

# Positive Emotionen im Beratungssetting der Schulsozialarbeit

Integration der Erkenntnisse zu positiven Emotionen und Handlungsempfehlungen zur  
Erhöhung der Schutzfaktoren bei Jugendlichen



*Abbildung 1: Titelfoto (Eigene Darstellung)*

Romy Wild

Eine Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit  
Studienrichtung Sozialarbeit

Begleitung und Beurteilung durch Ursula Leuthold  
Bachelor-Arbeit eingereicht am 10. August 2023

**Bachelor-Arbeit**

Ausbildungsgang Sozialarbeit

Kurs TZ 2019–2023

**Name: Romy Wild**

**Haupttitel BA: Positive Emotionen im Beratungssetting der Schulsozialarbeit**

**Untertitel BA: Integration der Erkenntnisse zu positiven Emotionen und Handlungsempfehlungen zur Erhöhung der Schutzfaktoren bei Jugendlichen**

Diese Arbeit wurde am 10. August 2023 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

---

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

---

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive  
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



**Urheberrechtlicher Hinweis:**

**Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.**

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

**Sie dürfen:**



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

**Zu den folgenden Bedingungen:**



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

**Keine weiteren Einschränkungen** — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **Vorwort der Studiengangleitung Bachelor**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand\_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2023

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

## ABSTRACT

Stress im Jugendalter ist ein ernstzunehmendes Phänomen des heutigen Zeitalters geworden. Das Leben westlicher Gesellschaften ist geprägt von Schnelligkeit und Selbstkontrolle. Das Resultat sind steigender Leistungs- und Erwartungsdruck. Die Bewältigungsressourcen der Jugendlichen reichen vermehrt nicht mehr aus, diese Belastungen auszugleichen. Das hat Einfluss auf die psychische Gesundheit der Jugendlichen. Die vorliegende Bachelor-Arbeit befasst sich im Kontext gesunder Entwicklung mit der Erhöhung der Schutzfaktoren von Jugendlichen. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Mehrwert die Erkenntnisse zu positiven Emotionen im Beratungssetting der Schulsozialarbeit bringen, um die personalen Schutzfaktoren von Jugendlichen zu erhöhen und sie dadurch in ihrer Bewältigungskompetenz zu stärken. Aus dem zusammengetragenen Wissen werden Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit abgeleitet.

Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Phänomen Stress, verschiedener Stressoren und deren Auswirkungen auf Jugendliche. Im Anschluss werden verschiedene Bewältigungskonzepte vorgestellt. Der Fokus verschiebt sich dann auf die Wirkung von positiven Emotionen. Es wird die komplexe Interaktion zwischen Emotionen, Wahrnehmung, Bewertung und Handlungen verdeutlicht. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung und positiver Emotionen sowie individueller Stärken.

Der Abschnitt über das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit bietet einen Einblick in die Grundprinzipien, Funktionen und methodischen Ansätze Sozialer Arbeit im schulischen Umfeld, mit einer Vertiefung des präventiven Ansatzes. Die anschliessend abgeleiteten Empfehlungen sind praxisorientiert und entlang der Verhaltensprävention mit Jugendlichen ausgerichtet. Ein persönliches Fazit, das einen kurzen Ausblick mit einschliesst, rundet die Arbeit ab.

## DANK

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all den Personen bedanken, die mir während des ganzen Prozesses der Bachelor-Arbeit zur Seite standen.

### **Besonderen Dank geht an:**

- ◆ Beatrice Kuster, für ihren wunderbaren Themenvorschlag, aus dessen Ableitung heraus diese Bachelor-Arbeit entstanden ist sowie das wertvolle Fachpool-Gespräch und die warmherzige Unterstützung
- ◆ Ursula Leuthold, für ihre Offenheit, Begleitung und den konstruktiven Austausch
- ◆ Meine Freundin Ladina, für das Gegenlesen, das Lektorat und die wertvollen kritischen Anmerkungen
- ◆ Mein Bruderherz, für das ausführliche abschliessende Lektorat, die Korrekturen und die wertvollen Inputs
- ◆ Meine lieben Freunde, die mich in dieser intensiven und lehrreichen Zeit ausgehalten haben, für die hilfreichen Gespräche, die Unterstützung und das Interesse an meiner Arbeit
- ◆ Meine Familie, die immer an mich und meinen Weg geglaubt hat und mir so viel Wärme, Unterstützung und Stolz entgegenbringt

# INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT.....	I
DANK.....	II
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	V
TABELLENVERZEICHNIS.....	V
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....	VI
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1    AUSGANGSLAGE .....	1
1.2    MOTIVATION UND ADRESSATENSCHAFT.....	2
1.3    FRAGESTELLUNG.....	3
1.4    ZIELSETZUNG UND BERUFSRELEVANZ.....	4
1.5    AUFBAU DER ARBEIT .....	4
1.6    ABGRENZUNG DES THEMAS .....	5
<b>2. STRESS IM JUGENDALTER.....</b>	<b>6</b>
2.1    DEFINITION VON JUGENDALTER .....	6
2.2    DAS PHÄNOMEN STRESS.....	6
2.2.1 <i>Was ist Stress</i> .....	6
2.2.2 <i>Stressreaktionen und Folgen von langfristigen Stressbelastungen</i> .....	7
2.3    ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE STRESSOREN IM JUGENDALTER.....	8
2.3.1 <i>Die Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung</i> .....	9
2.3.2 <i>Selbstkonzept und Selbstwert</i> .....	11
2.3.3 <i>Emotionale Entwicklung</i> .....	11
2.3.4 <i>Kritische Lebensereignisse und Alltagsprobleme</i> .....	12
2.4    GESELLSCHAFTLICHE MODERNISIERUNG ALS HERAUSFORDERUNG DES JUGENDALTERS.....	13
2.4.1 <i>Folgen der Individualisierung</i> .....	13
2.4.2 <i>Folgen der Domestizierung</i> .....	14
2.4.3 <i>Veränderte Lebenswelten</i> .....	14
2.4.4 <i>Die aktuelle Multikrise</i> .....	15
2.5    AUSWIRKUNGEN DER STRESSOREN AUF DIE ENTWICKLUNG VON JUGENDLICHEN .....	15
2.6    STRESSBEWÄLTIGUNG/COPING .....	16
2.6.1 <i>Dysfunktionales und funktionales Coping</i> .....	17
2.6.2 <i>Das Transaktionale Stressmodell nach R.S. Lazarus</i> .....	17
2.6.3 <i>Das Modell der Salutogenese von Antonovsky</i> .....	19
2.6.4 <i>Das Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept</i> .....	22
2.7    FAZIT.....	23

<b>3.</b>	<b>DAS WIRKUNGSFELD POSITIVER EMOTIONEN.....</b>	<b>25</b>
3.1	GRUNDLEGENDES ZU EMOTIONEN .....	25
3.2	BEDEUTUNG UND WIRKUNG POSITIVER EMOTIONEN .....	27
3.3	ZENTRALE ERKENNTNISSE AUS DER FORSCHUNG ZU POSITIVEN EMOTIONEN.....	28
3.3.1	<i>Die Broaden-and-Build Theorie.....</i>	28
3.3.2	<i>Persönliche Stärken .....</i>	30
3.3.3	<i>Zehn Ausprägungen positiver Emotionen.....</i>	31
3.4	POSITIVE EMOTIONEN ALS GRUNDLAGE DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE.....	32
3.5	FAZIT.....	33
<b>4.</b>	<b>SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE.....</b>	<b>34</b>
4.1	VERORTUNG VON HANDLUNGSFELD UND BEGRIFFLICHKEIT .....	34
4.2	GRUNDSÄTZE DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE .....	35
4.3	AUFTRAG UND ZIELE .....	36
4.4	DIE PRAXIS DER SCHULSOZIALARBEIT .....	36
4.4.1	<i>Funktionsfelder.....</i>	36
4.4.2	<i>Prävention (bio)psychosozialer Probleme.....</i>	37
4.4.3	<i>Methodische Präventionsebenen der Sozialen Arbeit in der Schule.....</i>	38
4.5	CHANCEN FÜR DIE PRÄVENTIONSARBEIT MIT JUGENDLICHEN .....	39
<b>5.</b>	<b>HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN ZUR ERHÖHUNG DER SCHUTZFAKTOREN.....</b>	<b>41</b>
5.1	DIE HALTUNG DER SCHULSOZIALARBEITENDEN.....	41
5.2	DAS SETTING .....	42
5.3	METHODISCHE DIMENSION DER ABGELEITETEN INTERVENTIONEN .....	42
5.4	STÄRKUNG DER SCHUTZFAKTOREN MIT POSITIVEN EMOTIONEN IN DER EINZELBERATUNG.....	43
5.4.1	<i>1. Selbstwirksamkeit.....</i>	44
5.4.2	<i>2. Problemlösefähigkeit.....</i>	45
5.4.3	<i>3. Selbstregulation &amp; 4. Soziale Kompetenz .....</i>	45
5.4.4	<i>5. Selbst- und Fremdwahrnehmung &amp; 6. Selbstwert.....</i>	47
5.4.5	<i>7. Aktive Bewältigungskompetenz.....</i>	48
5.5	GRUPPEN- UND SOZIALRAUMBEZOGENE STRESSPRÄVENTION .....	48
<b>6.</b>	<b>ABSCHLIESSENDE GEDANKEN .....</b>	<b>50</b>
6.1	PERSÖNLICHES FAZIT.....	50
6.2	AUSBlick .....	51
<b>7.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>52</b>



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Abbildung 1: Titelfoto.....</i>	<i>S. 1</i>
<i>Abbildung 2: Entwicklungspfade und Identitätsbildung nach Marcia.....</i>	<i>S. 10</i>
<i>Abbildung 3: Das Transaktionale Stressmodell von Lazarus.....</i>	<i>S. 18</i>
<i>Abbildung 4: Handlungsfelder der Sozialen Arbeit.....</i>	<i>S. 35</i>
<i>Abbildung 5: Gefühlsleiter.....</i>	<i>S. 46</i>

## TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1: Die emotionszentrierten und instrumentellen Coping-Strategien.....</i>	<i>S. 19</i>
<i>Tabelle 2: Ebenen der generalisierten Widerstandsressourcen.....</i>	<i>S. 21</i>
<i>Tabelle 3: Personale Schutzfaktoren.....</i>	<i>S. 23</i>
<i>Tabelle 4: Divergenzen negativer und positiver Emotionen.....</i>	<i>S. 26</i>
<i>Tabelle 5: Ressourcenaufbau im Zusammenhang mit positiven Emotionen.....</i>	<i>S. 29</i>
<i>Tabelle 6: Gründe für die Orientierung entlang persönlicher Schwächen.....</i>	<i>S. 30</i>
<i>Tabelle 7: Zehn Formen positiver Emotionen.....</i>	<i>S. 31</i>
<i>Tabelle 8: Methodische Präventionsebenen der SAS.....</i>	<i>S. 39</i>

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

SSA	Schulsozialarbeit
SAS	Soziale Arbeit in der Schule
SOC	Sense of Coherence (Kohärenzgefühl)
WHO	World Health Organization
allg.	allgemein
bzw.	beziehungsweise
resp.	respektive
u.a.	unter anderem
zit.	zitiert
z.B.	zum Beispiel
Abb.	Abbildung
Tab.	Tabelle
Kap.	Kapitel

## 1. EINLEITUNG

Die WHO deklariert Stress als eines der grössten Gesundheitsgefahren des 21. Jahrhunderts (Max-Planck-Institut, ohne Datum). Die Auswirkungen der damit einhergehenden Stresssymptome sind immer häufiger bereits bei Kindern und vor allem Jugendlichen zu beobachten. Hannover et al. (2018) machen darauf aufmerksam, dass Jugendliche, in der durch starke Emotionen gekennzeichnete Entwicklungsphase der Adoleszenz, besonders verletzlich sind. Zwischen Autonomiebestreben und Schutzbedarf sind sie auf der Suche nach Bestätigung, Sinn, Zugehörigkeit und Selbstständigkeit, um sich selbst zu definieren. Entwicklungspsychologisch ist es eine weichenstellende Zeit, in der Jugendliche mit herausfordernden Veränderungen konfrontiert werden (S. 239). Die Schnelligkeit der technischen Entwicklung und des sozialen Wandels der modernen Industriegesellschaften sind gemäss Rosa (2012) mit immensem Beschleunigungsdruck und Entwicklungszwang verbunden (S. 190–191). Das kann vermehrt Stress beim Individuum auslösen und trifft besonders Jugendliche in ihrer vulnerablen Entwicklungsphase. In der präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben die Erarbeitung sowie Erweiterung von individuellen Schutzfaktoren und Bewältigungsmöglichkeiten (Coping) darum eine besonders hohe Gewichtung, da sie das Potenzial haben, als Puffer gegen Stressoren zu wirken (Huber, 2019, S. 4).

Heinz (2011) hebt hervor, dass Jugendliche als Konsequenz des gesellschaftlichen Wandels eine grössere Selbstverantwortung als früher übernehmen müssen. Diese Selbstverantwortung wird mit einer riskanten Autonomie gleichgesetzt, da sie Auswirkungen auf psychosoziale Kompetenzen wie Selbstvertrauen und Bewältigungskompetenz hat. Das bedeutet, dass bei einem gelungenen Umgang mit der Selbstverantwortung das Selbstvertrauen der Jugendlichen gestärkt wird und sie ihre Resilienz gegenüber den einwirkenden Stressoren erhöhen. Scheitern sie jedoch, verringert sich auch ihr Selbstvertrauen. Heinz betont weiter, dass die aktuellen gesellschaftlichen Angebote, um psychosoziale Kompetenzen wie Selbstvertrauen und Bewältigungskompetenz zu entwickeln, lückenhaft und teilweise widersprüchlich sind. Er verwendet deshalb den Begriff der riskanten neu gewonnenen Autonomie (S. 16). Um ein gesundes Selbstvertrauen und eine innere Widerstandsfähigkeit zu erlangen, spielen laut Fredrickson (2011) sowie Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2018) positive Emotionen sowie eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Fähigkeiten eine tragende Rolle.

### 1.1 Ausgangslage

Geiser (1997) spricht im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels von einer gefährdeten Gesellschaft, in der strukturelle Bedingungen zu anhaltenden und sich verschärfenden sozialen Spannungen und Spaltungen führen (S. 68–69).

Das Paradoxon der Moderne ist, dass die Freiheit, welche die westlichen Gesellschaften auszeichnet, die Menschen unglücklicher zu machen scheint, wie Diplom-Psychologe Dr. Denis Murlane (2013) schreibt. Überforderung beim Individuum ist das Resultat der vermehrt offenstehenden Optionen. Das frustriert das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle und löst Stress aus (S. 20). Die gesundheitlichen Folgen von Stress sind gemäss WHO eines der verbreitetsten Phänomene des 21. Jahrhunderts (Max-Planck-Institut, ohne Datum). Die aktuelle Stress-Studie von Pro Juventute aus dem Jahr 2021 zeigt, bereits rund ein Drittel der Jugendlichen leiden unter grossem Stress, der mit dem Alter tendenziell zunimmt. Die psychischen Auswirkungen sind ein geringeres Selbstwertwertgefühl, erhöhte Unsicherheit sowie vermehrte Zukunftsängste. Bei diesen Jugendlichen ist ein allgemein schlechteres Selbstkonzept sowie ein geringeres subjektives Wohlbefinden zu erkennen (Albrecht et al., 2021, S. 4). Diese Faktoren verstärken sich darüber hinaus teils gegenseitig. Dies erschwert die Offenheit für soziale Kontakte und wirkt sich auf das Schliessen von Freundschaften aus. (Albrecht et al., 2021, S. 21). Laut empirischer Erhebungen fühlen sich Jugendliche aller Schulformen vor allem bei Schulleistungsschwierigkeiten und den damit verbundenen Stuserwartungen stark irritiert und angstbelastet. Die Adoleszenz definiert eine besonders prägende Entwicklungsphase, in welcher wichtige Vorentscheide für den beruflichen und sozialen Status als Erwachsene getroffen werden. Die Angst vor einem sozialen Abstieg kann nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern zusätzlich auch die Beziehung zu den Eltern belasten. Dies wirkt sich wiederum negativ auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen aus und aktiviert psychosoziale Stress-Symptome (Hurrelmann et al., 1988, S. 42–43). Im Bereich Unterstützung und Stärkenförderung kommt dem Mikrokosmos Schule eine hohe Relevanz zu. Sie ist eine prägende Lebens- und Lernwelt der Jugendlichen. Kaiser (2021) führt an, die Haltung der pädagogischen Fachkräfte stellt eine bedeutsame Grundlage in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dar. Dazu gehören Wertschätzung, Stärkeorientierung, Ermutigung, Kennen und Benennen von Risiko- und Schutzfaktoren, ebenso wie die Unterstützung beim Bewältigen von Herausforderungen bzw. dem Stärken ihrer Bewältigungskompetenzen (S. 30).

## 1.2 Motivation und Adressatenschaft

In der Begleitung von Jugendlichen sind Fachpersonen vielfach damit konfrontiert zu erleben, in welchem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und Selbstexploration sich Jugendliche bewegen und welche Folgen das auf ihr Selbstbewusstsein und ihre Wahrnehmung auf sich und die Welt haben kann. Dies bestätigen auch die persönlichen Erfahrungen, welche die Autorin dieser Arbeit in den letzten vier Jahren im Bereich der Offenen Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit gesammelt hat. In den Medien wird vermehrt über Stresssymptome und ihre negativen Auswirkungen bei Kindern und Jugendliche berichtet und zeigt somit auch eine

Sensibilisierung für dieses Thema in der Gesellschaft. Die Auswirkungen von Überforderung sind bereits im Jugendalter zu beobachten und anhaltender Stress kann gravierende Folgen für eine gesunde Entwicklung haben. Dieser Hintergrund gab den Ausschlag, sich mit methodischen Zugängen zu beschäftigen, mit denen die Schutzfaktoren von Jugendlichen in der Schulsozialarbeit erhöht werden können. Nach einer ersten Literaturrecherche wurde deutlich, dass der gezielte Einsatz von Interventionen mit positiven Emotionen im Beratungssetting der Schulsozialarbeit in Deutschland, Schweiz und Österreich bis dato noch wenig literarische Aufmerksamkeit fand. Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2021) existieren einige Programme zur Förderung von Schutzfaktoren oder sozialer Kompetenzen bei Jugendlichen die aber vorrangig auf dysfunktionale Verhaltensweisen, wie Drogenkonsum und Gewalt ausgerichtet sind (S. 180). Die Intention dieser Bachelor-Arbeit ist es, den Blickwinkel der Beratungsmöglichkeiten für Schulsozialarbeitende zu erweitern. Thematisch konzentriert sich diese Bachelor-Arbeit auf Jugendliche der Oberstufe. Zum einen, weil die Adoleszenz eine besonders intensive und weichenstellende Entwicklungsphase darstellt, zum anderen lässt diese Fokussierung eine qualitativere Auseinandersetzung mit den Einflussfaktoren und Handlungsempfehlungen zu. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung.

### 1.3 Fragestellung

Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Bachelor-Arbeit ist: Welchen Mehrwert bringen die Erkenntnisse zu positiven Emotionen im Beratungssetting der Schulsozialarbeit, um die personalen Schutzfaktoren von Jugendlichen zu erhöhen und sie dadurch in ihrer Bewältigungskompetenz zu befähigen?

Es stehen drei untergestellte Fragen im Zentrum, die in Kapitel 2–5 beantwortet werden.

**1. Was sind die Folgen der einwirkenden Stressoren bei Jugendlichen und was machen gute Bewältigungsstrategien (Coping) aus?**

Darauf wird in Kapitel 2 *Stressoren im Jugendalter* vertieft eingegangen.

**2. Warum sind positive Emotionen wichtig für die psychosoziale Entwicklung?**

In Kapitel 3 *Das Wirkungsfeld positiver Emotionen* wird dieser Fragestellung nachgegangen.

**3. Welche Handlungsempfehlungen erschliessen sich daraus für das Beratungssetting in der Schulsozialarbeit der Oberstufe?**

Kapitel 4 *Soziale Arbeit in der Schule* gibt als Orientierungs- und Funktionsrahmen dieses Berufsfeldes zusammen mit Kapitel 5 *Handlungsempfehlungen* Aufschluss über diese Fragestellung.

## 1.4 Zielsetzung und Berufsrelevanz

Die vorliegende Bachelor-Arbeit ist eine Fachliteraturarbeit und orientiert sich an bestehenden Studien sowie Fachliteratur. Sie analysiert verschiedene Einflussfaktoren und entwicklungsrelevante Folgen von Stress im Jugendalter. Es wird betrachtet, wie durch die Präventionsarbeit mit dem Fokus auf positive Emotionen, schützende Faktoren zur Stressbewältigung von Jugendlichen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit gestärkt werden können. Die Relevanz stärkebasierter und gesundheitsfördernder Ansätze soll praxisorientiert aufgezeigt werden.

Die Aufgabe der Sozialen Arbeit in der Schule ist es Jugendliche adäquat in einer positiven Lebensgestaltung zu unterstützen, eine positive Entwicklung zu ermöglichen und sie in ihre Selbstständigkeit zu begleiten (Avenir Social, 2016). Im Sinne des Berufskodex ist es der Auftrag der Sozialarbeit, Phänomene zu untersuchen, sich fachlich damit auseinanderzusetzen, sowie Lösungen für soziale Probleme zu finden und zu vermitteln. Dazu gehört es, neue Methoden zu finden und sich aufgeschlossen gegenüber neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu zeigen, um auf bestehende Problematiken einzugehen (Avenir Social, 2010, S. 4–6). Diese Verpflichtung der Sozialen Arbeit ist die Grundlage für die Zielsetzung und Berufsrelevanz der vorliegenden Arbeit.

## 1.5 Aufbau der Arbeit

Diese Bachelor-Arbeit gliedert sich in insgesamt 6 Kapitel. Im ersten einleitenden Kapitel wurden die Ausgangslage, die Motivation sowie die Fragestellung, die Berufsrelevanz und ihre Abgrenzung erläutert. Im darauffolgenden Kapitel werden zuerst das Phänomen Stress und seine (bio)psychosozialen Auswirkungen beschrieben. Weiter geht das Kapitel spezifisch auf die entwicklungspsychologischen Erklärungsansätze ein, die zu erhöhtem Stressempfinden bei Jugendlichen führen. Anschliessend wird aufgezeigt, in welcher Form die Modernisierungsprozesse der westlichen Gesellschaft zu erhöhtem Stressempfinden beitragen und somit (bio)psychosoziale Risikofaktoren verstärken. Nach einer Beschreibung über die Auswirkungen von Stressbelastung, wird auf die Stressbewältigung eingegangen. Mit einer Vertiefung in das Schutzfaktorenkonzept und einem Fazit wird das Kapitel abgeschlossen. Das nächste Kapitel «Wirkungsfeld positiver Emotionen» gibt zuerst einen Einblick ins Thema der Emotionen im generellen und anschliessend spezifisch auf die Wirkung positiver Emotionen. Zur Unterstreichung der gewinnbringenden Wirkung werden Erkenntnisse aus der Forschung aufgeführt und positive Emotionen als tragendes Element der Positiven Psychologie dargelegt. Dieses Kapitel schliesst ebenfalls mit einem kurzen Fazit. Im vierten Kapitel geht es um die Soziale Arbeit in der Schule. Einleitend werden hier die fachlichen Grundsätze sowie wie Auftrag und Ziele der Schulsozialarbeit präsentiert. Danach werden die Funktionsfelder näher betrachtet, mit einer darauffolgenden Vertiefung des Präventionsansatzes. Zum Schluss des vierten Kapitels werden Argumente für die Chancen der

Präventionsarbeit mit Jugendlichen deutlich gemacht. Anhand der zusammengetragenen Erkenntnisse werden im fünften Kapitel die Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit in der Schule abgeleitet. Zuerst widmet es sich verschiedenen Überlegungen, zum fachlichen Rahmen für Interventionen mit positiven Emotionen. Anschliessend werden die Resilienzfaktoren mit den aus Kapitel 2 analysierten Risikofaktoren verknüpft und mit Praxisbeispielen unterlegt. So können verschiedene Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit thematisiert werden. Das sechste Kapitel umfasst die abschliessenden Gedanken in einem persönlichen Fazit und Ausblick, womit auch die Hauptfragestellung beantwortet wird. Das letzte Kapitel zeigt mit dem Literaturverzeichnis auf, welche Literatur für diese Arbeit verwendet wurde.

## 1.6 Abgrenzung des Themas

Diese Arbeit setzt sich nicht thematisch mit dem Glücksbegriff auseinander. Daher wird auch nicht vertieft auf die Positive Psychologie eingegangen. Die Orientierung an der Positiven Psychologie wird lediglich insoweit berücksichtigt, als dass sie als anerkanntes Forschungsgebiet gilt, Stärken betont und verschiedene wissenschaftlich fundierte Interventionen und Methoden entwickelt hat, um positive Emotionen und Resilienz zu fördern.

Zur Herleitung der verschiedenen Einflussfaktoren auf die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz werden nicht sämtliche entwicklungstheoretischen Ansätze erläutert. Dies würde den Rahmen der Arbeit sprengen und erscheint für die Zielsetzung des Themas nicht zwingend nötig. Ebenso sind die vielseitigen Aspekte der Modernisierungsprozesse nicht abschliessend aufgeführt. Die ausgewählten Teilbereiche scheinen ausreichend, um die Auswirkungen auf die Entwicklung der Jugendlichen zu verdeutlichen. Vor allem auf eine Vertiefung des Themengebiets der Neue Medien als Herausforderung wird verzichtet. Des weiteren wird die Definition der Stressoren resp. der Risikofaktoren von Jugendlichen weitestgehend allgemein gehalten. Das bedeutet, es wird nicht spezifisch auf Themen wie Gender, Armut, Ungleichheit und Migrationshintergrund eingegangen. Darauf differenziert einzugehen kann im Umfang dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Ebenso werden aus dem Themengebiet der Prävention und der Sozialen Arbeit in der Schule nur ausgewählte Faktoren zur Orientierung erklärt. Beides detailliert zu bearbeiten, würde ebenfalls den Umfang der Bachelor-Arbeit übersteigen.

Es gibt bereits Bachelor-Arbeiten die sich mit den Themen Stress und/oder Resilienz von Jugendlichen auseinandersetzen. Der Blickwinkel der vorliegenden Arbeit ist insofern anders, als dass sie sich vertieft mit dem Bereich der positiven Emotionen im Zusammenhang mit Stress beschäftigt. In den Handlungsempfehlungen werden zudem praxisnahe Beispiele zur Umsetzung dieser Ansätze im Kontext der Schulsozialarbeit vermittelt.

## 2. STRESS IM JUGENDALTER

Thematisch setzt sich Kapitel 2 zuerst mit der begrifflichen Definition von Stress auseinander. Danach werden diverse Einflussfaktoren für Stressoren bei Jugendlichen und deren Auswirkungen erläutert. Als Letztes werden Coping-Ansätze zur Stressbewältigung beschrieben und ein Fazit gezogen.

### 2.1 Definition von Jugendalter

Der Begriff Jugendalter ist gleichbedeutend mit Adoleszenz und beginnt mit dem Eintreten der Pubertät. Sie wird in die frühe (10–13 Jahre), mittlere (14–17 Jahre) und späte (17–21 Jahre) Adoleszenz gegliedert. Die Jugendlichen stehen an der Schwelle zum Erwachsenwerden, in der sie sich teils widersprüchlichen Entwicklungsaufgaben gegenübersehen. Diese Zeit ist geprägt von biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen. Die Adoleszenz endet mit der abgeschlossenen Hirnreifung (Konrad & König, 2018, S. 2–3).

### 2.2 Das Phänomen Stress

#### 2.2.1 Was ist Stress

Der Begriff Stress gehört fast allgegenwärtig in den Alltag der modernen Gesellschaft und ist im Zusammenhang mit Familie, Arbeit, Schule, Beziehung und Gesundheit anzutreffen. Um es mit den Worten von Mainka-Riedel (2019) zu sagen: «So ist es fast schon chic im Stress zu sein, als Zeichen von Dynamik und Erfolg» (S. 6).

Rusch (2019) umschreibt den Begriff Stress abgeleitet vom lateinischen Begriff *strictus*, was stramm, eng, straff bedeutet. Stressoren wiederum bezeichnen die Reize, die auf ein Individuum einwirken und positiven wie negativen Stress auslösen (S. 5–6). Eschenbeck und Knauf (2018) definieren Stress bei Jugendlichen als wahrgenommenes, länger andauerndes Ungleichgewicht von Anforderungen, die grösser erscheinen als die zur Verfügung stehenden Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten. Das entstehende Ungleichgewicht mindert persönliche Schutzfaktoren, da Dinge subjektiv nicht mehr als positiv steuerbar wahrgenommen und Probleme nicht mehr als lösbar empfunden werden. Dies kann wiederum zu Schwierigkeiten im Erreichen von Entwicklungszielen führen. Wenn Jugendliche beispielsweise in vorausgehenden Entwicklungsphasen die benötigten Kompetenzen nicht erwerben konnten oder zu viele Aufgaben gleichzeitig zu meistern sind und dann noch kritische Ereignisse und Sorgen hinzukommen, entsteht eine Divergenz, welche erhebliche Stressreaktionen auslösen kann.. Durch den inneren Spannungszustand werden weitere Probleme gefördert, was weiteren Stress verursacht (S. 35).



Experten betonen auch die Verbindung von Stress und Angst. Sie machen deutlich, dass die körperlichen sowie psychischen Prozesse und Symptome von Stress und Angst weitgehend identisch sind. Es ist nicht möglich, Stress und Angst vollständig voneinander zu trennen, da die psychische Komponente von Stress immer Gefühle der Angst, der Überforderung und der wahrgenommenen Bedrohung mit sich bringt (Thedens, 2022).

Rusch (2019) legt dar, dass Stress jedoch zwei Seiten hat. Kurzzeitig kann Stress als Antrieb für Leistung und Entwicklung dienen. Der sogenannte Eustress wirkt positiv aktivierend und hoch motivierend. Die freigesetzten Hormone fördern hohe Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit, indem sie den Willen zum Erreichen von Zielen und das Durchhaltevermögen stärken. Eine schwierige Situation wird dann als bewältigbare Herausforderung wahrgenommen, wie z.B. eine wichtige Arbeit schreiben, eine Lehrstelle antreten, Projekte lancieren oder verliebt sein. Distress hingegen kann krank machen oder an Krankheiten mitbeteiligt sein. Er wird als negativ und überfordernd erlebt. Das Individuum fühlt sich handlungsunfähig und kraftlos, einer nicht zu bewältigenden Situation gegenübergestellt. Dies kann mit der Zeit schädliche Auswirkungen auf den Körper und den Organismus haben, das psychoemotionale Gleichgewicht stören und als Nährboden für psychosomatische Erkrankungen dienen (S. 6). Mainka-Riedels (2019) betont ebenfalls, dass es von Dosis, Dauer, Intensität sowie der individuellen Ausstattung abhängt, ob und ab wann sich Stress negativ auf die körperliche und/oder seelische Gesundheit auswirkt (S. 6).

Rusch (2019) hebt hervor, dass subjektives Stressempfinden hängt im Einzelnen von der individuell vorhandenen Anpassungsfähigkeit und der Fähigkeit zur Bewältigung herausfordernder Situationen ab. Die persönlichen zur Verfügung stehenden Ressourcen sind Teil von physischen und psychischen Veranlagungen, aber auch individuell ausgeprägter sozialer, emotionaler, und kognitiver Kompetenzen (S. 6). Bei der weiteren Verwendung des Begriffs Stress in dieser Bachelor-Arbeit sind stets seine negativen Aspekte zu verstehen.

### **2.2.2 Stressreaktionen und Folgen von langfristigen Stressbelastungen**

Indem er ein urinstinktives biologisches Programm zur Sicherung des Überlebens (kämpfen, fliehen, erstarren) auslöst, entsteht Stress jedoch nicht durch die Herausforderung selbst, sondern durch die subjektive Interpretation. Darum kann ein bestimmter Stressor bei verschiedenen Menschen auch unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Es ist die Bewertung des Erlebten, die die Reaktion bedingt (Rusch, 2019, S. 47). Länger anhaltender Stress beeinflusst viele Lebensbereiche. Körperliche Auswirkungen sind z.B. Herz-Kreislaufkrankungen, Magengeschwüre, chronische Rückenerkrankungen oder Krebs (Maika-Riedel, 2019, S. 17).

Vor allem treten auch vermehrt psychische Erkrankungen auf. Depressionen und Burnouts sind allgegenwärtig und oft auf Stress zurückzuführen. Die Folgen können sogar tödlich sein (Maika-Riedel, 2019, S. 17). Rusch (2019) führt Gereiztheit, Verspannungen, Schlafstörungen, Lustlosigkeit und Konzentrationsstörungen als häufigste Folge von Stress auf. Gefolgt von Kopfschmerzen, Hyperaktivität, Magen-Darmproblemen bis hin zu Depressionen, Angststörungen und Geschwüren (S. 47).

### 2.3 Entwicklungspsychologische Stressoren im Jugendalter

Entwicklungsaufgaben sind Lernaufgaben, die in einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entstehen. Sie sind ein Zusammenspiel aus biologischen Veränderungen, Anforderungen des sozialen Umfelds sowie individueller Erwartungen und Wertvorstellungen. Sie stellen sich jedem Individuum über die ganze Lebensspanne und sind aufeinander aufbauend. Wenn bestimmte Lernaufgaben nicht befriedigend gelöst werden können, führt dies zu Unglücklichsein, erschwelter Bewältigung nachfolgender Entwicklungsziele und Missbilligung Seitens der Gesellschaft (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 23–25).

Nach dem Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert J. Havinghurst (1953) besteht das Jugendalter aus folgenden Entwicklungszielen:

- Das Akzeptieren der eigenen Person im Prozess der pubertären Veränderungen
- Das Erlernen von Selbstregulation und Leistungseinschätzung
- Sich mit der eigenen Lebensgestaltung und Zukunft konfrontiert zu sehen (zit. in Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 25)

Hurrelmann (2012) definiert das Konzept der Entwicklungsaufgaben als:

- Kulturelle und gesellschaftliche Erwartungen, die die Verarbeitung der inneren und äusseren Realität bestimmt
- Persönlichkeitsentwicklung schreitet nur dann voran, wenn die an einen Menschen gerichteten Anforderungen aufgenommen und bewältigt werden
- Die Anforderungen ergeben sich aus der Dynamik von Körper und Psyche, ebenso wie aus den Veränderungen von sozialer und physischer Umwelt (S. 58)

Klaus Fröhlich-Gildhoff (2013) spricht von zwei hauptsächlichen Entwicklungsfaktoren des Jugendalters. Auf der einen Seite sind es die psychischen Veränderungen, die durch die körperlichen Veränderungen geprägt sind. Zum anderen stellen sich den Jugendlichen spezifische gesellschaftliche Anforderungen an die Autonomie und die Identitätsbildung (S. 66–67).

Die langsame Ablösung von den Eltern bedingt ein stärkeres sich auf sich selbst einlassen. Bewährte Unterstützungssysteme verlieren an Tragfähigkeit und Erwachsenenverhalten wird auf verschiedene Arten exploriert (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 67). Vor allem in der Entwicklungsphase der Adoleszenz können Unsicherheiten und Selbstentwertung entstehen, wenn das soziale Umfeld, in dem sich Jugendliche bewegen, keine positiven Rückmeldungen gibt oder das Familiensystem sie nicht angemessen trägt. Selbstwertmindernd wirkt auch die fehlende Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und wenn der schulische und gesellschaftliche Druck als zu gross empfunden wird (Hannover et al., 2018, S. 239).

### **2.3.1 Die Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung**

In Anlehnung an die Theorien der psychosozialen Entwicklung beschreiben Eschenbeck und Knauf (2018) die Selbst- und Identitätsbildung als zentrale Aufgaben des Jugendalters. Sie wird erarbeitet durch Interaktionen mit anderen und durch die eigene Reflexion über die Art, wie andere mit ihnen umgehen. Auf der Suche nach ihrer Identität, erarbeiten Jugendliche verstärkt ihre eigenen Wert- und Normvorstellungen. Dazu gehört die Loslösung von den Eltern und gleichzeitige Intensivierung von Beziehungen zu Peers. Weitere Aspekte sind ein eigenes selbstständiges Leben mit Zielen und Sinnhaftigkeit zu beginnen, erste romantische Beziehungen und emotionale Enttäuschungen zu erleben sowie der Entscheidungsdruck im Zusammenhang mit Schule und Berufswahl (S. 24).

#### **Identitätsentwicklung nach Erikson**

In Erik Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung (1968) ist die Identitätsentwicklung (Identitätsfindung versus Rollendiffusion) die zentrale Krise der Adoleszenz. Er definiert Identität als Schnittpunkt zwischen dem, was ein Individuum sein will und dem, was die Welt ihm gestattet zu sein. Das Spannungsfeld bewegt sich zwischen dem Erleben eines stabilen, kohärenten und sich selbst bewussten Selbst in verschiedenen Situationen und der Unfähigkeit neue eigenen Erfahrungen in diese Identität zu integrieren, was zu einer Rollendiffusion führen kann (zit. in Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31). Gelingt es dem/der Jugendlichen, Aufgaben der frühen Stufen zu bewältigen, z.B. Urvertrauen aufzubauen, Autonomie zu erfahren, Aufgaben mit Initiative anzugehen und ein Gefühl von Kompetenz zu entwickeln, so sind die Grundlagen für die Entwicklung eines kohärenten Selbstbildes der eigenen Identität gelegt. Was sich positiv auf das Erlangen der Entwicklungsziele im Jugendalter auswirkt (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 206).

## Identitätsbildung nach Marcia

Das Identitätsmodell von Marcia (1980) ist eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des psychosozialen Entwicklungskonzepts von Eriksson. Die bereits von Erikson (1968) postulierte Krise ist der entscheidende Schritt der Identitätssuche (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 206). Eine erarbeitete Identität ist mit einem hohen Selbstwert, Beziehungsfähigkeit und dem Gefühl von Kontrolle über das eigene Leben verbunden, wie in Abbildung 2 ersichtlich.

## Entwicklungspfade und Identitätsbildung nach Marcia

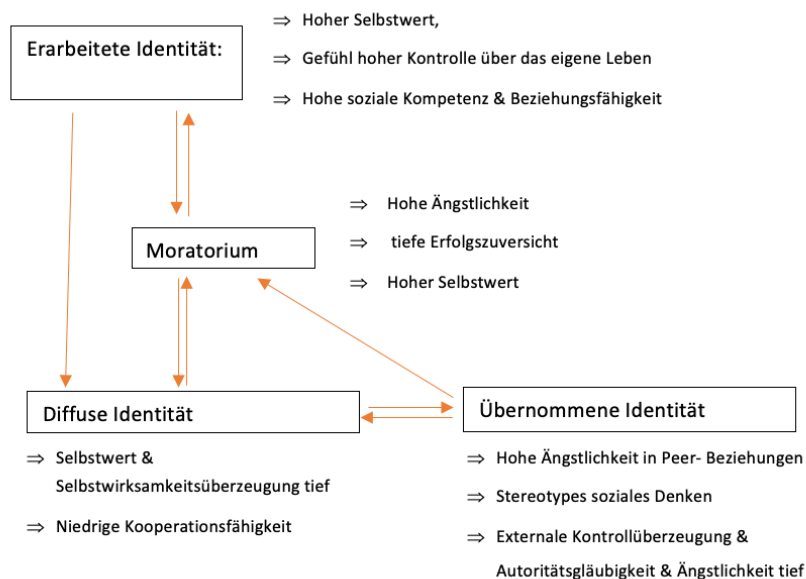


Abbildung 2: Entwicklungspfade und Identitätsbildung nach Marcia (modifiziert nach Moschner, 2011, S. 630)

Das psychosoziale Moratorium stellt als psychosoziale Krise den Ausgangspunkt der aktiven Suche nach Identitätsentwicklung dar. Es ist das Stadium des Ausprobierens und Abwägens verschiedener Orientierungen von Werten, Zielen und Pflichten. Die erarbeitete Identität ist der gelungene Abschluss dieser Krise. Eigene Werte sind integriert, Selbstwert und Selbstkonzept so weit gefestigt. Die diffuse Identität hat keine klare Zielverpflichtung, bestimmte Wertvorstellungen oder klare Richtung. Es ist auch keine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Möglichkeiten erfolgt. Bei einer übernommenen Identität legen Jugendliche sich auf gesellschaftlich oder familiär vorgegebene Werte und Lebensentwürfe fest, ohne dass eine ausführliche Selbsterkundung stattgefunden hat (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 32). Häufig geschieht der Prozess der Identitätsbildung in kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den Eltern oder überlieferten gesellschaftlichen Normen und Werten. Ergänzend konnte empirisch belegt werden, dass die Identitätsfindung keinem irreversiblen prototypischen Ablauf folgt, sondern ein Wechsel zwischen verschiedenen Stadien möglich ist (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 206).

### 2.3.2 Selbstkonzept und Selbstwert

Mit Verweis auf das Modell der Identitätsbildung (siehe Abb. 2) ist die Entwicklung eines kohärenten Selbstbildes also ein unerlässlicher Teil der Identitätsbildung. Hannover et al. (2018) betonen das Selbstkonzept und das Selbstbild als Grundlage der Wahrnehmung der eigenen Person. Durch diese Wahrnehmung entwickeln Menschen ihr Wissen und ihre Bewertung über sich selbst, sowie ihre Wirkung auf andere und speichern diese Informationen. Diese individuelle Bewertung wiederum beeinflusst den eigenen Selbstwert und selbstbezogene Gefühle, die wiederum bestimmtes zwischenmenschliches Handeln beeinflussen (S. 238).

Durch verschiedene Lebensabschnitte und stetige soziale Interaktionen wird dieses Wissen über die eigene Person immer wieder revidiert und ergänzt (Hannover et al., 2018, S. 238). Wissen resp. die Interpretationen über sich selbst wird also aus verschiedenen Quellen bezogen und integriert. Interne Verarbeitungsprozesse des Individuums selbst sind ebenso beteiligt wie Verhaltensweisen und Äusserungen anderer. Als evaluativer Teil des Selbst besteht der Selbstwert eines Menschen auf der Bewertung des Selbstkonzeptes. Somit wird die enge Verbindung zwischen Selbstwert und Selbstkonzept deutlich (Thomsen et al., 2018, S. 95–96). Umfassende Studien, die Indikatoren von psychischer Gesundheit im Jugendalter im Zusammenhang mit Selbstwert untersuchten, zeigten deutlich, dass ein hoher Selbstwert mit vielen positiven Gesundheitsfolgen, wie höheren Selbstwirksamkeitserwartungen sowie weniger physischen Problemen und psychischen Störungen einhergeht. Jugendliche mit hohem Selbstwert waren weniger anfällig für Alkohol- und Drogenkonsum. Diese Gruppe war weniger empfänglich für Gruppendruck und zeigte weniger Toleranz für deviantes Verhalten (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 218).

### 2.3.3 Emotionale Entwicklung

Die Adoleszenz ist die Phase starker ambivalenter Emotionen. Besonders zwischen dem 13. und 16. Lebensjahr lassen sich deutliche Merkmale der Entwicklungsveränderungen in den Bereichen der Emotionalität, der Emotionserkennung und der Emotionsregulation bei Jugendlichen beobachten (Zimmermann et al., 2018, S. 76). Auch die Professorin für Entwicklungspsychologie Dr. Inge Seiffge-Krenke verdeutlicht in ihrer Publikation (2002), dass die Neustrukturierung des Selbstkonzeptes mit einer Krise der Verunsicherung des bisherigen Identitätsgefühls beginnt, was mit einer depressiven Grundstimmung verbunden ist. Durch die Notwendigkeit der Ablösung von Eltern hin zu einer eigenständigen Identität müssen Jugendliche sich abgrenzen. Diese Abgrenzung entsteht über Konflikte und zunehmender emotionaler Distanz, abnehmende Kohäsion und Nähe in den Familienbeziehungen. Diese Trauerarbeit ist Voraussetzung einer geglückten Autonomie. Demzufolge sind Emotionen wie Trauer, Ärger, Wut, emotionale Distanz und Depression Teil dieser Entwicklungsphase (S. 52).

Zimmermann et al. (2018) führen aus, dass vor allem Scham, Autonomieeinschränkungen und die Angst vor ablehnender schulischer und sozialer Bewertung, Auslöser negativer Emotionen im Jugendalter sind. Bei zu vielen negativen Einflüssen, die bei den Jugendlichen Stress auslösen, wird eine geglückte Autonomie gefährdet (S. 78–79). Zudem fand man heraus, dass Jugendliche, die von annäherndem zu vermeidendem Coping wechselten, auch einen Anstieg der depressiven Symptomatik aufwiesen. Diese Studien veranschaulichen die langfristigen Auswirkungen von unangemessenen Bewältigungsformen bei Stress ebenso wie die Tatsache, dass bei Jugendlichen die Vermeidung als Form der internen Emotionsregulation nicht zu einer Abnahme, sondern zu einer Zunahme negativer Symptome führt (Zimmermann et al., 2018, S. 62–63).

#### **2.3.4 Kritische Lebensereignisse und Alltagsprobleme**

Gemäss Eschenbeck & Knauf (2018) addieren sich zu den normativen Entwicklungsaufgaben, die sich allen Jugendlichen stellen, Stressoren wie individuelle Lebensereignisse und Alltagsanforderungen. Diese zusätzlichen Ereignisse stellen sich nicht allen Menschen und sind anders als die Entwicklungsaufgaben auch nicht altersgebunden. Sie bedingen allerdings ein hohes Mass an sozialer Anpassungsleistung und Coping-Strategien. Kritische Lebensereignisse wie ein Umzug, Trennung der Eltern, Tod einer Bezugsperson, neue Partnerschaften der Eltern, Gewalterfahrungen und schwere Erkrankungen gelten als besonders einschneidend für Jugendliche (S. 34).

Alltagsorientierte Stressoren sind alltägliche Spannungen und Probleme, die aus verschiedenen Anforderungssituationen heraus resultieren. Dazu zählen Situationen, die sich auf die schulische Leistung, z. B. schlechte Noten beziehen oder in sozialen Situationen auftreten, wie z. B. Streit mit Peers sowie Mobbing. Ebenso belastend sind familiäre Konflikte und neue Partnerschaften der Eltern (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 34). Seiffge-Krenke und Lohaus (2007) fügen hinzu, dass diese kleinen Frustrationen im Vergleich zum punktuellen Charakter der kritischen Lebensereignisse über einen längeren Zeitraum immer wieder auftreten. Eben diese Kontinuität kann zu einem verstärkten Belastungsempfinden führen (S. 13).

Anforderungssituationen führen zu vielfältigen Stressreaktionen und Bewältigungsmassnahmen, die sich je nach Kontrollierbarkeit der Situation, der Beeinflussung des eigenen Selbstwerts und der empfundenen Unsicherheit in der Situation unterscheiden. Ein weiterer Parameter ist, ob es sich um akute zeitlich begrenzte Stressoren, intermittierend auftretende oder chronische Stressoren handelt. Je weniger steuerbar und beeinflussbar etwas erlebt wird, desto mehr erhöht sich der psychische Druck beim Individuum (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 34).

## 2.4 Gesellschaftliche Modernisierung als Herausforderung des Jugendalters

Modernisierung beschreibt sozialwissenschaftlich eine genau bestimmte historische Entwicklung von (westlichen) Gesellschaften. Es handelt sich um eine Transformation und den Übergang von traditionell gemeinschaftlich geprägten Strukturen hin zu Industriegesellschaften. Moderne Gesellschaften sind unter anderem durch wirtschaftliches Wachstum, Wohlstand, einen herausragenden Stellenwert von Wissenschaft und Technik, beschleunigte und pluralisierte Lebensstile und einer generellen Verstädterung charakterisiert. Des Weiteren lassen sich Domestizierung von Natur und Emotionalität, Rationalisierung des Denkens sowie Säkularisierung, Massenkonsum, Demokratisierung und fortschreitende Individualisierung dazuzählen (van Loo & van Reijen, 1992, S. 11–12).

Diese Modernisierungsprozesse haben Auswirkungen auf die Entwicklungsumwelt der Jugendlichen. Andreas Vossler (2004) erklärt, dass sich durch diese sozialwissenschaftlichen Umwälzungsprozesse auch die Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen spürbar wandeln. Ihre Lebenswelten werden zunehmend komplexer und widersprüchlicher. Veränderte familiäre Lebensformen, erhöhter Bildungsdruck, Unsicherheit und das Wegbrechen von religiösen Glaubenssätzen sind konkrete und spürbare Auswirkungen, die Jugendliche in dieser Lebensphase besonders treffen und die sie zu bewältigen haben. Er mahnt, dass den Heranwachsenden zwar mehr Handlungsoptionen zur Verfügung stehen, diese jedoch mit mehr Selbstorganisation, Entscheidungsprozessen und Ungewissheitsbedingungen gekoppelt sind (S. 550). Degele und Dries (2005) bestätigen diesen kritischen Blick auf die Modernisierung, indem sie auf die Gefahren und Chancen technischer und wissenschaftlicher Entwicklung hinweisen und die stetig steigenden Wahlmöglichkeiten sowie biographische Unsicherheiten als aktuelle Themen heutiger Zeit hervorheben. Dieser Wandel birgt Risiken und fordert neue Bewältigungsstrategien (S. 12–13). Nachfolgend wird auf ausgewählte Modernisierungs-Phänomene näher eingegangen.

### 2.4.1 Folgen der Individualisierung

Degele und Dries (2005) resümieren die Ambivalenz der Individualisierung. Menschen werden aus traditionellen Einbettungen und Abhängigkeiten freigesetzt. Dieser neue Raum zur Gestaltung des eigenen Lebens bedeutet auch weniger Sicherheit, sich auf Altbewährtes stützen zu können und vermehrt auf sich selbst gestellt zu sein. Dadurch fördert die neue Freiheit gleichsam zunehmende Isolation und Überforderung beim Individuum (S. 85–86). Der Zwang zur permanenten Selbstanpassung, Selbstgestaltung und Vermarktung sowie eine stetig wachsende institutionelle Abhängigkeit ist das Paradoxon der Freiheit heutiger Industriegesellschaften. Weiter wird ausgeführt, dass Beziehungsnetze wie Lebenspartnerschaften und Familie ebenfalls von den wegbrechenden Sicherheiten betroffen sind (Degele & Dries, 2005, S. 88–89).

### 2.4.2 Folgen der Domestizierung

Gesellschaftliche Domestizierung bedeutet die natürlichen und körperlichen Kräfte für sich zu nutzen und zu kontrollieren. Die stetige Entwicklung der technologischen Beherrschungsmöglichkeiten brachten auch eine distanziertere und rationalere Haltung der Natur und dem Natürlichen gegenüber. Van der Loo und van Reijen (1992) stützen die Analyse von Norbert Elias (1983), dass der Domestizierungsprozess unweigerlich auch mit der Beherrschung der eigenen Affekte und Emotionen verbunden ist (zit. in S. 200). Diese Entwicklung verlangt Anpassung und Kontrollierbarkeit der Individuen an die gesellschaftlichen Normen und Regeln. Die moderne Gesellschaft will gut funktionierende, lenkbare, vorhersehbare und disziplinierte Mitglieder. Der moderne Mensch steht in einem Spannungsfeld von Machtbeziehungen. Diese Sozialisierung verläuft nicht ohne psychische Spannungen und Frustration (Van der Loo & van Reijen, 1992, S. 209). Die gesellschaftlichen Normen geben vor was normal, schön, erstrebenswert, angebracht, emotional im Rahmen und was abweichendes Verhalten ist (Degele & Dries, 2005, S. 120–121).

### 2.4.3 Veränderte Lebenswelten

Harring (2005) weist darauf hin, dass Jugendliche durch die Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse zwar sehr fluide agieren, dabei aber auch mit diversen neuen Herausforderungen konfrontiert werden. Als erstes werden in ihrer Publikation das Zurechtfinden sowie die Kommunikation und Interaktion in einer transnationalen Welt benannt. Jugendliche bewegen sich in ihren Lebenswelten fast selbstverständlich in interkulturell gefärbten Räumen und werden mit unterschiedlichen kulturellen Lebensweisen und Handlungsmustern konfrontiert. Dieser breite Fächer an weiteren kulturellen Werten und Normen wird verinnerlicht und mit den eigenen Einstellungsmustern und den zu Hause gelebten Werten abgeglichen und integriert. Das kann bei der Entwicklung von Identität und Selbstwert zu vermehrten innerlichen Konfusionen führen. Das zweite Phänomen ist die effektive Ablösung vom Elternhaus, die heute zeitlich vermehrt asynchron mit der Entwicklungsaufgabe der Ablösung verläuft. Die Schritte Richtung Unabhängigkeit divergieren zeitlich immer mehr, Ausbildung und Studium bedingen eine längere Zeit im Elternhaus. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen kultureller resp. psychischer Reife und dem nicht kongruenten Prozess von Ablösung und Autonomiestreben der Jugendlichen. Als dritter Faktor werden die veränderten Lebensbedingungen in Schule und Familien aufgeführt. Veränderte Familienkonstellationen, neue Lebenskonzepte und Rollenverteilungen bedingen Neujustierungen familiärer Beziehungen. Rechte, Pflichten und Zuständigkeiten werden neu geklärt und verhandelt. Dies kann unter Umständen ein Stressor für alle Beteiligten sein (S. 853).



#### 2.4.4 Die aktuelle Multikrise

Fachstellen wie Pro Juventute warnen vor den Auswirkungen der aktuellen gesellschaftliche Lage, als verstärkte Belastung für die junge Generation. Jugendliche sind mit einer Multikrise konfrontiert, geprägt durch Corona-Pandemie, Klima-Krise, Ukraine-Krieg, drohende Inflation, sozialer Ungerechtigkeit und der aktuell noch nicht überstandenen Energiekrise. Die Folgen und Überlappungen der einzelnen Krisen sind für viele Menschen enorm herausfordernd und treffen Jugendliche in einer besonders verletzlichen Lebensphase. Dadurch erhöht sich die psychische Belastung bei Jugendlichen. Sie haben verstärkte Zukunftsängste und kaum Strategien mit diesem zusätzlichen Stress und der Angst umzugehen (Pro Juventute, 2022).

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2021) heben die Familie für Jugendliche als wichtigen Schutzfaktor hervor (S. 3). In Zeiten von Verunsicherung, wie in den vorherrschenden Krisen, sind Jugendliche noch mehr auf ihre Eltern als wichtige Ressource angewiesen, um ihnen ein Gefühl von Stabilität zu vermitteln. Jedoch haben sich durch die aktuellen Problemlagen auch die familiären Umstände teils verändert und familiäre Konflikte erhöht. Die Zukunftssorgen belasten ganze Familiensysteme. Betroffenen Eltern fehlen teils die Ressourcen ihre Familie adäquat zu stärken und zu stützen (Pro Juventute, 2022).

### 2.5 Auswirkungen der Stressoren auf die Entwicklung von Jugendlichen

Wie in den letzten Kapiteln aufgezeigt, stellen Entwicklungsaufgaben, gesellschaftliche Veränderungen wie auch kritische Lebensereignisse und Alltagsprobleme hohe Anforderungen an die Jugendlichen. Laut Eschenbeck und Knauf (2018) sind Anforderungen jedoch nicht zwingend mit Belastungen äquivalent. Die subjektiv-emotionale Wahrnehmung einer Situation hängt von den Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums ab. Mit genügend Ressourcen kann eine Anforderung als lösbare Herausforderung empfunden oder sogar als positiv bewertet werden. Haben Jugendliche jedoch keine konstruktiven Coping-Strategien und fehlen stabilisierende Schutzfaktoren, wird die Aufgabe mit hoher Wahrscheinlichkeit als Belastung wahrgenommen. So kann es zu einem Gefühl der Überforderung und zu Schwierigkeiten beim Erreichen von Entwicklungszielen kommen. Die Folgen können Stressreaktionen und Problemverhalten sein (S. 35).

Weichold und Blumental (2018) weisen darauf hin, dass viele Jugendliche durch abweichende Verhaltensweisen auffallen. Externalisiertes Problemverhalten wie Substanzkonsum, Alkoholmissbrauch oder Delinquenz können jedoch zu einem grossen Teil als vorübergehend angesehen werden. Sie sind auf biopsychosoziale Veränderungen zurückzuführen und typisch für diese Lebensphase. Ähnlich verhält es sich auch mit weniger sichtbaren Verhaltensprobleme wie Depressionen, Angst und Essstörungen (S. 170–171).

Es ist die hohe Intensität und auch Labilität von Emotionen, während der frühen und mittleren Adoleszenz, die mit abweichendem Verhalten wie auch den depressiven Symptomen in Verbindung steht (Weichold & Blumental, 2018, S. 175). In Anbetracht der bisherigen Analyse wird es dann kritisch, wenn sich Herausforderungen kumulieren und zu Bedrohungen resp. Stress werden. Dies kann das Risiko für Problemverhalten erhöhen. Schon Havighurst (1972) postulierte: «Eine gelungene Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben erhöht die Chancen für gesundheitliches Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit. Bleibt die Auseinandersetzung mit einer Aufgabe aus oder kann die Entwicklungsaufgabe nicht erfolgreich gelöst werden, sind negative Konsequenzen die Folge» (zit. in Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 41). Wie in Kapitel 2.2.2. dargelegt, ist Identitätsbildung die übergeordnete Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz, was den Aufbau eines positiven Selbstbildes bedingt und ebenfalls abhängig ist von schulischen Erfolgen, einer gesunden Ablösung und der Zugehörigkeit zu Peers.

Heranwachsende, die nicht in der Lage sind ein positives Selbstbild aufzubauen, tragen ein erhöhtes Risiko für Depressionen und Ängste (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 43). In der Adoleszenz zeigen sich Depressionen in der Regel als Selbstwertproblematik mit geringem Selbstvertrauen und starken Selbstzweifeln (Wenglorz & Heinrichs, 2018, S. 262). Eine Überforderung in der Bewältigung einzelner Entwicklungsschritte kann, durch eine negative Selbstbewertung und ein schwaches Selbstwertgefühl, das inter- oder externalisiertes Problemverhalten manifestieren (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 43). Auch Vossler (2004) legt dar, dass Jugendliche, welche die erforderlichen Zugänge zu Bewältigungsressourcen nicht haben, am meisten gefährdet sind, an den veränderten Lern- und Entwicklungsaufgaben zu scheitern. Aus verschiedenen Untersuchungen geht hervor, dass sich die Rate an emotionalen Verunsicherungen, Leistungsschwierigkeiten und versuchten Suiziden zugenommen haben. Dies zeichnet eine Entwicklung bei Jugendlichen ab, welche offensichtlich dem Aufwachsen in Unsicherheitsbedingungen zu Grunde liegt und wird von Vossler als «psychosoziale Kosten der Modernisierung» benannt (S. 552).

## 2.6 Stressbewältigung/Coping

Coping wird als ein Prozess kognitiver und verhaltensorientierter Bemühungen beschrieben, um mit einem Stressor umzugehen. Rusch (2019) identifiziert drei grundlegende Formen der Stressbewältigung. Einerseits gibt es handlungsorientierte Bewältigungsansätze, die problem- oder lösungsorientiert sein können. Andererseits beinhaltet die interne Restrukturierung oder Neubewertung von Situationen auf emotionaler oder kognitiver Ebene sowie regressivere Bewältigungsformen wie Vermeidung, Aufgeben oder Delegieren. Zudem können individuelle Coping-Strategien sowohl dysfunktional als auch funktional sein (S. 66). Im Folgenden wird detailliert auf Eigenschaften und Unterschied dysfunktionaler und funktionaler Strategien eingegangen.

### 2.6.1 Dysfunktionales und funktionales Coping

Stress und Angst sind unangenehme, belastende Emotionen, die mit wachsendem Druck zunehmen (Maika-Riedel, 2013, S. 6). Labilere Menschen resignieren eher in Problemsituationen, empfinden sich als hilflos ihren Stressoren gegenüber und zeigen eine höhere Tendenz zu Fluchtverhalten (Rusch, 2019, S. 66). Bei dysfunktionalem Coping werden oft beruhigende Substanzen wie Alkohol, Nikotin oder Marihuana herbeigezogen, um Symptome zu mildern. Ebenso kann der Biorhythmus betroffen sein, wenn die Ernährung aus dem Gleichgewicht kommt. Entweder wird komplett aufs Essen verzichtet oder über die Massen gegessen (Rusch, 2019, S. 114). Weichold und Blumenthal (2018) legen dar, besonders Jugendliche können gefährdet sein, wenn sie auf diese Art der Stressbewältigung zurückzugreifen. Substanzkonsum kann eine gewisse Funktionalität mit sich bringen, um Entwicklungsaufgaben wie Zugang zu Peer-Groups zu erleichtern oder Unabhängigkeit zu den Eltern zu demonstrieren. Er kann auch eine gewollte Normverletzung darstellen. Wenn Jugendliche jedoch mit legalen oder illegalen psychoaktiven Substanzen Unangenehmes betäuben wollen oder sie als Bewältigungsstrategie gegen starke Gefühle oder Stress verwenden, können sich dysfunktionale Coping-Stile manifestieren und zu Suchtstörungen führen. Dies ist vor allem dann ein Risikofaktor, wenn den Jugendlichen mangels Lebenserfahrung oder positiver Vorbilder funktionale Coping-Alternativen fehlen. Zudem ist ein gewichtiger Vulnerabilitätsfaktor, dass Jugendliche, durch die entwicklungstypischen Veränderungen des Gehirns, empfindlicher für die Effekte von Drogen zu sein scheinen (S. 179).

Rusch (2019) betont, im Rahmen der Stress- und Bewältigungsforschung werden erfolgreiche und angemessene Bewältigungsstrategien als Gesundheitsressource betrachtet, da sie eine bessere Anpassung an die Lebensumstände ermöglichen. Sie helfen die Stressoren zu identifizieren, die Belastungsfaktoren zu begrenzen und funktionale Coping-Strategien zu erarbeiten. Zentral ist ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten, positive Beziehungen aufzubauen und ein emotionales Gleichgewicht zu sichern. Ausserdem wirken sie nachhaltig stabilisierend auf das Wohlbefinden und den Gesundheitszustand (S. 66). Im Folgenden werden zwei Modelle vorgestellt, die den Prozess der Stressbewältigung und des Coping erklären.

### 2.6.2 Das Transaktionale Stressmodell nach R.S. Lazarus

Tameling (2018) erklärt Stressbewältigung nach Lazarus als ein Beziehungsgeschehen zwischen Individuum und Umwelt. Das 1984 veröffentlichte «Transaktionale Stressmodell», gilt als eine der einflussreichsten Stressbewältigungstheorien (siehe Abb. 3). Stresswahrnehmung und Stressverarbeitung wird darin als ein subjektiver, dynamischer Prozess beschrieben, in dem laufend kognitive Einschätzungen über die Situation und eigener Kompetenzen stattfinden, die mit Bewertung, Handlung und Gefühlen einhergehen (S. 28).

## Das Transaktionale Stressmodell von Lazarus

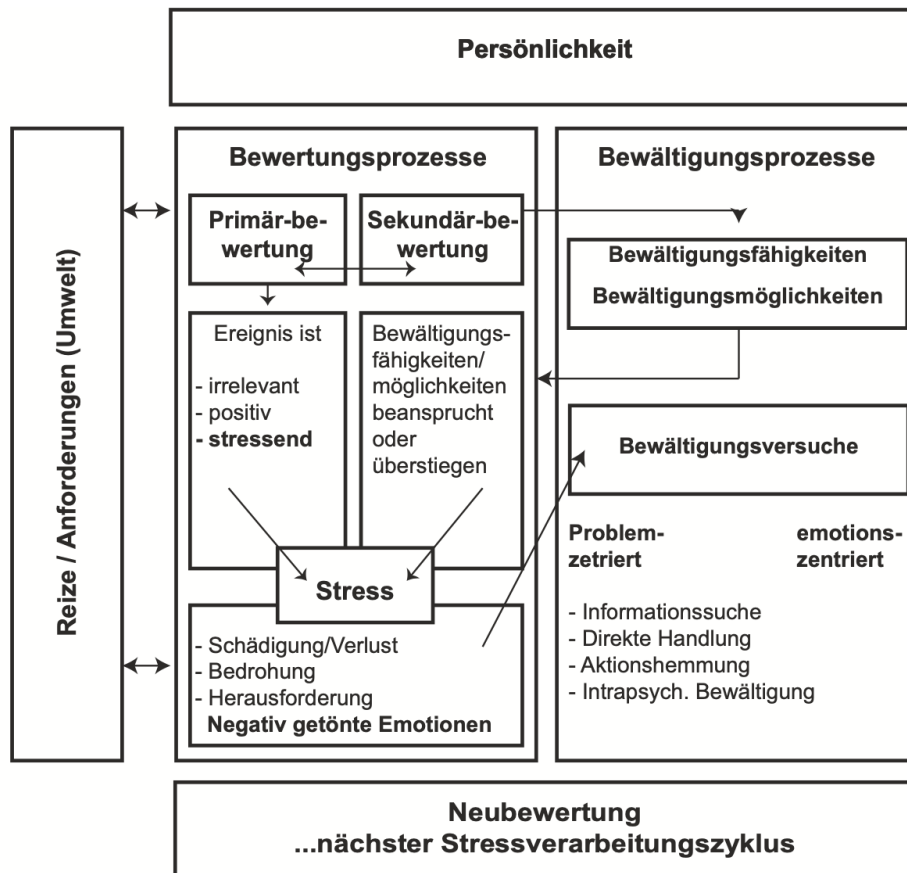


Abbildung 3: Das Transaktionale Stressmodell von Lazarus (Rusch, 2019, S. 68)

Wie in Abbildung 3 dargestellt, stellen die jeweiligen Stressoren einer Situation die Ausgangslage und Rahmenbedingung der Bewertungsprozesse dar. Sie bedingen den Umfang der Anforderung, die Spielräume und das soziale Netzwerk, das zur Verfügung steht. Das Individuum stellt die psychische Konstellation dar, welche subjektive interne Ressourcen wie Motivation, Fähigkeiten und Gefühle impliziert (Tameling, 2018, S. 29). Daraus resultiert der Prozess der primären Bewertung, um festzustellen, ob die Situation in Bezug auf das individuelle Wohlbefinden positiv, irrelevant oder gefährlich ist. Wenn die Situation als gefährlich bzw. stressrelevant eingestuft wird, wird der Stressor als Bedrohung, Verlust oder Herausforderung betrachtet. Eine Situation wird als Bedrohung eingestuft, wenn die Fähigkeiten einer Person zur Bewältigung der Situation als unzureichend angesehen werden (Tameling, 2018, S. 30–34). Herausforderungen werden hingegen als bewältigbar betrachtet und folglich als Chance wahrgenommen. Die psychischen Auswirkungen von Schädigung oder Verlust beziehen sich auf bereits eingetretene Störungen des Selbstwertgefühls oder der sozialen Anerkennung sowie auf ein erschüttertes Selbst- und Weltbild (Tameling, 2018, S. 30–34).

Die sekundäre Bewertung betrifft die Bewältigungskompetenz des Individuums. Dabei werden die vorhandenen Ressourcen analysiert und die Fähigkeiten zur Bewältigung der Situation eingeschätzt. Die Beurteilung der eigenen Ressourcen und Fähigkeiten hat direkten Einfluss darauf, ob eine Situation als herausfordernd oder unüberwindbar wahrgenommen wird (Tameling, 2018, S. 37). Auch Rusch (2019) erklärt, dass auf dieser Basis die Coping-Strategie ausgewählt wird. Sie wird auch als tertiäre Bewertung bezeichnet. Das eigentliche Coping entspricht der Art von Bewältigung am Ende des Bewertungsprozesses. Es tritt auf, nachdem ein Stressor als negativ bewertet worden ist und die Bewältigung dieses Problems im Fokus steht. Coping-Strategien sind immer instrumentell oder emotionszentriert (siehe Tab. 1). Dem instrumentellen resp. problemzentrierten Coping werden die Verhaltensmuster zugeordnet, welche in irgendeiner Form auf eine Veränderung der Situation abzielen. Emotionszentriert beschreibt die Prozesse, wie mit den eigenen Gefühlen in einer spezifischen Situation umgegangen wird (S. 67).

### Die emotionszentrierten und instrumentellen Coping-Strategien

Typische Strategien von problemzentriertem/instrumentellem Coping
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Einholen sozialer Unterstützung</b> (Netzwerke)</li> <li>- <b>Einholen von Informationen</b> (Beratungsstellen, Internet...)</li> <li>- <b>Problemorientiertes Handeln</b> (Lösungsfindung, Situation verändern, Problemanalyse...)</li> <li>- <b>Passives Handeln</b> (Flucht vor der Bedrohung, Vermeidung, Abwendung, Ablenkung, Kämpfen respektive Zerstören)</li> </ul>
Typische Strategien von emotionsbezogenem Coping
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sich innerlich distanzieren</b> (geplante Ablenkung, Aktivitäten, die das Befinden beeinflussen nicht den Stressor z.B., Drogenkonsum, ungesundes Essverhalten, Sport)</li> <li>- <b>Kognitive Umstrukturierungen</b> (humorvolle Seite sehen, Gedanken über die eigene Person, Regulation negativer Emotionen wie Ärger, Wut, Angst, Scham, durch Veränderung des Selbst)</li> <li>- <b>Gefühle ausdrücken</b> (sich aussprechen, weinen, Teller an die Wand schmeissen)</li> <li>- <b>Passiv</b> (positive Selbstinstruktion oder Verleugnung sowie unbewusste Prozesse, die die Realität verzerren und zu innerpsychischem Stress führen)</li> </ul>

*Tabelle 1: Die emotionszentrierten und instrumentellen Coping-Strategien (eigene Darstellung nach Rusch, 2019, S. 68–69)*

### 2.6.3 Das Modell der Salutogenese von Antonovsky

Antonovsky konstruierte 1979 das Modell der Salutogenese (Tameling, 2018, S. 50). Es beinhaltet die zentrale Frage, warum Menschen trotz potenzieller Risikofaktoren gesund bleiben und fragt nach den Schutzfaktoren, die zum Erhalt der Gesundheit beitragen (Bengel, 2001, S. 24).

Nach Antonovsky ist Gesundheit ein dynamischer, labiler und aktiver Zustand, sowie Krankheit eine normale Erscheinung im Leben eines Menschen ist. Es sind zwei Pole in einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum (HEDE-Kontinuum). Ein Mensch ist demnach immer entweder mehr oder weniger krank resp. gesund. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen und Schutzfaktoren, im Verhältnis zu den einwirkenden Stressoren, sind dabei entscheidend, wo auf der Achse sich das Individuum befindet (Bengel, 2001, S. 25). Zwei zentrale Pfeiler im Salutogenetischen Modell sind das Kohärenzgefühl und die generalisierten Widerstandsressourcen.

### **Das Kohärenzgefühl**

Wie Rusch (2019) schreibt, steht das Kohärenzgefühl (sense of coherence – SOC) im Zusammenhang mit Stressbewältigung für eine individuelle Grundeinstellung dem Leben und der Welt gegenüber. Der entscheidende Indikator ist das Ausmass von Sinnhaftigkeit und Vertrauen in sich und die Welt. Das bedeutet, je ausgeprägter das Kohärenzgefühl eines Individuums ist, desto widerstandsfähiger sollte es sein oder sich erholen können. Geprägt wird das SOC durch die individuellen Lebenserfahrungen. Das erlernte Verhalten beeinflusst die innere Haltung und rückwirkend das Handeln nach aussen. Das SOC setzt sich aus drei Komponenten zusammen. Die erste Komponente ist die Bewältigbarkeit, deklariert als die Fähigkeiten, Reize als geordnete und strukturierte Informationen verarbeiten zu können und somit die Kontrolle über eine Situation zu haben. Zweitens ist die Verstehbarkeit die Überzeugung, dass ein Problem lösbar ist. Neben den eigenen Ressourcen und Kompetenzen ist ein lebensbejahendes inneres Vertrauen, das als Optimismus bezeichnet werden kann. Als dritte Komponente beschreibt die Sinnhaftigkeit das Ausmass, in dem das Leben als emotional sinnvoll empfunden wird. Damit es sich lohnt Energie für die vom Leben gestellten Anforderungen und Probleme zu investieren und sie als Herausforderung zu betrachten. Ohne dem Gefühl von Sinnhaftigkeit kann sich kein hoher Wert von Kohärenz abbilden (S. 21).

Auch hier werden Stressoren als Reize definiert, die Spannungszustände auslösen und das Gleichgewicht des Organismus stören. Die zentrale Aufgabe des Organismus ist es, diese Spannungszustände zu bewältigen. Gelingt dies nicht, entsteht Stress und wirkt als Belastung auf Körper und Psyche. Personen mit einem starken SOC können in einer primären Bewertung unterscheiden, ob ein Stressor bedrohlich, irrelevant oder günstig ist (Rusch, 2019, S. 22). Wird der Stressor als bedrohlich wahrgenommen, nimmt das Individuum in einer zweiten Bewertung Anpassungen vor, um das innere Gleichgewicht wiederherzustellen. Ein potenziell bedrohlicher Stressor wird von Menschen mit einem hohen SOC trotzdem nicht als unüberwindbar wahrgenommen, da ihr grundlegendes Vertrauen in die Bewältigbarkeit sie schützt (Rusch, 2019, S. 22).

Ist das SOC niedrig, fehlt das Vertrauen in die Problembewältigung. Das Individuum fühlt sich handlungsunfähig und reagiert eher emotional und diffus (Rusch, 2019, S. 23).

Das Kohärenzgefühl beruht, wie bereits beschrieben, auf Lebenserfahrungen. Es wird vor allem durch die gemachten Erfahrungen und Begebenheiten der Kindheit und Jugend geprägt (Bengel 2001, S. 31). Tameling (2018) erläutert, dass dieser Mechanismus auf der Theorie der kognitiven Entwicklungspsychologie nach Piaget (1966) beruht. Sie besagt, dass die inneren Einstellungen durch Veränderungen der Umwelt beeinflusst werden, wobei das Individuum versucht ist auf vertraute Erfahrungswerte zurückzugreifen, um vorhandene Überzeugungen zu bestätigen. Das SOC ist demnach auch von gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem Gefühl von Beeinflussbarkeit abhängig. Wenn also die gemachten Erfahrungen überwiegend unvorhersehbar und von Unsicherheit geprägt sind, entwickelt sich über die Zeit ein schwaches Kohärenzgefühl (S. 61).

### Die generalisierten Widerstandsressourcen

Sie prägen fortlaufend die Lebenserfahrungen und ermöglichen so neue positive Erfahrungen zu machen, die wiederum das SOC formen (Bengel, 2001, S. 34). Tameling (2018) erklärt Widerstandsressourcen als Faktoren, die den konstruktiven Umgang mit Stressoren ermöglichen. Vor dem Hintergrund von Sinn, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit sind sie ausschlagend dafür, wo auf dem HEDE-Kontinuum sich das Individuum befindet. Sie werden als generalisierte Widerstandsressourcen bezeichnet, da sie in jeder Situation wirksam sind und die erlernten Ressourcen das Individuum stärken und stabilisieren (S. 93–95). Tabelle 2 gibt einen Überblick der wesentlichen Widerstandsressourcen.

<b>Ebenen der generalisierten Widerstandsressourcen</b>	
<b>Sozial</b>	materieller Wohlstand, soziale Unterstützungssysteme, intakte Sozialstrukturen
<b>Organismus</b>	Immunsystem, körperliche & psychische Gesundheit
<b>Individuell</b>	Wissen, Intelligenz, Ich-Identität, Rationalität und geistige Flexibilität

Tabelle 2: Ebenen der generalisierten Widerstandsressourcen (eigene Darstellung nach Tameling, 2018, S. 63)

#### 2.6.4 Das Resilienz- und Schutzfaktorenkonzept

Durch die salutogenetische Fragestellung leitete Antonovsky (1979) einen wegweisenden Paradigmenwechsel in den Human- und Gesundheitswissenschaften ein (Huber, 2014, S. 5). Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2018) betonen, dass das Resilienzkonzept auf diesem salutogenetischen Ansatz aufbaut und der Fokus auf Ressourcen und gesunderhaltende Faktoren zunehmend an Bedeutung gewinnt. Definiert wird Resilienz als erworbene Fähigkeit und bezeichnet die innere Widerstandsfähigkeit eines Menschen, Krisen und Belastungen so zu bewältigen, dass das Individuum nicht zerbricht, sondern gestärkt daraus hervorgeht. Es ist ein Prozess zwischen Individuum und Umwelt, denn die seelische Widerstandskraft entsteht zwischen der Interaktion mit Bezugspersonen und realen positiven Bewältigungserfahrungen. Förderliche Faktoren zur Stärkung der Resilienz werden als Resilienzfaktoren bezeichnet. Sie verbessern die Reaktion auf schädigende Ereignisse und mildern Belastungsfaktoren ab. Dabei werden umweltbezogene Ressourcen von personalen Schutzfaktoren unterschieden. Die grundlegende Ressource für Resilienz basiert auf wertschätzenden, emotional warmen Beziehungen. Also vor allem darauf, wie die Beziehung gestaltet ist, um sich positiv auszuwirken. Elemente wie konstante Verfügbarkeit, Vermittlung von Sicherheit und eine wertschätzende Unterstützung der Fähigkeiten und Bedürfnisse sind massgeblich. Die Resilienzforschung plädiert, dass neben der Beziehung zu den Eltern auch kompensierenden Bezugspersonen wie dem erweiterten Familienkreis, aber auch pädagogischen Fachkräften in Schulen oder in der Jugendhilfe eine grosse Bedeutung zukommen (S. 4). Auf der Ebene der personalen Schutzfaktoren werden sechs elementare Eigenschaften benannt, die das Individuum bei der Bewältigung von Krisensituationen, Entwicklungsaufgaben und schwierigen Alltagssituationen unterstützen. Tabelle 3 auf der nachfolgenden Seite gibt einen detaillierten Überblick dieser Resilienzfaktoren.



<b>Personale Schutzfaktoren</b>	
<b>Selbstwirksamkeit</b> <i>Optimismus + Kohärenzgefühl</i>	grundlegendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können. Selbstwirksamkeit gibt auch das Gefühl, Situationen beeinflussen zu können
<b>Selbst- und Fremdwahrnehmung</b> <i>positives Selbstbild + Emotionserkennung</i>	adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken sowie die Fähigkeit, andere Personen und ihre Gefühle angemessen wahrzunehmen
<b>Selbstregulation</b> <i>emotionale Kompetenz/Regulation</i>	eigene innere Zustände (Gefühle und Spannungszustände) herzustellen, aufrechtzuerhalten und die Intensität/Dauer selbstständig zu beeinflussen bzw. zu kontrollieren
<b>Problemlösungsfähigkeit</b>	Lösungsmöglichkeiten, -mittel und -wege abzuwägen und systematisch auszuprobieren
<b>Aktive (Stress-) Bewältigungskompetenz</b> <i>funktionales Coping</i>	Stress-Situationen angemessen einschätzen, bewerten und reflektieren. Mit eigenen Fähigkeiten adäquat Stresssituation bewältigen. Bedeutsam ist das aktive Zugehen auf solche Situationen und das aktive wie angemessene Einsetzen von Bewältigungsstrategien das Kennen der eigenen Grenzen und Kompetenzen
<b>Soziale Kompetenz</b> <i>Empathie + Kommunikation</i>	Unterstützung holen, Konfliktlösungskompetenz, Selbstbehauptung

Tabelle 3: Personale Schutzfaktoren (eigene Darstellung nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2018, S. 5)

## 2.7 Fazit

Jugendliche sind mit vielfältigen Anforderungen, wie Entwicklungsaufgaben und nicht normativen Anforderungen konfrontiert. Die Kumulation von Herausforderungen und Belastungen macht die Adoleszenz zu einer besonders stressintensiven Lebensphase. Dazu kommt, dass die institutionalisierten Freiheiten zwar neue Möglichkeiten, aber auch Unsicherheiten und Zukunftsängste schaffen, was vermehrt Stress auslöst. Das Stressempfinden ist eine subjektive Reaktion und entsteht, wenn eine Anforderung als Belastung wahrgenommen wird. Eine solche negative Bewertung tritt vor allem dann auf, wenn Jugendliche keine konstruktiven Bewältigungsstrategien besitzen und die Risikofaktoren die Schutzfaktoren überwiegen. Dauert das Gefühl der Überforderung an, wirkt sich das nachhaltig negativ auf das Selbstbewusstsein, die Leistungsfähigkeit und das soziale Umfeld aus. Weiter führt es zu gesundheitsschädigenden Symptomen und Störungen des Selbstwertgefühls, was wiederum zu problematischem Verhalten führen kann. Auffälligkeiten

und Problemverhalten im Jugendalter können der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Wege stehen und somit gravierende Auswirkungen haben.

Das Jugendalter ist eine wichtige Phase der Selbstexploration, deren zentrales Thema die eigene Identitätsbildung ist. Eine gelungen erarbeitete Identität bedingt einen hohen Selbstwert, das Gefühl der Kontrolle über das eigene Leben, eine gesunde Autonomie und soziale Kompetenz. Die subjektive Bewertung über sich selbst und die Welt ist die Basis des individuellen Selbstwertes. Selbstwert steht im direkten Zusammenhang mit der psychischen und physischen Gesundheit von Jugendlichen. Erleben Jugendliche sich als selbstwirksam haben sie auch ein höheres Kohärenzgefühl. Im Gegensatz zu den einwirkenden Stressoren sind also die umweltbedingten Ressourcen und persönlichen Schutzfaktoren massgeblich dafür verantwortlich, ob Jugendliche Anforderungen als Herausforderung verarbeiten können oder sie als Bedrohung wahrnehmen. Wird eine Situation in der subjektiven Bewertung des Individuums zur Bedrohung, ist wiederum ausschlaggebend, ob auf funktionale Coping-Strategien zurückgegriffen werden kann, um gesundheitsschädigende Folgen von Stress abzuwenden, wobei erlerntes Verhalten die innere Haltung und somit das Handeln nach aussen beeinflusst. Die drei beschriebenen Modelle aus Kapitel 2.6 verdeutlichen die Verbindung der verschiedenen Erklärungsansätze. Die Schutzfaktoren vor Stress umfassen Selbstwirksamkeit mit Optimismus und Kohärenzgefühl, soziale Unterstützung, aktive Bewältigungskompetenzen, ein positives Selbstbild, Problemlösefähigkeit sowie emotionale Kompetenz zur Selbstregulation. Kapitel 3 nimmt die Relevanz dieser Schlussfolgerungen auf und beschäftigt sich mit dem Wirkungsfeld positiver Emotionen zur Stärkung der personalen Schutzfaktoren.

### 3. DAS WIRKUNGSFELD POSITIVER EMOTIONEN

In diesem Kapitel wird die Wirkung von positiven Emotionen fundiert dargelegt. Zuerst werden grundlegende Thesen zu Emotionen erläutert, um die Zusammenhänge zwischen Emotionen, Wahrnehmung, Bewertung und Handlung zu verdeutlichen. Dann wird auf die Bedeutung und Wirkung von positiven Emotionen und persönlichen Stärken eingegangen sowie die wissenschaftliche Evidenz aufgezeigt. Abschliessend folgt die Relevanz von positiven Emotionen und Stärken als Grundlage der Positiven Psychologie.

#### 3.1 Grundlegendes zu Emotionen

Blickhan merkt an:

Emotionen prägen das menschliche Erleben und Verhalten. Sie begleiten das Handeln; manchmal bringen sie es in Gang, teilweise hemmen sie es. Die Fähigkeit zur Emotionsregulation gilt als Kriterium psychischer Reife. Psychische Störungen werden anhand der begleitenden Emotionen diagnostiziert und positive menschliche Entwicklung wird ebenfalls mit spezifischen Emotionen verbunden (S. 69).

Paul Ekman (2010), einer der bekanntesten Forscher im Bereich der Emotionen, deklariert Emotionen als den Antrieb des Lebens und verweist auf deren elementare Bedeutung für das menschliche Sein. Das ganze Spektrum an unangenehmen und angenehmen Emotionen dient als wichtige Orientierung und Kompass im Leben. Menschen streben nach Glück und Zufriedenheit, unter dem Aspekt positive Erfahrungen zu maximieren und negative so wenig als möglich zu erleben (S. XIII). Weiter betont er, dass Emotionen die Sicht auf die Welt steuern. Sie sind so mächtig, dass sie situativ sogar den Zugriff auf Informationen, die sonst sofort abrufbar sind, verwehren. Dies bedeutet, dass die Konstruktion der Wirklichkeit und damit die Bewertung einer Situation durch die Empfindungen des Individuums gesteuert wird. Geschehen wird so bewertet, dass es mit dem empfundenen Gefühl konsistent ist, um es zu rechtfertigen und zu erhalten. Anstatt in Frage zu stellen, warum ein bestimmtes Gefühl empfunden wird, ist das Individuum bemüht es zu bestätigen (S. 54–55). Ausserdem beinhalten Emotionen immer psychische und körperliche Komponenten wie subjektives Gefühlserleben, Muskeltonus, Herzschlag und Mimik. Dabei werden kurzlebige Emotionen von langfristigen Grundstimmungen unterschieden (Blickhan, 2018, S. 71). Die grundlegenden Unterschiede von negativen und positiven Emotionen zeigen sich zum einen in ihrer Wertigkeit und zum anderen in ihrer Dauer und Intensität. Eine Gegenüberstellung dieser Divergenzen ist in Tabelle 4, auf der folgenden Seite aufgeführt.

Divergenzen negativer und positiver Emotionen		
Emotionen	Intensität & Dauer	Wertigkeit
<b>Negativ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- werden schneller, klarer sowie abgegrenzter wahrgenommen</li> <li>- wirken länger und stärker</li> <li>- bleiben länger im Gedächtnis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- binden mehr Aufmerksamkeit</li> <li>- führen zu einer Fokussierung und Einengung des Denkens</li> </ul>
<b>Positiv</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- im Durchschnitt häufiger erlebbar</li> <li>- sind diffuser als negative Emotionen – also weniger abgegrenzt wahrgenommen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- weniger bewusst wahrgenommen im Alltag</li> <li>- überlappen sich mit anderen Emotionen und gehen ineinander über</li> <li>- erweitern das Denken, steigern somit die Problemlösefähigkeit</li> </ul>

Tabelle 4: Divergenzen negativer und positiver Emotionen (eigene Darstellung nach Blickhan 2018, S. 73)

Neben der Unterscheidung zu Wertigkeit und Dauer führt Blickhan (2018) die negativ erlebten Emotionen als überlebensnotwendige Beschützer auf, da sie die Konzentration auf die Probleme und deren Lösung lenken. Die Detailorientierung und Fokussierung auf Gefahr sicherten das Überleben durch Kampf oder Flucht (S. 73). Ekman (2010) führt an, dass Menschen am geläufigsten emotional reagieren, wenn es für das eigene Wohlbefinden von massiver Bedeutung ist. Vor allem intuitiv schnell auf lebenswichtige Ereignisse resp. Gefahren eingehen zu können, ohne lange bewusste Denk- und Bewertungsprozesse vornehmen zu müssen, ist einer der Urgründe emotionaler Reaktionen (S. 26). Dies impliziert, dass die getroffene Entscheidung oder Bewertung des ersten Augenblicks, indem eine Emotion aktiviert wird, ausserordentlich schnell getroffen wird und sich jenseits der bewussten Wahrnehmung befindet. Subjektive Bewertungsprozesse laufen hauptsächlich automatisiert ab und die Umwelt wird unablässig durchmustert, um für das persönliche Wohlbefinden Relevantes sofort zu erkennen (S. 29).

Weitere Auslöser für Emotionen sind Erinnerungen. Entweder werden Szenen bewusst und in einer reflektiven Art aufgegriffen, um das eigene Handeln zu verstehen und einzuordnen, oder sie werden spontan und unbewusst ausgelöst. Fantasieszenen bieten einen weiteren Weg Gefühlsreaktionen hervorzurufen (S. 46–47). Lammers (2006) deklariert Emotionen als zentralen Teil des motivationalen Systems des Menschen, die sich durch zeitlich begrenztes Auftreten, spezifische auslösbare Reize und eine klare physiologische Reaktion auszeichnen. Emotionen stehen zudem immer in Verbindung mit Frustration oder Erfüllung eines der psychosozialen Grundbedürfnisse, resp. eines motivationalen Zieles und initiieren als Reaktion adaptive Handlungen (S. 1040).

Auch wenn Menschen prinzipiell versuchen negative Emotionen zu vermeiden, erklärt Fredrickson (2011), es gehe nicht darum keine negativen Gefühle zu haben. Sie spricht in diesem Zusammenhang von angebrachten negativen Gefühlen. Z.B. deklariert sie Zorn und Streit als produktive Formen der Negativität, Abscheu und Verachtung jedoch als tendenziell zerstörerisch. Auch betont sie zur Veranschaulichung den grossen Unterschied zwischen Schuld und Scham. Schuld entsteht, wenn etwas Getanes von einem selbst als falsch oder unmoralisch betrachtet wird. Das Individuum leistet Wiedergutmachung und verhält sich in Zukunft besser und überlegter. Bei der Scham handelt es sich hingegen nicht um eine falsche oder unmoralische Handlungsweise. Die Bewertung richtet sich gegen das eigene Ich. Überspitzt formuliert erscheint sich das Individuum selbst als unmoralisch oder falsch, weil es die positive Norm nicht erfüllt. Solche Emotionen wie die Scham können sich manifestieren und selbstzerstörerisch wirken. Angebrachte negative Gefühle beschreibt Fredrickson als spezifisch, kontrollierbar und überwindbar. Dazu zählen Emotionen wie Ängstlichkeit, Wut, Trauer. Diese werden als wichtig angesehen, da das Individuum an diesen Emotionen lernen und sich weiter entwickeln können. Ohne Negativität verliert sich die Verbindung zur Wirklichkeit, was nicht authentisch ist (128–129). Ausschlaggebend ist ein 3:1 Quotient der Positivität und Negativität. Positive Emotionen sind subtiler und flüchtiger, und sollten deshalb öfter und bewusster herbeigeführt werden. Es ist die Kombination beider Kräfte, die einen dynamischen, realistischen und kohärenten Menschen formt (S. 130).

### 3.2 Bedeutung und Wirkung positiver Emotionen

Fredrickson (2011) beschreibt, dass eine positive Grundeinstellung zur Erweiterung des Geistes und des Bewusstseins führt. Individuen werden offen für neue Sichtweisen und ziehen Möglichkeiten in Betracht, die sonst nicht wahrgenommen werden würden. Sie argumentiert, dass positive Emotionen das Denken, Erleben und Handeln eines Menschen verändern und dadurch zu neuen Ideen und Beziehungen beitragen können. Dies schafft über längere Perioden hin gesehen ein erweitertes Verhaltensreservoir für neue Fähigkeiten und Ressourcen (S. 61–64). In einer Langzeitstudie konnte sie belegen, dass eine positivere Grundhaltung eine nachhaltige Auswirkung auf die Aufmerksamkeit, das Denken, das Verhalten und die funktionalen Bewältigungsstrategien in Stresssituationen hat. Sie konnte in Studien auch die Verbindung zwischen positiven Gefühlen, geistiger Offenheit und einer veränderten Fähigkeit zur Problemlösung nachweisen. Ebenso fand sie heraus, dass eine positive Einstellung das Vertrauen in andere erhöht und sich diese zwei Elemente gegenseitig verstärken (S. 68–69). Ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse grenzen sich davon ab, was als rein situatives positives Denken deklariert wird. Es gehe nicht darum ständig gut gelaunt zu sein und zu tun als gäbe es keine Probleme. Eine positive Grundhaltung geht tiefer und umfasst eine Vielzahl positiver Emotionen (Fredrickson, 2011, S. 19).

Weiter erläutert Fredrickson (2011), eine positive Haltung ist zum einen durch eine optimistische Einstellung geprägt, was einen offenen Geist und gute Gefühle fördert. Zum andern wirkt sie sich nachhaltig auf den Charakter aus, formt diesen und wirkt sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und den Umgang mit der Umwelt aus (S. 19). Auch Fredrickson steht mit ihren Forschungen über Wirkung von Emotionen in der Tradition der kognitiven Theoretiker, wie von Blickhan (2018) beschrieben. Die Kognitionstheorie besagt, dass ein Gefühl die Folge eines kognitiven Bewertungsprozesses ist. Im Sinne der erwartungsorientierten subjektiven Wahrnehmung beeinflusst die wahrgenommene Emotion wiederum die nächste Bewertung (S. 71).

Ernst (2006) fasst die Wirkung positiver Emotionen wie folgt zusammen:

- Sie unterstützen Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen und Bindungen, auf die in Krisenzeiten zurückgegriffen werden kann
- ermöglichen die Festigung der Identität, indem sie den durch Optimismus den eignen psychischen Handlungsspielraum erweitern
- mildern Stressreaktionen im Körper, haben einen Einfluss auf die physische Gesundheit
- Sie fördern und verbessern die Qualität der personellen Resilienz und Sinnhaftigkeit dem Leben gegenüber
- wirken als Puffer gegen zukünftigen Stress

### **3.3 Zentrale Erkenntnisse aus der Forschung zu positiven Emotionen**

Die bereits zitierte Barbara Fredrickson ist Professorin für Psychologie an der University of North Carolina at Chapel Hill und leitende Wissenschaftlerin am Positive Emotions and Psychophysiology Lab (PEPLab). Sie ist eine der renommiertesten Forscherinnen im Bereich der positiven Emotionen und wurde für ihre wissenschaftlichen Leistungen mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Sie hat zwei Jahrzehnte mit vielen wissenschaftlichen Studien den Effekt von positiven Emotionen erforscht. Sie ist Begründerin der Broaden-and-Build Theorie (2001), eine der wichtigsten und empirisch belegbaren Theorien der Positiven Psychologie. Der Schwerpunkt ihrer Arbeiten sind die Erkenntnisse zu Einfluss und Wirksamkeit positiver Gefühle auf das menschliche Verhalten, die Psyche und die Gesundheit. Die Entwicklung der Positiven Psychologie als empirisches Forschungsgebiet wurde massgeblich durch ihre Arbeiten geprägt (Fredrickson, 2011, S. 4).

#### **3.3.1 Die Broaden-and-Build Theorie**

Die Broaden-and-Build Theorie besagt, wie positive Emotionen die menschliche Wahrnehmung erweitern (broaden) und Ressourcen aufbauen (build). Sie wurde im Jahr 2001 veröffentlicht und seither vielfach empirisch bestätigt (Blickhan, 2018, S. 75).

Broadening meint, während negative Emotionen den Blick verengen und fokussieren, erweitern positive Emotionen das Bewusstsein, wie Fredrickson (2011) erklärt. Damit ermöglichen sie einen größeren Denk- und Handlungsspielraum. Die Art und Weise, wie das Gehirn Informationen verarbeitet verändert sich (S. 35–36). Für die Grundlage zu dieser These wurde explizit erforscht, wie das Gehirn arbeitet. Der Effekt der Wahrnehmungserweiterung wurde in Studien zur Reaktionszeit und visueller Aufmerksamkeit nachgewiesen. Dadurch ist das Individuum in der Lage, eine grössere Anzahl von Reizen wahrzunehmen und zu verarbeiten. Das Gefühl von Kontrollierbarkeit wirkt sich hemmend auf Stressoren aus und fördert somit die persönliche Resilienz. Gemäss dem Prinzip der Akkumulation ist bei dieser positiven Entwicklung die Menge an positiven Emotionen wichtiger als ihre Intensität. Das Aufbrechen und Verändern von Mustern und Schemata erfolgt in einem fortlaufenden Prozess. Durch regelmässige Erfahrungen mit positiven Emotionen können Ressourcen aufgebaut werden, die verschiedene Bereiche menschlichen Erlebens abdecken, darunter körperliche, emotionale, intellektuelle und soziale Aspekte (S. 75).

Building bedeutet, dass die neu erworbenen Ressourcen langfristig das Gedanken- und Gefühlsrepertoire erweitern und prägen, da sie zu einer erweiterten inneren Haltung und so zu einer Lebenseinstellung werden (Blickhan, 2018, S. 76). Tabelle 5 zeigt die verschiedenen Ebenen dieser Auswirkung auf das Individuum.

<b>Aufbauende Ressourcen im Zusammenhang mit positiven Emotionen</b>	
<b>Körperliche Ebene</b>	Immunsystem und Immunstärke verbessern sich
<b>Soziale Ebene</b>	Beziehungsfähigkeit, soziales Bewusstsein erhöht sich
<b>Emotionale, handlungsbezogene, intellektuelle Ebene</b>	Selbstwirksamkeit, Selbstakzeptanz, Emotionale Kompetenz, Optimismus, Flexibilität

*Tabelle 5: Ressourcenaufbau im Zusammenhang mit positiven Emotionen (Blickhan, 2018, S. 76)*

Fredrickson führt zahlreiche (Langzeit-)Studien, Laboruntersuchungen und Experimente zum Effekt der positiven Emotionen auf. Die wissenschaftliche Evidenz wird auch in zahlreichen anderen Publikationen bestätigt, die jedoch aufgrund des begrenzten Rahmens dieses Kapitels nicht explizit erwähnt werden können. Besonders aufschlussreich ist eine von Fredrickson (2011) zitierte Metaanalyse. Fredrickson (2011) verweist auf eine Metaanalyse in der Expert\*innen fast 300 wissenschaftliche Studien zu positiver Lebenseinstellung von über 275 000 Menschen untersucht haben. Diese heterogenen Studien ergaben, dass eine positive Haltung zu mehr Lebenserfolg führt (S. 43). Sie hält zu dieser Studie fest, dass keiner der Autoren ein begründetes Interesse an der Broaden-and-Build-Theorie hatte. Die Wissenschaft mache immer dann die besten Fortschritte, wenn unabhängige Forscher die Behauptungen überprüfen, die von ihren Kollegen aufgestellt werden (Fredrickson, 2011, S. 43).

### 3.3.2 Persönliche Stärken

Persönliche Stärken werden von Biswas-Diener (2010) als individuelle und dauerhafte Muster eigener Verhaltensweisen, Gedanken und Gefühle definiert. Sie dienen dazu, das Individuum zu Höchstleistungen anzuspornen und Energie zu verleihen. Personen, die sich ihrer Stärken bewusst sind, wirken nach aussen hin charismatischer, kommunizieren klarer, stehen aufrechter und zeigen mehr Ausdruck in Mimik und Gestik (zit. in Blickhan 2018, S. 101). Zentrale Erkenntnisse aus der Stärkeforschung besagen, dass Menschen im Laufe des Lebens ein individuelles Stärkeprofil entwickeln. Häufig genutzte Stärken stabilisieren sich und erweitern den Horizont. Dies begünstigt neue Stärken vorsichtig auszuprobieren und zu adaptieren. Hingegen treten nicht genutzte Stärken in den Hintergrund und geraten über Zeit ganz aus dem Bewusstsein. Darüber hinaus lassen sich Stärken nicht in starre Kategorien einordnen, sondern als dynamische Dimensionen begreifen. Es geht per Definition nicht darum zu analysieren, ob ein Mensch eine Stärke hat oder nicht, sondern darauf die Ausprägung einer Stärke entlang eines Kontinuums von wenig bis viel zu betrachten (Blickhan, 2018, S. 103).

Trotz dem offensichtlichen Mehrwert, sich entlang individueller Stärken zu orientieren und auszurichten, ist die tief verankerte Überzeugung der Leistungsgesellschaften dadurch geprägt, den Fokus auf persönliche Schwächen zu setzen und diese zu beheben (Blickhan, 2018, S. 101). Biswas-Diener (2010) liefert verschiedene Ansätze dazu (siehe Tab. 6).

<b>Gründe für die Orientierung entlang persönlicher Schwächen</b>	
<b>Soziale Normen</b>	Angst vor zu grosser Ich-Bezogenheit und unnötigem Selbstlob
<b>Genetische Ausstattung</b>	Fördert den Fokus auf Probleme und Gefahren. Die Wahrnehmung wird durch negative Reize stärker gebunden
<b>Fehlendes (Selbst-)Bewusstsein</b>	Die wenigsten Menschen wachsen in einer positiven Feedback-Kultur auf
<b>Gesellschaftliche (irrtümliche) Annahme</b>	Persönliches Wachstum geschehe durch das Eliminieren von Schwächen statt durch Stärkungen persönlicher Stärken

*Tabelle 6: Gründe für die Orientierung entlang persönlicher Schwächen (Blickhan, 2018, S. 101)*



### 3.3.3 Zehn Ausprägungen positiver Emotionen

Es gibt eine grosse Anzahl an positiven wie negativen Emotionen. Fredrickson (2011) hat sich auf zehn positive Emotionen festgelegt, mit welchen sich die Forschung im Allgemeinen und ihre Forschung im Speziellen befassen (siehe Tab. 7). Sie stellen für Fredrickson die zehn Ausprägungen dar, in denen sich eine positive Lebenseinstellung und Grundhaltung manifestieren kann. Zudem geht sie davon aus, dass diese zehn Ausprägungen für die Menschen im Alltag die grösste Relevanz haben (S. 58).

<b>Zehn tragende positive Emotionen</b>	
<b>Freude</b>	löst den Impuls aus, zu spielen und kreativ zu sein
<b>Dankbarkeit</b>	öffnet das Herz, löst den Wunsch aus Gutes zu tun. Geht mit Freude und tief empfundener Wertschätzung einher
<b>Heiterkeit</b>	führt dazu, eine gegenwärtige Situation zu geniessen und sich selbst/ die Umgebung in neuem Licht zu sehen
<b>Interesse</b>	macht Sie offen und lebendig, erweitert den Horizont, weckt den Forscherdrang
<b>Hoffnung</b>	Überzeugung, dass die Dinge sich ändern können – egal wie schrecklich oder unsicher die Umstände im Augenblick sind
<b>Stolz (selbstbewusste Emotion)</b>	gedeiht in Folge einer Leistung und Erfolg oder für jemand anderen einen Unterschied zu machen – durch Hilfe, Freundlichkeit oder Anleitung
<b>Vergnügen</b>	nicht ernsthafte soziale Inkongruenz, löst den Drang aus, zu lachen und dieses Gelächter mit anderen zu teilen, schafft Verbindung zu anderen
<b>Inspiration</b>	fesselt die Aufmerksamkeit, zieht in Bann und weckt das Bedürfnis die Güte in anderen zu würdigen & nachzueifern, überwindet die Selbst-Bezogenheit
<b>Ehrfurcht</b>	von etwas Grossartigem überwältigt werden, lässt für einen Augenblick ganz fasziniert innehalten, Empfindung als Teil eines grossen Ganzen.
<b>Liebe</b>	umfasst sämtliche der oben beschriebenen Facetten des Positiven, entscheidend ist der Kontext, erhöht den Oxytocin- und Gelbkörperhormon-Spiegel, sorgt also für biologische Reaktionen, die mit dauerhaften Bindungen, Vertrauen und Intimität einhergehen.

Tabelle 7: Zehn Formen positiver Emotionen (eigene Darstellung nach Fredrickson, 2011, S. 60–69)

### 3.4 Positive Emotionen als Grundlage der Positiven Psychologie

Die Positive Psychologie (PP) ist die Wissenschaft eines gelingenden, erfüllten Lebens. Sie orientiert sich an der Definition der WHO von 1946, dass Gesundheit mehr als die Abwesenheit von Krankheit sei und Gesundheit das vollständige physische, geistige und soziale Wohlbefinden beinhaltet (Blickhan, 2018, S. 15). In Anbetracht der kontinuierlich steigenden Zahlen von stress- und angstbedingten psychischen Krankheiten der Industrie-Länder wuchs der Druck, wirksame Methoden zu entwickeln und einzusetzen, um Menschen zu stärken und mehr als nur die Reduktion depressiver Symptome zu erzielen (Blickhan, 2018, S. 21). In den letzten 30 Jahren gab es darum im Bereich der Psychologie, in Anlehnung an den salutogenetischen Ansatz, einen Paradigmawechsel. Das subjektive Wohlbefinden und die persönliche Entwicklung rückten mehr in den Mittelpunkt der therapeutischen Arbeit (Eid, 2018, Geleitwort). Martin Seligman gilt als Begründer der Positiven Psychologie. In den späten 1990er Jahren führte er eine Neuausrichtung der psychologischen Forschung ein, wodurch die Positive Psychologie zu einem empirischen Wissenschaftszweig und Gegenstand intensiver Forschung wurde (Seligman, 2015, S. 14).

Weiter macht Blickhan (2018) darauf aufmerksam, dass bereits Abraham Maslow (1943) mit seiner Maslowschen Bedürfnishierarchie wesentliche Grundprinzipien positiver menschlicher Entwicklung aufgriff und postulierte, Psychologie solle positiver werden. Auch Carl Rogers (1961) ist mit seinen Grundannahmen der Humanistischen Psychologie, Menschen als positiv und entwicklungsfähig zu sehen, als Begründer aufgeführt. Er beschreibe mit seiner These der «fully functioning person» ein Kernkonzept der Positiven Psychologie. Neben der humanistischen Psychologie seien weitere Konzepte als Grundlagen zu nennen, wie zum Beispiel die Theorie der Lebenslangen Entwicklung nach Erik Erikson (1950), das Konzept der Seelischen Gesundheit nach Marie Jahoda (1983) und die Ressourcenorientierung nach Grawe (1998) (S. 21–23). In all diesen Theorien ist ein gemeinsamer Fokus erkennbar: Die Betonung auf die Erlangung eines optimistischen Gefühls, dass selbst schwierige Situationen sich wieder zum Besseren wenden können. Im Zentrum steht es Schutzfaktoren zu erhöhen, ein positives Selbstbild zu generieren, vermehrt positive Emotionen zu integrieren sowie einen angemessenen Umgang mit den negativen zu lernen. Seligman (2015) erklärt, dass die Positive Psychologie auf der Annahme basiert, dass Menschen ein erfülltes Leben, Wohlbefinden und Glück anstreben und dem Leben einen Sinn geben möchten. Die Positive Psychologie zielt darauf ab, dass Menschen ihre positiven Eigenschaften entwickeln und dadurch sowohl sich selbst als auch die Gesellschaft voranbringen. Die Positive Psychologie richtet sich darum nicht nur an Personen mit psychischen Schwierigkeiten und Störungen, sondern an alle Menschen (S. 32–33).

Im Wesentlichen besteht die Positive Psychologie aus zwei Forschungsgebieten. Die eine Ausrichtung bezieht sich auf die positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen, die auf den menschlichen Tugenden und Charakterstärken gründen. Die zweite Ausrichtung widmet sich den bio(psycho)sozialen Entwicklungen, die aus dem Erleben positiver Emotionen und erlebter Selbstwirksamkeit heraus resultieren (Kraft, 2018, S. 28). Die Forschungsfrage nach dem subjektiven Wohlbefinden impliziert Menschen dabei zu unterstützen Sinn und Erfüllung in ihrem Leben zu finden. Die Interventionen sollen dem Individuum helfen, die eigenen Stärken zu erkennen und einzusetzen, positive Emotionen zu erleben, tragende soziale Beziehungen zu führen und zu einer positiven Gesellschaft beizutragen (Blickhan, 2018, S. 23). Zudem verweist Blickhan (2018) auf die Präventionsarbeit als weiteren Schwerpunkt der Positiven Psychologie. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, positiven Emotionen und individueller Sinnhaftigkeit trägt wissenschaftlich erwiesen dazu bei, die Schutzfaktoren eines Menschen zu erhöhen. Sie unterstützt das Individuum dabei, Stress, Burnout und Depressionen vorzubeugen (S. 24).

### 3.5 Fazit

Eine positive Grundhaltung führt dazu, den Geist und das Bewusstsein zu erweitern, neue Perspektiven zu öffnen und unentdeckte Möglichkeiten zu erkennen. Positive Emotionen beeinflussen das Denken, Erleben und Handeln eines Menschen, was zu neuen Ideen und Beziehungen beitragen kann. Langfristig führt dies zu einem erweiterten Verhaltensrepertoire und neuen Fähigkeiten. In Studien wurde gezeigt, dass eine positive Grundhaltung Auswirkungen auf Aufmerksamkeit, Denken, Bewältigungsstrategien in Stresssituationen und Verhalten hat. Zudem besteht eine Verbindung zwischen positiven Gefühlen, geistiger Offenheit und einer verbesserten Problemlösungsfähigkeit. Eine positive Grundhaltung umfasst verschiedene positive Emotionen (siehe Tab. 7), die den Charakter formen und sich auf Beziehungen und die Umwelt auswirken. Dieser Prozess folgt der bereits erwähnten Kognitionstheorie, die besagt, dass Emotionen das Ergebnis eines kognitiven Bewertungsprozesses sind und die wahrgenommene Emotion wiederum die nächste Bewertung beeinflusst. Zu den aufbauenden Ressourcen im Zusammenhang mit positiven Emotionen werden unter anderem Selbstwirksamkeit, Selbstakzeptanz und emotionale Kompetenz zugeordnet. Was wiederum den personalen Schutzfaktoren aus Tabelle 3 entspricht.

## 4. SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE

Das vorliegende Kapitel dient als Orientierung über das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. Zuerst werden die Grundprinzipien und die Verortung des Handlungsfeldes beschrieben. Es folgt ein Überblick über den Auftrag und die Ziele für die Schulsozialarbeit sowie die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule, mit einer Vertiefung des präventiven Ansatzes. Abschliessend werden die Präventionsebenen der Schulsozialarbeitenden tabellarisch dargestellt.

### 4.1 Verortung von Handlungsfeld und Begrifflichkeit

Die Soziale Arbeit in der Schule bewegt sich in der Überlappung der drei grossen Berufsfelder der Sozialen Arbeit, mit ihren divergierenden, gesellschaftlichen Aufgaben für Problemlösungsprozesse, wie in Abbildung 4 visualisiert (Ziegele, 2014, S. 17). Es ist nach Ziegele (2014) gekoppelt an das professionalisierte und organisierte Subsystem Schule des Funktionssystems Erziehung für Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio)psychosozialen Problemen sowie der Förderung von ungenützten Möglichkeiten des sozialen Potenzials (S. 18). Die Soziale Arbeit in der Schule ist ein junges aber nicht mehr wegzudenkendes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Sie befindet sich an der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe und agiert als gleichberechtigte Partnerin im System Schule (Avenir Social, 2016). Schulsozialarbeit ist ein wichtiger Bereich der Sozialen Arbeit. Sie setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei der Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und sozialen Problemen zu fördern. Die Arbeit findet niederschwellig und freiwillig in der Schule, also in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen statt (Drilling 2004).

Ziegele definiert die sprachliche Unterscheidung von Schulsozialarbeit (SSA) und Sozialer Arbeit in der Schule (SAS) in der Tragweite ihrer fachlichen Begrifflichkeit. Schulsozialarbeit sei enger gefasst, da es sich streng genommen auf das Berufsfeld Sozialarbeit beschränke. Der Begriff «Soziale Arbeit in der Schule» werde vorwiegend in Fachkreisen verwendet, da es alle drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit begrifflich einschliesst (Ziegele, 2022). Da sich der Begriff Schulsozialarbeit umgangssprachlich, wie auch in der Fachliteratur etabliert hat, werden die beiden Bezeichnungen in der vorliegenden Bachelor-Arbeit äquivalent verwendet. Abbildung 4 zeigt die drei Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und die Schnittstelle dieser Bereiche, in denen die Soziale Arbeit in der Schule verortet ist.

## Handlungsfelder der Sozialen Arbeit

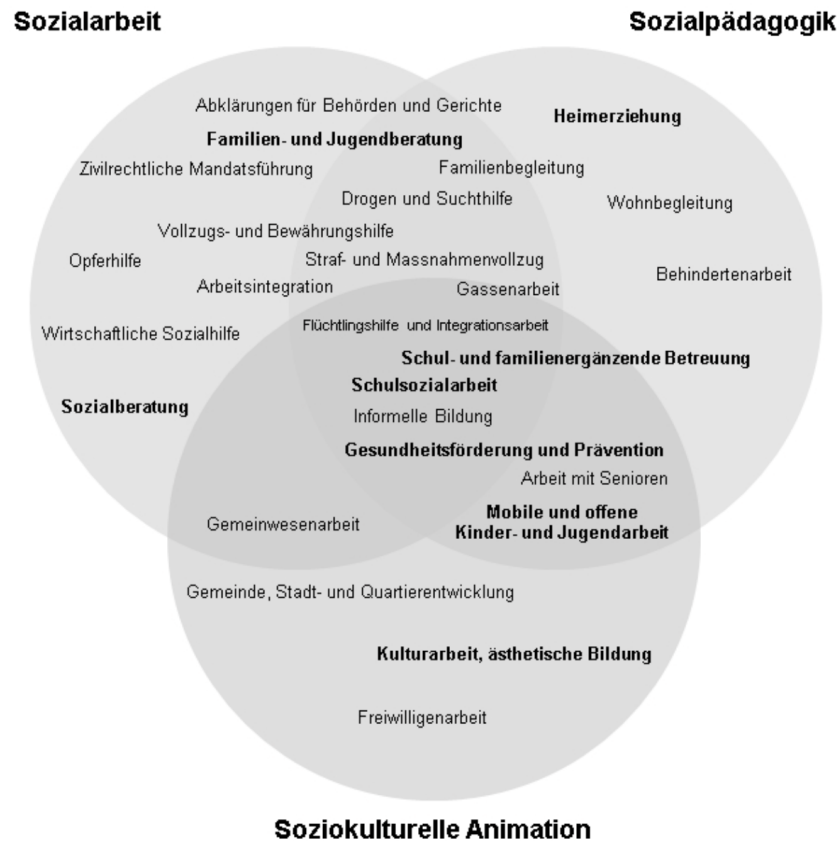


Abbildung 4: Handlungsfelder der Sozialen Arbeit (Husi & Villiger 2012, S. 46)

### 4.2 Grundsätze der Sozialen Arbeit in der Schule

Die Grundsätze der Arbeitshaltung richten sich methodisch mehrheitlich nach den empfohlenen Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit, ausgearbeitet von dem Verband für Sozialarbeitende Avenir Social (2016). Die Schulsozialarbeitenden beachten systemisch-leistungsorientierte Aspekte und verfolgen folgende Grundsätze:

**Grundsatz der Ressourcenorientierung:** Die Schulsozialarbeit konzentriert sich auf die individuellen Stärken und Fähigkeiten ihrer KlientInnen. Dabei orientiert sie sich an den persönlichen Zielen der KlientInnen, stärkt ihr Selbstwertgefühl und fördert ihre Selbstwirksamkeit.

**Grundsatz der Beziehungsarbeit:** Die Schaffung einer positiven Arbeitsbeziehung bildet die Grundlage für erfolgreiches Handeln. Allen beteiligten Personen wird mit Wertschätzung begegnet. Das Vorgehen ist transparent, zielorientiert und verlässlich (Avenir Social, 2016).

**Grundsatz der Prävention und Frühintervention:** Unerwünschten Zuständen und negativen Entwicklungen wird durch vorbeugende Maßnahmen und frühzeitiges Handeln begegnet. Konkret bedeutet dies, dass die Schulsozialarbeit das soziale Geschehen in der Schule genau im Blick hat, auf aktuelle Gefahren sensibilisiert ist, die sich negativ auf die Entwicklung der KlientInnen auswirken könnten, und aktiv präventive Massnahmen entwickelt und unterstützt.

**Grundsatz der Prozessorientierung:** Die Schulsozialarbeit berücksichtigt den aktuellen Stand und die Ziele ihrer KlientInnen. Im Gegensatz zur "Ergebnisorientierung" liegt der Fokus auf dem laufenden Prozess. Dadurch wird authentisches Engagement und Motivation im Veränderungsprozess gefördert. Die Bedürfnisse der KlientInnen werden während der Beratungsphase kontinuierlich einbezogen, und Maßnahmen, Vereinbarungen oder Abmachungen werden regelmäßig überprüft und angepasst. Verschiedene Methoden der professionellen Sozialen Arbeit kommen dabei zum Einsatz (Avenir Social, 2016).

### 4.3 Auftrag und Ziele

In Verankerung des Berufskodex und im Spannungsfeld des Tripple Mandats zwischen Hilfe, Kontrolle und Ethik strebt die Soziale Arbeit danach, die Bedürfnisse ihrer Zielgruppen zu erfüllen. Dabei nutzt sie ihr spezifisches Beobachtungs-, Beschreibungs-, Erklärungs- und Wertewissen sowie das daraus resultierende Handlungs- und Interventionswissen, um die Prävention und Bewältigung sozialer Probleme zu unterstützen. Zudem steht sie für die Förderung sozialen Potenzials ein. Präventionsspezifische Handlungstheorien bewegen sich ebenfalls im Auftrag von Verhinderung und Bewältigung bzw. von Prävention und Behandlung sozialer Probleme (Ziegele, 2014, S. 16–17). Die Schulsozialarbeit achtet und gewährleistet die Rechte der Kinder gemäss der UN-Kinderrechtskonvention und orientiert sich entlang des Kindes- und Jugendschutzes. Der tragende Leitgedanke der Schulsozialarbeit ist es, sich für Bedingungen einzusetzen, welche eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen (Avenir Social, 2016).

## 4.4 Die Praxis der Schulsozialarbeit

### 4.4.1 Funktionsfelder

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel über *Auftrag und Ziele* erwähnt, bewegt sich die Schulsozialarbeit in den drei Funktionsfeldern der Früherkennung, Prävention und Behandlung (bio)psychosozialer Probleme (siehe Abb. 5).

## Die drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule

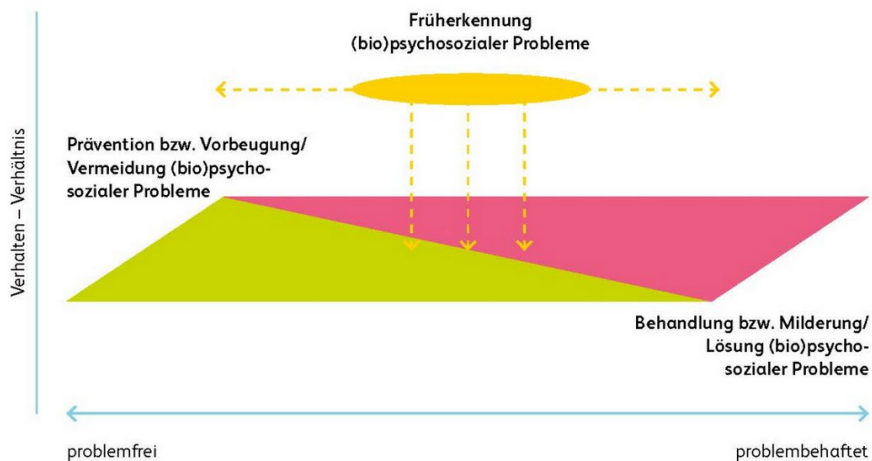


Abbildung 5: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule (Ziegele, 2014, S. 43)

Behandlung impliziert ein manifestes aktuelles Problem, das durch Interventionsversuche behoben oder gemildert werden soll. Prävention bedeutet hauptsächlich die Stärkung von Schutzfaktoren und die Ursachenbekämpfung, um zukünftige mögliche Probleme und deren Auswirkungen bei unbestimmten Personen zu verhindern. Prävention und Behandlung verstehen sich als Kontinuum und nicht als wechselseitige, ausschliessende Funktionen. Darum inkludiert jede Behandlung auch einen präventiven Anteil, ebenso wie jede Präventionsmassnahme auch behandelnde Aspekte aufweist. Der Bereich der Früherkennung ist diesem Kontinuum um eine Ebene übergeordnet, da sie auf eine generelle Entwicklung durch strukturelle Gegebenheiten in einem sozialen System durch Fachpersonen der Schule abzielt. Es ist die systemische Beobachtung von Anzeichen für möglicherweise sich abzeichnender Probleme, die sich anbahnen und manifestieren könnten, sowie der Austausch dieser Beobachtungen und die Einleitung von früh behandelnden Massnahmen, um diesen Entwicklungen systemisch entgegenzuwirken. Alle drei Funktionen können sich an Einzelpersonen (Verhalten) und an deren soziale Systeme mit ihren strukturellen Bedingungen (Verhältnis) richten (Ziegele, 2014, S. 38).

### 4.4.2 Prävention (bio)psychosozialer Probleme

Die Stärkung von Schutzfaktoren bei Jugendlichen ist an den Funktionsbereich der Prävention angegliedert. Hafén (2013) betont, präventive Interventionsmassnahmen Prävention kann ihre Ziele nur erreichen, indem Risikofaktoren beseitigt und Schutzfaktoren gestärkt werden. Dies bedingt ein definiertes Problem als Grundlage (S. 145). Krankmachende (pathogene) und gesundheitsfördernde (salutogene) Aspekte bilden somit die Einflussfaktoren, die auf ein Individuum wirken. Wie bereits erwähnt, haben präventive Interventionsmassnahmen zum Ziel Risikofaktoren zu verringern und Schutzfaktoren zu stärken (Hafén, 2013, S. 126).

Es werden zudem Verhaltensprävention und Verhältnisprävention unterschieden, wie Ziegele (2014) erläutert. Beide Formen sind bestrebt Einflussfaktoren zu behandeln, um Möglichkeitspielräume zu erweitern. Verhaltensprävention ist eine personenorientierte Prävention, die Probleme direkt bei der Zielgruppe angeht und auf die Verhinderung von nicht förderlichem Verhalten der Individuen abzielt. Der Blick richtet sich auf Kognitions-, Emotions- und Verhaltensmuster der Jugendlichen (S. 39).

Hingegen konzentriert sich die Verhältnisprävention gemäss Hafén (2013) auf die Untersuchung relevanter Einflussfaktoren in sozialen Systemen sowie ihrer physikalisch-materiellen Umwelt. In der Praxis wird diese Art der Prävention auch als Setting-orientierte Gesundheitsförderung bezeichnet (S. 402). In Bezug auf die Schulsozialarbeit liegt der Fokus auf der Veränderung von Gegebenheiten, wie etwa dem Bereitstellen von Ruheräumen oder schulausgleichenden Angeboten, sowie auf der Beeinflussung sozialer Systemstrukturen, wie beispielsweise durch partizipative Klassenregeln (Ziegele, 2014, S. 39).

#### 4.4.3 Methodische Präventionsebenen der Sozialen Arbeit in der Schule

Für die SAS werden die drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit (Soziale Einzelfallhilfe, Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Soziokultur) in eine berufsrelevante Systematisierung integriert. (Ziegele, 2014, S. 53). Im Funktionsfeld der Prävention ergeben sich daraus folgende methodische Möglichkeiten (siehe Tabelle 8).

<b>Methodische Präventionsebenen der Sozialen Arbeit in der Schule</b>	
<b>Methodisches Handeln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse Rahmenbedingungen, Situations- oder Problemanalyse, Zielentwicklung, Planung und Evaluation</li> </ul>
<b>Primär-/ Schlüsselmethoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empowerment, heisst Selbstbefähigung und Stärkung von Autonomie der Jugendlichen</li> <li>- Helfen, sich ihrer Stärken und Fähigkeiten bewusst zu werden, eigene Kräfte entwickeln und individuellen und kollektive Ressourcen zu einer bestimmten Lebensführung nutzen lernen</li> </ul>
<b>Personenbezogene Methoden (entspricht Einzelfallhilfe)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coaching von Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern</li> <li>- systemisch-lösungsorientierte Beratung aller relevanter Akteur*innen</li> <li>- Vernetzung und Kooperation interdisziplinär</li> </ul>



<b>Gruppenbezogene Methoden (entspricht Sozialpädagogik)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppen- und Klassenmoderation</li> <li>- Kriseninterventionen</li> <li>- Mediationen</li> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Klassenberatungen bzw. Begleitung</li> <li>- Coaching Lehrpersonen und Zusammenarbeit Schulentwicklung</li> </ul>
--	---

Tabelle 8: Methodische Präventionsebenen der SAS (eigene Darstellung nach Ziegele 2014, S. 55)

#### 4.5 Chancen für die Präventionsarbeit mit Jugendlichen

Wie in Kapitel 4.4.2 verdeutlicht, ist die Erhöhung von Schutzfaktoren ein gewichtiger Teil von Prävention und ein Funktionsfeld der Schulsozialarbeit. Weiter stellt sich für die Soziale Arbeit in der Schule allgemein ausblickend die Frage nach einer präventionsorientierten Umorientierung, die mehr auf die Förderung von Lebenskompetenzen in Relation zu (Grund-)Bedürfnissen, Entwicklungsaufgaben und Ressourcen eingeht, wie Ziegele (2014) zusammenfasst. Stärkebasierende Ansätze sollten mehr im Fokus stehen, als das Verhalten und die Verhältnisse der Jugendlichen im Zeichen einer möglichen Gefährdung. Als themenunspezifische Schutzfaktoren insbesondere für Schüler\*innen führt er stabile emotionale Beziehungen und soziale Unterstützung ausserhalb der Familie, ein positives Erziehungsklima, Vorbilder für konstruktive Problembewältigung, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ein aktiver Bewältigungsstil bei Belastungen und das Erleben von Sinnhaftigkeit und Kohärenz im eigenen Leben auf (S. 39–40).

Laut Rattay (2002) lässt sich durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den problematischen gesellschaftlichen Entwicklungen aufzeigen, dass Jugendliche zwar unter vermehrten psychischen und emotionalen Problemen leiden, aber die Hemmschwelle eine Beratung aufzusuchen meist zu hoch ist. Die Schulsozialarbeit kann als niederschwelliges Angebot und im vertrauten Umfeld der Schule einen wichtigen Beitrag dazu leisten, diese Hemmschwelle zu verringern. Besonders im Bereich des präventiven Kontakts besteht die Chance die Jugendlichen zu erreichen, um Vertrauen aufzubauen und eine Beziehung zu etablieren. So steigt auch die Wahrscheinlichkeit in Krisensituationen Ansprechpartner\*in für die Heranwachsenden zu sein (S. 1). Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2021) bestärken diese These, indem sie die grosse Bedeutung der Begegnungshaltung und die tragende Rolle professioneller Erwachsener in der Resilienzförderung von Jugendlichen aufführen. Wenn vertrauensvolle Beziehungen zwischen Schulsozialarbeitenden und Jugendlichen bestehen, können auf dieser Basis personale Schutzfaktoren gefördert werden (S. 178).

Eschenbeck und Knauf (2018) plädieren ebenfalls auf die hohe Relevanz präventiver Massnahmen. Um Jugendliche in einer positiven Entwicklung zu unterstützen, gilt es den Schwerpunkt auf die Stärkung von personalen Schutzfaktoren zu legen. Auch Bewältigungsressourcen beeinflussen massgeblich, ob Jugendliche mit Stressoren und Anforderungen eher auf konstruktive oder problematische Weise umgehen, sowohl direkt als auch indirekt (S. 46). Tameling (2018) weist ebenfalls explizit auf die Chance hin, dass prägende Veränderungen in der Grundeinstellung und die daraus resultierenden Verhaltensweisen vor allem in der Adoleszenz noch möglich sind. Die Möglichkeiten zur Veränderbarkeit nimmt mit zunehmendem Alter immer weiter ab, da das SOC im Erwachsenenalter gefestigt ausgebildet ist und falls überhaupt, nur durch radikale Umstellungen in den individuellen und sozialen Lebensbedingungen verändert werden kann (S. 62). Lohaus und Vierhaus (2019) betonen ebenso die Bedeutung der frühen Jugend und späten Kindheit als kritischen Zeitpunkt für Interventionen zur Stabilisierung und Verbesserung des Selbstwertgefühls. Dies zielt darauf ab, die Entstehung eines negativen Selbstwertes zu verhindern, da die Stabilität des Selbstwertgefühls im Verlauf der Adoleszenz kontinuierlich zunimmt. Demzufolge kann eine dysfunktionale Suche nach der eigenen Identität, in der ein geringes oder sinkendes Selbstwertgefühl entsteht, anhaltend sein (S. 218). Aus einem neuronalen Blickwinkel heraus erklären entsprechende Befunde, wie die fortwährenden psychologischen und biologischen Veränderungen in der Adoleszenz einen wichtigen Einfluss auf die Funktionsweise und Architektur des Gehirns nehmen. So können Jugendliche in dieser Lebensphase aufgrund ihrer hohen Beeinflussbarkeit durch Emotionen insbesondere von Lernerfahrungen profitieren, die in einem positiven emotionalen Kontext stattfinden (Konrad et al., 2013).

Auf ein zusätzliches Fazit von Kapitel 4 wird verzichtet, um eine zu grosse Redundanz zu vermeiden. Das Kapitel *Chancen für die Präventionsarbeit mit Jugendlichen* enthält nach Ansicht der Autorin bereits einen zusammenfassenden Teil. Dazu lässt sich ergänzen, dass die Schulsozialarbeit dazu beiträgt, eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern, indem sie auf vielfältige Weise in der Schule präsent ist. Verschiedene Methoden und Handlungsansätze ermöglichen eine effektive Präventionsarbeit. Es zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit in der Lage ist, eine tragende Rolle im Leben von Jugendlichen zu spielen und zur Förderung ihrer Resilienz beizutragen. Daraus ergibt sich die weitere Überlegung, mit welchen konkreten Ansätzen diese Ressourcen gefördert werden können. Die nachfolgenden Handlungsempfehlungen beschreiben möglichen Zugänge.

## 5. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN ZUR ERHÖHUNG DER SCHUTZFAKTOREN

Um Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit zu geben, werden Rahmenbedingungen und methodische Ansätze der Schulsozialarbeit sowie die analysierten Stressoren und die personalen Schutzfaktoren als Grundlage für weitere Schritte dargelegt. Anschliessend werden entlang der Schutzfaktoren die Risikofaktoren mit Interventionen zur Stärkung von positiven Emotionen verknüpft. Dies soll einen Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten der Praxis geben, welche als geeignet erscheinen.

### 5.1 Die Haltung der Schulsozialarbeitenden

Aus Sicht der Autorin werden die vorgestellten Methoden zur Förderung positiver Emotionen vor allem durch die Überzeugung dieser Werte und die kongruente Haltung der Beratenden nachhaltig fruchtbar. Eine wertschätzende, offen interessierte, positive Begegnung schafft einen Raum, in dem Vertrauen und Beziehung entstehen können. Dieses Klima ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Interventionen und positive Veränderungen. Die Unerlässlichkeit dieser Grundhaltung wird auch im Bachelor-Studienlehrgang für Soziale Arbeit an der HSLU vermittelt und geschult. Zimmermann et al. (2018) führen aus, dass Jugendliche emotional vulnerabel sind. Gleichzeitig macht die Intensität, Fluktuation und Dynamik ihrer Emotionalität sie nicht immer leicht fassbar, da die emotionale Kompetenz und Selbstregulation noch nicht ausgereift sind (S. 76–77).

Es ist von Bedeutung, dass Fachpersonen sich immer wieder ins Bewusstsein rufen, eventuelle Reaktanz nicht persönlich zu nehmen und in Beziehung zu bleiben. Jugendliche sind gut darin ihre Verletzlichkeit hinter ihrem Verhalten zu verbergen. Zimmermann et al. (2018) führen hierzu an, dass Jugendliche Meister darin sind, in sozialen Situationen ihre wahren Gefühle nicht zu zeigen und somit ihren Emotionsausdruck zu kontrollieren. Studien deuten darauf hin, dass Jugendliche ihren Emotionsausdruck tendenziell insbesondere bei Angst und Trauer kontrollieren (S. 80). Diese Befunde legen nahe, dass diese Gefühle im Vergleich zu Wut oder Freude eher Scham auslösen, die sie zu kaschieren versuchen. Aus der Perspektive der Jugendlichen ist dies nachvollziehbar. In dieser Entwicklungsphase haben Autonomiebestreben und das Bedürfnis nicht mehr als schutzbedürftiges Kind gesehen zu werden, einen hohen Stellenwert. Stresserfahrungen im Jugendalter berühren oft den Selbstwert und sind mit der Angst vor negativer sozialer und schulischer Bewertung verbunden (siehe Kap. 2.3.3). In der beratenden wie präventiven Arbeit mit Jugendlichen vermittelt eine zugewandte Haltung auf Augenhöhe ein Gefühl von Sicherheit, aufrichtigem Interesse, Kontrollierbarkeit und Mitbestimmung. Dazu gehört es auch, in Sprache, Emotion und Weltbild auf die Jugendlichen einzugehen.

## 5.2 Das Setting

Wie in Kapitel 4.4.1 definiert, sind Prävention und Behandlung zwei Pole, die nicht völlig losgelöst voneinander betrachtet werden können. Suchen Jugendliche eine Beratung mit den Schulsozialarbeitenden auf, steht ein persönliches Problem im Vordergrund. Dieses gilt es zuerst mit den Jugendlichen zu analysieren, die individuellen Bedürfnisse und Anliegen zu verstehen und entsprechend Zielvereinbarungen und Veränderungswünsche festzulegen. Im Funktionsfeld Behandlung sind die prioritären Massnahmen Leidensdruck zu vermindern und eventuelle Gefährdungen abzuwenden. Oftmals sind die zentralen Themen der Jugendlichen Leistungsdruck, Inklusion/Exklusion, Gewalterfahrungen, Mobbing sowie Konflikte mit Peers oder Familie. In einem nächsten präventionsorientierten Schritt (je nach Situation und Kontext auch parallel) lassen sich stärkebasierte Ansätze entlang positiver Emotionen in die Beratungen eingliedern.

Die Persönlichkeiten der Jugendlichen sind so individuell wie ihre subjektive Wahrnehmung und die Bewertung ihrer Probleme. Darum existiert auch nicht «die» Methode oder «der» Lösungsweg. Im besten Fall ist das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeitserfahrungen, Stressminderung und persönlicher Entwicklung ein direktes Anliegen der Ratsuchenden oder Thema einer Gruppen- resp. Klassenintervention. Dann können diese Themen gezielt angegangen werden. In andersgelagerten Settings oder bei fehlender Veränderungsmotivation Seitens der Jugendlichen können Schulsozialarbeitende trotzdem mit subtileren Inputs und durch ihre persönliche Haltung einen ersten positiven Anstoss geben. Die Autorin ist gemäss der Broaden-and-Build Theorie (siehe Kap.3.3.1) überzeugt, dass bereits die Wirkung kleiner sich wiederholender Positiv-Momente einen Schritt intrinsischer Veränderung auslösen kann und so Möglichkeiten für die Integration weiterer ressourcenbasierter Ansätze schafft.

## 5.3 Methodische Dimension der abgeleiteten Interventionen

Den Rahmen für die vorgestellten Ansätze bildet die personenorientierte Verhaltensprävention. Sie zielt darauf ab Kognitionen, Emotionen und Verhaltensmuster der Jugendlichen anzusprechen (siehe Kap. 4.4.2). Wie sich bei der Auseinandersetzung mit Wirkungsfeld und Wirkungsweise positiver Emotionen gezeigt hat, ist vor allem die Häufigkeit der erlebten guten Gefühle eines der Hauptkriterien dafür, neue Sichtweisen zu antizipieren und negative Schemata aufzubrechen. Darum ist es förderlich Inputs und Interventionen zu positiven Emotionen bei möglichst vielen Gelegenheiten des Schulalltags einfließen zu lassen. Bestenfalls können präventionsorientierte Massnahmen eine grosse Anzahl Jugendlicher erreichen. Daraus ergeben sich verschiedene Interventionsmöglichkeiten auf allen drei methodischen Systemebenen der Schulsozialarbeit (siehe Kap. 4.4.3). Die psychosozialen Einzelberatungen nehmen oft den grössten zeitlichen Raum der Schulsozialarbeit ein und bieten die Möglichkeit sehr vertieft auf Themen einzugehen und mit

den Jugendlichen prozesshaft an ihren Zielen zu arbeiten. Darum sind die Interventionsbeispiele primär auf die Einzelfallberatung ausgerichtet. In diesem Setting sind die Beziehungsgestaltung und der Kontakt mit den Jugendlichen am direktesten. Allerdings fließen die methodischen Ebenen von Behandlung und Prävention hier auch am stärksten zusammen.

#### **5.4 Stärkung der Schutzfaktoren mit positiven Emotionen in der Einzelberatung**

Für die Schulsozialarbeit werden nun einige Beispiele zu Interventionen selektioniert, um eine praxisorientierte Verbindung herzustellen. Präventionsorientierte Massnahmen haben immer zum Ziel Risikofaktoren zu mindern und Schutzfaktoren zu stärken (siehe Kap. 4.4.2). Die grundlegendste und wichtigste Ressource dabei sind wertschätzende, emotional warme Beziehungen, auch ausserhalb des Familiensystems. Sie sind nach Ansicht von Expert\*innen die Voraussetzung gelingender Prävention. Kompensierende Bezugspersonen erhalten so eine hohe Bedeutung. Dazu kommen die im Schutzfaktorenkonzept definierten personengebundenen Resilienzfaktoren (siehe Kap. 2.6.4) Demgegenüber stehen die aus dem Kapitel *Stress im Jugendalter* heraus kristallisierte Risikofaktoren, deren stressfördernde Auswirkungen die Entwicklung von Jugendlichen beeinflussen. Entlang der sechs definierten Schutzfaktoren, erweitert um die Komponente Selbstwert, werden die analysierten Stressoren (Risikofaktoren) mit ihnen ins Verhältnis gesetzt und mit Interventionen zu positiven Emotionen und Stärken verknüpft, die wirkungsvoll erscheinen und niederschwellig eingesetzt werden können. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2018) merken dazu an, dass die Resilienzfaktoren nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich teils aufeinander beziehen (S. 6). Ausserdem könnten zu den Stressoren jeweils diverse Schutzfaktoren zugeordnet werden. Die Auflistung der Interventionen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sollen einen Eindruck über mögliche Prozesse vermitteln. Die Emotionen, welche dabei aktiviert werden können, sind ebenso vielseitig und hier beispielhaft verwendet. Sie sind der Tabelle 9 *Tragende Emotionen*, aus Kapitel 3.3.3 entnommen.

##### **Personale Schutzfaktoren**

- Selbstwirksamkeit (Optimismus & SOC)
- Soziale Kompetenz
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Problemlösekompetenz
- Selbstregulation
- Aktive Bewältigungskompetenz (Coping)
- Selbstwert

### Analysierte Stressoren

- Bildungs- und Leistungsdruck
- Überforderung sozial und schulisch
- Zukunftsängste
- Mobbing
- Autonomieeinschränkungen
- Konflikte (Schule, Familie Peers)
- Unsicherheit
- Angst vor ablehnender sozialer Bewertung
- dysfunktionales Coping
- fehlender Anschluss zu Peers

#### 5.4.1 1. Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit setzt sich aus Optimismus und dem hohen Kohärenzgefühl (SOC) zusammen, dass in Kapitel 2.6.3 beschrieben wurde. Bei diesem Schutzfaktor geht es um die eigenen Erwartungen an sich selbst, in Bezug auf eine Situation oder Aufgabe. Hat ein Individuum eine optimistische Sicht, also den Glauben daran, einen Einfluss auf das eigene Leben nehmen zu können, stärkt es laut Antonovsky (1979) das Gefühl von Bewältigbarkeit, Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit. Engelmann (2019) führt hierzu an, es ist nicht zwingend relevant, ob die erforderlichen Fähigkeiten zur Zielerreichung zur Verfügung stehen. Im Zentrum steht das Vertrauen in sich selbst, Dinge zu bewältigen und Ziele erreichen zu können (S. 68). Besonders bei hohem **Leistungs- und Erwartungsdruck** in der Schule sind diese Fähigkeiten von immenser Bedeutung, damit Jugendliche sich nicht hilflos fühlen. **Soziale wie schulische Überforderung** kann massiven **Stress und Zukunftsängste** auslösen. Schulsozialarbeitende können diesbezüglich einen grossen Einfluss nehmen, denn in kaum einem anderen Umfeld ist dieser Druck höher als in der Schule. In beratenden Gesprächen können die genauen Einflussfaktoren mit den Jugendlichen ermittelt und gewisse Punkte eventuell relativiert oder abgemildert werden. Auch um einen konstruktiven Umgang mit (zu) hohen Erwartungen und der subjektiven Wahrnehmung auf stressintensive Situationen zu finden. Weiter gilt es, den Glauben an die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Dazu bieten sich beispielsweise folgende Interventionen an.

#### BEISPIELE FÜR TOOLS

Unterstützende verbale Ermutigung, den Aufgaben gewachsen zu sein, kann als Methode erste Erfolge bringen, wenn eine gute Beziehung zu dem/der Jugendlichen besteht (Blickhan, 2018, S. 231). Die Emotionen **Hoffnung** und **Dankbarkeit** können gefördert werden, wenn Personen, zu denen eine vertrauensvolle Beziehung besteht oder die als Rollenvorbilder fungieren, an die Fähigkeiten der Jugendlichen glauben und ihnen Unterstützung entgegenbringen. Eigene Erfolgserlebnisse, also kleine erreichbare Ziele zu stecken und zu evaluieren, können den Jugendlichen helfen, bewusst neue positive Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Je nach Leidensdruck sollten sie vorerst sehr niederschwellig angesetzt sein.

Blickhan (2018) merkt an, es ist wichtig, dass die Jugendlichen die Bewältigung ihren persönlichen Fähigkeiten zuschreiben können (S. 231).

Die Emotion **Stolz** kann damit aktiviert werden. Nach erfolgreicher Bewältigung von Teilzielen sollten diese Erfahrungen mit den Jugendlichen dokumentiert und stetig ergänzt werden. So können die Jugendlichen ihren eigenen Selbstwirkungsprozess verfolgen und damit ihr SOC erhöhen.

#### 5.4.2 2. Problemlösefähigkeit

Fehlen Jugendlichen die Kompetenzen Probleme strukturiert anzugehen und neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, kann das zu **Überforderung** und Stress führen. Problemvermeidung und Fluchtverhalten sind **dysfunktionale Coping-Strategien**, auf die Jugendliche teils zurückgreifen. Die negativen Auswirkungen davon können bis zu Substanzkonsum, Essproblemen und Depressionen führen (siehe Kap. 2.6.1). Auch bei **Konflikten** zu Hause oder in der Schule können Vermeidungsziele im ersten Moment eine Lösung und Erleichterung versprechen. Sie korrelieren jedoch oft mit erhöhter Wachsamkeit (Angespanntheit) und weniger Zufriedenheit (Blickhan, 2018, S. 204).

#### BEISPIELE FÜR TOOLS

Eine wirkungsvolle Möglichkeit, diese Risikofaktoren zu mindern besteht darin mit den Jugendlichen Annäherungsziele zu erarbeiten. Diese sind positiv formuliert und lassen sich leichter erreichen, als im kumulierenden Zwang der Vermeidung zu stecken (Blickhan, 2018, S. 204). Bei ersten kleinen Erfolgserlebnissen können Emotionen wie **Interesse** und **Freude** geweckt werden, weitere Lösungen zu finden. Zudem fördert die Problemlösefähigkeit die Strategien des instrumentellen Copings. Als Interventionsmethode eignet sich z.B. das Modell der «Vier erste Fragen». Sie können die Motivation der Jugendlichen reflektierend hervorheben und ihnen dabei helfen, einem realistischen Plan zu folgen. Die Fragen sind: 1. Bin ich grundsätzlich motiviert, etwas Bestimmtes zu tun? 2. Wozu genau bin ich motiviert? 3. Wie motiviere ich mich, aktiv zu werden? 4. Was genau werde ich nun tun? (Blickhan, 2018, S. 206–207).

#### 5.4.3 3. Selbstregulation & 4. Soziale Kompetenz

Selbstregulation und Soziale Kompetenz sind wichtige emotionale Fähigkeiten. Letzteres bedingt Empathiefähigkeit und adäquate Verhaltensweisen zeigen zu können. Ersteres erfordert es, Emotionen bei sich und anderen zu erkennen, diese zu regulieren sowie innere Spannungszustände aushalten und beeinflussen zu können. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2018) postulieren den hohen Stellenwert, welchen Peers im Jugendalter einnehmen. Der Anschluss zu Jugendgruppen und Freundschaften ist entwicklungsrelevant und resilienzfördernd (S. 7). Damit

zwischenmenschliche Beziehungen gelingen, sind Kompetenzen in Erkennen, Benennen und Einsetzen von Emotionen elementar. Es scheint, dass die heutige Gesellschaft immer weniger Raum für diese Exploration von Gefühlen hat. Viele Lebensbereiche sind rationalisiert und instrumentalisiert. Über die eigenen Emotionen wie Ängste offen zu sprechen, sich selbst bewusst zu spüren oder Emotionen adäquat einzusetzen, scheint auch unter Erwachsenen keine selbstverständliche Kompetenz. Besonders Jugendliche die vermehrt in **Konflikte** involviert sind oder unter **Unsicherheiten** sowie **Angst vor sozialer Bewertung** leiden, können davon profitieren, gezielt mit den eigenen (unangenehmen) Gefühlen in Kontakt zu treten, um sich selbst und andere besser verstehen zu lernen.

### BEISPIELE FÜR TOOLS

Eine mögliche Intervention, um diese Kompetenzen zu stärken, ist die Gefühlsleiter. Das Arbeitsblatt in Abbildung 7 wurde dieser Bachelor-Arbeit von Beatrice Kuster zur Verfügung gestellt. Es wurde von ihr persönlich kreiert und hat sich nach ihren Angaben bereits mehrfach positiv bewiesen. Jugendlichen, die über soziale Kompetenz und Problemlösefähigkeiten verfügen, können leichter Anschluss in Freundschaften und Peer-Groups finden und sich als selbstwirksamer erleben. Durch Freundschaften kann neues positives gemeinsames Erleben gefördert werden. Positive Emotionen, die so aktiviert werden können, sind z.B. **Vergnügen, Freude** und **Heiterkeit**.

## Gefühlsleiter

Mit Gefühlen klarkommen als Grundvoraussetzung für Empathie und Selbsterkenntnis-

Gefühlskompetenz	Übungen / Fragen
Negative Gefühle ins Positive wandeln	- Fokus aufs Veränderbare: gibt es Lösungsansätze? Welche Chancen und Ressourcen stecken dahinter?
Negative Gefühle antizipieren	- Mit jemandem über die Gefühle und Lebenssituation reden. - Lösungsorientiertes Malen LOM - Spirale nach unten bzw. nach unten zeichnen: Was passiert im schlechtesten Fall? Was im besten Fall? Welche Variante wähle ich? - Welche Bedürfnisse verbergen sich dahinter?
Negative Gefühle regulieren kontrollieren	- Achtsamkeitsübungen - Yoga (z.B. «Tierübungen») - Atemübung - Kreative Tätigkeit wie töpfern - In die Natur gehen, gerichtet oder ungerichtet
Gefühle deuten	- Ähnliche, gegenteilige Gefühle suchen und vergleichen
Gefühle ausdrücken	- Gefühle beschreiben, aufschreiben - Gefühle Lebenssituationen zuordnen
Gefühle wahrnehmen	- Gefühle bei anderen beobachten - Gefühle beschreiben
Gefühle zulassen	- Gefühle zeichnen, malen - Gefühle mit / zu Musik ausdrücken
Die verschiedenen Gefühle kennen	- Gefühlskarten - Gefühle mit Tierfiguren spielen - Gefühle darstellen mit Mimik und Gestik - Gefühle Lebenssituationen zuordnen



Abbildung 5: Gefühlsleiter (persönliches Arbeitsmaterial von Beatrice Kuster (2023))



#### 5.4.4 5. Selbst- und Fremdwahrnehmung & 6. Selbstwert

Selbstwahrnehmung ist die subjektive Konstruktion davon, wie ein Individuum sich selbst beobachtet, was es über sich denkt und sich selbst wahrnimmt. Persönliche Erfahrungen prägen das Bild, das ein Mensch über sich selbst hat. Diese Sicht ist Quelle des Selbstvertrauens und die Basis des Selbstwertes. Jugendliche befinden sich im Prozess ihrer Identitätsfindung. Die Suche nach dem eigenen Ich macht sie besonders vulnerabel und sie orientieren sich stark daran, wie sie von anderen wahrgenommen und akzeptiert werden (siehe Kap. 2.3.2 & 2.3.3.). **Probleme zuhause, Autonomieeinschränkungen, Leistungsdruck, fehlender Anschluss zu Peers** oder **Mobbing** sind Risikofaktoren, die eine Inkongruenz zwischen Fremd- und Selbstbild hervorrufen können und zu Selbstwert- und Identitätsproblemen führen können. Wird diese Spirale nicht durchbrochen, können sich die negativen Auswirkungen weiter kumulieren, da das Verhalten der Betroffenen sich nach aussen dem Bild anpasst, welches sie von sich haben und die Umwelt zurückwirkt. Warmherzige, zugewandte Beziehungen sind eine elementare Ressource für eine positive Selbstwahrnehmung (siehe Kap. 5.4). Die vertrauensvolle Beziehungsgestaltung zwischen Schulsozialarbeitenden und Jugendlichen kann durch bestätigende Gespräche bereits etwas innere Stabilität und das Gefühl von **Hoffnung** für die Veränderbarkeit der Situation vermitteln.

#### BEISPIELE FÜR TOOLS

Eine sehr wirkungsvolle evidenzbasierte Intervention aus der Positiven Psychologie ist die gezielte Arbeit an persönlichen Stärken und Fähigkeiten. Das Erkennen eigener Stärken ist mit einem höheren Mass an subjektivem Wohlbefinden verbunden (Blickhan, 2018, S. 124). Um mit Jugendlichen einen reflektierten Zugang zu ihren Fähigkeiten und Stärken zu schaffen, bieten sich ein persönliches Stärke-Profil oder die Bearbeitung spezifischer Stärkefragebögen an. Auch die Fähigkeiten zu thematisieren, die sie gerne hätten, wer sie später sein möchten und zu besprechen, wie sie neue Fähigkeiten spielerisch integrieren könnten, haben die Chance Emotionen wie **Hoffnung, Inspiration, Stolz** und (Selbst-) **Liebe** zu fördern. In der persönlichen Praxis haben sich zudem Methoden aus dem Psychodrama sehr bewährt. Nach Thun-Hohenstein et al. (2020) wird durch das Bereitstellen adaptiver und kreativer Rollenmodelle die persönliche Weiterentwicklung, insbesondere die Entwicklung von kreativem und angemessenem Verhalten gefördert. Das Psychodrama wird als eine Methode zur Stärkung der Resilienz konzipiert, mit dem Ziel, soziale Kompetenz und Stärke zu fördern (S. 16–17). Das kann Energien, Emotionen und Gedanken freisetzen, die in normalen Gesprächen mit Jugendlichen verborgen bleiben. Auch aufrichtig formulierte Komplimente haben eine enorme Kraft. Regelmässige, positive, bestärkende Worte können viel bewegen und das Gefühl von **Dankbarkeit** auslösen.

#### 5.4.5 7. Aktive Bewältigungskompetenz

Erhalten Jugendliche die Zugänge, um die sechs personalen Schutzfaktoren und ihren Selbstwert zu stärken, dienen ihnen diese Kompetenzen als Werkzeug, um aktive, funktionale Coping-Strategien zu integrieren und zu festigen. Der Blick auf das Modell der Salutogenese (1979) aus Kapitel 2.6.3 macht deutlich, dass emotionale Kompetenzen, Selbstwert und Selbstwirksamkeit eine positive Selbstbewertung akkumulieren. Aufgaben werden als bewältigbarer wahrgenommen und dadurch die individuellen generalisierten Widerstandsressourcen gestärkt. Ist das Grundvertrauen in Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit aktiv, erhöht sich das SOC, was als Voraussetzung für gutes Coping steht. Untermauert wird diese These mit dem Verweis auf die typischen Coping-Strategien des Stressbewältigungsmodell von Lazarus (1984). Die dort aufgeführten funktionalen Strategien entwickeln sich durch die Förderung der schützenden persönlichen Kompetenzen (siehe Kap. 2.6.2).

### 5.5 Gruppen- und sozialraumbezogene Stressprävention

Gruppen- und Klasseninterventionen haben den Vorteil, dass sie eine hohe Anzahl Jugendlicher erreichen können. Vor allem die von der Schulsozialarbeit, meist jährlich fest integrierten Projekte zu klassischen Jugendthemen, wie Zukunftsgestaltung, Digitale Medien, Sucht, Diversität resp. Diskriminierung und Klassenzusammenhalt, bewegen sich im klaren Bereich der Prävention. Werden solche Projekte gemeinsam mit den Jugendlichen gestaltet und realisiert, haben sie das Potenzial erste Reflexionen und Selbstwirksamkeit zu fördern. Hinzukommend bietet sich den Schulsozialarbeitenden im Rahmen von unspezifischen Präventions-Projekten die Chance, mit den Jugendlichen auf ungezwungene Art in Kontakt zu kommen und sich ihnen bekannt zu machen. Solche positiven ersten Begegnungen können ein elementarer erster Schritt Richtung Beziehungsaufbau sein. Ist der Kontakt positiv, inkludierend und offen, baut sich darauf Sympathie und Respekt auf. Es kann den Jugendlichen erleichtern Vertrauen zu erlangen, um sich bei allfälligen Sorgen oder Fragen proaktiv an die Schulsozialarbeitenden zu wenden.

Die Schulsozialarbeit wird auch von Lehrpersonen bei Unruhe im Klassenverband hinzugezogen. Vermehrter Unterstützungsbedarf besteht dann tendenziell bei Themen wie Mobbing, Kohäsion, Diskriminierungen oder Klassendynamik. Besonders wichtig ist es, **sozialen Ausschluss** zu verringern, da dieser ein deutlicher Risikofaktor für die Entstehung von Stress darstellt. Durch gezieltes Eingreifen kann dieser Risikofaktor abgeschwächt werden. Speziell **Diskriminierung** und **Mobbing** sind stark mit erhöhter Stressbelastung verbunden. Für die Betroffenen kann das psychosozial schwerwiegende Folgen haben und zu schulische Leistungsminderung bis hin zu Schulabsentismus führen. Hier können Schulsozialarbeitende gezielt den Zusammenhalt in der Klasse stärken. Denn eine positive Gruppendynamik trägt präventiv dazu bei, sozialen Ausschluss zu verhindern.

Es existiert eine grosse Anzahl an Vorlagen für Gruppenspiele, die aus persönlicher Praxiserfahrung oft mit **Vergnügen** und **Freude** verbunden sind. Diese Kohäsionsspiele unterstützen die gegenseitige Kontaktaufnahme und können einen positiven Zugang unter den Jugendlichen schaffen. Ein besonders stärkendes gruppenspezifisches Spiel ist die «Warme Dusche». Es benötigt weder Material noch einen grossen Zeitaufwand. Die Jugendlichen sind aufgefordert jedem Klassenmitglied etwas Wertschätzendes, positiv formuliertes zu sagen oder weshalb es wichtig ist, ihn oder sie im Klassenverband zu haben. Bestärkende Rituale sollten von Lehrpersonen z.B. repetitiv in den Unterricht eingebaut werden. Kompetenzen wie Selbstwert und Optimismus werden gefördert, soziale Kompetenzen können erhöht und Emotionen wie **Dankbarkeit** und **Stolz** bestärkt werden. Relevant für positive prozesshafte Ergebnisse solcher Inputs ist eine enge Begleitung Seitens der Betreuungs- und Lehrpersonen.

## 6. ABSCHLIESSENDE GEDANKEN

### 6.1 Persönliches Fazit

Es hat sich gezeigt, dass der Stärkung von personalen Schutzfaktoren im Jugendalter eine besonders hohe Bedeutung zukommt, da in dieser Lebensphase viele verhaltens- und emotionsbasierte Entwicklungen gefestigt werden, die weitreichende Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit haben. Was in dieser Entwicklungsphase an zeitlichen und finanziellen Ressourcen für Prävention investiert wird, hat einen kausalen Zusammenhang mit späteren Kosten, die das Gesundheits- und Sozialsystem belasten. Die Schule ist ein Ort der Entwicklung und gleichzeitig der Ort, an dem eine Vielzahl an Stressoren zusammenfließen. Wie sich durch diese Bachelor-Arbeit herauskristallisiert hat, kann die Soziale Arbeit in der Schule mit gezielten Interventionen zur Förderung positiver Emotionen einen wichtigen Beitrag zur Stressprävention bei Jugendlichen leisten. Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass es im Rahmen der Schulsozialarbeit eine Vielzahl an Möglichkeiten gibt, um Jugendliche zu stärken. Von essenzieller Bedeutung ist, dass die Schulsozialarbeit diese Aufgabe pflichtbewusst und kontinuierlich wahrnimmt. Der Mehrwert des bewussten Einsatzes von positiven Emotionen ist ausreichend belegt worden. Ihr repetitiver Einsatz bewirkt eine Akkumulation positiver Erfahrungen und kann die personalen Schutzfaktoren der Jugendlichen erhöhen. Die gesundheitsfördernden, stressmildernden Auswirkungen beeinflussen wiederum das Bewältigungserleben und die Selbstwirksamkeitserfahrungen auf positive Weise. Es sollte verpflichtend gezielter und beständig auf allen drei Systemebenen der Einzelfallhilfe, der sozialpädagogischen Gruppen- und Klasseninterventionen und im Projektbereich der Soziokultur mit stärkebasierten Ansätzen und dem Einsatz von positiven emotionsbasierten Konzepten gearbeitet werden.

Durch die mehrheitlich defizitorientierte Struktur des Schulsystems und dem Druck, der auf Lehrpersonen, Betreuungspersonen, Schulsozialarbeitenden und Jugendlichen lastet, kann schnell vergessen gehen, wie wirkungsvoll schon der tägliche zwischenmenschliche Umgang, alle Beteiligten prägen kann. Kleine bestärkende Rituale, eine optimistische Sprache sowie eine offene positive Haltung bewusst einzusetzen, kann die Schulhauskultur nachhaltig prägen und positiv bewegen. Eine der bedeutsamsten Erkenntnisse im Zusammenhang mit positiven Emotionen besagt, dass der Schlüssel zum Erfolg in der fortlaufenden Anhäufung von positiven Erfahrungsmomenten liegt, um eine positive Grundhaltung und Einstellung zu fördern. Davon profitieren nicht nur die Jugendlichen. Die Kumulation positiv gelebter Werte wirkt sich systemisch auf die soziale Umwelt aus. Sie stärkt nicht nur die Jugendlichen sondern erweitert das Verhaltensrepertoire für neue Fähigkeiten und Ressourcen aller Beteiligten.

Wollen Schulsozialarbeitende sich vertieft mit Interventionen der Positiven Psychologie und zur Förderung positiver Emotionen auseinandersetzen, existieren neben den hier vorgestellten Tools, online und in gedruckter Form eine grosse Anzahl an Büchern und verschiedene Vorlagen, die zum Ausprobieren einladen. Auch ein Austausch der Schulsozialarbeitenden untereinander, von bereits wirkungsvoll umgesetzten Ideen, ist eine wertvolle Inspirationsquelle.

## 6.2 Ausblick

Im Zeichen der Individualisierung wird auch die Verantwortung des persönlichen Wohlbefindens immer mehr auf die Selbstmanagementfähigkeiten der Individuen abgewälzt. Dadurch wird auch die Erziehung immer mehr zur Privatangelegenheit. Es fällt Eltern, durch erhöhte Berufstätigkeit und hoher Betreuungskosten, zunehmend schwerer dieser Aufgabe gerecht zu werden. Die Schule ist immer mehr gefordert, diese zusätzlichen Aufgaben der psychosozialen Erziehung zu tragen. Die Strukturen der Schule scheinen oft nicht ausreichend angepasst und es fehlt Zeit für anspruchsvolle erzieherische Aufgaben, um die sozialen Ungleichheiten zu kompensieren. Besonders im stressintensiven und leistungsorientierten System der Schule ist darum auch die Verhältnisprävention von immenser Bedeutung für eine umfassende, gelingende Prävention. Besonders, da Jugendliche durch die Strukturen der Tagesschule einen immer längeren Zeitraum in der Schule verbringen. Es bedarf einer Verhältnisprävention die auf Kooperation zwischen Schulsozialarbeitern, Lehrkräften und anderen relevanten Bezugspersonen basiert, um auf die sozialen Strukturen der Schule einzuwirken. Es liegt in der Verantwortung aller Akteure der Schule sich für Bedingungen einzusetzen, die entlastend auf Jugendliche wirken. Ruheräume, Gestaltungsmöglichkeiten, schützende Begegnungsorte, das Klassenklima und die Unterrichtsgestaltung sind wichtige Voraussetzungen, damit Jugendliche sich entfalten können. Die Stärke und Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, systemisch zu agieren und die lösungsorientierten Kommunikationsprozesse sowie die Zusammenarbeit aller Beteiligten in der Schule zu fördern. So können gemeinsam Verhältnisse im Schulhaus geschaffen werden, die Jugendliche zum Lernen brauchen.

Grossflächige Anpassungen des Schulsystems werden wiederum auf politischer Ebene verhandelt. Es ist die Aufgabe des Staates und der Öffentlichkeit, sich für Chancen eröffnende Strukturen und eine grundsätzliche Umstrukturierung des Schulsystems einzusetzen, das den heutigen Bedürfnissen angepasst ist. Der Beitrag, den die Profession der Sozialen Arbeit auf dieser Ebene leisten kann, ist beständig auf soziale Probleme und Phänomene aufmerksam zu machen, um strukturelle Verbesserungen der Lern- und Entwicklungsbedingungen der Jugendlichen zu erwirken.

## 7. LITERATURVERZEICHNIS

- Albrecht I., Kottlow M., Stocker P. & Ziegler H. (2021). *PRO JUVENTUTE STRESS-STUDIE. Rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz ist gestresst – Erkenntnisse für Jugendliche, Eltern und Schulen*. Pro Juventute Schweiz, Zürich. <https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2021-08/Stress-Studie.pdf>
- Avenir Social. (2016). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. [https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS\\_DE\\_Schulsozarbeit\\_160329-1.pdf](https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_DE_Schulsozarbeit_160329-1.pdf)
- Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. AvenirSocial-Professionelle Arbeit Schweiz, Bern.
- Blickhan, D. (2018). *Positive Psychologie – Ein Handbuch für die Praxis* (2., überarb. Aufl.) Junfermann Verlag.
- Drilling, M. (2004). *Schulsozialarbeit – Antworten auf veränderte Lebenswelten* (3., überarb. Aufl.). Haupt.
- Degele, N. & Dries, C. (2005). *Modernisierungstheorie: Eine Einführung*. Wilhelm Fink Verlag.
- Eid, M. (2018). Geleitwort. In D. Blickhan (Hrsg.), *Positive Psychologie – Ein Handbuch für die Praxis* (S. 6–8). (2., überarb. Aufl.) Junfermann Verlag.
- Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren* (S. Kuhlmann-Krieg & M. Reiss, Übers.). (2. Aufl.) Springer (engl. *Emotions Revealed. Understanding Faces and Feelings*, Times Books 2003).
- Engelmann, B. (2019). *Resilienz. THERAPIE-TOOLS* (2., überarb. Aufl.). Beltz Verlag.
- Ernst, H. (2006). *Psychologie heute. Warum positive Gefühle so wichtig sind*. Beltz. [https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Positive\\_Psychologie/Psychologie%20Heute%20Artikel%20zu%20Positiver%20Psychologie%20Warum%20positive%20Gefuehle%20so%20wichtig%20sind.pdf](https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Positive_Psychologie/Psychologie%20Heute%20Artikel%20zu%20Positiver%20Psychologie%20Warum%20positive%20Gefuehle%20so%20wichtig%20sind.pdf)
- Eschenbeck, H. & Knauf, R (2018). Biopsychologische Veränderungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 2–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Fredrickson, B. (2011). *Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert* (N. Hölsken, Übers.). Campus Verlag GmbH (engl. *Positivity*, Crown Publishing Group 2009).
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Bewältigungsmuster in der Lebensvielfalt. Wie lässt sich die Resilienz von Jugendlichen stärken? In S. Trautmann-Voigt & B. Voigt (Hrsg.), *Jugend heute. Zwischen Leistungsdruck und virtueller Freiheit* (S. 61–78). Psychosozial-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2021). Einführung: Das Konzept der Resilienz in verschiedenen Lebensbereichen. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5>

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2018). *Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden? Forschung*. [https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/31\\_2018\\_1/Froehlich-Gildhoff\\_Roennau-Boese-Resilienz.pdf](https://izi.br.de/deutsch/publikation/televizion/31_2018_1/Froehlich-Gildhoff_Roennau-Boese-Resilienz.pdf)
- Geiser, K. (1997). Zu den Funktionen Sozialer Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. In S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser & R. Rüegegger (Hrsg.), *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (S. 67–87). Haupt.
- Hafen, M. (2023, 27. Juli). *Die Zukunft der Prävention*. Vortrag gehalten im Rahmen seiner Abschiedsveranstaltung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit [HSLU SA]
- Hafen, M. (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Carl-Auer-Systeme.
- Hannover, B., Wolter, I. & Zander, M. (2018). Entwicklung von Selbst und Identität: Die besondere Bedeutung des Jugendalters. In B. Gniewosz & P.F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend: Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 237–253) Kohlhammer Verlag.
- Harring, M. (2015). Sozialisation in der Lebensphase Jugend. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. überarb. Aufl., S. 850–870). Beltz.
- Heinz, W. (2011). Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven. In E. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Bundesamt für Berufsbildung Bonn, Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 15–31). W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, M. (2019). Resilienzfaktoren. In M. Huber Hrsg.), *Resilienz im Team* (S. 27–49). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24990-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24990-8_5)
- Hurrelmann, K., Holler, B., & Nordlohne, E. (1988). Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Staturerwartungen im Jugendalter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 25–44. <https://doi.org/10.25656/01:14469>
- Husi, G. & Villiger, S. (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation: Forschungsergebnisse und theoretische Reflexionen zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3466603>
- Kaiser, S. (2021). Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren durch pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippe und Kindertagespflege. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 1-21). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32259-5>
- Konrad, K., Firk, C. & Uhlhaas, P. J. (2013). Hirnentwicklung in der Adoleszenz. *Deutsches Ärzteblatt Int* 2013, 110(25): 432-40. DOI: 10.3238/arztebl.2013.0425
- Konrad, K. & König, J. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 2 – 20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Kraft, A. (2018). *Positive Psychologie der Hoffnung. Grundlagen aus Psychologie, Philosophie, Theologie und Ergebnisse aktueller Forschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56201-7>

- Lammers, C.-H. (2006). Bedeutung emotionsfokussierter Konzepte und Interventionen für die kognitive Verhaltenstherapie. *Nervenarzt*, 77, 1040–1050. Springer Medizin Verlag. <https://doi.org/10.1007/s00115-006-2069-z>
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. überarb. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>
- Loo, H. van der. & Reijen, W. van (1992). *Modernisierung: Projekt und Paradox* (Deutsche Erstausg.). Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Mainka-Riedel, M. (2013). *Stressmanagement—Stabil trotz Gegenwind*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00931-1>
- Max-Planck-Institut (ohne Datum). *Forschungsgruppe Sozialer Stress und Familiengesundheit*. Gefunden am 28. Juli 2023 unter <https://www.cbs.mpg.de/selbststaendige-forschungsgruppen/social-stress-and-family-health>
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629–634). Weinheim: Beltz.
- Mourlane, D. (2013). *Resilienz. Die unentdeckte Fähigkeit der wirklich Erfolgreichen*. Business Village GmbH.
- Pro Juventute (2022). *Eltern/ Entwicklung- Gesundheit/ Krisen belasten Kinder und Jugendliche*. <https://www.projuventute.ch/de/stiftung/aktuelles/sofort-hilfe-kinder-jugendliche>
- Rattay, P. (2002). Psychosoziale und medizinische Beratung in der Schule Bedarf, Interesse und Gestaltungsmöglichkeiten: Bedarf, Interesse und Gestaltungsmöglichkeiten. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 45(5), (S.430–437) <https://doi.org/10.1007/s00103-002-0410-7>
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Suhrkamp.
- Rusch, S. (2019). *Stressmanagement: Ein Arbeitsbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59436-0>
- Seiffge-Krenke I. (2002). Emotionale Kompetenz Ressourcen und Gefährdungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln, Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 51–73). W. Kohlhammer GmbH.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Seligman, M. (2015). *Wie wir Aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens* (S. Schuhmacher, Übers.). Goldmann Verlag (engl. Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being, Free Press a Division of Simon & Schuster 2011).
- Tameling, R. (2018). *Stress und Stressbewältigung: Die Stresstheorien von Richard S. Lazarus und Aaron Antonovsky*. Independently published Verlag
- Thedens, C. (2022). *Wie Stress und Angst zusammenhängt*. Invirto. <https://invirto.de/magazin/wie-stress-und-angst-zusammenhaengen/>



- Thomson, T. et al. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 2–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K. & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Z Psychodrama Soziom* 19, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6>
- Weichold, K. & Blumenthal, A. (2018). Problemverhalten. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 170–192). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Wenglorz, M. & Heinrichs, N. (2018). Psychische Störungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 252–277). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Vossler, A. (2004). Wandel hoch drei – Beratung für Jugendliche in einer verunsichernden Gesellschaft. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 53, 8, 547–559. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11682>
- Ziegele, U. (2022). *Die Schulsozialarbeit ist nicht mehr wegzudenken*. <https://hub.hslu.ch/soziale-arbeit/die-schulsozialarbeit-ist-nicht-mehr-wegzudenken/>
- Ziegele, U. (2014). Teil 1. Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.) *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 1–78). Interact.
- Zimmermann, P., Podeswki, F., Celik, F. & Iwanski, A. (2018). Emotionale Entwicklung. In A. Lohaus (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 76–87). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>