



Eckert • Tarnowski • Merten

Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche

Trainingsmanual zum Programm
Stark im Stress

BELTZ

1 Das Jugendalter

Die Zielgruppe des Trainings Stark im Stress für Kinder und Jugendliche sind Jugendliche im Alter von etwa 12 bis 18 Jahren. Daher ist es sinnvoll, zunächst die Besonderheiten des Jugendalters zu skizzieren.

Jede Lebensphase geht nach Havighurst (1948) mit spezifischen Entwicklungsaufgaben einher. So auch das Jugendalter (s. Abschn. 1.1). Die erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben führt zu persönlicher Zufriedenheit. Die nächste Entwicklungsstufe kann erreicht werden. Das Stufen-Modell der Entwicklung (z. B. nach Erickson (1959) wurde in der Entwicklungspsychologie kontrovers diskutiert. Wir werden diese Kontroverse in diesem Buch nicht aufnehmen. Es geht uns viel mehr darum, die entwicklungsbedingten Besonderheiten und Aufgaben des Jugendalters zu skizzieren, damit die Bedeutung von Stress- und Emotionsregulation vor diesem Hintergrund verständlich wird. Das Bewältigen dieser Entwicklungsaufgaben bedeutet gerade im Jugendalter auch Stress und belastenden Emotionen, denn in der Regel führen Störungen in der Bewältigung zu Entwicklungskrisen (s. Abschn. 1.2). Emotionale Kompetenzen und adaptive Stressbewältigung (s. Abschn. 2.2) sind sowohl für das Gelingen als auch den Umgang mit Entwicklungskrisen notwendig.

Während des Jugendalters finden umfangreiche neuroanatomische Reorganisationsprozesse statt. Wesentliche Areale des Gehirns sind dann besonders empfindlich gegenüber einem erhöhten Level an Stresshormonen (s. Abschn. 2.1).

1.1 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Jede Lebensphase stellt Anforderungen an das Individuum, die innerhalb dieser Lebensphase gelöst werden. Die Quellen dieser Anforderungen sind (1) die biologische Reifung des Körpers, (2) gesellschaftliche Erwartungen und (3) Ziele und Werte der Person (Fuhrer, 2013). Der Entwicklungspsychologe Robert Havighurst (1948) beschrieb acht Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter:

- (1) Akzeptieren der körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
- (2) Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts
- (3) Übernahme der weiblichen und männlichen Geschlechterrolle
- (4) Erlangung einer emotionalen Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
- (5) Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
- (6) Entwicklung eines eigenen Wert- und Normsystems sowie eines ethischen und politischen Bewusstseins
- (7) Erwerb einer schulischen und beruflichen Qualifikation, welche eine Aufnahme der Erwerbstätigkeit ermöglicht
- (8) Gewinnung eines sozialverantwortlichen Verhaltens

Hurrelmann (2007) fasst diese Entwicklungsaufgaben für den deutschsprachigen Raum zu vier Clustern zusammen:

- (1) **Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen.** Sie werden benötigt, um schulische bzw. berufliche Anforderungen eigenverantwortlich zu erfüllen und gelten als Grundlage für die selbstständige Existenz.
- (2) **Entwicklung eines inneren Bildes von Geschlechtszugehörigkeit.** Die Wandlung des eigenen Körpers muss akzeptiert und soziale Bindungen zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts müssen aufgebaut werden.
- (3) **Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster.** Um den Konsumwarenmart zu nutzen, ist selbstständige Handlungsmuster grundlegend, dies schließt sowohl den Medien- als auch den Konsum von Alkohol und anderen Drogen mit ein. Sie zielen darauf, einen eigenen Lebensstil zu finden.
- (4) **Entwicklung eines Werte- und Normensystems und eines moralischen politischen Bewusstseins.** Dies bildet die Grundlage zur Bewertung des eigenen Handelns und zur Übernahme von gesellschaftlichen Rollen.

Zum Beginn des Jugendalters (13. bis 15. Lebensjahr) stehen für diese Aufgaben zunächst noch zu wenig sozial-emotionale Kompetenzen zur Verfügung. Etwa 20% wählen dysfunktionale Bewältigungsstrategien, während die Mehrheit funktionale Strategien wählt (Seiffke-Krenke, 1998). Diese bestehen vornehmlich im Suchen sozialer und emotionaler Unterstützung.

Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben schafft den Übergang von der kindlichen Welt in die erwachsene Gesellschaft. Die Jugendlichen finden ihre Rolle in der Gemeinschaft (Remschmidt, 1992) und entwickeln eine eigene positive Identität, welche »auf einer selbst geschaffenen persönlichen Kombination verschiedener sozialer Identitäten und Rollen beruht« (Lindenberger & Schneider, 2012).

In diesem Sinn kann ein Training zur Förderung emotionaler Kompetenzen und zur Förderung von adaptiver Stressbewältigung eine zusätzliche (zeitlich begrenzte) Quelle sozialer und emotionaler Unterstützung darstellen. Zudem kann es begleitend die Entwicklung der benötigten sozial-emotionalen Kompetenzen unterstützen und somit – im Sinne der Prävention – dysfunktionalen Bewältigungsstrategien vorbeugen.

1.2 Entwicklungskrisen

Entwicklungskrisen sind nach Resch et al. (1999) Störungen, die während der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auftreten. Da die zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in der Ablösung von den Eltern, dem Aufbau einer eigenständigen Identität und dem Finden einer eigenen Position sind, können Störungen zu massiven Orientierungs- und Selbstwertkrisen führen (Fuhrer, 2013). Resch und Kollegen (1999) stellen den Entwicklungsaufgaben analoge Entwicklungskrisen entgegen, die in Tabelle 1.1 dargestellt sind.

Tabelle 1.1 Entwicklungsaufgaben und -krisen nach Resch et al., 1999

Entwicklungsaufgaben	Entwicklungskrisen
Identität	Identitätskrise, Depersonalisierung
Identifikation	Rollenkonfusion
Selbstwert	narzisstische Krisen
Individualität	Ablösekrisen
Intimität	Beziehungskrisen
Selbstbehauptung	Rivalitätskrisen, Autoritätskrisen

Das Training Stark im Stress kann hier erstens einen Raum bieten, die auftretenden Emotionen zu verstehen und einen Umgang mit ihnen zu finden. Zweitens können hier Gespräche über Entwicklungsprobleme zwischen Peers angebahnt und begünstigt werden. Das Diskutieren von Sorgen mit Gleichaltrigen stellt eine Entwicklungsressource dar. Drittens zielt das Training auf systematische Förderung des Selbstwertes und von Erfolgserlebnissen ab. Viertens bieten Wertereflexion und wertgeleitetes Handeln eine Möglichkeit, sich zu orientieren bzw. einen Umgang mit der Orientierungslosigkeit zu finden. Die Trainerin sollte diese Aspekte im Blick haben und ggf. die Ausgestaltung der konkreten Trainingseinheit den Bedürfnissen und Erfordernissen der Teilnehmenden anpassen.

1.3 Kognitive Entwicklung

Im Jugendalter verändert sich auch der Stil des Denkens. Für die Durchführung des Trainings ist es wichtig zu wissen, welche kognitiven Operationen von den Jugendlichen zu erwarten sind. Gerade bei kognitiven Umdeutungen (s. »Geist-ist-geil«-Baustein) sind formale Denkopoperationen, die über das konkret Anschauliche hinausgehen, notwendig. Deswegen ist es sinnvoll, den tatsächlichen Entwicklungsstand der Jugendlichen zu berücksichtigen.

Im Jugendalter entwickelt sich u.a. genau diese Fähigkeit. Es können Hypothesen gebildet, Problemlösungen in Einzelschritten entwickelt und logische Schlussfolgerungen gezogen werden. Im Jugendalter steigt die Fähigkeit zur Introspektion und zur Selbstreflexion. Zudem sind Perspektivwechsel, Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination jetzt möglich. Unter Perspektivenkoordination wird die Fähigkeit verstanden, im Handeln die Perspektiven von einem oder mehreren anderen im Blick zu behalten und auf sie einzugehen. Dazu gehört es auch, sich selbst mit den Augen anderer zu sehen (Selman, 1984). Soziale Informationen werden stärker verarbeitet, denn die Peer gewinnen als Bezugsgruppe eine viel stärkere Bedeutung (s. Abschn. 1.1). Zudem wächst auch die Kritikfähigkeit.

Erst diese veränderten kognitiven Fähigkeiten ermöglichen es den Jugendlichen, ein eigenes Wertesystem und damit eine Identität aufzubauen, und sich von ihren Eltern abzugrenzen. Im Training werden diese Fähigkeiten sowohl genutzt als auch deren Nutzung gefördert.

2 Stress und Emotionen

Stress und Emotionen sind Wahrnehmungs- und Handlungsprogramme, die sich im Laufe der Evolution als hilfreich erwiesen haben. Angst aktiviert beispielsweise körperliche Ressourcen, um zu fliehen, sich zu verteidigen oder sich tot zu stellen (erstarren) und sich somit zu schützen. Wer Angst hat, nimmt auch Gefahren schneller wahr und reagiert auf diese schneller. All diese Reaktionen laufen automatisch ab, ohne dass sie lange geplant werden müssen. Dadurch sind sie hoch effektiv. Das hat der Menschheit das Überleben gesichert. Ihre Effektivität hat jedoch eine Schattenseite.

Das Problem solch schneller automatischer Wahrnehmungs- und Handlungsprogramme ist, dass sie meistens wenig flexibel und nicht an heutige Erfordernisse angepasst sind (die wenigsten Computer werden durch wüste Beschimpfungen schneller – trotzdem neigen viele Menschen dazu, ihre Rechner, wenn diese nicht funktionieren, zu beschimpfen). Starke Emotionen und starker Stress können zu dysfunktionalen Entscheidungen führen, weil sie emotionsspezifische Wahrnehmungen und Interpretationsmuster verstärken, während sie alternative Interpretationen hemmen. Wer z. B. starken Ärger verspürt, interpretiert die Absichten anderer eher als feindselig. Zudem legen Emotionen uns emotionsspezifische Handlungstendenzen nahe. So wird die gleiche Situation unter emotionaler Betroffenheit anders bewertet und es werden andere Handlungsalternativen gewählt, als mit weniger emotionaler Beteiligung. Kahneman (2011) spricht vom schnellen Denken – im Gegensatz zum langsamen Denken, das die Situation genauer analysiert und aus mehr Handlungsalternativen auswählt. Schnelles Denken kann unter bestimmten Bedingungen hoch funktional sein (z. B. bei einem Angriff), führt aber unter anderen Bedingungen zu nebenwirkungsreichen Entscheidungen und dysfunktionalen Verhalten. Das kann (im Jugendalter) ungünstige Auswirkungen auf schulische Leistungen, das soziale Miteinander, Risikoverhalten und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben haben (s. Kap 2).

Die Weiterentwicklung eines adaptiven Umgangs mit Stress und Emotionen (Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen) ist einerseits Entwicklungsaufgabe im Jugendalter (Hurrelmann, 2007). Andererseits geht das Jugendalter selbst mit vielen potenziellen Stressoren einher, die bewältigt werden müssen. Sozial-emotionale Kompetenzen begünstigen eine gesunde Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. So zeigte sich beispielsweise, dass sozial-emotionale Kompetenzen im Jugendalter die Güte der Peer-Beziehungen günstig zu beeinflussen scheinen (von Salisch, Lüpschen, & Kanevski, 2013).

2.1 Aktuelle Stressbelastung Jugendlicher in Deutschland

Stress und anhaltende belastende Emotionen haben nicht nur einen ungünstigen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. Sie sind auch mitverantwortlich für

- (a) eine Reihe von psychosomatischen Beschwerden,
- (b) kognitiv-emotionales Stresserleben und
- (c) pathologisches Problemverhalten.

(a) Psychosomatische Beschwerden

Auskunft über die psychosomatischen Beschwerden von Kindern und Jugendlichen gibt die Jugendgesundheitsstudie »Health Behaviour in School-aged Children« (HBSC). Die Erhebung umfasste bundesweit 5.961 Schülerinnen und Schüler im Alter von 11,13 und 15 Jahren. Die Ergebnisse zeigen, dass 31,3% der Mädchen und 17,3% der Jungen in den letzten 6 Monaten an mindestens zwei psychosomatischen Beschwerden pro Woche litten. Als Symptome wurden am häufigsten Einschlafprobleme (20,1%), gefolgt von Kopfschmerzen (14,0%), Rückenschmerzen (12,4%) und Bauchschmerzen (8,3%) genannt (WHO, 2015).

Ein ähnliches Bild zeigt eine Studie von Lohaus, Beyer und Klein-Heßling (2004). Es wurden 1699 Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–10 befragt (s. Tab. 2.1). Um auszuschließen, dass die Symptome auf andere körperliche Erkrankungen zurückgeführt werden können, wurden die Schülerinnen und Schüler von der Erhebung ausgeschlossen, welche bereits andere chronische oder akute Erkrankungen aufwiesen. Es gaben ca. 10–20% aller befragten Schülerinnen und Schüler an, mehrmals die Woche an psychosomatischen Symptomen zu leiden.

In Längsschnittstudien konnte gezeigt werden, dass hohe und andauernde Stressbelastungen von Kindern und Jugendlichen erhöhte Entzündungswerte und einen schlechteren allgemeinen Gesundheitszustand im Erwachsenenalter vorhersagen (Miller, Chen, & Parker, 2011).

Tabelle 2.1 somatische Beschwerden Jugendlicher in Deutschland aus einer Studie von Lohaus, Beyer und Klein-Heßling (2004), Bildquelle: Lohaus & Sieffge-Krenke, 2007)

	In der vergangenen Woche ...			
	keinmal	Einmal	mehrmals	jeden Tag
Kopfschmerzen	45	32	20	2
Unruhe	33	32	31	4
Schwindel	66	20	12	2
Schlaflosigkeit	46	27	23	5
Bauchschmerzen	62	24	13	2
Unkonzentriertheit	40	28	29	3
Herzklopfen	66	18	12	3

Tabelle 2.1 (Fortsetzung)

	In der vergangenen Woche ...			
	keinmal	Einmal	mehrmals	jeden Tag
Händezittern	70	18	10	2
Übelkeit	68	22	9	0
Appetitlosigkeit	62	19	17	2
Schweißausbrüche	65	15	17	3
Alpträume	79	14	6	0
Atembeschwerden	83	10	5	2

(b) Kognitiv-emotionale Stressbelastung

Informationen über die Stresssymptomatik der Jugendlichen auf kognitiv-emotionaler Ebene gibt ebenfalls die oben bereits zitierte Studie HBSC. Die Ergebnisse zeigen, dass 14% der Jungen und 21% der Mädchen in ihrem Leben nicht zufrieden sind. Etwas mehr als ein Viertel der Jungen (26%) und Mädchen (29%) fühlen sich durch die schulischen Anforderungen einigermaßen stark oder sehr stark belastet. Zudem schätzen 17% der Mädchen und 10% der Jungen ihren Gesundheitszustand als schlecht ein (WHO, 2015).

Ein ähnliches Bild geht aus der zuvor beschriebenen Studie von Lohaus, Beyer und Klein-Heßling (2004) hervor, in der zur physiologischen Belastung auch die Häufigkeit der negativ erlebten Emotionen von Schülerinnen und Schülern erfasst wurde. Folgende Emotionen wurden nach Angaben der Schülerinnen und Schüler täglich in der letzten Woche erlebt: Erschöpfung (7%), Verärgerung (5%), Wut (4%), Traurigkeit und Unzufriedenheit (3%). Für Emotionen, die mehrmals in der letzten Woche erlebt wurden, lassen sich folgende Angaben entnehmen: Verärgerung (53%), Wut (47%), Erschöpfung (41%), Unzufriedenheit (26%) und Traurigkeit (20%).

In einem bemerkenswerten Review-Artikel konnten Lupien, McEwen, Gunnar und Heim (2009) herausarbeiten, dass das Erleben von chronischem oder intensivem Stress im Jugendalter die Entwicklung des präfrontalen Kortex und des Hippocampus beeinträchtigt. Beide Regionen werden u. a. für die funktionale Bewältigung von Stress und Emotionen benötigt. Vor allem der Präfrontale Kortex ist mit Exekutivfunktionen assoziiert. Zudem zeigte sich eine deutliche Vergrößerung der Amygdala, die zentral in die Entstehung und in das Erleben von aversiven Emotionen und Stress eingebunden ist.

(c) Psychopathologische Auffälligkeiten

Aufschluss über die Verbreitung psychopathologischer Auffälligkeiten im Kindes und Jugendalter gibt die BELLA-Studie, welche im Rahmen der bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) des Robert Koch-Instituts in Berlin durchgeführt wurde. Die Stichprobengröße betrug 3.000 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 17 Jahren.

Die Ergebnisse zeigen, dass 22 % aller befragten Kinder und Jugendlichen Hinweise für psychische Auffälligkeiten aufweisen. Als spezifische psychische Auffälligkeiten treten Ängste bei 10 %, Störungen des Sozialverhaltens bei 8 % und Depressionen bei 5 % der Kinder und Jugendlichen auf (Ravens-Sieberer et al., 2007).

Zusammenfassend konnte aufgezeigt werden, dass die Zeit der Adoleszenz durch vielfältige Veränderungen und neu entstehende Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet ist. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben ermöglicht eine aktive Teilnahme in der Gesellschaft als erwachsene Person. Durch die Umbrüche in der Jugendphase kann es vermehrt zu Belastungs- und Stressreaktionen kommen. Besitzt der bzw. die Jugendliche keine ausreichenden Ressourcen oder dysfunktionale Stressbewältigungsstrategien, kann eine erfolgreiche Lösung der Entwicklungsaufgaben nicht oder nur bedingt erfolgen. Ein ungünstiger Stressverarbeitungsstil stellt somit ein Risikofaktor für eine positive kindliche Entwicklung dar (Boekaerts, 1996; Compas et al., 2001; Griffith et al., 2000; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000). Wenn die Stresssituation bestehen bleibt, entwickeln sich gesundheitlichen Schäden auf physischer und psychologischer Ebene.

Bei Jugendlichen, die bereits während ihrer Kindheit sehr hohen und / oder andauernden Stressoren ausgesetzt waren, hat das Erleben von Stress im Jugendalter eine potenzierende Wirkung (Lupien et al., 2009): Bei Kinder, die ständigem Stress ausgesetzt waren (z. B. durch Armut, unzuverlässigen Bezugspersonen etc.), begünstigt Stresserleben im Jugendalter eine chronische Erhöhung des Cortisolspiegels (Hypercortisolismus). Damit gehen im Erwachsenenalter mentale Störungen wie Depression, aber auch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von körperlichen Erkrankungen, wie beispielsweise Herz-Kreislauf-Erkrankungen, einher. Bei Kindern, die intensivem Stresserleben in ihrer Kindheit ausgesetzt waren (z. B. durch Erleben traumatischer Ereignisse), begünstigt Stresserleben im Jugendalter ein dauerhaftes Herabregulieren des Cortisolspiegels (Hypocortisolismus). Das geht auf der psychischen Ebene mit posttraumatischen Belastungsstörungen einher. Auf körperlicher Ebene steigt die Wahrscheinlichkeit, im Erwachsenenalter beispielsweise an rheumatoider Arthritis, an Asthma oder an chronischen Schmerzen zu leiden. Entsprechend wichtig ist es, Trainingsprogramme zum guten und gesunden Umgang mit Stress und belastenden Emotionen für das Jugendalter anzubieten.

2.2 Auswirkung chronischer Stressbelastungen im Jugendalter

In der Jugendphase werden die Jugendlichen mit neuen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben konfrontiert (s. Kap. 1). Dies kann zunächst Stressreaktionen auslösen, welche jedoch keine Nachteile mit sich ziehen. Ganz im Gegenteil: Durch kurzfristige Stressreaktionen wird der Organismus aktiviert und die Fähigkeit Leistung zu erbringen und Problemlösungen zu entwickeln erhöht sich (Heinrichs et al., 2015). Verfügt eine Person in solchen Situationen über ausreichend Ressourcen und Strategien, um die Problemlage selbst zu lösen, können aktiv emotionale, kognitive und

soziale Kompetenzen entwickelt werden. Verfügt der Jugendliche jedoch nicht über geeignete Ressourcen und Bewältigungsstrategien um die Stresssituation zu lösen, kann es zu einer längerfristigen Stressbelastung kommen. Dadurch wird nicht nur eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gefährdet, auch die physische und psychische Gesundheit des Jugendlichen kann beeinträchtigt werden. Ein ungünstiger Stressverarbeitungsstil stellt somit ein Risikofaktor für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar (Boekaerts, 1996; Compas et al., 2001; Lohaus et al., 2007; Griffith et al., 2000; Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000).

Gesundheitsrisiken auf physiologischer Ebene treten bei Jugendlichen zunächst in Form von psychosomatischen Symptomen, wie beispielsweise Kopf- und Bauchschmerzen, Übelkeit, Schwindel, Unruhe, Einschlafprobleme oder Appetitlosigkeit auf (Frese, 1985). Stressbedingte Spätfolgen wie Diabetes, Magengeschwüre und Herz-Kreislauf-Erkrankungen sind eher im Erwachsenenalter zu erwarten, obwohl ihre Grundlagen bereits im Kindes- und Jugendalter gelegt werden. So konnten Miller et al. (2011) zeigen, dass bereits Stresserleben in der Kindheit Krankheiten im Alter vorhersagt.

Auf psychischer Ebene bedingen längere Stresszustände eine Veränderung des emotionalen Erlebens. Negative Emotionen und Verstimmungen nehmen zu, während die Wahrnehmung positiver Emotionen beeinträchtigt wird (Chrousos, 2009). Dies hat auch Einfluss auf das Sozialverhalten: Wenn Kinder und Jugendliche mit einer erhöhten Gereiztheit und Wut auf Belastungen reagieren, kann dies zu destruktiven Verhaltensweisen führen, welche sich gegen Menschen oder Sachgegenstände richtet (Lohaus et al., 2007). Das Ausdrücken des Ärgers und der Wut kann zunächst eine Form der Stressbewältigung sein, welche jedoch das Zusammenleben mit anderen erschweren kann. Es kann zu einer Ausgrenzung kommen, da Mitschülerinnen sich zurückziehen und weitere Konflikte mit Eltern und Lehrpersonen entstehen, die das Erleben von Stress und belastenden Emotionen aufrechterhalten.

Eine andere Art, auf Stress und belastende Emotionen zu reagieren, ist der soziale Rückzug. Durch den Rückzug wird weniger Zeit in den Aufbau von Freundschaften investiert und durch die Beschäftigung mit den eigenen Problemen werden die Interessen und Sorgen anderer weniger zur Kenntnis genommen (Lohaus et al., 2007).

Soziale Unterstützung und das Eingebunden-Sein in eine soziale Gemeinschaft mildert das Stresserleben ab (Cohen & Wills, 1985). Durch das Wegfallen sozialer Unterstützung, infolge der Veränderung des emotionalen Erlebens, wird somit eine weitere wichtige Ressource zur Stressbewältigung entzogen. Die Folge ist eine verstärkte Stressreaktion (Lazarus & Folkman, 1984). Gekoppelt an weitere Risikofaktoren (Temperament, Lernschwierigkeiten, problematisches Erziehungsverhalten der Eltern usw.) kann es zur Ausbildung problematischer Verhaltensweisen in der Jugendzeit kommen, welche sich zu einer psychischen Erkrankung in pathologischer Form (Depression, Angststörung, Störung des Sozialverhaltens, Essstörung, Alkohol- und Drogenmissbrauch) oder als Problemverhalten (Delinquenz, Prokrastination, Aggression, übermäßiger Computerspielkonsum) entwickeln kann. Ein Zusammenhang

zwischen dysfunktional-vermeidenden Copingstrategien und externalisierenden Verhaltensstörungen konnte empirisch belegt werden (Lösel & Bliesener, 2003).

2.3 Entstehung von Stress und Emotionen

Stress ist eine Anpassungsreaktion des Organismus, um auf Bedrohungen zu reagieren. Stress umfasst sowohl eine physiologische Aktivierung als auch subjektives Erleben. Die physiologische Aktivierung stellt entweder Ressourcen bereit, um effektiver kämpfen oder fliehen zu können, oder um schnell zu erstarren. Das hat den Vorteil von potenziellen Fressfeinden nicht entdeckt bzw. für tot und damit für eine weniger gute Nahrungsquelle gehalten zu werden.

2.3.1 Physiologische Stressreaktion

Im Folgenden wird die physiologische Stressreaktion kurz skizziert. Hierbei wird v. a. deren Funktion in den Vordergrund gestellt. Die Skizze in diesem Buch ist bei Weitem nicht so differenziert, wie es der Forschungsstand zuließe. Sie dient nur einem sehr groben Überblick und damit als Grundlage für das Manual. Bei Bedarf oder Interesse empfehlen wir, entsprechende einschlägige Fachliteratur hinzuzuziehen (z. B. Schandry, 2016).

Die Kampf- oder Fluchtreaktion geht sofort mit einer Aktivierung des sympathischen Nervensystems einher, die eine Aktivierung des Organismus zur Folge hat (erste Stressphase). Typischerweise steigen die körperliche Anspannung, der Blutzucker, der Herzschlag und der Blutdruck. Die Aufmerksamkeit wird automatisch auf die potenzielle Gefahr gerichtet. Die Gerinnungsneigung des Blutes nimmt zu, um schnell auf mögliche Verletzungen »reagieren« zu können. Zudem steigt die Schweißproduktion. Ruhefunktionen des Körpers wie Verdauung und Regeneration werden gedrosselt, da sie beim Kampf oder bei der Flucht unnötige Energien binden.

Etwa zwanzig Minuten nach der Stressexposition beginnt die zweite Stressphase. Hier spielt Cortisol eine zentrale Rolle. Dieses Hormon wird in der Nebennierenrinde produziert und beeinflusst den Stoffwechsel, die Immunkompetenz und das Erleben. Anhaltend hohe Cortisolpegel wirken sich ungünstig auf die Entwicklung des präfrontalen Kortex und des Hippocampus aus. Diese Regionen sind stark in die Regulation von Emotionen und von Stress eingebunden. Chronischer Stress reduziert somit die Fähigkeit zur adäquaten Stress- und Emotionsregulation. Psychologisch geht ein lang anhaltend erhöhter Cortisolpegel mit reduzierter Aktivität und getrüübter Stimmung einher.

Bei anhaltender physiologischer Gefahrensituation (z. B. bei Kämpfen) liegt der Nutzen einer erhöhten Cortisolausschüttung in der dämpfenden Wirkung des Immunsystems. Entzündungen, die aufgrund von Kampfverletzungen entstehen würden, werden gehemmt. Proteine aus den Muskeln werden in Glukose und Fett verwandelt. So werden kurzfristig Energiereserven mobilisiert, allerdings wird dabei Muskelmasse

abgebaut. Aus evolutionärer Perspektive betrachtet war eine anhaltende Stressreaktion verbunden mit erhöhtem Cortisolspiegel für das Überleben günstig.

Die meisten der heutigen Stresssituationen benötigen diese körperliche Aktivierung nicht. Deswegen überwiegen heute vielfach die Nachteile der Cortisolreaktionen.

2.3.2 Bewertungsprozesse

Stress entsteht in der Folge komplexer Bewertungsprozesse, in denen die Person erstens die Bedrohlichkeit eines externen Reizes einschätzt. Zweitens werden die eigenen Möglichkeiten eingeschätzt, diese potenzielle Bedrohung zu bewältigen. Schätzt die Person ein Ereignis als bedrohlich ein und bewertet die eigenen Möglichkeiten, darauf adäquat zu reagieren, als unzureichend, wird eine körperliche Stressreaktion initiiert. Schätzt eine Person den externen Reiz als bewältigbar ein, ist er eine Herausforderung.

Beim Eintreten einer Stressreaktion ist ein Umgang mit der Bedrohung notwendig: die Stressbewältigung (Coping). Jedes Verhalten, das dazu dient, den Stress zu reduzieren, wird als Bewältigungsversuch bezeichnet. Lazarus und Folkman (1983) unterscheiden prinzipiell zwischen emotionsorientiertem und problemorientiertem Bewältigungsverhalten. Unter emotionsorientierter Bewältigung versteht man das Verändern der eigenen Betroffenheit und das Ändern des eigenen Bezugs zum Reiz. Problemorientiertes Bewältigen ist der Versuch, den Reiz selbst zu verändern. In einem dritten Bewertungsschritt wird schließlich der Erfolg des Bewältigungsversuches bewertet. Diese Einschätzungen führen dazu, dass als erfolgreich bewertete Bewältigungsversuche häufiger eingesetzt werden.

Das Entstehen und das Aufrechterhalten von Emotionen werden von emotionspezifischen Bewertungen und Einschätzungen begünstigt. Diese werden im Abschnitt 6.5 beschrieben.

Interventionen zum guten und gesunden Umgang mit Stress und Emotionen zielen in der Regel darauf ab,

- (1) physiologische Stressreaktion z. B. durch Entspannung zu beeinflussen (palliativ-regeneratives Stressmanagement),
- (2) die kognitive Bewertung günstig zu verändern (kognitives Stressmanagement) und
- (3) die Stressoren zu reduzieren, indem beispielsweise Probleme effektiv gelöst werden (instrumentelles Stressmanagement).

Das Training Stark im Stress und die in diesem Manual vorliegende Version für Kinder und Jugendliche ergänzen diese klassischen Ansätze des Stressmanagements zusätzlich mit dem Aufbau emotionaler Kompetenzen (s. Eckert & Tarnowski, 2017). Das Fördern emotionaler Kompetenzen zielt darauf ab, belastende Emotionen (interne Reize) gut und gesund bewältigen zu können (s. Berking, 2013).

2.4 Emotionen

Emotionen sind Handlungsprogramme, die unsere Aufmerksamkeit und unsere kognitiven Prozesse mit beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden. Sie legen uns bestimmte Handlungsimpulse nahe und mobilisieren Energien, damit wir den Handlungsimpulsen nachkommen können. Zudem haben sie eine kommunikative Funktion.

Bevor wir uns den hier aufgezählten Komponenten zuwenden, macht es Sinn zu verstehen, dass unsere Emotionen wahrscheinlich zu unterschiedlichen stammesgeschichtlichen Zeiten entstanden sind. Man nimmt an, dass Ärger und Angst schon sehr alte Emotionen sind, die wir mit vielen Wirbeltieren teilen. Ihr physiologisches Geschehen und ihre kognitiven Bewertungen ähneln der oben beschriebenen Stressreaktion (Fight-Flight-Reaktion) sehr.

Emotionen wie Trauer setzen erstens mehr kognitive Repräsentationen voraus. Zweitens können nur soziale Lebewesen Trauer empfinden. Um Trauer empfinden zu können, muss eine Person enge Bindungen eingehen und von dieser Bindung (und der dazugehörigen Person) auch in deren Abwesenheit eine mentale Repräsentation aufrechterhalten und abrufen können. Das teilen wir z. B. nicht mit Fischen.

Emotionen wie Schuld und Scham scheinen erst sehr spät im Laufe der Menschwerdung entstanden zu sein. Diese Emotionen teilen wir mit anderen Säugetieren nicht, denn sie erfordern ein hohes Maß an Perspektivübernahme, zu der nur Menschen fähig sind. Der Sinn von Scham liegt beispielsweise darin, dass wir unsere soziale Attraktivität und unser Selbst- und Fremdbild justieren: Verkaufen wir uns über Wert (und es könnte auffliegen), peinigt uns Scham. Behandelt uns jemand unter Wert bzw. schätzt uns unter Wert ein, steuert Scham ebenfalls dagegen. Scham reguliert also »das Verhältnis zwischen unserer Selbsteinschätzung, der Art, wie wir uns anderen darstellen, und den Erwartungen an andere« (Bohus & Wolf-Arehult, 2013, S. 216).

Funktionen von Emotionen

Das Wissen, das wir über Emotionen haben, geht zu einem großen Teil auf die Emotion Angst zurück. Diese ist inzwischen sehr gut erforscht. Das Wissen über andere Emotionen ist vergleichsweise gering. Trotzdem lassen sich einige Erkenntnisse, die über Angst gewonnen wurden, auch auf andere Emotionen übertragen und somit für einen adaptiven Umgang mit ihnen nutzen.

Emotionen können als Bündel von Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen angesehen werden, die es Menschen ermöglichen, schnell und ohne langes Nachdenken auf bestimmte Reize zu reagieren. Sie sicherten unseren Vorfahren dadurch das (soziale) Überleben. Z. B. steuert Angst unsere Aufmerksamkeit, sodass wir früh Gefahren erkennen. Bei Gefahr wird sehr schnell über einen unspezifischen Stressschub Energie bereitgestellt (s. Abschn. 1.2). Es kommt ziemlich schnell zu einer Einschätzung der Situation und der eigenen Ressourcen: Muss ich fliehen oder sollte ich angreifen? Diese Entscheidung muss sehr schnell und ohne langwierige Situationsanalyse gefällt

werden. Fällt die Entscheidung anzugreifen, werden wiederum spezifische Verhaltensprogramme aktiviert. Z. B. macht man sich größer, zeigt mimisch seinen Ärger usw., um den Gegner einzuschüchtern. Sinn dieser Emotionsprogramme ist eine Erlebens- und Verhaltenssicherheit in kritischen Situationen.

Emotionen steuern die Aufmerksamkeit. Um diese Vorteile gewährleisten zu können, müssen unsere Emotionen zunächst unsere Aufmerksamkeit steuern. Relevante Reize müssen schnell von weniger Relevanten unterschieden werden können. Je schneller ein Lebewesen bedrohliche Reize erkennt, desto schneller kann es entsprechend reagieren und die Gefahr abwenden. Das kann für das Überleben entscheidend sein. Deswegen wird unsere Aufmerksamkeit beim Auftreten bestimmter Stimuli sofort fokussiert. Diese Stimuli sind entweder unser evolutionäres Erbe (z. B. der Anblick einer Spinne oder Schlange) oder es sind erlernte Reize, die im Laufe unseres Lebens emotional bedeutsam waren.

Beispiel

Eine Person, die in ihrem Leben erfahren hat, dass ihre soziale Attraktivität (z. B. Liebe der Eltern) von ihrer Leistung abhängt, kommt in eine Situation, in der ihre Leistung bewertet wird. Sie wird hoch sensibel für bedrohliche Reize sein: Der kritische Blick eines Prüfers kann in ihr Angst oder Scham (»Oh Schreck, jetzt habe ich versagt!«) auslösen.

Emotionen informieren. Emotionen geben schnelle Einschätzungen über die Situation, unsere Ressourcen und darüber, ob unsere Ziele bedroht oder sogar in Reichweite sind. Der Vorteil von Emotionen gegenüber sorgfältigen kognitiven Analysen ist, dass sie uns sehr schnell informieren. Emotionen stellen also spezifische Interpretations- und Bewertungsmuster zur Verfügung. Die Geschwindigkeit wird auf Kosten von Genauigkeit und flexibler Situationspassung erkauft. Das kann zu Problemen führen, denn die Interpretationen und Bewertungen sind in der Regel durch die entsprechende Emotion eingefärbt und somit verzerrt. Wer beispielsweise ärgerlich ist, ist auch leichter bereit, im Handeln eines anderen böse Absichten zu erkennen.

Eine Emotion umfasst in der Regel das gesamte Erleben einer Person, wenn sie auftritt. Das führt zu einer ungenauen und mitunter verzerrten Informationsverarbeitung (z. B. wird bei Ärger etwas Ärgerliches schneller encodiert) und zu emotionstypischen Interpretations- und Bewertungstendenzen (z. B. werden bei starkem Ärger die Absichten anderer eher feindselig eingeschätzt). Diese Verzerrungen »fühlen« sich irgendwie richtig an, denn die Emotion umfasst das gesamte Erleben der Person. Emotionen validieren sich selbst. Deswegen fällt es oft so schwer, Einschätzungen, die unter emotionaler Betroffenheit entstehen, zu korrigieren.

Emotionen dienen der Kommunikation. Da Menschen soziale Wesen sind und in der Vergangenheit sehr auf ihre Gruppe angewiesen waren, hat es sich evolutionär bewährt, wenn andere Gruppenmitglieder schnell und zuverlässig informiert werden. Gerät eine Person beispielsweise in Gefahr, zeigt sie typischerweise einen angstvollen

Gesichtsausdruck. Dieser informiert andere, sodass diese sich entweder auf die Gefahr vorbereiten oder der Person helfen können. In vielen Forschungsarbeiten konnte gezeigt werden, dass Menschen besonders schnell auf einen angstvollen Gesichtsausdruck aufmerksam werden und diesen ebenfalls besonders schnell verstehen.

Über den Ausdruck und das Verstehen von Emotionen (Empathie) erfolgt auch die soziale Regulation wie Dominanz oder Nähe und Distanz. Zudem können Emotionen andere »anstecken« und ein Wir-Gefühl schaffen, das für den Zusammenhalt einer Gruppe wichtig ist (man denke beispielsweise an ein Konzert oder ein Fußballspiel).

Obwohl die Emotionsprogramme bestimmte mimische Ausdrücke und entsprechende Körperhaltungen »vorschlagen«, können Menschen in aller Regel diese auch maskieren oder bewusst andere emotionale Ausdrücke zeigen.

Emotionen steuern Handlungstendenzen. Das Wort Emotion geht auf den Psychiater Eugen Bleuler zurück, der es aus Motion (lat. Bewegung) und der Vorsilbe E zusammensetzte. Die Wortbedeutung lässt sich mit »Bewegungen des Herzens« übersetzen. Vermutlich ahnte Bleuler 1906 bei der Schöpfung dieses Wortes noch nicht, wie passend es ist: Emotionen motivieren uns, bestimmte Verhaltensprogramme zu zeigen. Wer Angst hat, flieht, erstarrt oder unterwirft sich (je nach Situationsanforderung). Wer trauert, zieht sich zurück und fährt sein Aktivitätsniveau herunter. Wer sich schämt, macht sich klein und sorgt dafür, möglichst nicht gesehen zu werden.

Mit steigender Intensität von Emotionen erleben wir die Handlungstendenz als drängender. Es fällt uns zunehmend schwerer, sich ihr zu widersetzen. Es hat es sich im Laufe der Evolution bewährt, den Handlungstendenzen zu folgen. Allerdings haben Menschen in den meisten Fällen die Möglichkeit, die vorgeschlagenen Verhaltensweisen nicht auszuführen.

2.5 Emotionale Kompetenzen

Emotionale Kompetenzen umfassen ein Bündel an Fähigkeiten, die einen adaptiven Umgang mit belastenden Emotionen begünstigen. Berking und Kollegen konnten vielfach zeigen, dass emotionale Kompetenzen erstens trainierbar sind (Berking, 2013) und dass sie zweitens günstige Auswirkungen auf psychische Erkrankungen wie beispielsweise Depression (Berking & Wupperman, 2012) oder Alkoholmissbrauch haben (Berking et al., 2011). Auch das Arbeitsverhalten wird günstig von emotionalen Kompetenzen beeinflusst. So konnten Eckert und Kollegen zeigen, dass das gezielte Fördern emotionaler Kompetenzen beispielsweise Prokrastination reduziert (Eckert et al., 2016).

Neun emotionale Teilkompetenzen können unterschieden werden:

- (1) achtsame Wahrnehmung der eigenen Emotionen
- (2) Wahrnehmen emotionsbedingter Körperempfindungen
- (3) Fähigkeit, Emotionen zu erkennen und zu benennen
- (4) Fähigkeit, Emotionen zu verstehen

- (5) Fähigkeit, aversive Emotionen zu akzeptieren
- (6) Fähigkeit, aversive Emotionen zu tolerieren
- (7) Selbstunterstützung in emotional schwierigen Situationen
- (8) Bereitschaft, sich mit Auslösern aversiver Emotionen zu konfrontieren
- (9) Fähigkeit, aversive Emotionen zu modifizieren

(nach Berking & Znoj, 2008)

Im Training Stark im Stress spielt auch das Annehmen und das Modifizieren aversiver Emotionen eine entscheidende Rolle. Strategien zur langfristigen Resilienzförderung aber auch Akutstrategien erleichtern das Annehmen. Zum Verändern von aversiven Emotionen haben sich Strategien kognitiver Neubewertung sowie das entgegengesetzte Handeln gut bewährt (Bohus & Wolf-Arehult, 2013). Emotionen wirken auf den Körperausdruck (inkl. Mimik), auf das Verhalten und auf kognitive Prozesse. Allerdings scheint es hier eine bidirektionale Beeinflussung zu geben. Untersuchungen zur Facial-Feedback-Hypothese konnten beispielsweise zeigen, dass ein willentlich herbeigeführter emotionaler Gesichtsausdruck das Empfinden dieser Emotion auslöst (Buck, 1980). Auch bewusst eingenommene Körperhaltungen wirken auf das emotionale Erleben zurück.