

# Stressbewältigung im Jugendalter

**Anke Beyer**  
**Arnold Lohaus**

Ein Trainingsprogramm  
2., überarbeitete Auflage

## Stressbewältigung im Jugendalter



Anke Beyer  
Arnold Lohaus

# Stressbewältigung im Jugendalter

Ein Trainingsprogramm

2., überarbeitete Auflage

**Dr. Anke Beyer**, geb. 1974. 1995–2001 Studium der Psychologie in Marburg. 2002–2006 Forschungsstipendiatin und später Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie an der Universität Marburg. 2006–2016 Psychologin an der Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters des Universitätsklinikums Frankfurt am Main. Seit 2016 am Zentrum für Psychotherapie der Goethe-Universität Frankfurt am Main in der Verhaltenstherapie-Ambulanz für Kinder und Jugendliche und in eigener Praxis tätig.

**Prof. Dr. Arnold Lohaus**, geb. 1954. 1973–1980 Studium der Psychologie in Münster. 1982 Promotion. 1982–1996 Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschulassistent und Hochschuldozent am Fachbereich Psychologie der Universität Münster. 1987 Habilitation. 1996–2006 Professor für Entwicklungspsychologie an der Universität Marburg. Seit 2006 Professor für Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie an der Universität Bielefeld.

**Wichtiger Hinweis:** Der Verlag hat gemeinsam mit den Autoren bzw. den Herausgebern große Mühe darauf verwandt, dass alle in diesem Buch enthaltenen Informationen (Programme, Verfahren, Mengen, Dosierungen, Applikationen, Internetlinks etc.) entsprechend dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes abgedruckt oder in digitaler Form wiedergegeben wurden. Trotz sorgfältiger Manuskriptherstellung und Korrektur des Satzes und der digitalen Produkte können Fehler nicht ganz ausgeschlossen werden. Autoren bzw. Herausgeber und Verlag übernehmen infolgedessen keine Verantwortung und keine daraus folgende oder sonstige Haftung, die auf irgendeine Art aus der Benutzung der in dem Werk enthaltenen Informationen oder Teilen davon entsteht. Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

**Copyright-Hinweis:**

Das E-Book einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

*Dieses Trainingsprogramm ist in Kooperation mit der Techniker Krankenkasse entstanden.*

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG  
Merkelstraße 3  
37085 Göttingen  
Deutschland  
Tel. +49 551 999 50 0  
Fax +49 551 999 50 111  
verlag@hogrefe.de  
www.hogrefe.de

Illustrationen: Nina Selzer  
Satz: ARThür Grafik-Design & Kunst, Weimar  
Format: PDF

2., überarbeitete Auflage 2018  
© 2006 und 2018 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen  
(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2858-1; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-2858-2)  
ISBN 978-3-8017-2858-8  
<http://doi.org/10.1026/02858-000>

**Nutzungsbedingungen:**

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

**Anmerkung:**

Sofern der Printausgabe eine CD-ROM beigelegt ist, sind die Materialien/Arbeitsblätter, die sich darauf befinden, bereits Bestandteil dieses E-Books.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort zur zweiten Auflage</b> .....	<b>7</b>
<b>Kapitel 1: Hintergrund des Trainings</b> .....	<b>8</b>
1.1 Einführung .....	8
1.2 Begründung für den zentralen Stellenwert von Problemlösekompetenzen .....	10
1.3 Theoretische Grundlagen des Aufbaus von Problemlösekompetenzen .....	11
1.4 Übersicht zu weiteren Stressbewältigungstrainings für das Jugendalter .....	12
<b>Kapitel 2: Ergebnisse einer Bedarfsanalyse</b> .....	<b>17</b>
2.1 Verbreitung von physischen und psychischen Stresssymptomatiken .....	17
2.2 Bezüge zwischen Stresserleben und Stresssymptomatik .....	19
2.3 Bedarf für ein Stressbewältigungsprogramm aus der Sicht von Jugendlichen .....	19
<b>Kapitel 3: Trainingskonzept</b> .....	<b>22</b>
3.1 Konsequenzen aus der Bedarfsanalyse .....	22
3.2 Anwendung im therapeutischen Kontext .....	23
3.3 Modularisierter Aufbau des Trainings .....	25
<b>Kapitel 4: Überblick zu den Trainingssitzungen</b> .....	<b>27</b>
4.1 Kurzüberblick .....	27
4.1.1 Modul Wissen zu Stress und Problemlösen .....	27
4.1.2 Ergänzungsmodul Gedanken und Stress .....	29
4.1.3 Ergänzungsmodul Soziale Unterstützung .....	31
4.1.4 Ergänzungsmodul Entspannung und Zeitmanagement .....	33
4.1.5 Kombinationsmodul .....	34
4.2 Begleitmaßnahmen .....	36
4.2.1 Akzeptanz des Trainings .....	36
4.2.2 Arbeit in Kleingruppen .....	37
4.2.3 Organisation im Setting Schule .....	37
4.2.4 Internetnutzung .....	38
<b>Kapitel 5: Beschreibung der Trainingssitzungen</b> .....	<b>39</b>
5.1 Modul Wissen zu Stress und Problemlösen .....	39
5.1.1 Erste Sitzung .....	39
5.1.2 Zweite Sitzung .....	45



5.1.3	Dritte Sitzung .....	52
5.1.4	Vierte Sitzung .....	55
5.2	Modul Gedanken und Stress .....	59
5.2.1	Erste Sitzung .....	59
5.2.2	Zweite Sitzung .....	64
5.2.3	Dritte Sitzung .....	67
5.2.4	Vierte Sitzung .....	71
5.3	Modul Soziale Unterstützung .....	74
5.3.1	Erste Sitzung .....	74
5.3.2	Zweite Sitzung .....	78
5.3.3	Dritte Sitzung .....	82
5.3.4	Vierte Sitzung .....	85
5.4	Modul Entspannung und Zeitmanagement .....	87
5.4.1	Erste Sitzung .....	87
5.4.2	Zweite Sitzung .....	92
5.4.3	Dritte Sitzung .....	97
5.4.4	Vierte Sitzung .....	102
 <b>Kapitel 6: Evaluation</b> .....		<b>104</b>
6.1	Evaluationskonzept .....	104
6.1.1	Trainingsteilnehmer .....	104
6.1.2	Trainingsbedingungen .....	104
6.1.3	Evaluationsinstrumente .....	105
6.2	Evaluationsergebnisse .....	108
6.2.1	Vergleich von Trainings- und Kontrollgruppe .....	108
6.2.2	Trainingsbewertung durch die Trainingsteilnehmer .....	111
6.2.3	Unterschiede zwischen den Trainingsmodulen .....	112
6.2.4	Einflüsse des Schultyps und der Klassenstufe auf die Evaluationsergebnisse .....	114
6.2.5	Evaluationsergebnisse für geschlechtshomogene und -heterogene Gruppen .....	116
6.2.6	Evaluationsergebnisse zur Nutzung des Internets .....	117
6.2.7	Eltern- und Lehrerperspektive .....	117
6.3	Konsequenzen .....	117
6.4	Kurzzusammenfassung weiterer Evaluationsstudien .....	120
6.4.1	Trainingswirkung mit begleitender Internetseite .....	120
6.4.2	Effekte eines rein internetbasierten Trainings .....	122
6.4.3	Effekte des optimierten Trainings (Kombinationsmodul): Abschließende Kreuzvalidierung .....	123
 <b>Literatur</b> .....		<b>125</b>
 <b>Anhang</b>		
	Übersicht über die Materialien auf der CD-ROM .....	129

### Materialien auf der CD-ROM

Die Arbeitsblätter, die im Training genutzt werden, liegen jeweils als PDF-Datei vor. Die Dateien können mit dem Programm Acrobat® Reader (eine kostenlose Version ist unter [www.adobe.com/de/reader](http://www.adobe.com/de/reader) erhältlich) gelesen und ausgedruckt werden.



# Vorwort zur zweiten Auflage

Es sind mehr als zehn Jahre vergangen, seit das Stresspräventionsprogramm SNAKE für Jugendliche erstmalig publiziert wurde. Seitdem wurde es bundesweit an vielen Orten und in vielen Jugendlichengruppen eingesetzt. Obwohl es ursprünglich vorrangig für den primärpräventiven Einsatz an Schulen konzipiert wurde, fand es auch unter anderen Rahmenbedingungen (z. B. im Kontext von Therapien) Verwendung.

Dies bedeutet gleichzeitig, dass nunmehr Rückmeldungen von Trainern vorliegen und zusätzliche eigene Erfahrungen mit Trainingsdurchführungen und Trainingsschulungen hinzugekommen sind. Darüber hinaus liegen weitere Evaluationsergebnisse vor, auf die bei der Erstpublikation noch nicht zurückgegriffen werden konnte. Daher haben wir uns zu einer überarbeiteten 2. Auflage entschlossen.

Zu den Änderungen in der 2. Auflage gehört, dass einzelne Übungen aus dem Programm aufgrund der vorliegenden Praxiserfahrungen überarbeitet wurden. Teilweise wurden darüber hinaus Hinweise ergänzt, um auf bekannte Probleme hinzuweisen und mögliche Lösungen anzubieten. Es wurde weiterhin neben den drei Ergänzungsmodulen zu „Gedanken und Stress“, „Soziale Unterstützung“ und „Entspannung und Zeitmanagement“ ein Kombinationsmodul zusammengestellt, das besonders bewährte Übungen aus den drei Ergänzungsmodulen zusammenfasst. Auch die Wirkung des Kombinationsmoduls wurde in einer empirischen Studie evaluiert, sodass auch hier (wie bei den Ergänzungsmodulen) eine Evidenzbasierung vorliegt.

In der Neuauflage widmet sich ein neuer Abschnitt über „Weitere Evaluationsstudien“ den Ergebnissen aus Folgestudien, die im Wesentlichen zur Evaluation des ergänzenden Internetangebots zu SNAKE sowie zur Evaluation des Kombinationsmoduls durchgeführt wurden. Überarbeitet und erweitert wurde weiterhin auch der Abschnitt zu „Weiteren Stressbewältigungstrainings für das Jugendalter“.

Eine Neuerung besteht darüber hinaus darin, dass die Materialsammlungen (sowohl für Trainer als auch für Jugendliche) als pdf-Dateien zum Ausdrucken zur Verfügung gestellt werden (auf der beigefügten CD-ROM). Im Verhältnis zu den Kopiervorlagen in der Erstauflage dürfte dies die praktische Nutzbarkeit der Unterlagen erleichtern. Auch die Übungen für das Kombinationsmodul lassen sich auf diese Weise leicht zusammenstellen.

Wie in der Erstauflage gilt auch für die Folgeauflage der Hinweis, dass sich das Programm oder Auszüge des Programms sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten nutzen lassen, wobei Einsätze im Rahmen des § 20 SBG V (bzw. Folgegesetz) einer vorherigen Trainerschulung sowie der Absprache mit der Techniker Krankenkasse bedürfen.

Das Programm und auch die daraus entstandenen Folgestudien basieren auf einer Kooperation mit der Techniker Krankenkasse. Weiterhin erfolgte eine Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Folgestudien zur Evaluation des SNAKE-Programms. Wir möchten die Gelegenheit nutzen, uns bei allen zu bedanken, die uns bei der Konzeption und Evaluation des Programms unterstützt haben. Unser besonderer Dank gilt Herrn Dipl.-Psych. York Scheller (Techniker Krankenkasse), der den Entstehungsprozess in allen wesentlichen Phasen begleitet hat. Weiterhin möchten wir uns besonders bei Frau Manuela Masjosthusmann bedanken, die einen entscheidenden Anteil an der formalen Erstellung des Trainingsmanuals hatte. Nina Selzer danken wir sehr herzlich für die Erstellung der neuen Grafiken.

Frankfurt und Bielefeld, im September 2017

*Anke Beyer und Arnold Lohaus*

# Kapitel 1

## Hintergrund des Trainings

### 1.1 Einführung

Nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche erleben Stress. Sie sind mit einer Vielzahl von Anforderungssituationen in der Schule, in der Familie und in der Freizeit konfrontiert, die – je nachdem wie gut sie bewältigt werden – zu einer Stressauslösung führen können. Die Stressauslösung ist in der Regel mit einer physischen und psychischen Aktivierung verbunden und kann bei der Problemlösung hilfreich sein. Insofern kann Stress durchaus mit positiven Effekten verknüpft sein. Positive Effekte sind weiterhin auch deshalb zu erwarten, weil im Umgang mit Anforderungssituationen gelernt wird, ein Bewältigungspotenzial zu entwickeln. Dies spricht dafür, dass es grundsätzlich sinnvoll ist, Anforderungen an Kinder und Jugendliche zu richten.

Problematisch ist es dagegen, wenn ein Stresserleben dauerhaft und relativ kontinuierlich auftritt, da dies mit dem Auftreten von physischen und psychischen Symptomaten verknüpft sein kann, die einen chronischen Charakter erhalten und ihrerseits zur Verstärkung des Stresserlebens beitragen können. Treten beispielsweise als Folge dauerhafter Aktivierungs- und Anspannungszustände Kopfschmerzen auf, so kann das Kopfschmerz erleben zu einem zusätzlichen Stressor werden, der das Stresserleben weiter steigert (Denecke & Kröner-Herwig, 2000). Um derartige Aufschaukelungsprozesse zu vermeiden und um Lernprozesse im Umgang mit Anforderungssituationen zu unterstützen, ist es sinnvoll, rechtzeitig ein anforderungsgerechtes Bewältigungspotenzial aufzubauen.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche konzipiert. Das Programm richtet sich vorrangig an Jugendliche der 8. und 9. Klasse im Alter von etwa 13 bis 15 Jahren. Da gerade in dem Zeitraum während und nach der Pubertät vielfältige Restrukturierungsprozesse stattfinden und die Jugendlichen auf vielen Gebieten nach

Neuorientierungen suchen, dürfte gerade dieser Altersbereich für ein derartiges Unterstützungsangebot eine bedeutsame Zielgruppe sein. Obwohl das vorliegende Programm für diese Altersgruppe entwickelt und evaluiert wurde, ist es möglich, dass auch andere Altersgruppen davon profitieren können. Dies ist im individuellen Fall von der jeweiligen Gruppenkonstellation abhängig und erfordert gegebenenfalls geeignete Programmanpassungen.

Theoretische Grundlage des Stressbewältigungsprogramms ist das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Mitarbeitern (Lazarus, 1966; Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Lazarus, 1994). Es wird dabei zwischen Anforderungen und Belastungen unterschieden, wobei eine Anforderung erst aufgrund subjektiver Bewertungsprozesse zu einer Belastung wird. Betrachtet man die Anforderungen, mit denen Jugendliche konfrontiert sind, so lassen sich (a) kritische Lebensereignisse, (b) entwicklungsbedingte Probleme und (c) alltägliche Spannungen und Probleme (daily hassles) voneinander unterscheiden.

*Kritische Lebensereignisse* sind in der Regel mit einschneidenden Änderungen von Alltagsroutinen und relativ umfangreichen Neuanpassungen verbunden (wie beispielsweise die Trennung der Eltern, Umzug, Unfall, Opfer einer Gewalttat werden etc.).

Ähnliches kann für *entwicklungsbedingte Probleme* gelten, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie typischerweise an bestimmte Lebensabschnitte gebunden sind (wie beispielsweise den Eintritt in die Pubertät). Da diese Ereignisse (im Gegensatz zu manchen kritischen Lebensereignissen) nicht plötzlich und unvorhersehbar eintreten, können bereits antizipatorisch Maßnahmen zur Bewältigung einsetzen, um den Umgang mit diesen Ereignissen zu erleichtern.

*Alltägliche Spannungen und Probleme* beziehen sich auf Alltagsanforderungen, die im alltäglichen Leben auf-

treten können (Streitigkeiten mit den Eltern oder Freunden, Schulprobleme, Zeitmanagementprobleme etc.). Gerade diesen Alltagsproblemen ist in den vergangenen Jahren in der Forschung verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet worden, da ihnen offenbar eine große Bedeutung bei der Auslösung eines subjektiven Stressempfindens zukommt (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988; Compas & Phares, 1991; Fields & Prinz, 1997). Dies gilt vor allem dann, wenn solche Probleme dauerhaft und immer wiederkehrend auftreten, da sie dadurch zu einem relativ kontinuierlichen Belastungserleben führen können. Auch die Bewältigung von kritischen Lebensereignissen und von Entwicklungsproblemen (wie sie beispielsweise bei Jugendlichen im Umgang mit der Pubertät auftreten können) wird dadurch erschwert.

Der Übergang von einer Anforderung zu einer subjektiven Belastung wird nach dem transaktionalen Stressmodell durch zwei Bewertungsschritte moderiert: Im ersten Schritt (primäre Bewertung) wird eine Anforderungssituation danach bewertet, ob sie als positiv, irrelevant oder stressbezogen gesehen wird. Wenn sie als potenziell stressbezogen eingeschätzt wird (z. B. als bedrohlich, als Herausforderung oder wenn bereits ein Schaden bzw. ein Verlust eingetreten ist), folgt im zweiten Bewertungsschritt (sekundäre Bewertung) die Beurteilung der eigenen Ressourcen, die Anforderungssituation zu bewältigen. Ein Stress- bzw. Belastungserleben ist dabei dann zu erwarten, wenn die eigenen Ressourcen als unzureichend für eine subjektiv zufriedenstellende Bewältigung der Anforderungssituation gesehen werden.

Dieses Modell zeigt gleichzeitig die bedeutsamsten Eingriffspunkte für eine Förderung von Stressbewältigungskompetenzen. Ansatzpunkte bieten dabei (a) Änderungen der Bewertung von Anforderungssituationen und (b) Optimierungen der Bewältigungsressourcen. Stressbewältigungsprogramme können an beiden Punkten ansetzen, um so die wahrgenommene Belastung zu senken.

Änderungen von *Bewertungen* werden vor allem durch Trainingsmaßnahmen zur kognitiven Umstrukturierung erreicht. Hier geht es unter anderem darum, bisherige Bewertungen zu analysieren und nach alternativen Bewertungen zu suchen.

Unter *Bewältigungsressourcen* sind neben den Bewältigungsstrategien auch weitere soziale und personale Ressourcen subsumiert, die den Bewältigungsprozess erleichtern können. Dies bedeutet, dass neben Maßnahmen zur Optimierung des individuellen Bewältigungsverhaltens auch Maßnahmen zur Erweiterung des sozialen Netzwerks, auf das man bei der Bewältigung zurückgreifen kann, oder Maßnahmen zur

Steigerung der Selbstwirksamkeit und der Selbstwertschätzung wichtig sein können, da dadurch die Bewertung von Anforderungen sowie die Bewertung der eigenen Bewältigungsressourcen beeinflusst werden können.

Betrachtet man die Bewältigungsstrategien näher, so lässt sich eine Vielzahl von Strategien unterscheiden, die nach dem transaktionalen Stressmodell in problemfokussierte und emotionsfokussierte Strategien klassifiziert werden können (Lazarus & Folkman, 1984). Problemfokussiertes Coping ist mit der Kontrolle oder Veränderung Stress auslösender Situations- oder Personenmerkmale verbunden (z. B. durch Ändern des Tagesablaufes oder ein Versöhnungsgespräch), während emotionsfokussiertes Coping die Kontrolle und Veränderung der mit einem Stresserlebnis verbundenen negativen physischen und psychischen Effekte zum Ziel hat (z. B. durch Ablenkung, Entspannung oder Vermeidung). Andere Klassifikationssysteme differenzieren z. B. zwischen Annäherungs- und Vermeidungsstrategien (Roth & Cohen, 1986) oder primären und sekundären Kontrollstrategien (Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982). Gemeinsam ist diesen theoretischen Ansätzen eine Unterscheidung zwischen zwei Modi: einer direkten Bewältigung, die auf eine Veränderung des Stressors fokussiert, und einer indirekten Bewältigung, in der die Belastungssituation nicht unmittelbar angegangen wird (durch die Zentrierung auf den Umgang mit körperlichen Reaktionen, durch Problemvermeidung, durch die Senkung eigener Ansprüche etc.).

Eine weitere Klassifizierung unterscheidet zwischen assimilativem und akkommodativem Coping, wobei assimilatives Coping bedeutet, die eigenen Ziele bis zur Problemlösung weiterzuverfolgen, während akkommodatives Coping bedeutet, nach Alternativen zu suchen, wenn sich ein Ziel nicht erreichen lässt (siehe Thomsen & Greve, 2013). Bei allen bisher vorgestellten Klassifikationssystemen handelt es sich um relativ breite Kategorisierungen, denen eine Vielzahl spezifischer Bewältigungsstrategien zugeordnet werden können.

Dementsprechend ließen sich in empirischen Studien weitere Differenzierungen des Bewältigungsverhaltens nachweisen. So konnten in einer Studie von Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Heßling (1996) mittels Faktorenanalyse empirisch drei Copingdimensionen für das Kindes- und Jugendalter identifiziert werden: die Nutzung problemlösender Strategien, die Nutzung destruktiv-emotionsregulierender Strategien sowie die Nutzung sozialer Unterstützung (siehe auch Jose, Cafasso & D'Anna, 1994; Jose, D'Anna, Cafasso



& Bryant, 1998). Damit zeigt die Struktur der Bewältigungsmodi bei Kindern eine große Übereinstimmung zu den Komponenten der Bewältigung, wie sie Seiffge-Krenke (1989) und Kavšek (1993) bereits zuvor für das Jugendalter bestimmt haben. Dort fanden sie die Bewältigung unter Nutzung sozialer Ressourcen, internale Bewältigungsstrategien (überwiegend mit problemlösender Funktion) und problemmeidendes Verhalten (überwiegend mit emotionsregulierender Funktion) als Modi der Bewältigung alltäglicher Problemsituationen. In einer Folgestudie von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Heßling (2006) konnte die zuvor von Lohaus et al. (1996) identifizierte Faktorenstruktur um zwei weitere Dimensionen erweitert werden, wobei hier Suche nach sozialer Unterstützung, problemorientierte Bewältigung, vermeidende Bewältigung, konstruktiv-palliative Bewältigung und destruktiv-ärgerbezogene Bewältigung unterschieden werden.

Bei der Anforderungsbewältigung kommt es jedoch nicht nur auf ein breites Bewältigungsrepertoire, sondern auch auf den situationsgerechten Einsatz des Bewältigungsrepertoires an: In kontrollierbaren und beeinflussbaren Situationen kann es sinnvoll sein, problemorientiert zu bewältigen, während in unkontrollierbaren und nicht beeinflussbaren Situationen problemorientiertes Bewältigen nicht zu einer effektiven Problemlösung führen kann (Klein-Heßling & Lohaus, 2002a). In derartigen Situationen ist es in der Regel sinnvoller, die dadurch ausgelösten Stressreaktionen zu beeinflussen (z.B. durch den Einsatz von Entspannungsverfahren) oder die Situationsbewertung zu verändern, damit die Stressreaktionen weniger stark auftreten. Einige Bewältigungsstrategien (wie die Suche nach sozialer Unterstützung) nehmen dabei einen Sonderstatus ein, da sie sowohl in problemorientierter Funktion (z.B. als Hilfe bei der Problemlösung) als auch in emotionsfokussierter Funktion (z.B. zur Beeinflussung negativer Emotionen durch Trost und Zuspruch) eingesetzt werden können. Das Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche enthält sowohl Elemente zur Beeinflussung der primären Situationsbewertung als auch Elemente zur Beeinflussung der sekundären Bewertung der vorhandenen Bewältigungsressourcen. Im Rahmen der primären Situationsbewertung handelt es sich vor allem um Trainingselemente zur kognitiven Umstrukturierung. Im Bereich der sekundären Bewertung werden Trainingselemente eingesetzt, die sich auf die Erweiterung des Repertoires an Stressbewältigungsstrategien und ihren situationsgerechten Einsatz richten.

Zentrales Element des Stressbewältigungsprogramms sind Maßnahmen zur Verbesserung der Problemlösekompetenz. Die übrigen Elemente zur Beeinflussung

der primären Bewertung und der Stressbewältigungsressourcen bauen auf dieser Basis auf. Die Begründung für die zentrale Stellung der Stärkung von Problemlösekompetenzen ergibt sich aus den Ergebnissen vorausgehender Evaluationsstudien zu einem Stressbewältigungsprogramm für Kinder. Daher soll auf diese Ergebnisse im Folgenden kurz eingegangen werden.

## 1.2 Begründung für den zentralen Stellenwert von Problemlösekompetenzen

Um bereits im Kindesalter präventiv Stressbewältigungskompetenzen aufzubauen, wurde ein Trainingsprogramm für Grundschulkindern der 3. und 4. Klasse entwickelt und evaluiert (Klein-Heßling, 1997; Lohaus, Klein-Heßling & Shebar, 1997). Zentrale Elemente dieses Präventionsprogramms sind Programmbausteine zum Erkennen von potenziellen Stresssituationen, von möglichen Stressreaktionen sowie zum Aufbau von Stressbewältigungsressourcen. Zu den vermittelten Stressbewältigungsressourcen gehören (a) sich mitteilen zu lernen, (b) Ruhepausen einzuplanen, (c) Spielen und Spaß als Stressbewältigungsstrategie einzusetzen sowie (d) kognitive Umstrukturierung.

Entscheidend ist, dass für die Programmevaluation verschiedene Programmvarianten konstruiert wurden, die die oben aufgeführten Basiselemente auf unterschiedliche Weise und zu unterschiedlichen Anteilen realisierten. Es wurden insgesamt vier Programmvarianten realisiert:

- a) eine wissensorientierte Variante, bei der vor allem Wissen zu Stress und Stressbewältigung vermittelt wurde,
- b) eine entspannungsorientierte Variante, bei der als zentrale Elemente Ruhe und Entspannung als Stressbewältigungsstrategie vermittelt wurden,
- c) eine problemlösungsorientierte Variante, bei der als zentrales Element aktives Problemlösen vermittelt wurde,
- d) eine Kombinationsvariante, in der die wichtigsten Elemente aus den drei anderen Trainingsvarianten zusammengefasst waren.

Die vier Trainingsvarianten wurden in ihren Wirkungen mit einer Stichprobe von insgesamt 170 Grundschulkindern evaluiert. Es wurden für jede Trainingsvariante acht Sitzungen im Umfang von 90 Minuten realisiert. Die Trainings wurden in Kleingruppen von 8 bis 12 Kindern durchgeführt und fanden im Freizeitbereich (als Kurse, die von der Techniker Krankenkasse angeboten wurden) statt.

Zur Evaluation wurden Befragungen der Kinder und ihrer Eltern eine Woche vor Trainingsbeginn sowie eine Woche und sechs Monate nach Trainingsbeginn durchgeführt. Als Evaluationskriterien dienten unter anderem Wissenszuwächse bei den Kindern zu Stress und Stressbewältigung sowie Angaben der Kinder und ihrer Eltern zum Ausmaß des Stresserlebens der Kinder, zu ihrer Stresssymptomatik sowie zu den von ihnen eingesetzten Stressbewältigungsstrategien.

Als zentrales Ergebnis zeigte sich, dass die Trainings nicht nur zu Wissensverbesserungen führten, sondern auch zu einer Reduktion des Stresserlebens und der physischen Stresssymptomatik. Darüber hinaus zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den vier Trainingsvarianten: Die günstigsten Ergebnisse fanden sich bei der problemlösungsorientierten Trainingsvariante, gefolgt von dem kombinierten Training, dem Wissenstraining und dem entspannungsorientierten Training. Die Trainingswirkungen ließen sich nicht nur unmittelbar nach Trainingsende nachweisen, sondern blieben auch nach sechs Monaten noch bestehen. Bei einigen Evaluationskriterien wurden sogar noch weitere Verbesserungen beobachtet. Auch die deutlichen Unterschiede zwischen den Trainingsvarianten blieben bestehen.

Die Ergebnisse unterstützen damit den Nutzen einer Fokussierung auf Maßnahmen zur Verbesserung von Problemlösekompetenzen. Da Entspannung im Kindes- und Jugendalter dennoch nicht selten eingesetzt wird, wurde in Folgestudien eine gezielte Evaluation verschiedener systematischer Entspannungsverfahren vorgenommen (Lohaus & Klein-Heßling, 2000; Lohaus, Klein-Heßling, Vögele & Kuhn-Hennighausen, 2001; Klein-Heßling & Lohaus, 2002b; Lohaus & Klein-Heßling, 2003). Hier wurden im Wesentlichen sensorisch orientierte Entspannungsverfahren (die Progressive Relaxation) mit kognitiv-imaginativen Entspannungsverfahren verglichen. In den Vergleich wurden weiterhin neutrale Geschichten einbezogen, die keine systematischen Entspannungsinstruktionen enthielten. Trainingsteilnehmer waren Kinder und Jugendliche im Alter von 7 bis 14 Jahren.

Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Entspannungsbedingungen kurzfristige Entspannungswirkungen erreicht werden: Die Herzfrequenz reduziert sich, der Blutdruck sinkt und auch das subjektive Befinden verbessert sich. Diese Änderungen konnten jeweils unmittelbar nach Ende der Entspannungssitzungen nachgewiesen werden, während sich längerfristige Wirkungen der Entspannungstrainings nicht zeigen ließen. Die Ergebnisse der systematischen Entspannungstrainings unterschieden sich dabei nicht von den Ergebnissen der Präsentation neutraler Geschich-

ten. Bedeutsame Bezüge zum Alter der Kinder und Jugendlichen ließen sich kaum nachweisen.

Aus diesen Befunden folgt, dass der Stellenwert von Maßnahmen zur Emotionsfokussierung bis in das frühe Jugendalter hinein offenbar nicht überbewertet werden sollte. Mit Maßnahmen, die auf Entspannung ausgerichtet sind, kann der Effekt einer unmittelbaren Induktion von Ruhe erzielt werden, wobei eine systematische Nutzung von Entspannungstechniken im Kindes- und Jugendalter vermutlich eher die Ausnahme ist. Aus diesem Grunde erhielten Maßnahmen zur Induktion von Ruhe und Entspannung in dem Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche einen geringeren Stellenwert im Verhältnis zu problemlöseorientierten Trainingselementen. Dies kommt darin zum Ausdruck, dass ein Trainingsmodul zum Problemlösen *grundsätzlich* als Trainingselement für Jugendliche empfohlen wird, während ein Trainingsmodul zu Ruhe und Entspannung als optionales Ergänzungsmodul zur Verfügung steht, das in Abhängigkeit von den Bedarfen der Jugendlichen zum Einsatz kommen kann.

Da das Modul zum Problemlösen einen zentralen Stellenwert innerhalb des Trainingsprogramms für Jugendliche einnimmt, sollen im Folgenden die theoretischen Grundlagen zu diesem Modul zusammengefasst werden.

### 1.3 Theoretische Grundlagen des Aufbaus von Problemlösekompetenzen

Problemlöseansätze haben ihren Ursprung in verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen, wobei insbesondere die Gestalt- und Denkpsychologie als wesentliche Vorläufer zu sehen sind. Das Vorgehen bei der Lösung von Denkproblemen wurde dabei als Modell betrachtet, das auch bei der Lösung psychischer Probleme Anwendung finden kann.

In Problemlöseansätzen wird dazu typischerweise eine Handlungssequenz definiert, die die Lösung psychischer Probleme erleichtern soll. Eine derartige Handlungssequenz, die sehr starke Verbreitung in der Literatur gefunden hat, stammt von D’Zurilla und Goldfried (1971) und unterscheidet die folgenden Schritte zur Lösung eines Problems (siehe auch Kämmerer, 1983):

a) **Allgemeine Orientierung:** Es soll eine Einstellung zu dem Problem geschaffen werden, die die grundsätzliche Lösbarkeit des Problems betont und vor-schnelle, impulsive Lösungen vermeidet.



- b) Problemdefinition und Problemkonkretisierung: Das vorliegende Problem soll mit seinen verschiedenen Komponenten genau benannt werden, um dadurch zu einer lösungserleichternden Strukturierung zu gelangen.
- c) Generierung von Lösungsalternativen: In diesem Schritt sollen möglichst viele alternative Lösungen auf der Basis eines Brainstormings entwickelt werden.
- d) Entscheidung für eine Lösung: Aus den zuvor generierten Lösungsalternativen soll die subjektiv geeignetste herausgesucht werden.
- e) Handlungsdurchführung und Evaluation: Die Lösung, auf die die Entscheidung gefallen ist, wird realisiert und der damit erreichte Erfolg bewertet.

Falls es im Schritt (e) nicht zu einer erfolgreichen Lösung gekommen ist, kann der Lösungsprozess erneut durchlaufen werden. Zu diesem Grundmodell des Problemlöseprozesses gibt es eine Reihe von Varianten, die einzelne Teilschritte weiter differenzieren oder zusammenfassen (siehe beispielsweise Kaiser & Hahlweg, 2009, oder Wiedemann & Fischer, 2013).

In dem Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche wurde eine Entscheidung für fünf Schritte getroffen, wobei die Schritte (a) und (b) aus dem Modell von D’Zurilla und Goldfried zusammengefasst wurden und stattdessen (wie in dem Modell von Kämmerer, 1983) eine Differenzierung zwischen Handlungsdurchführung und Evaluation vorgenommen wurde. Dadurch sollte auf der einen Seite eine zu hohe Differenziertheit vermieden werden, die die Erinnerbarkeit für die Jugendlichen möglicherweise reduziert hätte. Auf der anderen Seite sollte die Handlungsdurchführung von der Evaluation getrennt werden, da diese beiden Prozessbestandteile nicht nur von den involvierten Kompetenzen, sondern auch in der zeitlichen Abfolge voneinander abgegrenzt werden können.

Bei Problemlösetrainings lassen sich Trainingsvarianten, bei denen einzelne Problemlösekompetenzen trainiert werden (wie beispielsweise das Generieren von Lösungsalternativen oder die Entscheidungsfindung), von Trainingsvarianten unterscheiden, die die gesamte Problemlösesequenz vermitteln.

Obwohl es Hinweise darauf gibt, dass auch kurze Trainings zu einzelnen Problemlösekompetenzen vielversprechend sein können (siehe zusammenfassend Heppner & Hillerbrand, 1991), wurde bei dem Stressbewältigungstraining für Jugendliche eine Entscheidung zugunsten der Vermittlung einer vollständigen Problemlösesequenz getroffen, um nicht einzelne Bestandteile zu isolieren und um ein Verständnis für den Problemlöseprozess in seiner Gesamtheit zu wecken.

Zur Evaluation von Problemlösetrainings liegt eine Vielzahl von Studien vor, die jedoch weitgehend auf das Erwachsenenalter bezogen sind (siehe Heppner & Hillerbrand, 1991; D’Zurilla & Nezu, 2010). Sie belegen für verschiedene Problembereiche (wie Ärgerkontrolle, Depressivität etc.) eine Effektivität der Vermittlung eines Problemlösetrainings. Für das Kindes- und Jugendalter lassen sich ebenfalls Hinweise auf eine Effektivität von Problemlösetrainings finden. So ließ sich in einer Studie von Elias et al. (1986) zeigen, dass Kinder, die an einem Problemlösetraining teilgenommen hatten, die mit einem Schulwechsel verbundenen Anforderungen besser bewältigen konnten als Kinder ohne Teilnahme an einer Intervention. Weiterhin ließ sich in einer Studie von Dubow und Tisak (1989) mit Dritt- bis Fünftklässlern belegen, dass Problemlösefähigkeiten einen moderierenden Effekt auf die Beziehung zwischen Stresserleben und Verhaltensproblemen ausüben. Nach Durlak et al. (2011) lassen sich positive Effekte von Problemlösekompetenzen auf die Schulleistungen zeigen, wenn Problemlösekompetenzen eingesetzt werden, um Probleme bei den Hausaufgaben in den Griff zu bekommen. Aus den Befunden der dargestellten Studien lässt sich folgern, dass die negativen Wirkungen eines erhöhten Stresserlebens mit dem Training von Problemlösefähigkeiten möglicherweise reduziert werden.

Insgesamt unterstützen die bislang vorliegenden Studien damit die Annahme, dass mit der Implementation eines Problemlösetrainings positive Wirkungen auf den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Anforderungen und Problemen erreicht werden können.

## 1.4 Übersicht zu weiteren Stressbewältigungstrainings für das Jugendalter

Neben Problemlösetrainings wurden in der Vergangenheit verschiedene weitere Trainingsansätze zur Stressbewältigung entwickelt. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über weitere, schon existierende Stressbewältigungstrainings für das Jugendalter gegeben werden. Bei den Stressbewältigungstrainings kann zunächst zwischen uni- und multimodalen Trainings unterschieden werden. Unimodale Trainings setzen auf einzelne Verfahren zur Stressreduktion, während multimodale Trainings eine größere Anzahl an Herangehensweisen zum Umgang mit Stress vereinen.

Unter den unimodalen Trainings zur Stressreduktion dürften Trainings, die im weitesten Sinne auf die För-

derung von Ruhe und Entspannung setzen, die prominentesten Verfahren sein. Die grundlegende Idee ist dabei, dass Stress in der Regel mit einem erhöhten physischen und psychischen Anspannungserleben verknüpft ist. Verfahren, die Ruhe und Entspannung herbeiführen, wirken dieser Anspannung entgegen, sodass es letztendlich zu einem reduzierten Stresserleben kommt. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise systematische Entspannungsverfahren wie das Autogene Training oder die Progressive Muskelrelaxation, die es nach einer Trainingsphase erlauben, sich gezielt in einen Zustand der Entspannung zu versetzen. In jüngster Zeit sind in diesem Zusammenhang insbesondere auch achtsamkeitsbasierte Verfahren zu nennen, die nicht nur im Erwachsenenalter, sondern auch im Kindes- und Jugendalter zur Stressbewältigung eingesetzt werden. Nach Kabat-Zinn (2003) bedeutet Achtsamkeit eine Aufmerksamkeitslenkung auf den gegenwärtigen Moment, die absichtsvoll und nicht wertend erfolgt. Dies bedeutet, dass die Aufmerksamkeit gezielt auf die derzeit vorhandenen Bewusstseinsinhalte (wie Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Körperempfindungen) gelenkt wird, um damit zu erreichen, dass keine Beschäftigung mit (potenziell störenden) Gedanken stattfindet, die auf die Vergangenheit oder Zukunft gerichtet sind. In einem umfassenden Review zur Wirkung von Achtsamkeitstrainings im Kindes- und Jugendalter werden zwei Studien zu nicht klinischen Stichproben im Jugendalter aufgeführt (Wall, 2005; Beauchemin, Hutchins & Patterson, 2008), die über positive Effekte der jeweiligen Interventionen berichten. Gleichzeitig wird jedoch kritisiert, dass die Stichproben klein waren, dass Kontrollgruppen fehlten oder dass Erwartungseffekte nicht ausgeschlossen werden können, sodass die Studienergebnisse nur mit deutlichen Einschränkungen interpretierbar sind (Burke, 2010). Es gibt jedoch darüber hinaus auch aus mehreren Studien Hinweise auf positive Effekte in klinischen Stichproben, unter anderem bei Jugendlichen mit Diabetes (Gregg, Callaghan, Hayes & Glenn-Lawson, 2007), mit Krebserkrankungen (Ledesma & Kumano, 2009), mit Ängsten und Depressionen (Goyal et al., 2014) sowie mit ADHS (Zylowska et al., 2008). Allgemein lassen sich dadurch insbesondere Erfolge bei einer Neigung zur Rumination erzielen, da die Aufmerksamkeit durch ein Achtsamkeitstraining von den störenden Gedanken weggelenkt wird (siehe zusammenfassend Johnstone et al., 2016).

Grundsätzlich lässt sich jedoch konstatieren, dass unimodale Ansätze dadurch, dass sie auf einzelne Maßnahmen setzen, nicht der ganzen Breite des Stressgeschehens gerecht werden können. Wenn beispielsweise die Ursache eines Stresserlebens in einem ungünsti-

gen Zeitmanagement liegt, werden unimodale Verfahren, die auf Entspannung oder Achtsamkeit setzen, keine angemessene Lösung sein können. In diesem Fall kommt es in erster Linie darauf an, das Zeitmanagement zu verbessern, wobei Entspannung oder Achtsamkeit zusätzlich hilfreich sein können. Sie wären jedoch nicht das zentrale Verfahren der Wahl. Ein Einsatz unimodaler Ansätze könnte allerdings indiziert sein, wenn eine Stressquelle eindeutig identifizierbar ist und ein darauf bezogenes unimodales Verfahren vorliegt, das in dieser Konstellation eine gezielte Stressreduktion ermöglicht.

Multimodale Stressbewältigungstrainings setzen dagegen auf ein breites Maßnahmenspektrum. Dazu gehören neben Ruhe und Entspannung unter anderem Problemlösen, Suche nach sozialer Unterstützung, kognitive Umstrukturierung und Verbesserungen der Zeitmanagementkompetenzen. Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher neben dem hier vorgestellten Training bisher nur wenige multimodale Stressbewältigungstrainings für das Jugendalter. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang das Anti-Stress-Training (AST) von Hampel und Petermann (2012), das sich an Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 13 Jahren richtet. Das Altersspektrum reicht daher von der Kindheit bis in das frühe Jugendalter. Die inhaltlichen Schwerpunkte werden bei diesem Programm auf eine psychoedukative Wissensvermittlung zu Stress und Stressbewältigung gesetzt, wobei Maßnahmen zur kognitiven Umstrukturierung, zur Identifikation von Stressreaktionen sowie zum Aufbau stressreduzierender Bewältigungskompetenzen im Vordergrund stehen. Es werden verschiedene Trainingsvarianten unterschieden, die einen Umfang von zwei bis acht Sitzungen umfassen. Zum AST liegen mehrere Evaluationsstudien vor, die belegen, dass mit dem Training günstige stressreduzierende Bewältigungsstrategien aufgebaut werden, wobei positive Wirkungen nicht nur im präventiven Bereich, sondern auch bei der Rehabilitation chronischer Erkrankungen nachgewiesen wurden (Hampel, Rudolph, Stachow & Petermann, 2002; Hampel, Petermann, Stauber & Fasthoff, 2003; Hampel, Meier & Kümmel, 2008).

Im deutschen Sprachraum steht weiterhin das multimodale EPHECT-Training als Stressbewältigungstraining für Jugendliche und junge Erwachsene zur Verfügung. Das Training entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Effects of a Physical Education-based Coping Training“, wobei die Großbuchstaben im Projekttitel die Trainingsbezeichnung ergeben. Das EPHECT-Training enthält Module zu den Themen (a) Stress verstehen und erleben, (b) erfolgreiches Zeitmanagement, (c) mentale Stärke entwickeln, (d) Emotionen in den Griff bekommen, (e) Stress-



quellen beseitigen und (f) Stress gemeinsam angehen. Eine Besonderheit dieses Trainings ist darin zu sehen, dass es im Rahmen des Sportunterrichts durchgeführt wird und dass dabei enge Bezüge zu Sport und Bewegung hergestellt werden. Querverbindungen ergeben sich dabei dadurch, dass einerseits mit Sport und Bewegung zur Stressbewältigung beigetragen werden kann und dass andererseits ein gutes Stressmanagement zur Konzentrations- und Leistungsfähigkeit im Sport beitragen kann (Lohaus, im Druck). Zum EPHECT-Training liegen mehrere Evaluationsstudien mit teilweise großen Stichproben vor, die unter anderem belegen, dass sich das Training positiv auf die Stressbewältigungskompetenzen auswirkt (siehe zusammenfassend Lang, 2015).

Darüber hinaus gibt es Trainings im deutschsprachigen Raum, die sich an junge Erwachsene richten. So wurden beispielsweise sowohl von Seidl, Limberger und Ebner-Priemer (2016) als auch von Karing und Beelmann (2016) jeweils multimodale Stressbewältigungstrainings für Studierende vorgelegt, die nach den Evaluationsergebnissen offenbar erfolgreich zu einer präventiven Gesundheitsförderung im Hochschulsetting beitragen können.

Neben den Trainings, die direkt auf die Beeinflussung des Stresserlebens gerichtet sind, gibt es weiterhin noch Trainings, bei denen Elemente zur Stressbewältigung integriert sind, wobei das eigentliche Ziel über die Reduktion des Stresserlebens hinausweist. So werden beispielsweise Trainingselemente zur Stressbewältigung in Programme zur Suchtprävention integriert (siehe Mittag & Jerusalem, 1999; Aßhauer & Hanewinkel, 1999). Die Annahme ist hierbei, dass eine Steigerung der Kompetenzen, mit eigenen Problemen umzugehen, die Wahrscheinlichkeit eines Ausweichens auf unangemessene Mittel zur Problemlösung reduziert (z. B. die Nutzung von Suchtmitteln zur Ablenkung von eigenen Problemen). Ein derartiger Einsatz von Stressbewältigungselementen findet sich auch in Interventionen zur Prävention von Ängsten und Depressionen im Jugendalter (Manz, Junge & Margraf, 2001; Pössel, Horn & Hautzinger, 2003).

Wie schon das EPHECT-Training zeigte, kann es sinnvoll sein, Stressbewältigungstrainings in ein breiteres Konzept zu integrieren, das Gesundheitsförderung nicht nur auf Stress bezieht. Ein solches breit angelegtes Konzept der Gesundheitsförderung verfolgt auch der GUT DRAUF-Ansatz der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), der die Themen Ernährung, Bewegung und Stressregulation im Kontext eines erlebnispädagogischen Ansatzes integriert (Mann, Schulz & Streif, 2011; Bestmann & Schaal,

2013). Adressaten sind Jugendliche in Schulen, Betrieben, Sportvereinen, Jugendeinrichtungen, Jugendunterkünften und Jugendreiseveranstalter. Über die Einrichtungen, die sich dem GUT DRAUF-Ansatz verpflichtet fühlen und dazu bestimmte Standards einhalten müssen, werden erlebnispädagogische Angebote für Jugendliche bereitgehalten, die an ihren Alltagserfahrungen anknüpfen und Spaß an einer gesunden Lebensweise entwickeln sollen. In den Angeboten sollen nach Möglichkeit Verknüpfungen zwischen Ernährung, Bewegung und Stressregulation hergestellt werden, um die Verbindung zwischen den einzelnen Themen zu verdeutlichen. Es liegen zwar erste Evaluationsversuche zu diesem Ansatz vor, durch den verfolgten ganzheitlichen Ansatz und die Vielfalt der integrierten Institutionen und Angebote fällt es jedoch schwer, hier abschließende Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit zu ziehen.

Erwähnenswert ist darüber hinaus, dass auch das Konzept der gesundheitsfördernden Schulen einen themenübergreifenden Gesundheitsförderungsansatz verfolgt, wobei Gesundheit hier als integrativer Bestandteil des Schulalltags aufgefasst wird und Gesundheitsthemen, zu denen auch das Thema Stress gehört, in unterschiedlichen Zusammenhängen (wie im Schulunterricht, in Schulpausen etc.) aufgegriffen werden. Es geht dabei darum, den gesamten Lebensraum Schule gesundheitsförderlicher zu gestalten. Anders als bei den präventiven Ansätzen, die sich an die Jugendlichen als Zielgruppe wenden, steht hier die Entwicklung des gesamten Schulumfeldes im Blickpunkt (Paulus, Hundeloh & Dadaczynski, 2016).

Mit dem Internet bietet sich ein weiteres interessantes Medium, um Jugendliche bei der Stressbewältigung zu unterstützen. Im deutschsprachigen Raum ist in diesem Zusammenhang die schweizerische Feel-ok-Internetplattform zu nennen, die eine Vielzahl an Materialien zu unterschiedlichen Themen (darunter auch Stress und Stressbewältigung) für Jugendliche bereithält ([www.feel-ok.ch](http://www.feel-ok.ch)). Eine ähnlich aufgebaute deutsche Webseite steht ebenfalls zur Verfügung ([www.feelok.de](http://www.feelok.de)). Weiterhin findet sich im Internet eine Vielzahl an weiteren Beratungsangeboten, die Hilfe und Unterstützung für Jugendliche in Stress- oder Problemsituationen zur Verfügung stellen (z. B. per E-Mail oder über Chatrooms). Als Beispiel kann das Webportal der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung genannt werden ([www.bke-jugendberatung.de](http://www.bke-jugendberatung.de)). Auch zu dem hier vorgestellten SNAKE-Training gibt es eine Website, die speziell auf Stress bezogen ist und Themen des Trainings aufgreift ([www.snake-training.de](http://www.snake-training.de)). Auf diese Website wird an späterer Stelle eingegangen.



Man kann zusammenfassend festhalten, dass sich seit der ersten Auflage dieses Buches das Spektrum der verfügbaren Trainings und Materialien für Jugendliche im Bereich der Stressbewältigung deutlich erweitert hat. Dennoch gibt es bisher für den Altersbereich, der mit dem SNAKE-Training angezielt wird, bisher im deutschsprachigen Raum wenig Alternativen. Anders ist dies im angloamerikanischen Raum, für den bereits verschiedene Trainings vorliegen. Auf diese Trainingsprogramme soll im Folgenden kurz eingegangen werden, um das gesamte Spektrum der bisher eingesetzten Trainingselemente zu verdeutlichen.

In mehreren Stressbewältigungstrainings erfolgte beispielsweise eine Anwendung des Stressimpfungsmodells von Meichenbaum (1985) für das Jugendalter. Das Stressimpfungsmodell besteht aus drei Phasen: (a) einer Konzeptualisierungsphase, (b) einer Kompetenzerwerbsphase und (c) einer Anwendungsphase. In dem Stressbewältigungstraining von Hains und Ellmann (1994) erfolgte eine Umsetzung dieses Konzepts in 13 Trainingssitzungen. In der Konzeptualisierungsphase (Sitzungen 1 und 2) ging es darum, Stress erzeugende Situationen zu identifizieren und physische Reaktionen, Kognitionen, Emotionen und Verhalten zu differenzieren. Die Kompetenzerwerbsphase (Sitzungen 3 bis 10) enthielt Trainingselemente zur kognitiven Umstrukturierung, zum Problemlösen und zum Angstmanagement. In der Anwendungsphase wurde der Umgang mit konkreten Stresssituationen mithilfe der Kompetenzen, die zuvor erlernt wurden, eingeübt. An der Studie zur Evaluation dieses Trainingsprogramms nahmen 21 Jugendliche teil, wobei 11 Jugendliche die Trainingsgruppe und 10 Jugendliche eine Wartekontrollgruppe bildeten. Die Ergebnisse zeigten positive Wirkungen im Hinblick auf Ängste, Depressivität und Ärgergefühle vor allem bei Jugendlichen, die zuvor hohe Emotionalitätswerte gezeigt hatten. Die Effekte erwiesen sich als stabil, wie eine Follow-up-Erhebung nach zwei Monaten ergab, und zeigten sich auch in der Wartekontrollgruppe nach zeitverzögerter Durchführung des Trainings. Weitere Trainings, die ebenfalls auf dem Stressimpfungsmodell von Meichenbaum basieren, wurden unter anderem von Hains (1992), Kiselica, Baker, Thomas und Reedy (1994) sowie Hains und Szyjakowski (1990) vorgelegt.

Die bisher dargestellten internationalen Trainingsansätze fokussierten auf das Stressimpfungstraining von Meichenbaum und ergänzten es um weitere Trainingselemente oder legten dabei einen Schwerpunkt auf spezifische Trainingselemente (wie die kognitive Umstrukturierung). Daneben gibt es Trainings ohne

eindeutige theoretische Basis, bei der verschiedene Stressbewältigungselemente zu einem Training zusammengestellt werden. Zu erwähnen ist dabei ein Training von Jason und Burrows (1983), bei dem das Training adaptiver Stressbewältigungskompetenzen im Zentrum steht. Dazu werden jeweils zwei Trainingssitzungen mit jeweils 45 Minuten zu (a) Entspannung, (b) kognitiver Umstrukturierung und (c) Problemlösen durchgeführt. An der Evaluation des Trainings nahmen insgesamt 57 Jugendliche (27 in der Trainingsgruppe und 30 in der Kontrollgruppe) teil. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Trainingsteilnehmer im Vergleich zur Kontrollgruppe nach dem Training Verbesserungen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitsannahmen zeigten. Weiterhin ergab sich eine Zunahme rationaler Überzeugungen und eine verstärkte Anwendung von Strategien zur kognitiven Umstrukturierung.

Ein weiteres Trainingsprogramm wurde von De Anda (1998) entwickelt. Es handelt sich um ein kognitiv-behaviorales Stressbewältigungstraining für die mittlere Adoleszenz. In einem zehnwöchigen Programm wird den Teilnehmern zunächst theoretisches Wissen über Stress und den Unterschied zwischen gesundem Stress (Eustress) und ungesundem Stress (Distress) vermittelt. Neben den physiologischen Grundlagen von Stress lernen sie ein kognitives Modell der Stressverarbeitung kennen, das die Bedeutung der Bewertung potenzieller Stressoren für das Stresserleben betont. Als Stressbewältigungsstrategien wird neben der Progressiven Muskelrelaxation geübt, Gefühle zu äußern und über eigene Gefühle zu sprechen sowie Ruhepausen einzuhalten und Ablenkungsmöglichkeiten zu nutzen. Daneben erlernen die Teilnehmer Problemlösestrategien zum Umgang mit Stresssituationen. Die Strategien werden in den Sitzungen und auch in verhaltensbezogenen Hausaufgaben im Alltag erprobt. An der Evaluationsstudie nahmen 54 Jugendliche teil (36 in der Trainings- und 18 in der Kontrollgruppe). Die Ergebnisse weisen auf positive Effekte hinsichtlich der Entspannungsfähigkeit und der Nutzung kognitiver Strategien zur Stressreduktion hin. Ein ähnliches Programm wurde weiterhin auch von De Anda, Darroch, Davidson, Gilly und Morejon (1990) vorgelegt.

Betrachtet man die bisher vorliegenden Stressbewältigungsprogramme für Jugendliche im Zusammenhang, so lässt sich konstatieren, dass den Maßnahmen unterschiedliche theoretische Konzeptionen zugrunde gelegt wurden (siehe auch Rew, Johnson & Young, 2014; Stockburger & Omar, 2015). Bei dem hier vorgestellten Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche wird ein präventiver und verhaltensbasierter



Ansatz verfolgt, der sich in erster Linie an Jugendliche als Zielgruppe wendet. Dies schließt jedoch nicht aus, dass der Ansatz in einen umfassenden gesundheitsfördernden Rahmen integriert wird (z. B. als Bestandteil des Maßnahmenpaketes einer gesundheitsfördernden Schule). Die theoretische Basis bildet das transaktionale Stressmodell, das auch in einer Reihe der oben dargestellten Maßnahmen eine zentrale Rolle spielt. Das Basismodul des Stressbewältigungsprogramms SNAKE orientiert sich am Problemlöseansatz, weil dieser Ansatz die Möglichkeit bietet, in den dadurch geschaffenen theoretischen Rahmen weitere Stressbewältigungskomponenten (wie Entspannung) zu integrieren. So können beispielsweise einzelne Stressbewältigungskomponenten in spezifischen Modulen vermittelt werden, die dann dazu beitragen, den Suchraum bei der Suche nach Lösungsalternativen im Problemlöseansatz zu erweitern. Da der Problemlöseansatz den Jugendlichen explizit vermittelt wird, ist dieser Zusammenhang nicht nur von theoretischem Interesse, sondern wird auch für die beteiligten Jugendlichen transparent.

Bei den bisher vorliegenden Trainingsevaluationen fällt weiterhin auf, dass häufig relativ geringe Stichprobengrößen realisiert wurden und dass weiterhin vielfach Evaluationsdesigns zur Anwendung kamen, die neben der Trainingsgruppe nur eine Kontrollgruppe ohne Intervention (bzw. eine Wartekontrollgruppe mit verzögerter Intervention) vorsahen. Problematisch ist bei dieser Designwahl insbesondere, dass keine Interventionsalternativen erprobt wurden, sodass unklar ist, ob es besonders wirksame oder weniger wirksame Trainingskomponenten gibt. Als Konsequenz wurden in der vorliegenden Evaluationsstudie größere Stichproben realisiert. Weiterhin wurden Trainings mit unterschiedlichen Trainingskomponenten miteinander verglichen.

Nachdem die theoretischen Grundlagen des Stressbewältigungstrainings für Jugendliche dargestellt wurden, folgt nun eine Zusammenfassung der Ergebnisse einer empirischen Vorstudie, aus der sich ebenfalls Grundlagen für die Konstruktion des Stressbewältigungstrainings ergeben haben.

# Kapitel 2

## Ergebnisse einer Bedarfsanalyse

Um Basisinformationen über den Bedarf für ein Stressbewältigungstraining für Jugendliche zu erhalten, die in die Konstruktion des Trainings einfließen können, wurde zunächst eine empirische Bedarfsanalyse durchgeführt. Ziel war es,

- a) Informationen über die Verbreitung von physischen und psychischen Stresssymptomaten zu erhalten,
- b) mögliche Bezüge zwischen Stresserleben und Stresssymptomatik zu analysieren und
- c) Informationen darüber zu erhalten, ob und in welcher Weise Jugendliche selbst einen Bedarf für ein Stressbewältigungsprogramm sehen.

Es wurden Daten von 1.699 Jugendlichen der Klassenstufen 5 bis 10 aus weiterführenden Schulen in verschiedenen Regionen Nordrhein-Westfalens analysiert. Die Daten stammen aus einer größeren Stichprobe ( $N=1.957$ ), in der auch die Klassenstufen 11 und 12 befragt wurden. Die Klassenstufen 11 und 12 wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da es sich bei ihnen um eine verhältnismäßig kleine Gruppe und nur um Schüler<sup>1</sup> der gymnasialen Oberstufe handelte. Bei der Stichprobenziehung wurde darauf geachtet, Schüler aus verschiedenen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) zu befragen und Schulen aus städtischen und ländlichen Regionen zu berücksichtigen. Es wurden 216 Hauptschüler, 432 Realschüler, 514 Gesamtschüler und 537 Gymnasiasten befragt. Mit 52% Mädchen und 48% Jungen entspricht die Geschlechtsverteilung nahezu der erwarteten Gleichverteilung in der Population. Der Altersdurchschnitt der befragten Schüler lag bei 13,6 Jahren ( $SD=2.2$ ); 88,3% der Befragten gaben als Nationalität deutsch an, unter den übrigen 11,7% war die türkische Nationalität mit etwa einem Drittel am stärksten vertreten.

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden von Schülern, Jugendlichen, Trainern, Trainingsleitern etc. gesprochen wird, sind durchweg (soweit nicht anders gekennzeichnet) beide Geschlechtsgruppen gemeint.

Allen Schülern wurde ein Fragebogen vorgelegt, der aus insgesamt fünf Teilen bestand. Bei den Fragebogenteilen handelte es sich um

- einen Wochenplan zur Erhebung der (vor allem außerschulischen) Aktivitäten,
- Fragen zur physischen und psychischen Symptomatik sowie zum Gesundheitsverhalten,
- Fragen zum Stresserleben allgemein,
- Fragen zum Stresserleben in den Bereichen Schule, Familie, Freizeit und Selbst,
- Fragen zum Interesse an einem Stressbewältigungskurs.

Darüber hinaus wurden am Beginn des Fragebogens einige biografische Angaben (zu Alter, Geschlecht, Klasse, Schulart, Nationalität und Anzahl der Geschwister) erhoben. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zu den oben aufgeführten Fragestellungen berichtet.

### 2.1 Verbreitung von physischen und psychischen Stresssymptomaten

Um Hinweise auf einen Bedarf für ein Stressbewältigungsprogramm für Jugendliche zu erhalten, soll im Folgenden das Ausmaß der physischen und psychischen Symptomatik betrachtet werden (siehe hierzu auch Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004). Insgesamt berichten die Jugendlichen von einer Vielzahl an physischen und psychischen Symptomen. Es handelt sich um Symptome, die die Jugendlichen für den Zeitraum der vergangenen Woche angegeben haben. Die Tabellen 1 und 2 zeigen die Häufigkeitsangaben für verschiedene physische und psychische Symptome. Um eine Konzentration auf potenzielle Stresssymptomaten zu ermöglichen, sind bei dieser Auswertung Jugendliche mit akuten und chronischen Erkrankungen herausgefiltert.



Um Zusammenhänge zwischen den Variablen Klassenstufe und Geschlecht und dem Ausmaß der von den Jugendlichen berichteten physischen und psychischen Symptomatik zu untersuchen, wurde eine multivariate Varianzanalyse mit den Summenscores der physischen und psychischen Symptomatik als abhängigen Variablen und der Klassenstufe und der Geschlechtszugehörigkeit als unabhängigen Variablen gerechnet. Bei der Klassenstufe wurden dabei

die Klassen 5 und 6, 7 und 8 sowie 9 und 10 zusammengefasst. Wie die Ergebnisse zeigen, finden sich bei der Klassenstufe ( $F_{(4, 3168)}=10.34, p<.001, \eta^2=.013$ ) und dem Geschlecht ( $F_{(2, 1583)}=54.42, p<.001, \eta^2=.064$ ) signifikante Effekte. Ergebnis der univariaten Varianzanalysen ist, dass der Klassenstufeneffekt im Wesentlichen durch signifikante Unterschiede bei der psychischen Symptomatik bewirkt wird. In höheren Klassenstufen ist die psychische

**Tabelle 1:** Übersicht zu den physischen Symptomangaben der Jugendlichen (ohne Jugendliche mit akuten oder chronischen Erkrankungen), alle Angaben in Prozent

	In der vergangenen Woche ...			
	keinmal	einmal	mehrmals	jeden Tag
Kopfschmerzen	45.5	32.2	20.1	2.2
Unruhe	33.2	31.6	30.9	4.3
Schwindel	66.5	19.9	11.9	1.7
Schlaflosigkeit	45.7	26.6	22.9	4.8
Bauchschmerzen	61.8	23.9	12.7	1.6
Unkonzentriertheit	40.5	27.7	28.7	3.0
Herzklopfen	66.4	18.4	12.5	2.7
Händezittern	69.9	17.6	10.5	2.0
Übelkeit	68.4	22.1	9.0	0.6
Appetitlosigkeit	62.0	19.2	16.8	2.1
Schweißausbrüche	65.9	14.9	16.6	2.7
Alpträume	79.5	14.1	5.6	0.8
Atembeschwerden	82.8	10.1	5.3	1.7

**Tabelle 2:** Übersicht zu den psychischen Symptomangaben der Jugendlichen (ohne Jugendliche mit akuten oder chronischen Erkrankungen), alle Angaben in Prozent

	In der vergangenen Woche ...			
	keinmal	einmal	mehrmals	jeden Tag
Wut	13.4	34.3	47.7	4.7
Verärgerung	10.3	31.7	53.1	5.0
Erschöpfung	19.1	31.8	41.7	7.4
Traurigkeit	45.8	30.9	20.1	3.2
Überforderung	51.7	31.4	14.1	2.8
Anspannung	42.1	33.3	22.5	2.1
Unzufriedenheit	32.3	38.8	25.9	3.0
Einsamkeit	68.6	18.3	10.6	2.6
Ängstlichkeit	70.2	20.5	8.0	1.3
Hilflosigkeit	79.9	13.5	5.4	1.2
Schuldgefühle	66.2	22.8	9.3	1.8

Symptomatik ausgeprägter als in niedrigeren Klassenstufen. Der Geschlechtseffekt tritt in univariaten Analysen sowohl bei der physischen als auch bei der psychischen Symptomatik auf und weist höhere Symptomangaben für das weibliche Geschlecht aus. Hier ist zu bedenken, dass das Antwortverhalten möglicherweise lediglich Geschlechtsunterschiede in der Bereitschaft reflektieren könnte, physische und psychische Symptome (ebenso wie Stresserleben) mitzuteilen (Kolip, 1994).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den Jugendlichen insgesamt eine Vielzahl an physischen und psychischen Symptomen angegeben wird, wobei deutliche Geschlechtsunterschiede der Art vorzufinden sind, dass Mädchen mehr Symptome nennen als Jungen. Weiterhin lassen sich bei den Angaben zu psychischen Symptomen Zunahmen mit der besuchten Klassenstufe erkennen. Ergänzend sollte erwähnt werden, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen aus städtischen und ländlichen Wohngebieten gibt (sowohl hinsichtlich des Stresserlebens als auch hinsichtlich der physischen und psychischen Symptomatik).

Vor allem die Zunahmen der (psychischen) Symptomatik mit der besuchten Klassenstufe sprechen für einen frühzeitigen Einsatz von Stressbewältigungsprogrammen, um eine Stabilisierung und Chronifizierung von Symptomatiken zu vermeiden. Um diesem Effekt rechtzeitig zu begegnen und um gleichzeitig den vielfach erhöhten Anforderungen während und nach der Pubertät Rechnung zu tragen, wurden als primäre Zielgruppe für das Stressbewältigungstraining für Jugendliche die Klassenstufen 8 und 9 festgelegt.

## 2.2 Bezüge zwischen Stresserleben und Stresssymptomatik

Zum Stresserleben zeigen die Befunde der Bedarfsanalyse zusammenfassend, dass das Stresserleben mit der besuchten Klassenstufe ansteigt und dass Mädchen nach ihren Selbstberichten stärker betroffen sind als Jungen.

Die entscheidende Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob es zwischen dem Ausmaß des Stresserlebens und dem Ausmaß der berichteten Symptomatik Zusammenhänge gibt. Wenn hier systematische Zusammenhänge bestehen, würde dies belegen, dass die Vielzahl der von den Jugendlichen berichteten Symptome in der Tat Ausdruck eines Stresserlebens sind. Daraus würde folgen, dass mit einer Reduktion des Stresserlebens (z. B. durch die Partizi-

pation an einem Stressbewältigungstraining) möglicherweise eine Reduktion der physischen und psychischen Symptomatik einhergehen könnte.

Bei den Korrelationen zwischen den Indikatoren des Stresserlebens und den Angaben zur physischen und psychischen Symptomatik zeigen sich durchweg mittlere bis hohe Zusammenhänge in Größenordnungen zwischen  $r = .31$  und  $r = .52$ . Um eine Konfundierung mit dem Vorhandensein von physischen Erkrankungen zu vermeiden, wurden auch hier Jugendliche mit akuten bzw. chronischen Erkrankungen aus der Stichprobe herausgefiltert. Die Ergebnisse weisen damit darauf hin, dass zwischen beiden Variablenkomplexen in der Tat systematische Bezüge bestehen, die darauf hinweisen, dass die Symptomangaben Ausdruck eines Stressgeschehens sein können. Interessanterweise sind die Bezüge sogar (allerdings geringfügig) deutlicher, wenn die Jugendlichen mit akuten und chronischen Erkrankungen in die Analyse einbezogen werden. Möglicherweise weist dieser Befund darauf hin, dass auch die vorliegende Erkrankung als Stressor wirkt, der nicht nur die physische und psychische Symptomatik erhöht, sondern auch das Stresserleben ansteigen lässt.

## 2.3 Bedarf für ein Stressbewältigungsprogramm aus der Sicht von Jugendlichen

Im Folgenden soll auf die Frage eingegangen werden, ob die befragten Jugendlichen sich das Angebot eines Stressbewältigungstrainings wünschen und wie sie es gegebenenfalls gern ausgestaltet sähen (siehe hierzu auch Klein-Heßling, Lohaus & Beyer, 2003). Dazu wurde gefragt, ob die Jugendlichen grundsätzlich Lust zur Teilnahme an einem solchen Trainingsangebot hätten.

Insgesamt zeigt sich, dass 64.7% der Jugendlichen keine Lust oder eher keine Lust haben, während 35.2% der Jugendlichen eher große Lust oder große Lust daran haben. Der auffälligste Einfluss beim Interesse an einem Stressbewältigungstraining ergibt sich aus dem Geschlecht. Mädchen haben insgesamt ein wesentlich größeres Interesse an einem Stressbewältigungsprogramm als Jungen ( $\chi^2_{(3)} = 165.07; p < .001$ ). Während 47% der Mädchen eher große Lust oder große Lust auf einen Stressbewältigungskurs haben, sind dies nur 23% bei den Jungen. Jungen dürften daher wesentlich schwerer zu einer Teilnahme zu motivieren sein als Mädchen.

Da die stärksten Einflüsse auf das Interesse an einem Stressbewältigungstraining eindeutig von der Geschlechtszugehörigkeit ausgehen, wurden die Aus-