress. *Bericht, Dezember 1999*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (2002). Schul- und/oder Berufsberatung als potenzielle Quelle von Stress. *Abschlussbericht, Januar 2002*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Verquerre, R. (1989). *Darstellung des Kindes, erzieherische Einstellungen, erzieherische Verhaltensweisen*. Dissertation, Universität Paris V.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris: PUF.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, *Enfance*, 4, 267-282.

Zazzo, B. (1993). *Féminin - Masculin à l'école et ailleurs*, Paris: PUF.

Anhang 1:

	Antwort 'JA'.		Antwort "NEIN".	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2
Diff. 1: Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines Projekts.	.48	.25	- .61	- .32
Diff. 2: Selbstzweifel.	.73	- .61	- .36	.31
Schwierigkeit 3: Mangel an Informationen.	.50	.58	- .52	- .61
Diff. 4: Zu viele Informationen.	.12	- 1,57	-.01	.13
Diff. 5: Gruppenzwang.	.81	- .58	- .10	.07
Diff. 6: Unzureichende Hilfe, Unterstützung.	.43	.36	- .44	- .37
Diff. 7: Mangel an Möglichkeiten.	.51	- .12	- .32	.08
Diff. 8: Unzureichende Fähigkeiten.	.63	- .41	- .47	.30
Diff. 9: Materielle Schwierigkeiten.	.78	- .73	- .23	.21
Diff. 10: Auswahl zwischen mehreren Gewerken.	.29	.25	-.26	- .22
Diff. 11: Andere Schwierigkeiten.	.41	.20	- .08	- .04

Beiträge (den Items zugeordnete Werte) zu den Faktoren der Faktorenanalyse.

Beiträge (den Items zugeordnete Werte) zu den Faktoren der faktoriellen Analyse.