

Emotionsregulations- training (ERT) für Kinder im Grundschulalter

Nina Heinrichs
Arnold Lohaus
Johanna Maxwill

Emotionsregulationstraining (ERT) für Kinder im Grundschulalter

**Nina Heinrichs
Arnold Lohaus
Johanna Maxwell**

Emotionsregulations- training (ERT) für Kinder im Grundschulalter



Prof. Dr. Nina Heinrichs, geb. 1973. Studium der Psychologie in Marburg. 2001 Promotion. 2003–2007 Juniorprofessorin, Abteilung Klinische Psychologie, Psychotherapie und Diagnostik an der Technischen Universität Braunschweig. 2007–2012 Professorin für Klinische Kinder- und Jugendlichenpsychologie und Psychotherapie an der Universität Bielefeld. Seit 2012 Professorin für Klinische Psychologie und Psychotherapie an der Technischen Universität Braunschweig.

Prof. Dr. Arnold Lohaus, geb. 1954. Studium der Psychologie in Münster. 1982 Promotion. 1987 Habilitation. 1996–2006 Professor für Entwicklungspsychologie an der Universität Marburg. Seit 2006 Professor für Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie an der Universität Bielefeld.

Dipl.-Psych. Johanna Maxwell, geb. 1985. Studium der Psychologie an der Universität Bielefeld. 2011 Diplom. 2011–2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Hochschuldozentin in der Abteilung Klinische Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Universität Bielefeld. Seit 2012 tätig an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie Lüneburg.

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

Copyright-Hinweis:

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

Der Nutzer verpflichtet sich, die Urheberrechte anzuerkennen und einzuhalten.

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

Satz: ARThür Grafik-Design & Kunst, Weimar
Illustrationen: Claudia Styrsky
Fotos Testmaterialien: Marco Bühl Photography, Göttingen
Format: PDF

1. Auflage 2017
© 2017 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen
(E-Book-ISBN [PDF] 978-3-8409-2766-9; E-Book-ISBN [EPUB] 978-3-8444-2766-0)
ISBN 978-3-8017-2766-6
<http://doi.org/10.1026/02766-000>

Nutzungsbedingungen:

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkung:

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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Kapitel 1: Theoretischer Hintergrund	8
1.1 Unterscheidung von emotionaler Reaktivität und Emotionsregulation	8
1.2 Entwicklung von Emotionsregulationskompetenzen	8
1.3 Emotionsregulationsstrategien und ihre Klassifikation	9
1.4 Emotionsregulationsprobleme und die Entwicklung von Psychopathologien	10
1.5 Phasen des Emotionsregulationsprozesses	14
Kapitel 2: Bereits vorhandene Trainingsprogramme	18
Kapitel 3: Programmkonzept	22
3.1 Elemente des ERT für Kinder	22
3.2 Begleitende Elternsitzungen	24
3.3 Allgemeines zum Training	24
Kapitel 4: Das Emotionsregulationstraining für Kinder	26
4.1 Sitzung 1: Emotionsverständnis und Emotionsausdruck – „Gefühlsachterbahn“	26
4.2 Sitzung 2: Situationsselektion und Situationsmodifikation – „Gefühlslenkrad“	30
4.3 Sitzung 3: Aufmerksamkeitslenkung – „Gefühlsscheinwerfer“	34
4.4 Sitzung 4: Kognitive Veränderung – „Gefühlsbrille“	39
4.5 Sitzung 5: Reaktionsmodulation – „Gefühlsaufheller“	42
4.6 Sitzung 6: Emotionsbezogenes Problemlösen – „Gefühlsampel“	46
Kapitel 5: Elternsitzungen	50
5.1 Sitzung 1: Trainingshintergründe	50
5.2 Sitzung 2: Trainingsreflexion	51
Kapitel 6: Trainingsevaluation	53
6.1 Pilotstudie	53
6.2 Interventions-Kontrollgruppen-Studie	54
Kapitel 7: Allgemeine Hinweise zur verhaltensorientierten Gruppenarbeit mit Kindern	57
Literatur	60
Anhang	63
Material für die einzelnen Sitzungen	63
Material für Trainerinnen und Trainer	75

CD-ROM

Die CD-ROM enthält PDF-Dateien der Arbeitsblätter und Bildmaterialien, die für die Durchführung des Trainings verwendet werden können.

Die PDF-Dateien können mit dem Programm Acrobat® Reader (eine kostenlose Version ist unter www.adobe.com/de/products/reader erhältlich) gelesen und ausgedruckt werden.

Vorwort

In diesem Manual wird ein Training zur Emotionsregulation für Kinder vorgestellt. Es gibt viele Hinweise darauf, dass Emotionsregulationsdefizite im Zusammenhang stehen mit der Entwicklung psychosozialer Probleme. So kann beispielsweise eine Störung des Sozialverhaltens mit einer mangelnden Regulation von Emotionen wie Wut oder Ärger assoziiert sein. Auch bei internalisierenden Problemen (wie ängstlichen oder depressiven Beschwerden) kommt es zu einer verstärkten Aufmerksamkeit auf negative Emotionen, während positiven Emotionen zu wenig Raum geschenkt wird. Mit einem Emotionsregulationstraining soll das Ziel verfolgt werden, die Emotionsregulationskompetenzen zu stärken, um dadurch zu einer Reduktion psychosozialer Probleme beizutragen.

Das Emotionsregulationstraining (ERT) richtet sich an Kinder im Vor- und Grundschulalter (Altersbereich zwischen 6 und 10 Jahren), um frühzeitig Emotionsregulationskompetenzen aufzubauen bzw. zu stärken. Das Training kann sowohl primärpräventiv eingesetzt werden als auch im Bereich der indizierten Prävention, wenn bereits erste Anzeichen für psychosoziale Probleme erkennbar sind, um frühzeitig korrektive Maßnahmen zu ergreifen. Da derzeit noch keine Hinweise auf besondere Indikationen vorliegen, wird ein transsymptomatischer Maßnahmeneinsatz angestrebt, der keine Einengung auf spezifische Symptome oder Symptomgruppen vorsieht.

Es liegen erste Evaluationsstudien vor, die darauf hinweisen, dass mit dem Emotionsregulationstraining in ausgewählten Bereichen positive Wirkungen im Kindesalter erzielt werden können. Die bisher bestehenden Evaluationsergebnisse werden im Manual kurz dargestellt. Es wäre wünschenswert, wenn zukünftig noch weitere Evaluationsstudien folgen würden, um das Wirkungs- und auch das Indikationsspektrum genauer eingrenzen zu können.

Wir möchten diese Gelegenheit nutzen, um uns bei allen zu bedanken, die bei der Entstehung des Trainings mitgewirkt haben. Besonders erwähnenswert ist die Unterstützung durch Jan Greuel, der im Rahmen seines Dissertationsprojektes einen Teil der Trainingsevaluation übernommen hat. Wir möchten uns weiterhin bei Claudia Styrsky bedanken, die die Zeichnungen, die im Training Verwendung finden, erstellt hat. Unser besonderer Dank gilt weiterhin dem Hogrefe-Team für die Unterstützung bei der Publikation unseres Manuals.

Braunschweig, Bielefeld und Hamburg
im April 2017

*Nina Heinrichs,
Arnold Lohaus und
Johanna Maxwell*

Kapitel 1

Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden sollen die wichtigsten theoretischen Hintergründe der Entwicklung eines Emotionsregulationstrainings (ERT) für Kinder im Grundschulalter dargestellt werden. Dazu wird zunächst auf die Differenzierung unterschiedlicher emotionaler Kompetenzen und auf ihre Entwicklung eingegangen. Im Anschluss wird auf die Bedeutung von Emotionsregulationskompetenzen für die Entwicklung von Psychopathologien eingegangen, um die potenzielle Indikationsbreite der Intervention darzustellen. Es folgt die Darstellung der Umsetzung der theoretischen Grundlagen in eine Trainingskonzeption.

Betrachtet man die Entwicklung der Psychotherapieforschung, so lässt sich konstatieren, dass auf eine stark behavioristisch geprägte Phase seit den 1950er Jahren ein Paradigmenwechsel folgte, mit dem die Bedeutung kognitiver Prozesse für menschliches Erleben und Verhalten stark in den Vordergrund des Interesses gerückt wurde. Als Konsequenz wurden psychische Störungen zunehmend durch das Vorhandensein spezifischer Denkmuster erklärt (wie beispielsweise die kognitive Triade bei Depressionen; Beck, 1970), wobei mit der kognitiven Verhaltenstherapie dazu beigetragen werden soll, maladaptive Denkmuster zu verändern. Erst in jüngerer Zeit ist eine zunehmende Beachtung von Emotionen und Emotionsregulationsprozessen bei der Erklärung der Störungsgenese und bei der Therapie von psychischen Störungen zu erkennen. Dies wird beispielsweise durch die rasant und exponentiell ansteigenden Publikationsanzahlen im „Web of Science“ zum Thema Emotionsregulation deutlich (Gross, 2013; Kullik & Petermann, 2012). Es geht dabei nicht darum, einen Erklärungsansatz durch einen neuen zu ersetzen, sondern um eine Vervollständigung des Gesamtbildes sowohl hinsichtlich der Erklärung psychischer Störungen als auch möglicher Interventionen. Vor diesem Hintergrund ist das hier dargestellte Emotionsregulationstraining einzuordnen.

1.1 Unterscheidung von emotionaler Reaktivität und Emotionsregulation

Emotionsregulation kann als eine Form der Affektkontrolle verstanden werden (neben weiteren Unterformen wie beispielsweise *Stimmungsregulation*, *Impulsregulation* und *Stressregulation*; vgl. Gross, 2013). Sie ist zu unterscheiden von emotionaler Reaktivität. Emotionale Reaktivität bezieht sich auf die emotionale Reaktion auf einen Reiz hin, z. B. die Reizstärke, die notwendig ist, um eine emotionale Reaktion auszulösen. So können z. B. ängstliche Kinder eine größere Reaktivität auf einen bedrohlichen Reiz zeigen, haben aber im Vergleich zu wenig ängstlichen Kindern nicht notwendigerweise ausgeprägtere Defizite in einer wirksamen Emotionsregulation (Carthy et al., 2010). Sie sind aber u. U. häufiger (heraus)gefordert, ihre ängstlichen Gefühle zu regulieren. Obwohl die Anwendung einer Regulationsstrategie (in der Studie vonCarthy et al., 2010: *cognitive reappraisal*) ähnlich wirksam war wie bei weniger ängstlichen Kindern, wurde sie von den ängstlichen Kindern im Alltag seltener eingesetzt. Die Wirksamkeit einer eingesetzten Emotionsregulationsstrategie ist also zu unterscheiden von der Häufigkeit ihres Einsatzes. Für eine Intervention bedeutet dies, dass bei ihrer Entwicklung darauf geachtet wird, die Anwendung der Strategie im Alltag zu fördern, z. B. indem der Zugang zu der Strategie erhöht wird.

1.2 Entwicklung von Emotionsregulationskompetenzen

Nach Lewis (1998) gilt es als eine zentrale Entwicklungsaufgabe, mit den eigenen Emotionen und mit den Emotionen anderer umgehen zu lernen. Dabei lassen sich mindestens drei Entwicklungslinien unterscheiden (Holodynski & Friedlmeier, 2006; Lohaus & Glüer, 2017):

- a) *Von basalen zu komplexen Regulationsprozessen:* Die ontogenetisch frühesten Regulationsprozesse beziehen sich auf die Regulation basaler Bedürfnisse (wie die Regulation von Hunger- und Sättigungsgefühlen etc.). Im Laufe der ersten Lebensjahre übernehmen dann höhere kortikale Regionen (wie der präfrontale Kortex) zunehmend die Regulationsteuerung. Da auch im Jugendalter noch kortikale Restrukturierungen stattfinden, kommt es in diesem Lebensabschnitt nicht selten zu Problemen bei der Emotionsregulation. Erst im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter kommt es zu einer allmählichen Stabilisierung der Emotionsregulationskompetenzen.
- b) *Von der Fremd- zur Selbstregulation:* Wenn ein Säugling seine Bedürfnisse regulieren will, ist er in den meisten Fällen auf die Unterstützung durch eine Bezugsperson angewiesen. Erst allmählich ist er in der Lage, erste Selbstregulationsstrategien einzusetzen (z. B. durch Lutschen an den eigenen Fingern). Im Laufe der Entwicklung kommt es zunehmend zu einem Übergang von der Fremdregulation von Emotionen durch Bezugspersonen zur Selbstregulation. Bei diesem Übergang von der Fremd- zur Selbstregulation spielt u. a. das emotionale Referenzieren eine Rolle. Dies bedeutet, dass das Kind die emotionale Bedeutung einer Situation aus dem Emotionsausdruck und der Reaktion der Bezugsperson (z. B. aus dem ängstlichen Gesicht der Mutter) abzuleiten versucht (Feinman, 1992). Das Kind nutzt also zunächst noch Signale aus der sozialen Umgebung (z. B. den Gesichtsausdruck), die ihm bei der Einschätzung der emotionalen Bedeutung einer Situation helfen. Im Laufe des Entwicklungsprozesses gelingt es dem Kind in zunehmendem Maße, Strategien zu entwickeln, um selbstständig mit den eigenen Emotionen (und auch den Emotionen anderer) umzugehen. Das Repertoire an Emotionsregulationsstrategien steigt also zunehmend an.
- c) *Vom äußeren zum inneren Emotionsausdruck:* Im Laufe der Entwicklung wird der Emotionsausdruck zunehmend nach innen verlagert. Während man einem kleinen Kind sein emotionales Erleben (z. B. seine Traurigkeit) häufig unmittelbar ansehen kann, fällt dies mit zunehmendem Alter schwerer, weil das ältere Kind gelernt hat, seine Emotionen zu verbergen und über das eigene emotionale Erleben hinweg zu

täuschen. Der Emotionsausdruck folgt zunehmend den jeweils geltenden sozialen Normen und kann vom tatsächlichen emotionalen Erleben abgekoppelt sein. Da hier die sozialen Normen eine wichtige Rolle spielen, kann es auch zu kulturellen Unterschieden hinsichtlich des Emotionsausdrucks (und den damit verbundenen Ausdrucksregeln) kommen.

Diese grundsätzlichen Entwicklungsschritte sind notwendig, um Kompetenzen zum Umgang mit Emotionen aufzubauen. Emotionale Kompetenzen sind jedoch vielschichtig und umfassen eine Reihe unterschiedlicher Teilkompetenzen. Nach Rindermann (2009) sind zumindest die folgenden Kompetenzen zu unterscheiden:

- Erkennen eigener Emotionen: Hierbei geht es um die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst wahrnehmen und verstehen zu können;
- Erkennen von Emotionen bei anderen: Darunter wird die Fähigkeit gefasst, die Gefühle bei anderen Personen an ihrem Verhalten, ihren sprachlichen oder mimisch-gestischen Äußerungen zu erkennen;
- Regulation und Kontrolle eigener Emotionen: Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, mit eigenen Gefühlen umgehen zu können (Bewältigung extremer Gefühlszustände, Veränderung negativer in positive oder neutrale Gefühlszustände);
- Fähigkeit zum Emotionsausdruck: Hierbei geht es um die Kompetenz, eigene Emotionen in angemessener Form zeigen zu können;
- Regulation und Umgang mit den Gefühlen anderer: Hierbei geht es darum, mit den Gefühlen anderer Personen umgehen und sie ggf. positiv beeinflussen zu können;
- Einstellungen zu Gefühlen: Dies bezieht sich auf positive Einstellungen zu Gefühlen (Bereitschaft, sich mit Gefühlen zu befassen und sie verstehen zu wollen).

An dieser Aufzählung wird deutlich, dass die oben aufgeführten drei Entwicklungslinien zwar wichtige Grundlagen für die emotionale Entwicklung legen, dass die Emotionsregulationskompetenzen jedoch vielschichtiger sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass auf allen sechs Dimensionen, die bei Rindermann (2009) beschrieben werden, Entwicklungsprozesse stattfinden, die weit in das Erwachsenenalter hineinreichen. Ein Emotionsregulationstraining sollte dementsprechend auf die Förderung eines breiten Spektrums an emotionalen Kompetenzen ausgerichtet sein.

1.3 Emotionsregulationsstrategien und ihre Klassifikation

Nach Barnow (2012, S. 112) geht es bei der Emotionsregulation um die „Initiation von neuen oder die Änderung bereits bestehender Emotionen, des weiteren die Akzentuierung, Verringerung, Unterdrückung oder Aufrechterhaltung emotionaler Reaktionen“ (vgl. auch Gross & John, 2003; Sloan & Kring, 2007). Es lassen sich verschiedene Maßnahmen unterscheiden, die eingesetzt werden können, um eine Emotionsregulation zu erreichen. Es gibt unterschiedliche Klassifikationssysteme, um verschiedene Emotionsregulationsstrategien zu ordnen (vgl. Barnow, 2012), wobei die Unterscheidung zwischen *funktionalen* und *dysfunktionalen* Regulationsstrategien eine weite Verbreitung gefunden hat. Diese Unterscheidung findet sich beispielsweise in dem Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) von Grob und Smolenski (2009). Dort werden problemorientiertes Handeln, Zerstreung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten und kognitives Problemlösen als adaptive Emotionsregulationsstrategien zusammengefasst. Als maladaptive Regulationsstrategien gelten dagegen Aufgeben, aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung und Perseveration. Nach Barnow (2012) sind funktionale Emotionsregulationsstrategien dadurch gekennzeichnet, dass sie unangenehme Folgen von Emotionen minimieren und somit eine längerfristige Ziel- und Bedürfnisbefriedigung ermöglichen. Dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien sind dagegen in geringerem Maße dazu geeignet, ungewollte emotionale Zustände zu beenden. Sie wirken vielmehr längerfristig einer Zielerreichung bzw. Bedürfnisbefriedigung entgegen und beeinträchtigen dadurch das psychosoziale Befinden, ggf. bis hin zur Entstehung von psychischen Störungen. Wenn es darum geht, Emotionsregulationsstrategien mittels eines Trainings zu beeinflussen, steht vor allem die Stärkung funktionaler und die Reduktion dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien im Vordergrund. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine Trennung in funktional und dysfunktional nicht immer von vornherein möglich ist (vgl. Gross, 2013). Auch ist anzumerken, dass in dieser Differenzierung häufig eine Form der Handlungskontrolle angestrebt wird, die darauf abzielt, unangenehme Gefühlszustände zu vermindern und angenehme Gefühle zu erhöhen. Es kann aber durchaus auch als adaptiv gelten, eine höhere Toleranz und Akzeptanz von „negati-

ven“ Gefühlen zu entwickeln, statt sie herunter zu regulieren. Der Ausdruck und die Regulation von Gefühlen sind situativ mitbedingt, da die Emotionsregulation zielorientiert ist (Hoeksma, Oosterlaan & Schipper, 2004). So zeigen sich in Studien z. B. in Abhängigkeit verschiedener Vignetten (die in der Regel unterschiedliche Situationen darstellen) auch unterschiedliche Angaben zur Emotionsregulation (Reijntjes Stegge, Terwogt & Hurkens, 2007). Auch sind der Ausdruck und die Regulation solcher Gefühlszustände vermutlich kulturell mitgeprägt. Die Entwicklung einer Intervention sollte die Situationspezifität berücksichtigen, und ihre Anwendung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten sollte sorgfältig auf ihre Passung geprüft werden.

Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf die Differenzierung zwischen Regulationsmechanismen, die unter *willkürlicher* Kontrolle stehen, und solchen, die in erster Linie *automatisiert* ablaufen. Dies bedeutet, dass Emotionen auch ohne willentliche Kontrolle verändert werden können. Diese Unterscheidung steht allerdings bei einem Training weniger stark im Vordergrund, da zumindest bei der Implementierung von Emotionsregulationsstrategien zunächst die willkürliche Kontrolle dominiert. Erst mit zunehmender Erfahrung mit trainierten Strategien kommt eine Zunahme der Automatisierung in Betracht.

Weiterhin kann zwischen *antizipatorischen* und *reaktiven* Emotionsregulationsstrategien unterschieden werden. Antizipatorische Strategien beziehen sich auf Zeitabschnitte, die der Entstehung einer Emotion vorausgehen und damit die Entstehung einer Emotion beeinflussen können (wie z. B. das Vermeiden einer Situation, die eine bestimmte Emotion auslösen könnte). Reaktive Strategien fokussieren dagegen auf die unmittelbare emotionale Reaktion und versuchen sie zu beeinflussen (abzuschwächen oder zu verstärken; In-Albon, 2013a). In dem vorliegenden Trainingsansatz werden sowohl antizipatorische als auch reaktive Emotionsregulationsstrategien thematisiert.

1.4 Emotionsregulationsprobleme und die Entwicklung von Psychopathologien

Wenn man nach der praktischen Relevanz eines Emotionsregulationstrainings fragt, dann lassen sich dazu Hinweise aus Zusammenhängen zwi-

schen Emotionsdysregulationen und der Entstehung von Psychopathologien entnehmen. So weisen Suveg und Zeman (2004) darauf hin, dass Kinder mit Angststörungen erheblich mehr Probleme berichten, Emotionen wie Trauer und Wut zu verarbeiten, und weniger Vertrauen in ihre Fähigkeit haben, ihre Emotionen zu regulieren, als Kinder ohne Angststörungen. Nach Nolen-Hoeksema und Morrow (1991) finden sich bei Jugendlichen mit Depressionssymptomen in erhöhtem Maße dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien, wobei hier insbesondere ruminative Tendenzen benannt werden. Solche Auffälligkeiten finden sich auch schon, wenn die depressiven Beschwerden vorhanden sind, aber noch nicht das Ausmaß einer psychischen Störung aufweisen (Reijntjes et al., 2007). Ein geringes Emotionsverständnis und Probleme, negative Emotionen zu regulieren, wurden darüber hinaus in erhöhtem Maße bei Kindern mit aggressivem Verhalten gefunden (Bohnert, Crnic & Lim, 2003). Weiterhin konnten Zusammenhänge zwischen Emotionsregulationsproblemen und Essstörungen belegt werden (Sim & Zeman, 2006).

In einer Metaanalyse zum Zusammenhang von Emotionsregulationsstrategien und psychischen Beschwerden berichten Aldao, Nolen-Hoeksema und Schweizer (2010) mehr als 240 Effektstärken aus 114 quer- und längsschnittlichen Studien, von denen sich zwölf auf das Kindes- und Jugendalter beziehen. Sie wählten nur Studien aus, die die Emotionsregulation im Selbstbericht erfassten, und fanden moderate bis starke Zusammenhänge zwischen maladaptiven Strategien (Rumination, Vermeidung und Unterdrückung) und psychischen Beschwerden. Umgekehrt waren die psychischen Beschwerden reduziert bei adaptiven Strategien. Hier zeigten sich moderate bis große Effekte für die adaptive Strategie „Problemlösen“ und kleine bis moderate für andere adaptive Strategien (wie kognitive Neubewertung und Akzeptanz). Der Zusammenhang war in dieser Sekundäranalyse daher größer für maladaptive als für adaptive Strategien. Allerdings wurden viele Studien mit Studierenden („college students“) durchgeführt und bezogen nichtklinische Stichproben ein. In der Tat berichtete die Autorengruppe, dass die Art der Stichprobe (Menschen mit psychischen Beschwerden/Stichprobe ohne ausgeprägte psychische Beschwerden) einen bedeutsamen Einfluss auf die Größe des Zusammenhangs hatte.

Aldao und Nolen-Hoeksema (2011) untersuchten in einer Folgestudie, wann adaptive Strategien

psychische Beschwerden am besten vorhersagen. Dabei gab es zwei Hypothesen: die Interferenzhypothese und die Kompensationshypothese. Ihre Idee war, dass adaptive Strategien ihre Wirkung im Zusammenhang mit der Ausprägung maladaptiver Strategienutzung entfalten. Die *Interferenzhypothese* geht davon aus, dass die Nutzung maladaptiver Strategien mit der (zusätzlichen) Nutzung adaptiver Strategien interferiert. Verantwortlich dafür könnte eine Verengung der Aufmerksamkeit sein, wenn maladaptive Strategien angewandt werden, sodass keine ausreichenden Ressourcen mehr für die Verarbeitung der Umgebungsreize und des Kontexts zur Verfügung stehen. Diese Hypothese würde implizieren, dass bei stärkerer Nutzung maladaptiver Strategien der Zusammenhang zwischen psychischen Beschwerden und adaptiven Strategien abnehmen sollte. Die *Kompensationshypothese* hingegen nimmt an, dass adaptive Strategien erst ihre Wirkung entfalten können, wenn auch maladaptive Strategien genutzt werden und dass es in der Tat von der dann vorhandenen Ausprägung dieser adaptiven Strategien abhängt, in welchem Ausmaß psychische Beschwerden auftreten. Diese Hypothese sagt vorher, dass der negative Zusammenhang zwischen adaptiven Emotionsregulationsstrategien und psychischen Beschwerden zunehmen sollte, wenn auch vermehrt maladaptive Strategien genutzt werden. In einer längsschnittlichen Untersuchung mit über 1300 Erwachsenen fanden die Autoren querschnittlich Unterstützung für die Kompensationshypothese. Prospektiv fand sich hingegen keine Vorhersagekraft der adaptiven Strategien. Ob sich dieses Ergebnismuster auch bei Kindern und Jugendlichen finden würde, ist unklar. Aber sowohl die Kontextabhängigkeit der Emotionsregulation als auch die potenziell protektive Wirkung adaptiver Strategien sprechen dafür, das Repertoire an Strategien zu erhöhen und dabei vor allem auf die Förderung adaptiver Strategien zu achten.

Diese Ideen werden unterstützt von einer neueren empirischen Studie mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 18 Jahren (Studie 1) bzw. 10 bis 14 Jahren (Studie 2) von Braet und Kollegen (2014): Sie untersuchten an zwei Schulstichproben mit insgesamt 560 Kindern und Jugendlichen ebenfalls den Zusammenhang zwischen psychischen Beschwerden und Emotionsregulationsstrategien. Im Kindes- und Jugendalter fanden sich deutlichere Zusammenhänge von psychischen Beschwerden mit Defiziten in der Nutzung adaptiver Strategien (als mit der Nutzung maladaptiver Stra-