



Bachelorarbeit

Schulischer Stress bei Kindern und Jugendlichen

Entstehungsbedingungen, Erscheinungsbild,
Bewältigungsmöglichkeiten und Prävention

Judith Ulli-Amstutz

Vertiefungsrichtung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie

Referentin: Renée Bremi, MSc UZH

Langenthal, Mai 2011

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Bachelorstudienganges am Departement P der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung durch das Departement Angewandte Psychologie.

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Angewandte Psychologie, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.

Abstract

Schülerinnen und Schüler sind in ihrer Lebenswelt von Familie, Freizeit, Gesellschaft und Schule mit komplexen Ansprüchen konfrontiert. Wie die Stressforschung zeigt, weisen sie insbesondere im alltäglichen Kontext schulischer Leistungssituationen und sozialer Anschluss-thematik Belastungssymptome auf. Bewältigungsdefizite psychisch belasteter Schülerinnen und Schüler zu erkennen ist von zentraler Bedeutung, sollen sie in ihrer Entwicklung positiv begleitet und unterstützt werden.

Diese Arbeit untersucht schulischen Stress von Kindern und Jugendlichen unter verschiedenen Aspekten aus der Sicht von Unterrichtenden. In der Theorie und mit qualitativer Methodik werden Entstehungsbedingungen, Erscheinungsbild und Bewältigungsmöglichkeiten Betroffener und Stress-Prävention im Sinne von Gesundheitsförderung in der Schule beleuchtet. Der Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülerinnen und Schülern wird mitberücksichtigt. Es wurden acht Leitfaden-Interviews mit Klassenlehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen durchgeführt und anhand der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse aus Theorie und Praxis zeigen, dass schulischer Stress ursächlich und in seinem Erscheinungsbild multidimensional und sehr individuell ist. Stressbedingte Belastungssituationen bewältigen Schülerinnen und Schüler direkt und indirekt, indem sie soziale Unterstützung suchen, problem- und emotionszentriert verarbeiten. Die Lehrpersonen begegnen belasteten Kindern und Jugendlichen auf vielfältige soziale, methodisch-didaktische und das Umfeld aktivierende Weise. Schulen haben heute ein vertieftes Bewusstsein für Wohlbefinden und Gesundheit aller schulisch Beteiligten und setzen präventiv zahlreiche Akzente auf der personellen wie institutionellen Ebene. Schwerpunkte liegen dabei auf der Förderung tragfähiger Beziehungen, dem Gemeinschaftserleben und der Erweiterung individueller Handlungs- und Bewältigungskompetenzen.

INHALT

Tabellen und Abbildungen	III
Zitat	IV
Einleitung	1
I THEORETISCHE GRUNDLAGEN	3
1. Schulisches Wohlbefinden	3
1.1. Begriffsklärung	3
1.2. Wohlbefinden im Schulalltag	5
2. Stress	6
2.1. Begriffsklärung	6
2.2. Biologische Stresskonzepte	7
2.3. Stimulusorientierte Stresskonzepte	8
2.4. Das kognitiv-transaktionale Stresskonzept nach Lazarus	9
2.5. Arbeitsbezogene Stresskonzepte	11
3. Entstehungsbedingungen und Erscheinungsbild	12
3.1. Begriffsklärung	12
3.2. Ausgewählte schulische Stressoren und Symptomatik	13
3.2.1. Schul- und Lernklima	16
3.2.2. Soziale Beziehungen	16
3.2.3. Lern- und Leistungsverhalten	17
3.2.4. Persönlichkeitsmerkmale	18
3.2.5. Ausserschulische Einflüsse	18
4. Coping	19
4.1. Begriffsklärung	19
4.2. Stressbewältigung bei Kindern und Jugendlichen	19
4.3. Klassifizierungsansätze in der Stressverarbeitung	20
5. Gesundheitsförderung in der Schule	22
5.1. Begriffsdefinition	22
5.2. Personen- und systemorientierte Ansätze von Gesundheitsförderung	23
5.3. Das Kohärenzgefühl in Antonovskys Konzept der Salutogenese	23
5.4. Die "gute" Schule als Beitrag zur Gesundheitsförderung	24
II EMPIRISCHER TEIL	25
6. Forschungsgegenstand	25
6.1. Ausgangslage und Absicht	25
6.2. Fragestellung	26
6.3. Beschreibung der Stichprobe	26

7. Methodisches Vorgehen	27
7.1 Untersuchungsdesign	27
7.2 Durchführung der Interviews	28
7.3 Wörtliche Transkription	29
7.4 Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse.....	30
8. Darstellung der Ergebnisse	31
8.1 Erscheinungsbild	31
8.1.1 Emotionen und Gefühle.....	32
8.1.2 Sozialverhalten	33
8.1.3 Lern- und Leistungsverhalten	35
8.1.4 Körperliche Symptome	36
8.2 Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress	37
8.2.1 Schulklima.....	37
8.2.2 Soziale Beziehungen.....	38
8.2.3 Strukturelle Rahmenbedingungen.....	39
8.2.4 Persönlichkeitsmerkmale	41
8.2.5 Ausserschulische Einflüsse.....	42
8.3 Coping belasteter Schülerinnen und Schüler.....	44
8.3.1 Suche nach sozialer Unterstützung	44
8.3.2 Problemzentrierte Bewältigung	45
8.3.3 Emotionszentrierte Bewältigung.....	46
8.4 Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülerinnen und Schülern.....	48
8.4.1 Beziehungsgestaltung Lehrperson-SchülerIn	48
8.4.2 Einbezug Aussenstehender	49
8.4.3 Methodisch-didaktische Massnahmen	50
8.5 Gesundheitsförderung in der Schule.....	53
8.5.1 Schul- und Lernkultur	53
8.5.2 Klassenübergreifende Projekte und Anlässe.....	54
8.5.3 Schulhausinterne Fortbildung.....	55
9. Diskussion	55
9.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	55
9.1.1 Erscheinungsbild.....	56
9.1.2 Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress.....	57
9.1.3 Coping belasteter Schülerinnen und Schüler	58
9.1.4 Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülerinnen und Schülern	60
9.1.5 Gesundheitsförderung in der Schule	60
9.2 Hypothesengenerierung	61
9.3 Fazit.....	62
9.4 Methodenkritik	62
9.5 Ausblick	63
III Literatur	65
IV Anhang.....	68
A Interviewleitfaden	69
B Tabellarische Zusammenfassung der Interviewaussagen.....	71

Tabellen

	Seite
Tabelle 1: Uebersicht zur Stichprobe	27
Tabelle 2: Uebersicht zu Haupt- und Unterkategorien.....	30
Tabelle 3: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie Emotionen/ Gefühle	32
Tabelle 4: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie Sozialverhalten	33
Tabelle 5: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie Lern-/Leistungsverhalten.....	35
Tabelle 6: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie körperliche Symptome	36
Tabelle 7: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie Schul- und Lernklima	37
Tabelle 8: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie soziale Beziehungen	38
Tabelle 9: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie strukturelle Rahmenbedingungen.....	39
Tabelle 10: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie Persönlichkeitsmerkmale	41
Tabelle 11: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie ausserschulische Einflüsse	42
Tabelle 12: Hauptkategorie Coping, Unterkategorie Suche nach sozialer Unterstützung	44
Tabelle 13: Hauptkategorie Coping, Unterkategorie problemzentrierte Bewältigung.....	45
Tabelle 14: Hauptkategorie Coping, Unterkategorie emotionszentrierte Bewältigung.....	46
Tabelle 15: Hauptkategorie Umgang von Lehrperson mit belasteten SchülerInnen, Unterkategorie Beziehungsgestaltung Lehrperson- SchülerIn	48
Tabelle 16: Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten SchülerInnen, Unterkategorie Einbezug Aussenstehender	49
Tabelle 17: Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten SchülerInnen, Unterkategorie methodisch-didaktische Massnahmen	50
Tabelle 18: Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule, Unterkategorie Schul- und Lernkultur	53
Tabelle 19: Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule, Unterkategorie klassenübergreifende Projekte und Anlässe.....	54
Tabelle 20: Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule, Unterkategorie Lehrerfortbildung	55

Abbildungen

Abbildung 1: Bedingungsfaktoren des Wohlbefindens in der Schule aus: Hascher (2004, S. 166)	6
Abbildung 2: schematische Darstellung des kognitiv-transaktionalen Modells nach Lazarus aus: Lattmann und Rüedi (2003, S. 38)	10

„Heute wie früher – die Kinder wollen Beziehung. Sie brauchen Beziehung. Beziehungen sind einfach das wichtigste. Und als Lehrer kann ich sie entscheidend gestalten.“

(Herr L., Heilpädagoge)

Einleitung

Kinder und Jugendliche sind heute möglicherweise mehr denn je zwischen Schule und Freizeit hin- und hergerissen. Schule und Elternhaus konfrontieren sie mit komplexen, vielseitigen Ansprüchen und das kaum überschaubare Freizeitangebot konkurrenziert dieselben (Grob, 1997). In der Stressforschung finden sich in den letzten zehn bis zwanzig Jahren zunehmend Studien, welche die Dimensionen des Lebens- und Schulstresses von Kindern und Jugendlichen thematisieren (z.B. Lohaus, Fleer, Freytag & Klein-Hessling, 1996).

Lohaus belegte in einer Untersuchung (1990), dass über 70% der Grundschüler über Stresserlebnisse berichten. Es zeigte sich, dass nicht die kritischen Lebensereignisse von hoher Bedeutung für die Entwicklung psychischer und physischer Störungen sind, sondern vielmehr Alltagsstressoren überwiegend im leistungs- und anschluss-thematischen Kontext. Auch Hampel, Petermann und Dickow (2001, S. 7) bestätigen, dass Kinder und Jugendliche häufig psychische und physische Beanspruchungssymptome aufweisen im Zusammenhang mit Anforderungen in schulischen Leistungssituationen und in sozialen Konflikten mit Eltern, Freunden und Geschwistern. Die Beziehung zwischen Stressoren und Stressfolgen ihrerseits ist nicht eindeutig, da sich eine grosse interindividuelle Variabilität bei der Stressverarbeitung von Kindern und Jugendlichen zeigt. Eine günstige Stressbewältigung kann entwicklungspsychologisch als ein wesentlicher Schutzfaktor bei psychischen Belastungen angesehen werden. Die Autoren betonen die Wichtigkeit der Diagnostik von Defiziten in der Stressbewältigungskompetenz psychisch belasteter Kinder. Zum einen wachsen die Anforderungen im Kindes- und Jugendalter ständig und die Belastungssymptome nehmen zu, zum andern lassen sich im Kindesalter Handlungsmuster noch eher positiv beeinflussen (Lohaus et al., 1996, zit. nach Hampel et al., 2001, S. 9).

Diese Arbeit fragt nach dem Erscheinungsbild (der Belastungssymptomatik) und möglichen Einflussfaktoren, die zur Entstehung heutigen schulischen Stresserlebens bei Kindern und Jugendlichen führen. Es interessiert zudem die Frage, welche Bewältigungsstrategien bei belasteten Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind. Des weitern soll der Frage nachgegangen werden, mit welchen Massnahmen Lehrpersonen auf kindlichen Schulstress reagieren und wie Schulen Stress durch Gesundheits- und Wohlbefindensförderung vorbeugen.

Die Fragestellungen werden aus der Perspektive enger schulischer Bezugspersonen, namentlich Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, untersucht. Die Wahrnehmung und Sicht von betroffenen Schülerinnen, Schülern und Eltern wird in diesem Rahmen nicht berücksichtigt.

Die Arbeit bezieht sich auf den schulbezogenen Lebenskontext von Kindern und Jugendlichen an Regelklassen der Volksschule im deutschsprachigen Raum. Sie geht nicht näher ein auf Schülerinnen und Schüler mit klinischem bzw. psychiatrischem Befund. Stress als multi-

dimensionales Konstrukt wird in der Erscheinungsform des schulischen Stresses näher beleuchtet. Spezifische gesellschaftliche und familiäre Stressoren werden nicht vertieft behandelt, obwohl sich diese und schulbezogener Stress wechselseitig stark beeinflussen und korrelieren.

Im theoretischen Teil wird im ersten Kapitel allgemeines und insbesondere schulisches Wohlbefinden inhaltlich näher bestimmt und erläutert. Die Auseinandersetzung mit dem komplexen Phänomen „Wohlbefinden“ soll dabei aufzeigen, wie viele Merkmalsanteile von eben diesem schulischen Wohlbefinden störungsanfällig sein und daher zu Belastungen im Sinne von Schulstress führen können.

Im zweiten Kapitel wird der vielschichtige Begriff Stress näher definiert. Es werden vier ausgewählte Ansätze von Stresstheorien erläutert: biologische, reizorientierte und arbeitsspezifische Konzepte sowie die kognitiv-transaktionale Stresstheorie nach Lazarus.

Anschliessend werden im dritten Kapitel für die Entstehung von Schulstress relevante Bedingungsfaktoren erörtert und die Symptomatik bei schulischen Belastungen beleuchtet.

Das vierte Kapitel befasst sich mit dem Begriff des Copings und betrachtet nachweislich typische Bewältigungsstrategien der (kindlichen) Stressverarbeitung.

Schliesslich wird im fünften Kapitel auf Möglichkeiten der Gesundheitsförderung in der Schule im Sinne der Prävention von schulischem Stress eingegangen.

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 6-8) wird mit einer qualitativen Methodik untersucht, inwiefern Unterrichtende Belastungssymptome wahrnehmen und welche ursächlichen Einflüsse sie ihnen zuschreiben. Gefragt wird weiter, wie die Lehrenden und Lernenden mit Belastung umgehen und wie die Schulen als Institution Gesundheitsförderung betreiben. Mittels acht problemzentrierten, halbstrukturierten Interviews werden die Daten erhoben. Diese werden anschliessend anhand einer qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet und im Diskussionsteil (Kapitel 9) zusammengefasst, interpretiert und diskutiert. Aufgrund der Ergebnisse zu den Fragestellungen werden Hypothesen formuliert. Fazit, Methodenkritik und Ausblick bilden den Abschluss der Arbeit.

Im Anhang befinden sich der Interviewleitfaden und eine tabellarische, stichwortartige Übersicht zu den Interviewaussagen.

Hinweis:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nachfolgend in der Regel auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet. Gemeint sind in jedem Fall immer die weibliche und die männliche Form.

I Theoretische Grundlagen

1. Schulisches Wohlbefinden

Befasst man sich mit Schulstress, drängt sich unweigerlich auch die Frage auf, was denn Schule angenehm erscheinen und die Beteiligten sich wohl fühlen lässt.

Man könnte gemeinhin annehmen, schulisches Wohlbefinden sei mit Schulklima bzw. Sozialklima in der Schule gleichzusetzen. Dies wäre aber eine ausgeprägte Simplifizierung. Wohlbefinden fokussiert das individuelle Erleben, während die Beurteilung des Schulklimas die Perspektive anderer und damit eher das kollektive Erleben anspricht (Hascher, 2004, S. 137-138). Der schulische Alltag eines Kindes oder Jugendlichen ist dominiert durch die beiden Themenbereiche Lern-/ Leistungserwartungen und -bewertungen und die Sozialkontakte. Dieser Tatsache muss bei einer Konzeption des Wohlbefindens in der Schule Rechnung getragen werden. Eine Definition des schulischen Wohlbefindens ist jedoch nicht ohne die Vielzahl an theoretischen Ansätzen aus der allgemeinen Wohlbefindensforschung festzulegen, lassen sich doch zahlreiche Elemente aus denselben auf den spezifischen Kontext der Schule übertragen. Aus dieser Überlegung heraus sollen sowohl der Begriff des allgemeinen wie auch derjenige des schulischen Wohlbefindens näher definiert werden.

1.1 Begriffsklärungen

Hascher (2004, S. 20) teilt allgemeines Wohlbefinden in drei Komponenten auf: (1) Wohlbefinden als spezifische Gefühlsqualität, (2) Wohlbefinden als Kombination emotionaler und kognitiver Faktoren und (3) Wohlbefinden als Sammelbegriff für positive Emotionen. Bradburn (1969, zit. nach Hascher, 2004, S. 22) schlussfolgert in seinen Studien bzgl. spezifischer Gefühlsqualität, dass die Differenz zwischen positiven und negativen Emotionen das zentrale Mass für das psychische Wohlbefinden eines Individuums darstellt. Nicht das absolute Ausmass, sondern das Verhältnis zwischen angenehmen und unangenehmen Erfahrungen, die relative Intensität der Gefühle, ist entscheidend.

Je nach Sichtweise und empirischer Methode werden emotionale und kognitive Anteile in der Wohlbefindensforschung als gleichberechtigt betrachtet. Nach Mayring (1991, zit. nach Hascher, 2004, S. 26) besteht Wohlbefinden explizit aus kognitiven und emotionalen, aus kurzfristigen und länger dauernden Anteilen, aus positiven Emotionen und aus dem Fehlen von Beschwerden, Belastungen und negativen Emotionen. Er definierte weiter: (1) Es ist nicht nur zwischen positiven und negativen Emotionen zu unterscheiden, sondern auch zwischen objektiven und subjektiven Faktoren. (2) Soziale Interaktionen sind eine wichtige Komponente für positive Emotionen und (3) je nach Alterstufe sind verschiedene Bereiche für die Genese von Wohlbefinden zentral. Laut seinen Befragungen waren für Betagte Familie und Gesundheit

eher bedeutend, für Jüngere dagegen Freizeit, Schule und Freunde. Hascher (2004, S. 29) betrachtet Wohlbefinden schliesslich unter den Aspekten der Handlungsorientierung (z.B. eigenständiges Meistern von Schwierigkeiten, psychische Kompetenz) und Selbstaktualisierung (z.B. Selbstakzeptanz, Selbstkontrolle). Differenziert wird zudem zwischen habituellem und aktuellem Wohlbefinden. Bei beiden Formen wird davon ausgegangen, dass sowohl Faktoren der Person (z.B. Selbstüberzeugung, Optimismus, individuelle Ziele und Normen) wie auch solche der Umwelt (z.B. Klima am Arbeitsplatz, Über- oder Unterforderung, soziale Interaktion) das Wohlbefinden beeinflussen.

Hascher (2004, S. 150) integriert Erkenntnisse aus der Wohlbefindensforschung und der Emotionspsychologie und definiert schulisches Wohlbefinden im Sinne eines Mehrebenenkonstruktes zusammenfassend wie folgt:

Wohlbefinden in der Schule bezeichnet einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen. Wohlbefinden in der Schule kann kurzfristig und aktuell oder sich über einen längerfristigen Zeitraum entwickeln und in seiner Intensität variieren.

Aktuelles Wohlbefinden in der Schule bezeichnet ein temporäres Gefühlserleben, in dem positive Emotionen und Kognitionen im Zusammenhang mit der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext im Vergleich zu negativen Emotionen und Kognitionen sowohl im Bezug auf ihre Häufigkeit als auch auf ihre Intensität überwiegen. Die aktuelle Emotionsgenese hängt von den situativen Erlebnissen, den individuellen Situationsbewertungen der Schülerinnen und Schülern, ihren Persönlichkeitseigenschaften, den Bedingungen des Schulkontextes und der Gestaltung des Schulalltags ab.

Habituelles Wohlbefinden in der Schule bezeichnet eine Gefühlshaltung, in der dauerhafte positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und - über einen längeren Zeitraum betrachtet - gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Es kann sowohl im Bezug auf sein Verhältnis zwischen positiven und negativen Emotionen als auch im Bezug auf seine Intensität variieren. Habituelles Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die längerfristigen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erfahrungen.

1.2 Wohlbefinden im Schulalltag

Hascher (2004, S. 15) stellt die berechtigte Frage, ob Wohlbefinden in der Schule überhaupt möglich sei. Sie legt dar, dass der schulische Kontext charakteristisch eher für negative als für positive Emotionen steht und begründet:

Die Schule ist eine Pflichtinstitution für Kinder und Jugendliche, in der einerseits von aussen gestellte Anforderungen strikt erfüllt werden müssen und in der Misserfolge, Scheitern und Widerstand je nach Situation sanktioniert werden. Selektion als zentrale Funktion der Schule führt dazu, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler unter ständiger Aufsicht, Kontrolle und Bewertung stehen, sondern dass auch die Lehrpersonen die Förderung des Lernens im Hinblick auf Übertrittsverfahren und Verpflichtung zur Selektion als Leistungsdruck erleben. Schule als Qualifikationsinstanz nimmt aus gesellschaftlicher Sicht eine bedeutende Rolle ein. Schule nimmt eher wenig Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse Einzelner zugunsten vereinfachter organisatorischer Strukturen. Im schulischen Alltag dominieren vor allem Forderungen: Kinder und Jugendliche müssen eine grosse Menge Lernstoff bewältigen, Leistungen erbringen, kreativ, sportlich, analytisch sein, Fakten abrufen und eine eigene Meinung entwickeln können. Sie sollen sich den Interaktionsstilen von Lehrpersonen unterordnen, zugleich Selbst- und Sozialkompetenz erwerben und Erwartungen der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer erfüllen. Unter diesen Voraussetzungen wirkt der Anspruch, dass sie sich in der Schule auch noch und unter längerfristiger Perspektive wohl fühlen, nahezu paradox. Dennoch ist schulisches Wohlbefinden ein zentrales, notwendiges und realisierbares pädagogisches Anliegen.

Hascher betont die enge Verknüpfung von Kognitionen und wohlbefindensrelevanten Emotionen (2004, S. 16-17). Sich in der Schule wohl zu fühlen impliziert, dass Schülerinnen und Schüler häufig positive, angenehme Emotionen erleben, die mit der anregenden und erfolgreichen Erfüllung schulischer Anforderungen wie Leisten und Lernen verbunden sind. Dazu gehören laut Autorin eine aktive Auseinandersetzung mit dem Schulalltag, Engagement und Involviert sein ins Unterrichtsgeschehen sowie der Beitrag zu einem offenen, sozial verantwortlichen Miteinander. Hascher will aber unter schulischem Wohlbefinden mehr als das blosse Erleben positiver Gefühle verstanden wissen (S. 16). Wohlbefinden in der Schule bedeutet, dass Kinder und Jugendliche grundsätzlich eine positive Haltung der Schule und den mit ihr verbundenen Themen und Tätigkeiten gegenüber entwickeln. Wohlbefinden in der Schule ist mit Aktivität, Auseinandersetzung und Entwicklung verbunden: es heisst, sich sicher, akzeptiert und ernst genommen zu fühlen, Lernchancen wahrnehmen und umsetzen zu können und überzeugt zu sein, in der Schule mitgestalten zu dürfen. Weiter beinhaltet schulisches Wohlbefinden, dass sich Schülerinnen und Schüler den Anforderungen des Schulalltags stellen können ohne von negativen Gefühlen, Sorgen und Beschwerden belastet zu sein, indem sie in der Lage sind, herausfordernde Situationen (z.B. Leistungssituationen, Pflichten) zu bewältigen. Hierbei spielt eine pädagogische Grundhaltung der Lehrperson von Offenheit, Fairness, Transparenz und Vorbereitung stark hinein, indem der Lernprozess der Einzelnen im Vorder-

grund steht. Schliesslich gehört, wie Hascher ausführte (S. 17) dazu, dass der Umgang der Schülerinnen und Schüler innerhalb und ausserhalb der Unterrichtszeit angenehm ist und nicht zu einer persönlichen Bedrohung oder gar erlebten Ausgrenzung wird. Es gilt, ein positives schulisches Umfeld zu schaffen, indem es möglich ist, sich mit dem Lernen statt mit der Bewältigung negativer Emotionen zu befassen.

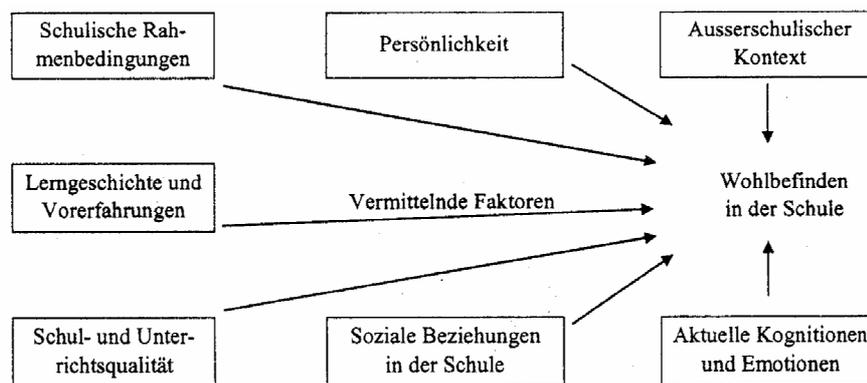


Abbildung 1: Bedingungsfaktoren des Wohlbefindens in der Schule (Hascher, 2004, S. 166)

Aus Abbildung 1 geht hervor, wie komplex das Phänomen „Wohlbefinden in der Schule“ ist, wie viele Einflussfaktoren auf dieses einwirken und damit positive und negative Emotionen bei einem Individuum auslösen können. Hascher betont dabei, dass die Wirkung der einzelnen Komponenten bisher weitgehend ungeklärt ist, da keine kausalen, sondern korrelative Zusammenhänge untereinander bestehen.

Die im nächsten Kapitel beschriebenen Stresstheorien erklären, wie Stress entsteht, wenn das sensible Gleichgewicht von positiven und negativen Emotionen und Kognitionen in bestimmten Situationen gestört ist.

2. Stress

2.1 Begriffsklärungen

Der Begriff „Stress“ (engl. Druck, Anspannung; Belastung, Beanspruchung) wird fast überall umgangssprachlich verwendet und verstanden. Auslösende Bedingungen sind zwar individuell verschieden, doch versteht man unter Stress meist das gleiche, nämlich eine Belastung, Störung oder bei zu hoher Intensität eine Überforderung der psychischen und/oder physischen Anpassungskapazitäten (Koch, Rensing, Rippe & Rippe, 2006, S. 4).

Gemäss Häcker und Stapf (2009, S. 967) bedeutet Stress im allgemeinen Sprachgebrauch eine subjektiv unangenehm empfundene Situation, von der eine Person negativ beeinflusst wird (Distress), im Gegensatz zum anregenden bis motivierenden, positiven Stress (Eustress). Der negative Distress führt langfristig zu nachweislich somatischen Schädigungen. Stress kann

also allgemein als intensiver, unangenehmer Spannungszustand in einer stark aversiven Situation verstanden werden, dessen Vermeidung als subjektiv wünschenswert erlebt wird. Zur Bewältigung von Stress sind die Strategien des Coping (vgl. Kp. 5) von entscheidender Bedeutung.

Eine wissenschaftliche Definition von Stress gelingt infolge der in der Stressforschung begrifflichen Differenzen und unterschiedlichen Theorien nicht. Im Sinne eines gemeinsamen Verständnisses handelt es sich bei Stress um Störungen biologischen, psychologischen und sozialen Funktionierens, die durch belastende Lebensereignisse hervorgerufen werden (Schulz, 2005, S. 219). Weit verbreitet ist laut Autor eine Kategorisierung der Stresskonzepte je nach dem, auf welche Komponente im Reiz-Reaktions-Schema sich Stress bezieht. Stimulusdefinitionen lokalisieren Stress als eine Umgebungsbedingung, als situative Einwirkung der Umwelt. In Reaktionsdefinitionen verweist ein bestimmtes Reaktionsmuster im Organismus auf die An- oder Abwesenheit von Stress. In interaktionsorientierten Konzepten werden schliesslich die aktive Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umwelt und die damit verbundenen Störungen des Person-Umwelt-Gleichgewichts hervorgehoben. Kräfte und Bewältigungsmöglichkeiten werden aus Sicht der Betroffenen in besonderem Masse beansprucht oder überfordert. Dabei kann eine Gefährdung der eigenen Gesundheit, der sozialen Anpassungsfähigkeit oder der Leistungsfähigkeit die Folge sein.

In den Kapiteln 2.2 bis 2.4 werden relevante Stresstheorien dargelegt. Trotz der unterschiedlichen Verwendung des Stressbegriffs gehen laut Hampel, Petermann und Dickow (2001, S. 10) alle Stresskonzepte von einer Organismus-Umwelt-Adaption aus.

2.2 Biologische Stresskonzepte

Der kanadische Mediziner Hans Selye (1956), Begründer der biologischen Stressforschung, vertrat einen reaktionsorientierten Ansatz und definierte Stressantworten als generelles, unspezifisches Reaktionsmuster, das im Organismus von Mensch und Tier unter erhöhter Belastung auftritt und durch die Ausschüttung von Kortisol aus der Nebennierenrinde ausgelöst und gesteuert wird. Die physische Dynamik unterteilte er in drei Phasen: (1) in eine Alarmphase, (2) eine Widerstandsphase und (3) eine Erschöpfungsphase (Koch et al., 2006, S. 5). Dieser physische Verlauf ist unter dem Namen „Generelles Adaptionssyndrom (GAS)“ bekannt.

Koch et al. (2006) legen dar, dass sich reaktionsorientierte Stressreaktionen heute wesentlich differenzierter zeigen: es gibt generelle Alarm- und Stressantworten, die bei zahlreichen Stresssituationen aktiviert werden. Zu dieser Gruppe der allgemeinen Stressantworten gehört auf der neurologischen Ebene eine erhöhte Aufmerksamkeit und Reaktionsbereitschaft, auf der Gefühlsebene Wut/ Angst, auf der Neurohormonebene die Aktivierung der Sympathikus-Nebennierenmark-(SAM-) und der Hypophysen-Nebennierenrinden (HPA-) Achse, auf der

systemischen Ebene eine Stimulation von Kreislauf/ Atmung/ Stoffwechsel und auf der zellulären Ebene eine Aktivierung bestimmter Signalwege. All diese Vorgänge sind darauf ausgerichtet, wieder einen Zustand von Stabilität und Wohlbefinden zu erreichen.

Neben den allgemeinen Stressantworten gibt es auch stressorspezifische Reaktionen des Körpers, wie Koch et al. weiter ausführen. Zahlreiche Stressoren von aussen und innen lösen Stresszustände unterschiedlicher Art aus: Angststress, Schmerzstress, Hungerstress, Virusstress zum Beispiel unterscheiden sich sowohl in der Gefühlstönung wie auch in den ausgelösten zellulären, neurobiologischen und hormonellen Veränderungen (2006, S. 5).

2.3 Stimulusorientierte Stresskonzepte

Faltermaier (2005, S. 74) führt aus, dass Selyes reaktionsbezogenes Stressverständnis seine Grenzen darin hat, dass es Stress unabhängig von der Einschätzung (Bewertung) und der Reaktionskapazität des Organismus eines Individuums beschreibt. Stresserleben ist interindividuell sehr verschieden. Diese Kritik wird auch bei den stimulusorientierten Modellen aufgeführt. Diese besagen, dass externale Anlässe für Individuen zur Belastung werden und im Extremfall zur Entstehung von Krankheiten beitragen können. Entscheidend ist das Ausmass der Belastung. Diese positiven oder negativen Situationsreize werden kritische Lebensereignisse (engl. critical life events) genannt (Knoll, Rickmann & Scholz, 2005, S. 96). Kritische Lebensereignisse (potenzielle Stressauslöser wie z.B. Schwangerschaft, Tod, Scheidung, Weihnachten) werden empirisch mit Hilfe von Stressorlisten (Bewertungslisten) erhoben.

Ein verwandter Ansatz der stimulusorientierten Forschung beschäftigt sich mit den sogenannten Alltagsschwierigkeiten (engl. daily hassles). Dieser geht davon aus, dass es nicht die selteneren, schwerwiegenden Lebensereignisse sind, die zum Stresserleben beitragen, sondern vielmehr die kleinen alltäglichen Schwierigkeiten, denen man begegnet. Den Alltagsschwierigkeiten gegenüber stehen die „daily uplifts“, also die Freuden des Alltags, die ebenfalls Auswirkungen auf das emotionale und gesundheitliche Wohlbefinden haben (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1984, zitiert nach Knoll et al., 2005, S. 96-97).

Seiffge-Krenke (2008a, zit. nach Oerter & Montada, 2008, S. 830) betont, man gehe heute davon aus, dass weniger der Stress als solcher als vielmehr Defizite im Coping, also im Umgang mit Stress, gesundheitlich beeinträchtigend wirken. Untersuchungen an Kindern und Jugendlichen (Seiffge-Krenke, 1998) ergaben, dass tatsächlich häufige daily hassles gesundheitlich bedeutsamer sind als kritische Lebensereignisse. So fand man heraus, dass viele Alltagsbelastungen das Immunsystem schwächen, wodurch sich Infektionen einstellen können. Alltagsstressoren korrelieren bei Jugendlichen auch deutlich öfter mit psychischen Symptomen wie Ängstlichkeit oder Depression als etwa kritische Lebensereignisse.

2.4 Das kognitiv-transaktionale Stresskonzept nach Lazarus

Die psychologische, transaktionale Stresstheorie von Richard S. Lazarus (1966) ist der prominenteste Ansatz innerhalb der Stresskonzepte in der Psychologie und hat damals durch neue empirische Methoden eine Wende in der Stressforschung ausgelöst (Faltermaier, 2005, S. 77-79). Ausgegangen wird beim transaktionalen Ansatz von einem Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und Anpassungsressourcen in einem sich ständig wechselnden Verhältnis zwischen der Person und ihrer Umgebung. Als entscheidendes Moment für die Auslösung einer Stressreaktion gilt die subjektive Bewertung einer Situation. Lazarus' Theorie kreiste demnach um die empirische Erfassung dieser kognitiven Prozesse und um das von ihm massgeblich eingeführte „Coping“-Konzept (vgl. Kapitel 5). Seine Theorien mündeten schliesslich in einer von ihm geprägten psychologischen Emotionstheorie.

Im kognitiv-transaktionalen Modell determinieren also subjektive kognitive Bewertungsprozesse (engl. appraisals) die Reaktion auf einen Stressreiz und erklären damit auch die interindividuellen Unterschiede im Stresserleben in ein und derselben Belastungssituation (Knoll et al., 2005, S. 98). Kognitive Bewertungen stehen am Anfang jeder Stressepisode. Die so genannten primären Bewertungsprozesse (primary appraisals) stellen dabei eine Situationseinschätzung dar, bei der das Individuum herausfindet, inwiefern eine vorliegende Situation für sein eigenes Wohlbefinden relevant werden könnte. Dabei führen die Autoren (2005, S. 99) aus, dass Situationen gemäss Lazarus anhand verschiedener Charakteristiken beurteilt werden, welche die Vorhersehbarkeit, die Kontrollierbarkeit und die zeitliche Erstreckung der Reizgegebenheit betreffen. Gekoppelt an diese Situationseinschätzung läuft parallel die Sekundärbewertung (secondary appraisal) ab, bei der die Person die Situationsanforderungen mit dem abgleicht, was sie ihnen entgegensetzen vermag (eigene Ressourcen). Relativ stabile Einflussfaktoren dieser Ressourceneinschätzung sind persönliche Motive, Ziele, Wertvorstellungen und generalisierte Erwartungen. Je nach dem, wie Primär- und Sekundärbewertung ausfallen und sich kombinieren, resultiert daraus subjektiv unterschiedlich wahrgenommenes Stresserleben (S. 100): (1) Bewertungen von Schaden/ Verlust folgen auf bereits eingetretene Ereignisse dieser Art, z.B. eine verpatzte Prüfung, (2) Bewertungen von Bedrohung oder Herausforderung beziehen sich auf die Erwartung zukünftiger Ereignisse, z.B. eine bevorstehende Prüfung, (3) Bewertungen, bei denen kein Stress entsteht, führen zu Gewinn oder möglicherweise auch Gleichgültigkeit. Je nach dem, zu welcher Einschätzung ein Individuum gelangt, kommt es in der Folge zu unterschiedlichen Emotionen und Bewältigungsversuchen. Lazarus' Definition von Stress lautet:

„ Psychischer Stress bezeichnet eine Beziehung mit der Umwelt, die vom Individuum im Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen oder überfordern.“

(Lazarus & Folkman, 1986, zit. nach Knoll et al., 2005, S. 100)

Lazarus bezeichnet die kognitiven Bewertungen als aktives Bindeglied zwischen situativen Anforderungen, äusseren Zwängen sowie umweltbezogenen Ressourcen auf der einen Seite und der Zielhierarchie und Glaubenssätzen des Individuums auf der andern Seite (Lazarus, 1993, zit. nach Hampel et al., 2001, S. 10-11). Der wechselseitigen Person-Umwelt-Auseinandersetzung schreibt er prozesshaften Charakter zu, was der Begriff „Transaktion“ ausdrücken soll.

Der andere wichtige vermittelnde Prozess in Lazarus' Stresstheorie ist die Stressbewältigung (Coping): die individuellen Bemühungen, mit Stressepisoden umzugehen. Dass die stressvolle Auseinandersetzung ein äusserst dynamischer Anpassungsprozess ist, zeigt die schematische Darstellung von Lazarus' kognitiv-transaktionalen Modell in Abbildung 2. Auf einen potenziellen Stressor folgen unmittelbar eine primäre und sekundäre kognitive, subjektive Bewertung. Auf Grund derer erfolgt das Coping. Auf dieses Modell und die emotions- bzw. problemorientierte Bewältigung wird in Kapitel 5 näher eingegangen.

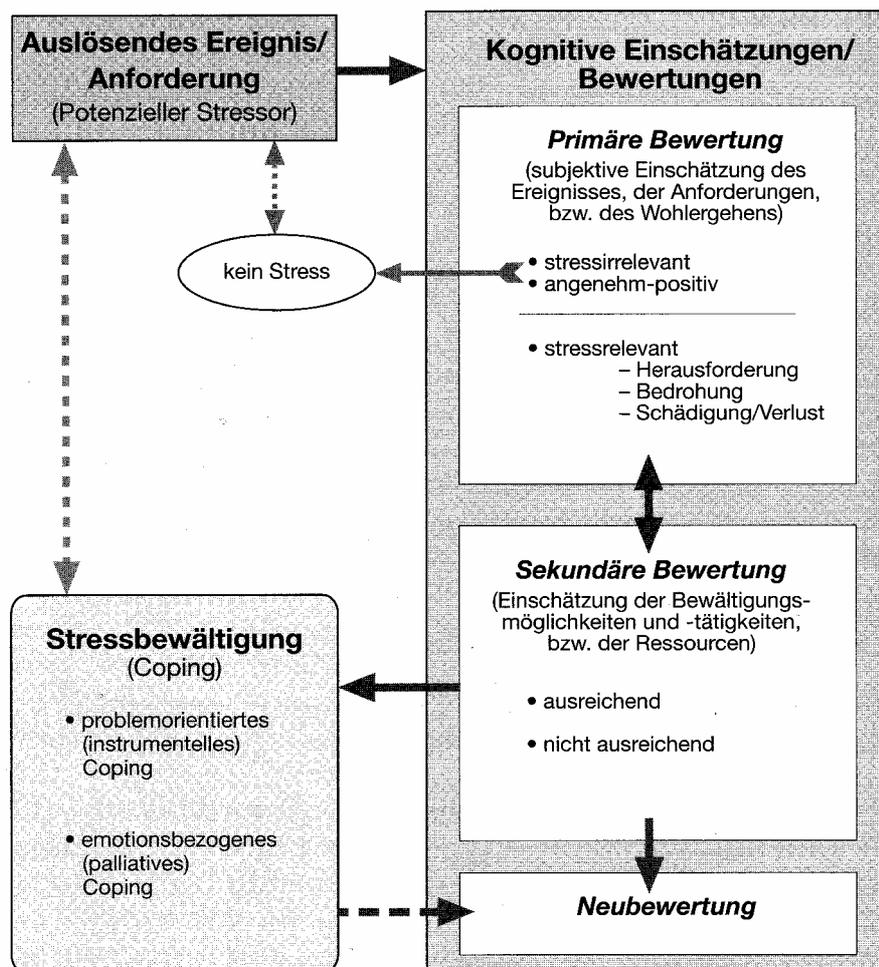


Abbildung 2: schematische Darstellung des kognitiv-transaktionalen Modells nach Lazarus (Lattmann & Rüedi, 2003, S. 38)

2.5 Arbeitsbezogene Stresskonzepte

Laut Hurrelmann (1990, S. 133) bezeichnet in intensiven Interviewstudien die Mehrzahl der Jugendlichen die Schule als „Arbeitsplatz für Noch-nicht-Erwachsene“. Im Zusammenhang mit Schulstress erscheint es daher naheliegend, auch arbeitsbezogene Stresstheorien zu beachten.

Die Autoren Birnbaumer, Frey, Kuhl, Schneider und Schwarzer (2005, S. 224-225) zeigen auf, dass bei diesen die Interaktion der Person mit den Arbeitsaufgaben im Fokus stehen. Die verschiedenen Merkmale der Arbeitsanforderungen bilden die Grundlage verschiedener Stressarten. Zu unterscheiden sind folgende stressrelevante Arbeitsanforderungen (vgl. Richter & Hacker, 1998): (1) Umfang (2) Schwierigkeit (3) Vielfalt (4) Klarheit (5) Valenz (6) Vereinbarkeit mit anderen Anforderungen (7) Gratifikation bei Bewältigung (8) Sanktionen bei Nichtbewältigung (9) Handlungsspielraum bei Bewältigung (10) äussere Bedingungen bei der Bearbeitung (11) Häufigkeit. Die Anforderungen können laut Birnbaumer et al. (2005, S. 225) zu Stressquellen werden, wenn sie so beschaffen sind, dass sie nicht (mehr) zu den aktuellen Zuständen (z.B. Erschöpfung) oder habituellen Merkmalen der Person (z.B. Bedürfnisse, Fähigkeiten) passen. Aus den unterschiedlichen Arten von Imbalancen ergeben sich verschiedene arbeitsbezogene Stresskonzepte:

- *Stress durch zu viele Anforderungen:* hier wird die quantitative Überlastung hervorgehoben. Für quantitative Überforderungen ist das Erleben von Zeitdruck typisch.
- *Stress durch zu schwierige Anforderungen:* im Mittelpunkt stehen Imbalancen zwischen Anforderungen und Qualifikationen.
- *Stress durch monotone Arbeiten:* zu geringe Variabilität der Anforderungen kann eine Stressquelle darstellen.
- *Stress durch unklare Anweisungen:* man weiss nicht genau, was zu tun ist oder was erwartet wird.
- *Stress durch unvereinbare Anforderungen:* hier besteht die Stressquelle darin, dass man eine Person enttäuschen muss, wenn man die Erwartungen einer ändern erfüllt.
- *Stress durch fehlende Gratifikation:* trotz guter Leistungen fehlen die sozialen Gratifikationen (Anerkennung, Lohn etc.)
- *Stress durch Sanktionen bei Nichtbewältigung:* wenn bei der Nichtbewältigung einer Anforderung Sanktionen (z.B. soziale Zurückweisung) zu erwarten sind, entsteht Leistungsdruck. Leistungsdruck erlebt man aber auch in sozialen Situationen, wenn der Verlust von Sympathie, Vertrauen, Zuneigung u. Ä. auf dem Spiel steht.
- *Stress durch zu geringen Handlungsspielraum:* die Stressquelle liegt darin, dass Umstände, Reihenfolge und Inhalte einer Tätigkeit nicht kontrolliert werden können.

- *Stress durch Störungen bei der Arbeit:* Störungen bei der Arbeitsbewältigung oder bei arbeitsbezogenen sozialen Kontakten können einen zusätzlichen Regulationsaufwand auslösen.
- *Stress durch fehlende Anforderungen:* hier entsteht Stress, wenn Anforderungen fehlen, die Anregungen beinhalten oder eine sinnvolle Tagesstruktur ermöglichen.

Birnbaumer et al. (2005, S. 226) weisen darauf hin, dass typisch für eine Arbeitssituation ist, dass mehrere Stressoren gleichzeitig auftauchen und wirksam werden (Mehrfachbelastung). Deshalb ist es wichtig zu betonen, dass arbeitsbezogener Stress untrennbar mit negativen affektiven Zuständen verbunden ist. Entzieht man sich der Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe, kann ein aversiver affektiver Zustand (z.B. Angst, Frustration, Ärger) entstehen, der ohne zeitgleiche Beanspruchung aber nicht als Stress bezeichnet werden kann. Die Berücksichtigung der Anforderungsmerkmale als Ausgangspunkt der Stressgenese bezieht laut den Autoren den reizorientierten Ansatz mit ein, die Berücksichtigung der affektiven Zustände den reaktionsorientierten Ansatz.

3. Entstehungsbedingungen und Erscheinungsbild

Im Folgenden soll der Begriff „Schulstress“ näher umschrieben werden. Dabei werden ausgewählte Bedingungsfaktoren erläutert, die für Schülerinnen und Schüler potenzielle Stressoren darstellen und zu psychischen und physischen Belastungen (Symptomatik) führen können. Auf alle Einflüssebenen detailliert einzugehen (vgl. Kapitel 3.2: Tupaika, 2002) ist an dieser Stelle nicht möglich.

3.1 Begriffsklärung

Für den Terminus „Schulstress“ findet sich wissenschaftlich keine eigenständige Definition. Im psychologischen Laienverständnis ist Schulstress ein ebenso weit verbreiteter Begriff wie Stress als solches auch. Unter Schulstress werden gemeinhin subjektiv negativ empfundene Belastungen von Schülern verstanden.

Im wissenschaftlichen Sinne werden in dieser Arbeit unter Schulstress grundsätzlich Spannungszustände und Belastungssituationen verstanden, die sich kurz- oder langfristig psychisch bzw. psychosomatisch ungünstig bis schädigend auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. Kp. 2.1, Definitionen von Stress/ Distress).

Laut Tupaika (2002, S. 5-7) können schädigende schulische Stressoren durch verschiedenste Ebenen bedingt sein, was die Komplexität in der Entstehung von Schulstress verdeutlicht.

Die Autorin unterscheidet zwischen: (1) *individuen-systemischen Bedingungsfaktoren* sowohl somatisch (z.B. Teilleistungs- oder Entwicklungsstörungen), kognitiv (z.B. Intelligenz und Schulleis-

tung) wie auch non-kognitiv (z.B. Lernmotivation, Sozialverhalten, Selbstkonzept), (2) *mikrosystemischen Bedingungsfaktoren* wie Familie, Peergroup, Lehrerschaft (z.B. Verhalten, Erwartungen, Beurteilungen, Beziehungsqualitäten), (3) *exosystemischen Bedingungsfaktoren* wie die Institution Schule und ihre Rahmenbedingungen (z.B. Selektionssystem, Schulklima, Lehrmittel, Schultyp, bildungspolitische Einflüsse) und (4) *makrosystemische Bedingungsfaktoren* wie die Gesellschaft (z.B. Sozialisation, Pluralismus und Sinnsuche). Allein das primäre Beziehungsdreieck Familie-Peer-Lehrer, aber auch das sekundäre Familie-Gesellschaft-Schule zeigen die ausgeprägten, vielschichtigen Wechselwirkungen, in denen sich das einzelne Individuum, der Schüler, die Schülerin, bewegt.

3.2 Ausgewählte Stressoren und Symptomatik

Gemäss Mungan (2008, S. 64) können psychische Belastungen von Schülern vor allem dann entstehen, wenn diesen in ihrem subjektiven Erleben die Gelegenheiten zur Bewältigung von Diskrepanzen zwischen Leistungsvermögen intellektuell-emotional-physischer Art und den Anforderungen fehlen. Dabei kommt es zu Selbstbewertungen, die durch verschiedene Selbst- und Fehleinschätzungen belastend oder entlastend wirken können. Als psychische Belastungen werden hier Merkmalsyndrome von Störungen verstanden - nicht im medizinischen oder psychiatrischen Sinne- welche von den Schülern als überdauernde Beeinträchtigung ihres psychischen Wohlbefindens erlebt werden und die durch die Schule mitbedingt sind. Bergmann (1984, zit. nach Mungan, 2008, S. 65) unterscheidet in einer empirischen Klassifikation drei Bereiche psychischer Belastungen in der Schule:

- *affektive Unausgeglichenheit (Symptome: Interesselosigkeit, Stimmungsschwankungen, Aggressivität, Niedergeschlagenheit etc.)*
- *psychische Überforderung durch die Schule (Symptome: Schul- und Prüfungsangst, Nervosität etc.)*
- *psychovegetative Beschwerden (Symptome: Kopfschmerzen, Appetitlosigkeit, Schlafstörungen, Übelkeit etc.)*

Die schulischen Ursachen bzw. die Stress begünstigenden Faktoren sind vor allem in Übergängen innerhalb des Schulsystems, Gefährdung des Aufstiegs, subjektiv unbefriedigendem Leistungsniveau sowie unbefriedigendem Status in der Klasse zu finden.

Laut Seiffge-Krenke (2008b, S. 4) zeigen inzwischen zahlreiche deutsche und internationale Studien, dass die soziale Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen durch sehr hohe äussere Anforderungen in der Schule geprägt ist. Sie nennt als häufige schulbezogene Stressoren

Schulwechsel, Leistungsdruck, Prüfungsangst, Rivalitäten und Aggressionen unter Schülern, Überforderung durch die Hausaufgaben und Konflikte mit Eltern und Lehrern. Zukunftssorgen stehen insbesondere bei Jugendlichen an der Spitze der belastenden Probleme.

Reisch (2003, S. 25) erläutert ihrerseits folgende typischen Schulstressoren:

- *Leistungs- und Prüfungsdruck*: die heutige Schulsituation ist durch einen erhöhten Leistungsanspruch, immer grössere Stoffmengen und gestiegenen Zeitdruck gekennzeichnet
- *Über- und Unterforderung*: Zu viel, zu schnell, zu schwierig ist ebenso Stress auslösend wie zu wenig, zu langsam, zu leicht und daher langweilig
- *Konkurrenz und soziale Isolation*: Leistungsdruck wirkt sich auf die sozialen Beziehungen aus. Mitschülerinnen und -schüler werden oft zu Konkurrenten
- *Problematisches Sozialverhalten*: Hänseleien und Spott, Ausschluss aus der Klassengemeinschaft, Diskriminierung und Aggression gehören dazu
- *Intellektualisierung*: die Überbetonung intellektueller Fächer und kognitiver Fähigkeiten bei Geringschätzung musisch-kreativer Fächer kann Schulängste fördern. Kinder, die sich weniger in theoretisch-abstrakter denn in praktisch-konkreter Weise verwirklichen möchten, werden unter Umständen gehemmt.
- *Unorganisiertheit*: mangelnde Strukturen und Regeln, fehlende Zeiteinteilung und äussere Unordnung führen zu innerer Haltlosigkeit und stellen einen gewichtigen Stressfaktor dar
- *Bewegungsarmut*: eingeschränkte räumliche Möglichkeiten und daher restriktive Verhaltensvorschriften sowie ungenügende körperliche Aktivierung einzelner Schülerinnen und Schüler wirken sich ungünstig auf schulisches Wohlbefinden aus
- *Freizeitverarmung*: die Freizeit wird oft durch umfangreiche Hausaufgaben, Nachhilfestunden und sonstige Fördermassnahmen übermässig eingeschränkt

Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Hessling (1996, S. 5) stellen fest, dass befragte Kinder im Wesentlichen vier zu Stresserleben führende Bereiche nennen: Schule, Freunde, Eltern und Geschwister. Sieben- bis elfjährige Grundschüler erwähnen als Auslöser für selbst erlebten schulischen Stress vor allem schul- und leistungsbezogene Probleme: die meisten Nennungen betreffen die Hausaufgabensituation sowie Probleme mit Klassenarbeiten und Noten, gefolgt von Schulunlust, Angst um Versetzung und Probleme mit Lehrern. Bei Ängsten und Sorgen stehen schulbezogene Ängste an vorderster Stelle der Häufigkeitsrangfolge.

Laut Lohaus et al. (1996, S. 8-9) kann das Erleben erhöhter Anforderungen in den verschiedenen Bereichen des Schulalltags ohne Verfügbarkeit angemessener Bewältigungsformen mit dem Auftreten von psychischen wie physischen Stresssymptomen verbunden sein.

Im Zusammenhang mit Schulstress - so die Autoren - ist auf der Erlebensebene insbesondere der Angst grosse Aufmerksamkeit gewidmet worden. In Anlehnung an das transaktionale Stressmodell von Lazarus entsteht Angst, wenn eine Situation als bedrohlich erlebt wird (primäre Bewertung). Es werden Bewältigungsmechanismen aktiviert, die die Bedrohung oder den antizipierten Schaden vermindern oder eliminieren sollen. Im Rahmen der sekundären Bewertung wird entschieden, inwiefern dieser Effekt erzielt werden konnte. Erweist sich ein Bewältigungsmechanismus als ungenügend wirksam, so erhöht oder persistiert das Stresserleben. Negative Effekte von Schulangst können sich verschieden zeigen: Im subjektiven Erleben beispielsweise in pessimistischen Leistungserwartungen, in aufgabenirrelevanten Verarbeitungsprozessen oder in Gefühlen der Hilflosigkeit. Im äusseren Verhalten können Hektik oder zielloses Handeln sichtbar werden oder es treten physische Symptome wie Herzklopfen, Schweissausbrüche, Kopf- und Bauchweh auf.

Lohaus et al. erweitern die potenzielle Symptomatik bei Stresserleben um Verhaltensauffälligkeiten im Bereich Lern- und Leistungsstörungen oder sozialen Störungen (S. 9). Sie weisen aber auch darauf hin, dass oft Ursache und Wirkung nicht klar unterscheidbar sind: obwohl eine Vielzahl von Verhaltensauffälligkeiten Folge eines Stresserlebens sein können, können umgekehrt auch bestehende Verhaltensauffälligkeiten (infolge fehlender Kompetenzen) ihrerseits das Stresserleben bedingen. Als Beispiel nennen die Autoren fehlende Handlungskompetenzen, um soziale Interaktionen mit andern Kindern zu initiieren oder aufrechtzuerhalten.

Körperliche Symptome, die im Kindesalter mit Stress verbunden werden können, erhoben Hurrelmann und Engel (1989) in einer Studie: 22% der Kinder gaben an, oft Kopfschmerzen zu haben, gefolgt von nervöser Unruhe (19%). Schlaflosigkeit, Magenbeschwerden, Schwindelgefühle, Herzklopfen, Händezittern und Appetitlosigkeit waren weitere oft genannte Beschwerden. Mädchen berichteten häufiger als Jungen von physischen Störungen.

Hurrelmann (1990, S. 139) stellt fest, dass die persönliche Belastbarkeit eines Kindes oder Jugendlichen in der Schule nicht losgelöst von der objektiven Belastung betrachtet werden kann und umgekehrt die objektive Belastung nicht losgelöst von der subjektiven Belastbarkeit. Wie stark die objektive Belastung zu einer subjektiven wird, entscheidet sich auch danach, wie sich das soziale Umfeld verhält. Die Art und Weise, wie Eltern, Lehrer, Mitschüler und Freunde die objektiven Anforderungen wahrnehmen und interpretieren, entscheidet mit über die subjektive Verarbeitung dieser Anforderungen.

In den folgenden Unterkapiteln werden Bedingungsfaktoren, die schulische Belastungsfaktoren darstellen und schädigenden Stress auslösen können, näher betrachtet. Im Rahmen dieser Arbeit kann nur oberflächlich auf eine kleine Auswahl eingegangen werden.

3.2.1 Schul- und Lernklima

Achermann, Pecorari, Winkler Metzke und Steinhausen (2006, S. 17-18) erläutern, dass in der Schulklimaforschung zwischen zwei Arten wahrgenommener Lernumwelt unterschieden wird: Eine einheitliche Definition zum Begriff „Schulklima“ existiert nicht. Es handelt sich bei diesem Konstrukt einerseits um überdauernde Wahrnehmungen von Umweltmerkmalen durch die einzelnen Schulmitglieder (subjektive, im Zusammenhang mit Schülervariablen zu verstehende, individuelle Wahrnehmungsebene). Andererseits wird Schulklima aus der Sicht der kollektiven Wahrnehmung, welche sich aus den Erlebniswelten der Individuen zusammensetzt und die Klasse als Ganzes kennzeichnet, betrachtet (Aggregatebene). Die Autoren betonen die Wichtigkeit der Mehrebenenanalyse bei der Erforschung des Schulklimas, wobei nachweislich das individuelle Erleben des Schulklimas massgeblich in Beziehung zur psychischen Befindlichkeit steht.

Als wesentliche Klimadimensionen werden je nach Untersuchungen die Hauptbereiche Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung, Unterrichtsmerkmale und Lernhaltungen der Schüler genannt. Winkler Metzke und Steinhausen formulieren in einer ihrer Studien zudem bzgl. Interaktionsprozesse innerhalb der Schülerschaft klimarelevante Merkmale aus wie Konkurrenz zwischen den Schülern, Anerkennung durch Gleichaltrige, Kontrolle durch die Lehrperson, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Leistungsdruck. Das Klima zwischen den Lehrern und den Schülern wurde unter anderem erfasst anhand der Merkmale Leistungsfürsorglichkeit und Leistungsdruck, dasjenige im Bereich allgemeine Schul- und Unterrichtskultur beispielsweise nach Merkmalen der Disziplin und Identifikation mit der Schule.

Eder (1996, zit. nach Achermann et al., 2006, S. 25) verweist insbesondere auf die zwei grossen Einflussbereiche, die mit psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen in Verbindung gesetzt werden: schulischer Leistungsdruck und fehlende emotionale Qualität sozialer Beziehungen in der Schule kennzeichnen ein negativ erlebtes Schulklima. Ersterer äussert sich subjektiv im Gefühl ständiger Überforderung im Unterricht und objektiv in schlechten Noten. Negative Beziehungsqualitäten zeigen sich in nicht-wertschätzenden Haltungen, Demütigung und Ablehnung. Negativ erlebter Leistungs- und Sozialdruck gepaart mit mangelnden oder fehlenden Bewältigungskompetenzen fördert die Entstehung von psychischen Belastungen wie depressiven Verstimmungen oder psychovegetativen Beschwerden (S. 26).

3.2.2 Soziale Beziehungen

Reisch und Schwarz (2002, S. 8) beschreiben ein positiv erlebtes soziales Klima als das bestimmende Element einer als gut bewerteten Grundeinstellung zur Schule, die Wohlbefinden

und Lernerfolg überhaupt erst ermöglicht. Eine gute Klassengemeinschaft zeigt laut Autoren typische Charakteristika:

In der Klasse akzeptieren und wertschätzen alle einander, die Kommunikation ist offen, vielfältig und konstruktiv, es herrscht eine hohe Kooperation und produktive Arbeitsgemeinschaft, sowohl fachlich wie im Erwerb sozialer Kompetenz. Regeln werden eingehalten, alle Mitglieder fühlen sich für ihr Lernen und Verhalten mitverantwortlich und nehmen ihr Mitbestimmungsrecht wahr. Es gibt eine Vereinbarungskultur. Konflikte und Probleme werden konstruktiv und offen angegangen. Es besteht eine gesunde Balance zwischen Individualität und Konformität, zwischen Einzelnen und der Gesamtgruppe. Beide, Schüler und Klasse als Ganzes, verfügen über einen integriert-kritischen, einen selbstbewussten Blick auf Lehrpersonen und Schule. Dass die Bildung solcher Klassengemeinschaften einen mit Sorgfalt zu gestaltender Prozess bedingt, liegt nahe. Klassenstrukturen wie Grösse, Schultyp oder Geschlechterverteilung bilden dabei wesentliche Einflussgrössen bei der Ausgestaltung der sozialen Beziehungen unter den Schülern (S. 10).

Die Lehrer-Schülerbeziehung hat ihrerseits eine bedeutende Wirkung auf das psychische Befinden beider Beziehungspartner. Lattmann und Rüedi (2003, S. 60-61) legen dar, dass Lehrpersonen zusammen mit Eltern und Mitschülern nicht nur als wichtige Bezugspersonen, sondern auch gleichsam als ein System der Unterstützung fungieren, das Spannungen in der Schule leichter verarbeiten lässt. Das Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte bestimmt, wie Untersuchungen zeigten, die Schulzufriedenheit von Schulkindern sogar in weit höherem Ausmass als die wahrgenommene schulische Unterstützung durch die Eltern. Anders formuliert: geringe soziale Unterstützung und überhöhte, unrealistische Erwartungen von Lehrern (und Eltern) beeinträchtigen das Wohlbefinden von Heranwachsenden deutlich.

Mit sich in Belastungssituationen befindenden resilienten Kindern geriet in den letzten Jahren das *Konzept der sozialen Unterstützung* zunehmend ins Blickfeld der Stressforschung (Frank, o.J., zit. nach Schröder-Lenzen, 2006, S. 159). Die Wahrnehmung direkter sozialer Unterstützung durch den Lehrer befriedigt das kindliche Bedürfnis nach Sicherheit und Zugehörigkeit und beeinflusst die Befindlichkeit direkt. Indirekt mildert soziale Unterstützung der Lehrperson das Belastungserleben des Schülers mittels sog. Puffer-Effekte, indem der Schüler durch erfahrene Unterstützung die belastende Situation anders beurteilen und günstige Bewältigungsweisen effektiver nutzen kann. Die Lehrer-Schüler-Beziehung stellt eine, wenn nicht die wichtige soziale Ressource im Rahmen einer gesundheitsfördernden Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung dar.

3.2.3 Lern- und Leistungsverhalten

Zukunftssorgen stehen bei Jugendlichen an der Spitze der belastenden Probleme (Seiffge-Krenke, 2008b, S. 7). Nahezu alle Jugendlichen geben an, dass es ihnen sehr wichtig ist, gute schulische Leistungen zu erbringen. Schlechte Noten stellen einen bedeutenden Stressor dar,

wobei in Studien gezeigt werden konnte, dass die Antizipation drohenden Schulversagens einen noch stärkeren Stressor darstellt als das tatsächliche Verfehlen des Klassenziels. Promotionsgefährdete sind also höher stressbelastet als tatsächliche Klassenwiederholer.

Hurrelmann (1990, S. 135) schreibt, dass schulische Leistungsschwierigkeiten als spürbare Beeinträchtigung des Wohlbefindens wahrgenommen werden und mit Auffälligkeits- und Belastungssymptomen wie Drogenkonsum, delinquentem Verhalten, negativen Gefühlserlebnissen, psychosozialen Störungen und psychosomatischen Gesundheitsbeeinträchtigungen zusammenhängen.

3.2.4 Persönlichkeitsmerkmale

Nach Frank (o. J., zit. nach Schröder-Lenzen, 2006, S. 159) bilden im Umgang mit schulischen Problemsituationen personale Ressourcen nebst den sozialen eine zentrale Einflussgröße. Je höher das Selbstwertgefühl, je positiver das Selbstkonzept und je selbstwertdienlicher die Kontrollüberzeugungen (hohe Grad an Selbstwirksamkeitserleben) sind, umso erfolgreicher kann ein Kind oder Jugendlicher Probleme bewältigen. Selbstwirksamkeit ist eng mit dem Konzept der Motivation verbunden. Denkt ein Kind, dass es „selber etwas bewirken kann“ und fühlt es sich „stark“, wird es eine belastende Situation eher direkt oder aktiv angehen und weniger Gefühle der Hilflosigkeit erleben. Die Auftretenshäufigkeit von Stresssymptomen und die Art der Bewältigungsmuster werden durch personale Dispositionen entscheidend mitbestimmt.

3.2.5 Außerschulische Einflüsse

Hurrelmann (1990, S. 128-129) stellte schon in den Neunzigerjahren fest, dass das Selbstverständnis einer „Leistungsgesellschaft“ bereits früh Entscheidungen darüber programmiert, welche Position im Gefüge von Macht, Einfluss, Besitz und Ansehen ein Gesellschaftsmitglied erhält. Der Prozess der Integration Heranwachsender in die Erwachsenengesellschaft führt über Selektionsentscheide, deren Ausgangspunkt schulische Leistungen sind. Schulischer Leistungserfolg und Leistungsversagen in den Bildungsinstitutionen sind verknüpft mit den Chancen und Möglichkeiten im späteren Status als Erwachsener.

Die Eltern sehen in der schulischen Ausbildung ein zentrales Instrument der Lebensplanung ihrer Kinder und stellen hohe Anforderungen an diese wie auch an die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule. Die Schüler sehen sich implizit und explizit konfrontiert mit ausgeprägten elterlichen Ansprüchen und gesellschaftlichen Erwartungen, die auf sie bereits in einer frühen Phase der Schulzeit eine bedrohliche Wirkung haben können. Es ist laut Autor offensichtlich, dass außerschulische Faktoren stark in die Schule hineinwirken und mitverantwortlich für die zum Teil gravierenden Beeinträchtigungen des körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens einzelner Schüler sind.

Auch Seiffge-Krenke (2008b, S. 8-9) bestätigt, dass eine enge Interaktion zwischen schulischem und familiärem Stress besteht. Psychosomatische Symptommhäufigkeiten treten verstärkt auf, wenn zum Beispiel eine bildungsbezogene „Abwärtsmobilität“ entsteht bedingt durch einen Leistungsabfall und eine schulische Rückstufung der Jugendlichen. Es ist grundsätzlich so, wenn die Schüler auf einen nicht den Eltern entsprechenden Bildungsabschluss zusteuern, sei er nun tiefer oder höher. In beiden Konstellationen birgt der Erwartungsdruck, der auf den Jugendlichen mit Blick auf die weitere Statuspassage liegt, erhebliches Belastungspotenzial.

Im folgenden Kapitel werden die Bewältigung von Belastungen und typische Verarbeitungsmodi näher beschrieben.

4. Coping

4.1 Begriffsklärungen

Das psychologische Wörterbuch (Häcker & Stapf, 2009, S. 185) definiert Coping (engl. cope: handeln, kämpfen mit) als Auseinandersetzung, Bewältigung und Bezeichnung für eine Vielzahl von Strategien und Verhaltensweisen in der Auseinandersetzung mit Stressoren und belasteten Situationen. Eine die Vielfalt der Prozesse nicht hinreichend abbildende, sehr breite Coping-Dimension ist dabei die Vermeidung (engl. repression).

Lattmann und Rüedi (2003, S. 95) weisen darauf hin, dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, wie ein Individuum mit Stress bzw. mit Belastungssituationen umgeht, d.h. welche Form, Technik oder Strategie es wählt, um das bedrohte oder verlorene Gleichgewicht zu bewahren oder wieder zu erlangen. Diese Bewältigungsprozesse sind in psychologischen Stresstheorien von zentraler Bedeutung (vgl. Kapitel 2.4). Alle diese Anstrengungen, welche eine Person einsetzen kann, um mit einer stressrelevanten Situation fertig zu werden, können unter dem Begriff Bewältigung oder Coping zusammengefasst werden.

Lazarus und Folkman (1984, S. 283) definieren Coping als Prozess der Handhabung jener externen oder internen Anforderungen, die vom Individuum als die eigenen, aktuellen Ressourcen und Kompetenzen beanspruchend oder übersteigend bewertet werden.

4.2 Stressbewältigung bei Kindern und Jugendlichen

Ähnlich wie beim Stresserleben ist auch bei den Bewältigungsstrategien von Kindern mit Besonderheiten im Vergleich zu Erwachsenen zu rechnen, wie Lohaus et al. (1996, S. 6) betonen. Man kann davon ausgehen, dass Kinder weniger Stressbewältigungsmöglichkeiten zur Verfü-

gung haben als Erwachsene. Sie werden für gewisse Strategien, die Erwachsenen zugestanden werden, eher sanktioniert. So folgen bei Kindern auf Äusserungen des Ärgers oft restriktive Reaktionen oder Tagträume, die auf das Kind entspannend wirken können, werden unterbunden. Auch Vermeidungsstrategien (z.B. Situation verlassen) stehen Kindern nicht im gleichen Masse zur Verfügung wie Erwachsenen.

Bei Kindern jüngerer Altersgruppen steht die Nutzung indirekter Bewältigungsstrategien (z.B. Abbau emotionaler Spannungen) im Vordergrund, während in höheren Altersgruppen eine stärkere Hinwendung zu direkten Bewältigungsformen (z.B. aktive Bemühung um die konstruktive Lösung eines Problems) zu beobachten ist (Lohaus et al., 1996, S. 7). Da mit fortschreitendem Alter Einfluss- und Kontrollmöglichkeiten des Individuums auf Ereignisse zunehmen (innere Kontrollüberzeugung), erweisen sich direkte Bewältigungsstrategien zur Beeinflussung von Problemsituationen im Entwicklungsverlauf als vermehrt angemessener und effektiver.

Auch Seiffge-Krenke (2008a, zit. nach Oerter & Montada, 2008, S. 831) weist darauf hin, dass Coping einen dynamischen und komplexen Prozess darstellt, der sich mit zunehmendem Alter entwickelt und ausdifferenziert. Tatsächlich finden sich bei Jugendlichen ab dem Alter von 15 Jahren immer kompetentere Copingstrategien, da die Fähigkeiten zu Empathie, Reflexion und Bitte um soziale Unterstützung wachsen. Laut Studie (Seiffge-Krenke, 2006) wenden 80% der Jugendlichen bei Alltagsstressoren funktionale Bewältigungsstrategien an. Ab dem frühen Jugendalter treten Geschlechtsunterschiede deutlich hervor: Mädchen zeigen eine grössere Bereitschaft als Knaben, Hilfe zu suchen und diese durch Gespräche mit Bezugspersonen zu finden, „wählen“ aber auch häufiger vermeidende Formen. Bei weiblichen Personen lässt sich eine erhöhte Depressionsrate nachweisen.

4.3 Klassifizierungsansätze in der Stressverarbeitung

Im kognitiv-transaktionalen Modell lautet die zentrale These von Lazarus und Folkman (1984, zit. nach Greve, 2008, S. 912-913), dass die Verarbeitung einer Bedrohung oder Belastung im Wesentlichen ein kognitiver Bewertungsprozess ist (vgl. Kapitel 2.4). Dazu werden zunächst mehrere Einschätzungen (primary und secondary appraisals) einer Situation vorgenommen. Die Autoren differenzieren bei der Stressverarbeitung zwischen problem- und emotionszentrierten Reaktionen, welche sich gegenseitig nicht ausschliessen. Die Funktion emotionszentrierter Bewältigung liegt in der Regulation belastender Emotionen (z.B. spannungslösende Aktivitäten), während problemzentrierte Bewältigung auf die Veränderung der zu bewältigenden Problemstruktur (Problemkonfrontation und -lösung) abzielt. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist relevant, dass nicht nur bereits eingetretenen, sondern auch vorhergesehenen Belastungen mit Bewältigungsversuchen begegnet wird. Nach Lazarus et al. (1984,

zit. nach Greve, 2008, S. 914) können Bewertungs- und Bewältigungssequenzen mehrmals durchlaufen werden. Die Frage, ob nach einer ersten Reaktion auf eine Belastung eine weitere, womöglich andere Bewältigungsreaktion erforderlich ist, setzt eine erneute Einschätzung der Situation voraus (Re-Appraisal).

Lohaus et al. (1996, S. 7) erläutern, dass ein den problem- und emotionszentrierten Reaktionen ähnlicher Ansatz in der Unterscheidung von Annäherungs- und Vermeidungstechniken zu finden ist. Annäherungstechniken sind in kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Aktivitäten mit einer Orientierung hin zur stressauslösenden Situation zusammengefasst (z.B. Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten bei der Problembewältigung). Bei den Vermeidungstechniken steht dagegen die Orientierung weg von der stressauslösenden Situation im Vordergrund (z.B. durch Ablenkung). Beide Ansätze stimmen in dem Sinne überein, dass sie Strategien, die direkt auf die Beeinflussung der stressauslösenden Situation bezogen sind, von eher indirekten Strategien unterscheiden, welche die entsprechende Situation eher vermeiden oder daraus resultierende Emotionen regulieren wollen.

Causey und Dubow (1992, zit. nach Lohaus et al., 1996, S. 7) beziehen sich auf beide Ansätze, also auf die Problem- vs. Emotionsorientierung wie auch auf die Annäherung vs. Vermeidung. Sie differenzieren Bewältigungsstrategien folgendermassen aus:

eher direktes Bewältigungshandeln

- Suche nach sozialer Unterstützung
- problemlösendes Handeln
- externale Emotionsverarbeitung
(z.B. durch Destruktivität)

eher indirektes Bewältigungshandeln

- distanziert- vermeidendes Handeln
- interne Emotionsverarbeitung

Die Klassifizierung beim eher indirekten Bewältigungshandeln erscheint zwar im Bezug auf das breite kindliche Bewältigungsspektrum als vielseitig, doch wenden Lohaus et al. (1996, S. 8) ein, dass die Differenzierung auf Grund ihrer Erfahrungen doch zu wenig ausgeprägt sei. In ihrem diagnostischen Instrument, dem Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK), grenzen sie daher die Bewältigungsstrategien in die drei Kategorien „Suche nach sozialer Unterstützung“, „problemlösendes Handeln“ und „emotionsregulierende Aktivitäten“ ein.

Die Studie „Alltagsbelastungen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen“, die zwischen 1994 und 1996 an 3'500 Kindern und Jugendlichen von der 4.-9.Klasse durchgeführt wurde, hat sich im Zusammenhang mit Bewältigungshandeln mit Stressresistenz befasst (Flammer & Grob, 1998).

Grob (1997, S. 166-167) führt aus, dass sich stressresistente (resiliente) Jugendliche gegenüber andern dadurch auszeichnen, dass sie vielfältige Bewältigungsstrategien anwenden können. Sie zeigen sowohl ausgeprägtes problem- wie auch emotions- und ablenkungsorientiertes Bewältigungsverhalten, nehmen sich als kontrollkompetent in den verschiedensten Lebensbereichen wahr und glauben an ihre Handlungs- und Wirkmöglichkeiten. Laut Studie gaben diese Jugendlichen an, sich wohl zu fühlen, obwohl sie zu den äusserst stark Belasteten gehörten.

Im nächsten Kapitel wird nach einer Begriffsannäherung zur Gesundheit zwischen person- und systemorientierten Ansätzen zu Gesundheitsförderung unterschieden und das Kohärenzgefühl in Antonovskys Konzept der Salutogenese kurz vorgestellt. Anschliessend folgen einige theoretische Überlegungen dazu, was es denn braucht, damit eine Schule als „gut“ und damit dem Wohlbefinden zuträglich erachtet werden kann.

5. Gesundheitsförderung in der Schule

Die Schule stellt neben der Familie einen äusserst wichtigen Einfluss auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen dar (Faltermaier, 2005, S. 315), bildet also ein zentrales Lernfeld für Prävention und Gesundheitsförderung (S. 322). Die unmittelbaren Bezugspersonen in der sozialen Welt der Schule (Lehrpersonen, Kinder, Jugendliche) und die von ihnen pädagogisch bewusst oder informell vermittelten Inhalte bestimmen die kognitive, emotionale, soziale und körperliche Entwicklung und damit auch ihre Einstellung zur Gesundheit mit.

5.1 Begriffsdefinition

Definitionen zu Gesundheit variieren stark. Faltermaier (2005, S. 33-36) stellt verschiedene vor, beginnend mit der bekanntesten Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1948: „Gesundheit ist der Zustand vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen“. Andere Begriffserklärungen sind auf der soziologischen oder sozialversicherungsrechtlichen Ebene anzusiedeln. In Verbindung mit dieser Arbeit soll folgende systemtheoretische Definition von Gesundheit leitend sein (Heim & Willi, 1986, zit. nach Faltermaier, 2005, S. 34):

„Im Zustand der Gesundheit befinden sich die biologischen und psychischen Systeme eines Individuums in einem harmonischen Gleichgewicht, das auch den Austausch mit den ökologischen (physikalisch, biologisch, psychisch und sozial) gewährleistet. Das gesunde Individuum verfügt über Reserven und Ressourcen (Potenzial), die es ihm erlauben, ein gestörtes Gleichgewicht innerhalb der erwähnten Systeme wieder herzustellen.“ (S. 286)

5.2 Personen- und systemorientierte Ansätze von Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung im Setting Schule kann sich auf personale Ziele konzentrieren wie Lehrpersonen, Schüler und Mitarbeitende oder sich auf Entwicklungsprozesse und Rahmenbedingungen des ganzen Systems beziehen. Am System der Schule setzen Projekte und das Konzept der „Gesundheitsfördernden Schule“ an: ihre Ziele liegen vor allem darin, die Organisation Schule zu einer gesunden Institution umzubauen und Gesundheit zu einer Leitidee in der Schulentwicklung zu machen (S: 319-320). Angesetzt wird dabei in erster Linie bei den Strukturen, an der Gestaltung des Settings Schule und damit an den Rahmenbedingungen für die Gesundheit der dort lebenden Personen. Gesundheitsförderung soll in diesem Zusammenhang kein standardisiertes Konstrukt sein, sondern von den Schulen selbst nach ihren Bedürfnissen und Bedingungen gestaltet werden können.

Insgesamt dominieren heute laut Faltermaier personenorientierte Programme, die ihren Schwerpunkt zwar in der Prävention von Substanzkonsum haben, aber weit darüber hinausgehen können: weitere Massnahmen beziehen sich zum Beispiel auf Gewaltprävention, AIDS-Prävention bei Jugendlichen, Prävention von Verhaltensstörungen, Förderung von Ernährungs- und Bewegungsverhalten und Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Stresssituationen (S. 322). Aktuell zeigt sich die Tendenz, auch in der Prävention weniger auf den Abbau von spezifischen Risiken zu setzen als vielmehr auf die Förderung von personalen und sozialen Ressourcen. Faltermaier (2005, S. 323) führt aus, dass damit die Aufmerksamkeit auf unspezifische Faktoren gelenkt wird, so zum Beispiel soziale Beziehungen von Schülern und Lehrern, das soziale Klima in der Schule, Sozialkompetenzen, Selbstwert- und Körpergefühl von Kindern und Erwachsenen, ihre Bewältigungsstile und ihr Kohärenzgefühl. Damit steht das salutogenetische Konzept des amerikanisch-israelischen Medizinsoziologen Anton Antonovsky (1923-1994) im Zentrum (salus, lateinisch= Wohlbefinden, Gesundheit, Heil).

5.3 Das Kohärenzgefühl in Antonovskys Konzept der Salutogenese

Die salutogenetische Perspektive wurde gemäss Lattmann und Rüedi (2003, S. 31) in der Stress- und Bewältigungsforschung in zahlreichen Theorien und Modellen konkretisiert, weiterentwickelt und in der Gesundheitsförderung seit den 80er-Jahren zum wegweisenden und entscheidenden Paradigma. Nach diesem Ansatz steht nicht die Frage im Zentrum, was den Menschen krank macht, sondern was ihn gesund erhält, also seine Ressourcen und Potenziale. Antonovsky (1979, zit. nach Lattmann et al., 2003, S. 33) geht von einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum aus, nach dem Gesundheit nicht ein Normalzustand ist. Angesichts der Allgegenwart pathogener innerer und äusserer Einflüsse ist die Befindlichkeit eines Menschen als Balanceakt zu sehen zwischen Gesundheit und Krankheit, wobei Gesundheitsförderung und Prävention die beiden Pole wechselseitig beeinflussen. Damit dieser Balanceakt gelingt, ist es wichtig, die sogenannten Gesundheits- und Schutzfaktoren zu identifizieren und zu

stärken (z.B. Bewältigungsstrategien, soziale Unterstützung, kulturelle und körperliche Faktoren, Erholung, genügend materielle Ausstattung).

In der Stressforschung trat mehr und mehr das Ressourcenkonzept, das die Gesundheit erhaltenden Schutzfaktoren fokussiert, an die Stelle der Belastungsforschung (Lattmann et al., 2003, S. 34). Hier wird unterschieden zwischen subjektiven und objektiven oder zwischen externen und internen bzw. situativen und personalen Ressourcen. Externe Ressourcen sind beispielsweise Umgebungsbedingungen, interne dagegen Bewältigungsstile, Selbstwirksamkeitserleben, Selbstwert, Optimismus und Zuversicht.

Lattmann et al. (S. 38-39) weisen auf den Kern des salutogenetischen Modells Antonovskys hin, bei dem das Kohärenzgefühl (engl. Sence of Coherence, SOC) die zentrale personale Ressource des Menschen bildet. Antonovsky geht von generalisierten Widerstandsressourcen aus wie Ich-Stärke, kulturelle Stabilität oder sozialer Unterstützung. Diese machen es leichter, den ständigen, zahllosen Stressoren im Leben einen Sinn zu geben. Dadurch, dass diese Widerstandsressourcen einen fortlaufend mit sinnhaften Erfahrungen versorgen, wird mit der Zeit ein starkes Kohärenzgefühl verschafft. Die erste Komponente dieses Kohärenzgefühls bezeichnet er als Verstehbarkeit. Damit sind vorwiegend kognitive Verarbeitungsmuster gemeint. Die zweite Komponente wird als Handhabbarkeit oder Bewältigbarkeit bezeichnet (erkennbar z.B. in Selbstvertrauen, Optimismus, Zuversicht, Selbstwirksamkeit). Sie zeigt sich in kognitiv-emotionalen Verarbeitungsmustern. Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit bilden die dritte Komponente. Diese repräsentiert vor allem die motivationale und emotionale Dimension (indem z.B. Probleme und Anforderungen als Herausforderungen mit Sinn statt als Lasten wahrgenommen werden). Alle drei Komponenten des SOC stehen in einem wechselseitigen dynamischen Zusammenhang. Je grösser das Kohärenzgefühl ist, umso näher am Pol von Gesundheit und Wohlbefinden bewegt man sich innerhalb des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums.

5.4 Die „gute“ Schule“ als Beitrag zur Gesundheitsförderung

Hurrelmann (1990, S. 143-144) betont, dass sich für eine Schule ein eigenes pädagogisches Profil mit Gütekriterien als günstig erweist. Er nennt einen am jeweiligen Schulprofil orientierten „guten“ Unterricht mit starken fachlichen und sozialen Komponenten das entscheidende Kapital, das eine Schule zur Verfügung hat, um auf die angespannte gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen zu reagieren.

In mehreren Untersuchungen erwiesen sich folgende Gütekriterien als zentrale Wegweiser für eine „gute“ Schule:

1. Es besteht ein intensiver Grad kollegialer Zusammenarbeit der Lehrpersonen in fachlichen Fragen, eine Kooperation basierend auf einem Grundkonsens aller, sei es methodisch-didaktisch, curricular oder in der Leistungsbeurteilung..

2. Es finden laufend Erörterungen, Abklärungen und Festlegungen auch zu allgemeinen pädagogischen Verhaltensregeln statt. Eine gemeinsame minimale Basis hinsichtlich Regelverständnis, sozialem Umgang, Ordnung und Disziplin ermöglicht es Schülern erst, die Schule als eine nach erkennbaren Mustern aufgebaute soziale Institution wahrzunehmen.
3. Anspruchsvolle Leistungsanforderungen sind für die Schüler erkennbar, Maßstäbe für Bewertung und Beurteilung transparent. Können die Anforderungen nicht erfüllt werden, wissen die Schüler, dass sie Unterstützung und Förderung erfahren.
4. Information und Partizipation von Schüler- und Elternschaft im Schulalltag sind in geeigneter Weise gegeben. Dies erhöht die Identifikation aller Beteiligten mit der Schule, was von unschätzbarem Wert für das soziale Klima und die Qualität der Beziehungen und damit für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist.

Hurrelmann führt aus, dass Gesundheitsförderung nach dem Verständnis der Weltgesundheitsorganisation ganzheitlich zu realisieren sei (WHO, 1985, zit. nach Hurrelmann, 1990). Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sind dabei ein wichtiges institutionelles Feld. Schulen wirken als formeller Träger der Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche im Dienste der Prävention, *bevor* also gesundheitliche Beeinträchtigungen wirksam werden (S. 181-203)

II Empirischer Teil

6. Forschungsgegenstand

6.1 Ausgangslage und Absicht

In neuerer Zeit sind Belastungssituationen, psychosoziale und psychopathologische Auffälligkeiten und Defizite von Kindern und Jugendlichen gerade auch im Umfeld der Schule zunehmend ins Blickfeld des Interesses gerückt. Schulische und gesellschaftliche Ansprüche und Anforderungen an die Heranwachsenden scheinen zunehmend komplexer geworden zu sein und zahlreiche Studien haben sich im Zusammenhang mit Stress- und Wohlbefindensforschung entsprechenden Fragen angenommen. Im Lebenskontext der Schule können mit gesundheitsfördernden Massnahmen gezielt Handlungskompetenzen zu Bewältigung von Belastungen trainiert, personale und soziale Ressourcen aufgebaut und damit schädigenden Stressoren entgegengewirkt werden. Vor diesem Hintergrund soll die vorliegende Arbeit theore-

tisch und mittels empirischer Untersuchung die Thematik des schulischen Stresses explorieren, die Ergebnisse interpretieren und ein Fazit bilden. Auf dessen Basis sollen Hypothesen generiert werden.

6.2 Fragestellungen

In der vorliegenden Arbeit wird der Thematik des schulischen Stresses unter folgenden vier Hauptaspekten nachgefragt:

1. Wie zeigt sich das Erscheinungsbild von Schulstress?
2. Welches sind Einflussfaktoren, die zu Belastungssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen in der Schule führen?
3. Welche Bewältigungsstile (Coping) zeigen belastete Schülerinnen und Schüler?
4. Mit welchen Massnahmen reagieren Lehrpersonen auf kindlichen Stress und inwiefern agieren Schulen im Sinne der Stressprävention gesundheitsfördernd?

Die Fragestellungen werden aus der Perspektive von Klassenlehrpersonen und Heilpädagogen untersucht. Es wird davon ausgegangen, dass diese nebst Mitschülern die engsten Bezugspersonen im Unterrichtsgeschehen der Kinder und Jugendlichen sind und zu ihnen in einer intensiven, regelmässigen Interaktion stehen. Den Wahrnehmungen dieser Einzelpersonen soll in der Untersuchung mit grosser Offenheit begegnet werden. Es werden individuelle, relevante Aspekte erfasst, auch was den Umgang mit belasteten Schülern betrifft. Daraus lassen sich Annahmen und weiterführende Gedanken formulieren.

6.3 Beschreibung der Stichprobe

Die als Stichprobe definierte Personengruppe umfasste Klassenlehrkräfte der Unter-, Mittel und Oberstufe sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die alle auf der Primar- und Realstufe an Volksschulen der Deutschschweiz unterrichten. Auf Grund des Beziehungsnetzes der Verfasserin ergaben sich acht erste Kontakte durch schriftliche Anfragen. Darauf erfolgten telefonische Terminvereinbarungen. Eine Person musste absagen und eine Interviewpartnerin des 1./2.Schuljahres konnte nachträglich in der Stichprobe nicht berücksichtigt werden, da das Gespräch zusammen mit ihrer Teilpensenlehrerin durchgeführt worden war. Die Stichprobe wurde dann um zwei weitere Lehrerinnen erweitert, so dass letztlich die Daten von acht gültigen qualitativen Interviews vorlagen.

Dass ausser einer Person alle Befragten über eine sehr langjährige Berufserfahrung verfügen und auch eigene Kinder haben, war Zufall und kein Kriterium der Wahl.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht zu den befragten Personen:

Tabelle 1: Übersicht zur Stichprobe

Name (anonymisiert)	Alter	eigene Kinder	Beruf/ Funktion	jetzige Stufe	Berufserfahrung in Jahren	Ausbildung/ Kanton
Frau G.	52	2	Heilpädagogin/ Leiterin heilpäd. Ambulatorium	1. bis 9.Kl.	20	Primarlehrpatent, dipl. Heilpäd. (HPS Biel)/BE
Herr A.	48	3	KL Real/ Heilpädagoge/Leiter Spezialunterricht	Oberstufe/ Kbf Real (7.-9.Klasse)	24	Primarlehrpatent/ dipl. Heilpäd. (HPS Biel)/BE
Frau H.	26	-	Primarlehrerin/ KL	Mittelstufe (3.Klasse)	5	Primarlehrpatent/BE
Frau R.	40	2	Primarlehrerin/ KL	Mittelstufe (5.Klasse)	19	Primarlehrpatent/BE
Frau K.	46	2	Heilpädagogin	Kindergarten bis 7.Klasse	23	Primarlehrpatent/MAS in Heilpäd. (IHP PH BE)/ BE
Herr L.	58	3	Heilpädagoge	Kindergarten bis 9.Klasse	36	Primarlehrpatent/dipl. Heilpäd. (HPS Biel)/ BE
Frau J.	46	3	Primarlehrerin/ KL	3./4. Klassen	25	Primarlehrpatent/BE
Frau Sch.	46	3	Primarlehrerin/ KL	Mittelstufe (6.Klasse)	20	Primarlehrpatent/BE

Abkürzungen: **HPS Biel**=Heilpädagogisches Seminar Biel, **KbF**=Klasse für besondere Förderung, **KL**=KlassenlehrerIn
MAS (IHP PH BE)= Master of Arts in Heilpädagogik (Inst. für Heilpädagogik, Päd. Hochschule Bern)

7. Methodisches Vorgehen

7.1 Untersuchungsdesign

Für die vorliegende Arbeit wurde für die in Kapitel 6.2 formulierten Fragestellungen ein qualitativer Methodenansatz gewählt. Die Wahl der Methode baut auf dem Grundgerüst qualitativen Denkens nach Mayring (2002, S. 19-25) auf, in welchem er fünf Postulate definiert:

1. *Die Subjektbezogenheit:* Forschungsgegenstand sind die Menschen. Die Ganzheit und Gewordenheit (Historizität) der Beforschten sind zu erkennen und die Forschung orientiert sich an konkreten Problemstellungen der Subjekte.

2. *Deskription*: Eine genaue Beschreibung des Forschungsgegenstandes setzt beim Einzelfall an und ermöglicht eine Begegnung mit ihm in grösstmöglicher Offenheit, die jedoch genauer Kontrolle unterworfen ist.
3. *Interpretation*: vorurteilsfreie Forschung ist nie ganz möglich und das Vorverständnis bzgl. des Forschungsgegenstandes und die subjektive Introspektion (Vorerfahrungen des Forschers) dienen als Erkenntnismittel. Die Forscher-Gegenstand-Interaktion ist als Prozess zu verstehen.
4. *Nähe zum Gegenstand*: qualitative Forschung findet möglichst nahe an der natürlichen, alltäglichen Lebenswelt des Subjektes statt.
5. *Verallgemeinerung*: die schrittweise Verallgemeinerung der Ergebnisse qualitativer Forschung muss im Einzelfall begründet sein. Trotz kleiner Fallzahlen muss argumentiert werden, warum und wofür die Resultate Gültigkeit haben.

Als Befragungsmethode kamen in dieser Arbeit qualitative Leitfadeninterviews zum Tragen. Die Datenauswertung des erhobenen Materials erfolgte mittels wörtlicher Transkription und inhaltlichen Kurzzusammenfassungen. Als Analyseverfahren wurde die qualitative strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) gewählt. Im Folgenden wird das Vorgehen noch näher beschrieben.

7.2 Das qualitative Interview und seine Durchführung

Die Datenerhebung wurde in Form von problemzentrierten, halbstrukturierten Interviews, vorgenommen.

Diese Form des Interviews fokussiert auf eine bestimmte, gesellschaftlich relevante Problemstellung. Sie soll den Befragten viel Spielraum lassen, indem diese möglichst frei antworten, ihre subjektiven Sichtweisen und Deutungen darlegen und eigene Zusammenhänge entwickeln können (Mayring, 2002, S. 67-69). Die interviewende Person sorgt dabei für eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der sich das Gegenüber ernst genommen und gleichberechtigt fühlt. Zudem achtet sie durch eine neutrale Interviewtechnik darauf, auf die Antworten wertfrei zu reagieren.

Anhand einer ersten Problemanalyse auf der Grundlage von Theorie und Fragestellungen wird ein Interview-Leitfaden erstellt, welcher das Gespräch strukturiert (Mayring, 2002, S. 69). Die Befragten werden mit den Leitfragen am Thema gehalten oder zu diesem zurückgeführt, wobei spezifische Anschlussfragen (Ad-hoc-Fragen) einen vertiefenden Gesprächsverlauf ermöglichen.

Der für die Untersuchung entwickelte Leitfaden wurde basierend auf dem theoretischen Hintergrund und der Fragestellungen dieser Arbeit erstellt. Nach einer einstimmenden Sondierungsfrage folgen acht Leitfragen zu den wichtigen Themenbereichen, wobei darauf geachtet wurde, dass sie in ihrer Art eine möglichst grosse Offenheit in der Beantwortung gewährleisten. Bei den ersten beiden Hauptfragen sind ein bis drei situativ anzuwendende Anschlussfragen schriftlich formuliert worden. Die Leitfragen beziehen sich auf folgende Themenbereiche: auf die Erscheinungsform (Belastungssymptomatik) von Schulstress der Kinder und Jugendlichen, auf Einflussfaktoren (Ursachen) im Zusammenhang mit schulischen Stressoren, auf beobachtbares Bewältigungsverhalten von Schülerinnen und Schülern, auf den Umgang mit und die Prävention von Schulstress aus Sicht der Lehrperson bzw. der Schule als Institution. Weiter hat interessiert, worauf die Lehrperson ihre Beobachtungen stützt. Der Interview-Leitfaden ist im Anhang dieser Arbeit ersichtlich (A).

Der Leitfaden wurde in einem Pretest mit einer 51-jährigen Primarlehrerin und Heilpädagogin, die über 31 Jahre Berufserfahrung verfügt, überprüft. Er erwies sich als grundsätzlich geeignet, zeigte die ungefähre Interview-Dauer an und ermöglichte der Interviewerin, mit der Interview-Technik vertraut zu werden.

Fünf Interviews fanden in einem Raum oder Schulzimmer der jeweiligen Schule statt. Ein Interview erfolgte im privaten Arbeitszimmer einer Lehrperson, zwei in demselben bei der Interviewerin zuhause. In allen Befragungssituationen war ein ungestörter, standardisierter Ablauf des Gesprächs gewährleistet.

Zu Beginn des Interviews wurde über Absicht, Vorgehen und den zeitlichen Rahmen informiert. Es folgten Hinweise auf den Datenschutz und die vertrauliche Behandlung des Materials bei der Aufarbeitung und Auswertung. Das schriftliche Einverständnis für die Aufnahme des Gesprächs auf Minidisc wurde eingeholt. Schliesslich wurden soziodemographische Angaben zu Alter und Geschlecht, Berufsausübung, Berufsabschluss und -erfahrung der befragten Person erhoben. Anschliessend wurde das Interview durchgeführt. Die Gespräche dauerten 30 bis 45 Minuten.

7.3 Wörtliche Transkription

Die Interviews wurden nach allgemein gültigen Transkriptionsregeln wörtlich transkribiert, ins Schriftdeutsche übersetzt und anonymisiert dokumentiert. Die inhaltlich-thematische Ebene stand im Vordergrund, wodurch die Gespräche entsprechend geglättet wurden (Mayring, 2002, S. 91). Nonverbale Äusserungen wurden nur dann notiert, wenn sie im Zusammenhang mit verbalen Äusserungen von Relevanz waren. Anhand dieser wurde anschliessend zu jedem Interview inhaltlich eine Kurzzusammenfassung erstellt. Transkripte und Kurzzusammenfassungen können bei der Verfasserin dieser Arbeit eingesehen werden. Eine tabellarische, inhalt-

lich stichwortartige Zusammenfassung aller acht Interviews befindet sich im Anhang dieser Arbeit (B).

7.4 Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden nach der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S. 114-123) ausgewertet, welche eine systematische Analyse des Textmaterials ermöglicht. Diese Methodik eignet sich besonders gut, um subjektive Sichtweisen zu untersuchen mit dem Ziel, spezifische Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Text herauszufiltern und zusammenzufassen.

Das vorliegende Textmaterial wurde anhand eines vorab theoriegeleitet gebildeten Kategoriensystems bearbeitet (deduktive Bildung von Themenschwerpunkten), d.h. es wurde inhaltlich schrittweise in Haupt- und Unterkategorien zusammengefasst, welche den thematischen Schwerpunkten von Theorie und Fragestellungen entsprach. Die Unterkategorien wurden bei der Durcharbeit des Interviewmaterials genauer definiert und durch verdichtete Aussagen verdeutlicht, was jeweils tabellarisch dargestellt wird. Aussagebeispiele der Interviewten (Ankerbeispiele mit Prototypfunktion) beschreiben jede Unterkategorie näher. Anhand der Aussagen der befragten Personen konnte das Kategoriensystem induktiv ergänzt und erweitert werden.

Tabelle 2: Uebersicht zu Haupt- und Unterkategorien

Hauptkategorie	Unterkategorie
Erscheinungsbild	Emotionen/Gefühle
	Sozialverhalten
	Lern- und Leistungsverhalten
	Körperliche Symptome
Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress	Schul- und Lernklima
	Soziale Beziehungen
	Strukturelle Rahmenbedingungen
	Persönlichkeitsmerkmale
	Ausserschulische Einflüsse
Coping belasteter Schülerinnen und Schüler	Suche nach sozialer Unterstützung
	Problemzentrierte Bewältigung
	Emotionszentrierte Bewältigung
Umgang der Lehrpersonen mit belasteten Schülerinnen und Schülern	Beziehungsgestaltung Lehrperson - Schüler/Schülerin
	Einbezug Aussenstehender
	Methodisch-didaktische Massnahmen
Gesundheitsförderung in der Schule	Schul- und Lernkultur
	Klassenübergreifende Projekte und Anlässe
	Lehrerfortbildung zur Förderung des Wohlbefindens

8. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews anhand des Kategoriensystems der strukturierenden Inhaltsanalyse vorgestellt. Zu jeder Hauptkategorie wurden aus verdichteten Aussagen aus dem Datenmaterial Unterkategorien zusammengefasst, die je tabellarisch dargestellt werden und mit Ankerbeispielen (kursiv) unterlegt werden. Die Anzahl Nennungen einzelne Aussagen betreffend erfolgt im Text in Klammern.

8.1 Erscheinungsbild

Alle befragten Lehrpersonen finden, dass Schülerinnen und Schüler heute allgemein grossen Belastungen ausgesetzt sind und der Druck gegenüber vor zehn und mehr Jahren zugenommen hat.

Die Gründe scheinen vielschichtig zu sein: die heutige Gesellschaft in ihrer Komplexität kann viele Heranwachsende überfordern: das grosse Angebot an Handlungsmöglichkeiten (3), zahlreich gestiegenen Anforderungen in Schule und Freizeit (4), der Anspruch, sich rasch wandelnden Rahmenbedingungen anpassen zu müssen (1), die mediale Reizüberflutung (3), die Ökonomisierung der Gesellschaft (1), Konsumismus und überfrachtete Freizeitprogramme (4). Die Unterrichtenden glauben bei vielen Kindern und Jugendlichen Überforderung festzustellen (3), einen Mangel an Selbständigkeit (2), eine vermehrte Müdigkeit und Passivität (5). Weniger erzieherische Leitplanken und gesetzte Grenzen lösen Unsicherheit, Desorientierung und eine gewisse Haltlosigkeit aus (3). Die wertorientierte Begleitung durch die Eltern wird als mangelhaft empfunden (1). Es fällt zunehmend auf, dass oft bereits bei Schuleintritt basale, schulrelevante Fertigkeiten und Kompetenzen mangelhaft oder fehlend sind (1).

Fünf Befragte erwähnen die inhaltlichen und methodischen schulischen Anforderungen, die den Kindern und Jugendlichen heute mehr abverlangen. Genannt werden mehr Hausaufgaben (2), komplexere, offener gestaltete Lehrmittel (2), Strukturen im Selektions- und Übertrittsverfahren (4), ehrgeizige Eltern (5). Immer häufiger geraten Kinder bereits früh, insbesondere schon im 3./4. Schuljahr, unter äusseren und inneren Leistungsdruck (2).

Auf die Frage, wie sie sich ein Bild über die Belastungssituation von Schülerinnen und Schülern formen, antworten die Lehrpersonen wie folgt:

Die eigene Beobachtung als Lehrperson bildet den Kern der Einschätzung des Wohlbefindens bzw. der Belastungssituation von Schülern und Schülerinnen (8). Der Grad der Offenheit für dieser Wahrnehmung dem Einzelnen gegenüber hängt dabei von vielen Faktoren ab: die Tagesform des Unterrichtenden (1), die Klassengrösse (2) oder die Beziehung Lehrer-Schüler (3) entscheiden mit, ob und wie festgestellt wird, wie es einem Kind/ Jugendlichen geht. Das Bedürfnis, allen gerecht zu werden, kann oft nicht erfüllt werden, was bei Lehrpersonen Insuffizienzgefühle bewirken kann (2).

Alle Befragten ergänzen ihre subjektive Wahrnehmung durch Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen selbst, indem sich diese entweder selbst öffnen oder sie sie unter Umständen direkt ansprechen. Betont wird dabei die Wichtigkeit einer vertrauensvollen, angstfreien Beziehungsgestaltung (5). Sechs Befragte erwähnen Gespräche mit den Eltern als wichtige Informationsquelle und sieben geben an, sich regelmässig mit andern Lehrpersonen auszutauschen. Auch von der Zusammenarbeit mit externen Fachinstanzen wie Schulsozialarbeitern, Sozialamt, Schulleitung, Erziehungsberatung und Ärzten wird berichtet (5). Eine Lehrerin glaubt, sie bekomme Belastungsfaktoren des Kindes zusätzlich auch ausserhalb der Schule mit, weil die familiäre Transparenz in ihrem kleinen Dorf hoch sei. Man kenne einander.

Beschreiben die Interviewten beobachtete Belastungen, lassen sich die Symptome in folgende Unterkategorien einteilen:

8.1.1 Emotionen und Gefühle

Tabelle 3: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie Emotionen/Gefühle

Hauptkategorie Erscheinungsbild		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Emotionen/ Gefühle	Alle Aussagen, die eine Emotion und ein Gefühlserleben beschreiben	Aggression/ Wut nach innen gerichtet
		Aggression/ Wut nach aussen gerichtet
		Angst vor Leistungsabfall und Versagen, Prüfungsangst
		Vergleichsangst, Konkurrenz- und Wettbewerbserleben
		Traurigkeit (kaum lachen, schnell weinen)
		Frustration/ Unmut im Bezug auf eigenes oder fremdes Handeln
		Gefühle der Ueberforderung

Die Lehrkräfte nehmen bei belasteten Kindern und Jugendlichen vor allem Aggression/Wut (7), Frustrationsgefühle (4), Überforderung (4), Ängste (4) und Traurigkeit (3) wahr.

Ich sehe vor allem die Extreme. Eben die Aggression. Oder das Traurig sein, still werden.

Also da ist so eine gewisse Grundaggression, eine Angespanntheit. Oft auch mit Frust. „Ich habe die Leistung nicht erreicht, ich habe es wieder nicht gekonnt“.

Und dann haben sie auch so eine aggressive Haltung im Sozialen. Es entladen sich schneller Konflikte“.

Kinder, die gestresst sind, sind weniger ausgeglichen. Auch weinen sie eher. Oder sie werden verbal aggressiv, sagen z.B. „Ihr versteht mich ja doch nicht. „Ihr habt immer Ansprüche“.

Es werden verschiedene Arten Wut und Ängste beobachtet: Wut richtet sich - am häufigsten und leicht feststellbar - gegen Mitschüler oder Material, verdeckter gegen sich selbst und seltener offen gegen die Lehrperson oder Eltern. Angst zeigt sich verbreitet im Zusammenhang mit Tests und Noten, so auch in Form von Versagensangst oder im persönlichen und leistungsspezifischen Vergleich mit den Anderen.

Viele haben Vergleichsangst. Diese Konkurrenz...das kommt bei mir am Tisch häufig. „Bin ich so gut wie die anderen?“ Und dann auch die Menge: „ich mag nicht nach“, „ich muss so viele Hausaufgaben machen“.

Ja... Frustration ist da mal sicher vorhanden. Enttäuschung, sich selber gegenüber und Wut gegen den Lehrer oder die Eltern. Oft auch Wut gegen andere Kinder, denen etwas besser gelingt, weil sie sich mit ihnen messen.

Traurigkeit wird ausgedrückt durch Dünnhäutigkeit und Ernsthaftigkeit, Frustration wird verbal umrissen oder manifestiert sich in Demotivation, Unlust und Passivität.

Also es wird Frust rausgelassen und hinausprojiziert, der Feind definiert: „Blöder Lehrer“. Oder gerade heute kam ein Schüler, der eine schlechte Note bekommen hat. Er sagte zu mir: „Wissen Sie, was ich gemacht habe?“ Und er hat mit der Faust auf das Pult gehauen. Noch beim Nachmachen ist er rot angelaufen.

Ich hatte da ein Mädchen, das war so ernst, pflichtbewusst, es hat so selten gelacht und wirkte richtig bedrückt. Es war halt gerade diese Zeit in der Selektion, viele Tests, viel Druck.

8.1.2 Sozialverhalten

Tabelle 4: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie Sozialverhalten

Hauptkategorie Erscheinungsbild		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Sozialverhalten	Alle Aussagen, die sich auf zwischenmenschliche Interaktion beziehen	Sozialer Rückzug
		Aggressionen/ Streitigkeiten unter den Schüler/-innen
		Konflikte mit Lehrpersonen
		Geringe Frustrationstoleranz
		provozieren, angeben, entwerten anderer

Belastete Schülerinnen und Schüler zeigen laut Aussagen der Unterrichtenden in zwischenmenschlichen Beziehungen auffälliges Verhalten. Gefühle werden oft über soziale Interaktion verarbeitet.

Provokatives, aggressives oder störendes Verhalten gegenüber Lehrkräften und Mitschülern zeigt sich laut Befragten häufig (7). Die Lehrkräfte stellen fest, dass es Streit im Schulzimmer und auf dem Pausenplatz zwar schon immer gegeben hat, dass aber die Frustrationstoleranz einzelner Kinder heute oft sehr tief ist und es schnell zu Konflikten aus nichtigem Grund kommt. Probleme unter den Kindern werden auf verbaler Ebene oder in Form von Handgreiflichkeiten ausgetragen. Eine Lehrerin glaubt, dass über entwertende Bemerkungen gegenüber anderen offensichtlich eigener Stress abgebaut wird. In einem Fall findet eine Lehrperson, dass vor allem Jungen rasch laut werden. Sie würden gerne angeben oder sich überheben, indem sie andere abwerten.

Es kommt viel schneller zu Handgreiflichkeiten. Die fangen oft schon auf „hohem Niveau“ an, es geht dann schnell in Gewaltanwendung. Wegen nichts.

Es gibt schon Provokationen. Vor allem verbal. So dieses Runtermachen, indem sie die beieinander die Schwachstellen herausfinden und darauf fokussieren.

Wir hatten da einen Fall. Die einen, die sich einem Mädchen immer überlegen fühlten, wollten es in der Pause plötzlich nicht mehr dabeihaben. Die wurde dann total passiv, stand nur noch herum. Bei Gruppenarbeiten wurde sie nicht mehr gewählt.

Belastete Kinder ziehen sich sozial häufig zurück (5). Eine Lehrerin findet es schwierig zu erkennen, ob Einzelgängertum ein Stresssymptom darstellt oder als Persönlichkeitsmerkmal zu werten ist. Sie betont, dass alle Beobachtungen miteinander vernetzt werden müssen und eine Interpretation von Verhalten nur aufgrund des Einbezugs der Persönlichkeit, des Charakters des Kindes vorzunehmen ist.

Kinder, die nicht selber erzählen, ziehen sie sich eher zurück. Ich muss dann „die Fühler ausstrecken“ und spüren, ob etwas nicht stimmt. Je besser man das Kindes kennt, umso eher merkt man, wenn etwas atypisch ist.

Konflikte mit Lehrpersonen werden im Zusammenhang mit Stresssymptomen nur einmal erwähnt, als eine Lehrerin ihr angespanntes Verhältnis zu einer Sechstklässlerin, die starke Verhaltensauffälligkeiten zeigt, beschreibt (vgl. Kapitel 8.4: Hauptkategorie Umgang Lehrperson mit belasteten Schülerinnen und Schülern).

8.1.3 Lern- und Leistungsverhalten

Tabelle 5: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie Lern-/ Leistungsverhalten

Hauptkategorie Erscheinungsbild		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Lern-/ Leistungsverhalten	Alle Aussagen, die sich auf Lern- und Prüfungssituationen im Unterricht oder auf die Hausaufgaben zuhause beziehen	Demotivation, Passivität, Gleichgültigkeit, Resignation
		Verlust von Selbstvertrauen
		Konkurrenz-/ Wettbewerbsdenken
		Leistungsabfall/-versagen
		Unruhe, Konzentrations- / Aufmerksamkeits-/ Ausdauerdefizite
		Arbeitstempo zu langsam

Im Zusammenhang mit schulischem Stress erwähnen alle Lehrpersonen die Leistungsanforderungen bei der Stoffvermittlung, in Prüfungssituationen oder im Zusammenhang mit dem Selektionsverfahren in der Mittelstufe. Sie hören von den Schülern Aussagen zu Quantität und Anspruchsniveau des Stoffes oder Klagen zur zeitlichen Belastung neben der Schule.

Und dann auch die Menge: „ich mag nicht nach“, „ich muss so viele Hausaufgaben machen“. Oder sie halten mit dem Tempo nicht mit.

Nach mehreren Negativerlebnissen nehmen laut den Befragten bei Kindern und Jugendlichen Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation oft deutlich ab. Besonders bei Jugendlichen ist dann eine sporadische bis deutliche Passivität erkennbar. Ein Lehrer meint, man könne wohl schlecht feststellen, ob eine passive Haltung bei Jugendlichen nun alters- und pubertätsbedingt sei oder mit Schulstress zusammenhänge.

Sie sagen dann einfach nichts mehr. Oder dann gleich „ou nei, scho wieder!“.

Man merkt einfach, dass die Kinder keine Fragen mehr haben. Der „Laden ist runter“. Die trauen sich gar nichts mehr zu.

Aus einer langen Kette von Versagen heraus sagen die, die leistungsschwach sind, dann irgendwann mal: „ich habe sowieso meinen Dreier im Franz. Ich lasse die Mappe gerade in der Schule“. Die haben ein grosses Motivationsproblem und ich sehe dann, dass sie resigniert haben.

Und es geht sogar bis „ach, ist mir doch alles gleich“. Wissen Sie, so eine Art Lethargie. Gleichgültigkeit, eben richtig demotiviert. Vielleicht kann es sogar fast bis in eine Art Depression gehen.

Den Wettbewerb im Klassenverband empfinden manche Schüler als lustvoll und sie messen sich gerne mit andern, vergleichen die Noten und Erfolge (2). Ein grosser Teil der Kinder gerät durch Beurteilungen und Noten jedoch unter Druck, in eine selbst- oder fremdauferlegte Erwartungs- und Anspruchs- und Vergleichshaltung. Darüber haben sechs Befragte berichtet. Beispielaussagen:

Manche wollen alles schnell abarbeiten und können sich nicht richtig ins Thema vertiefen. Es ist so eine Anspannung da. „Ich will der Beste sein“. Es ist ein richtiges Wettbewerbsdenken.

Wenn das Kind eine 4.5 hat, meint es nicht selten, es sollte besser sein. Es stellt an sich sehr hohe Anforderungen. Oder die Eltern stellen sie. Das ist recht oft der Fall. Eine 4.5 wird als schlecht empfunden.

Zwei Lehrpersonen geben an, sie hätten bei belasteten Kindern schon beobachtet, dass diese in Prüfungssituationen und beim Arbeiten unter Druck den Stoff oder Lösungsstrategien plötzlich nicht mehr abrufen könnten. Später sagten sie, sie hätten viel gelernt oder hätten erst nach dem Test wieder gewusst, wie die Aufgabe zu lösen gewesen wäre.

Ich denke, im Selektionsdruck entstehen schon viele Blockaden. Sie machen dann Sachen, die gar nicht so erklärbar sind. Sie können sich dann nicht mehr an Strategien erinnern. Im Normalfall könnten sie das.

8. 1. 4 Körperliche Symptome

Tabelle 6: Hauptkategorie Erscheinungsbild, Unterkategorie körperliche Symptome

Hauptkategorie Erscheinungsbild		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Körperliche Symptome	Alle Aussagen, die sich auf somatisches Erleben beziehen	Ermüdung
		auffälliges bis gestörtes Essverhalten
		Bettnässen
		Schmerzen
		Beeinträchtigtger Schlaf
		Geräusche

Das Essverhalten wird mehrmals erwähnt (3). Beschrieben wird einerseits Appetitlosigkeit (1), aber auch Übergewicht (3) im Sinne von Kontrollverlust über das Was und Wie viel beim Essen. Es wird vermutet, dass aus Frust, Langeweile und zum Spannungsabbau gegessen wird, doch wendet eine Befragte ein, auch familiär bedingte Essgewohnheiten würden wohl das Gewicht ungünstig beeinflussen. Dazu folgende essspezifische Aussage:

Essstörungen habe ich sogar schon bei kleineren Kindern gesehen. Nicht die klassischen. Sie wollen aber das Znüni nicht und sagen: „Ich habe keinen Hunger“. Körperlich ist es dann vor allem bei Mädchen der Mittelstufe das „Zuviel essen“. Ich meine nicht pathologisch, Bulimie und so, sondern einfach das „Hineintischen“; vielleicht aus Frust.

Kopf- und Bauschmerzen werden genannt (1), ebenfalls Müdigkeit während der Schule (2). Ein Lehrer meint, er frage je nach Kind bei den Eltern nach, wie viel es schlafe. Eine Lehrperson wurde von den Eltern selbst über Einschlafstörungen des Schülers informiert, eine andere über Bettnässen der Tochter. Letzteres war u.a. Ausdruck einer inneren Spannung im Zusammenhang mit einem bevorstehenden Klassenlager.

Es gibt solche, die sagen, „ich kann nicht schlafen“. Ich habe gerade so einen Schüler. Er weiss nicht warum.

Wenn ich bei älteren Kindern zurückfrage, dann waren da nicht selten schon Probleme im Kindergarten oder in der 1. Klasse, zum Beispiel das Bettnässen. Das kommt dann manchmal in der Schule wieder, zum Beispiel bei einem Mädchen, das ich hatte. Es hatte Trennungängste wegen der Landschulwoche in der 3. Klasse.

Eine Lehrerin erzählt von auffallenden Geräuschen, die jedoch nur während hochkonzentriertem Arbeiten, z.B. bei Tests, auftauchen:

Ich habe zwei, die machen etwas Komisches. Ein Bub fängt bei Tests unter grosser Konzentration an, ständig zu hüsteln. Und ein Mädchen beginnt unter Leistungsdruck immer wieder Seufzer von sich zu geben.

8.2 Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress

8.2.1 Schul- und Lernklima

Tabelle 7: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie Schul- und Lernklima

Hauptkategorie Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Schul-/ Lernklima	Alle Aussagen, die sich auf die räumliche und zwischenmenschliche Atmosphäre in Schulhaus und Unterricht beziehen	Anforderungen und Aufträge überfordern die Schüler
		Beurteilung und Bewertungen lösen Stress aus
		Spannungen in Beziehungen sind belastend
		Gänge und Räume beeinflussen das Wohlbefinden

Besonders qualitative und quantitative Überforderung von Schülern hinsichtlich Stoffmenge lösen gemäss Befragten Stress aus (4). Die Schüler klagen über zu viele Hausaufgaben, zu viele Tests, über befrachtete Wochenpläne. Sie geraten unter Zeitdruck, sorgen sich, zu langsam zu sein und nicht alle Aufträge erledigen zu können. Oft befürchten sie, dass die Leistungen nicht genügen (schlechte Beurteilung). Hier haben die Lehrpersonen offensichtlich sehr viel Einfluss darauf, inwieweit das Lernklima als „stressig“ erlebt wird oder ob dagegen eine eher entspannte Lernatmosphäre herrscht. Sie berichten in diesem Zusammenhang, wie wichtig es sei, individuell auf die einzelnen Bedürfnisse von Schülern einzugehen (zu individualisieren) (4). Folgende Aussage beschreibt beispielhaft das Erwähnte:

Die Belastungen sind sehr individuell. Also sollte man auch darauf schauen, was das Kind braucht und individuell reagieren. Stofflich sind die Zeiten, da alle zur gleichen Zeit am gleichen Punkt sind, sowieso vorbei.

Bei der Entstehung von Belastungssymptomen sehen drei Befragte die Beziehungsqualitäten als einen das Schulklima wesentlich prägenden Faktor (vgl. Kapitel 8.2.2). Fühlt sich ein Schüler ungerecht behandelt oder beurteilt, beinhaltet dies ein hohes Stresspotenzial.

Die Art und Weise, wie man beurteilt, wie man Prüfungssituationen gestaltet und wie man auf die Kinder eingeht, ist entscheidend, wie wohl sie sich im Ganzen fühlen.

Wenn sie (die Schüler) das Gefühl haben, ich sei unfair, dann löst das sehr Stress aus. Da sind sie sensibel.

Auf die Innengestaltung des Schulhauses wird zweimal hingewiesen. Ob sich Kinder in einer Schule wohl fühlen, hängt auch von der räumlichen Atmosphäre ab, die ausgestrahlt wird.

Es tut gut, wenn man in einem Schulhaus spürt, „da bin ich willkommen“. Zum Beispiel wenn es auch belle Gänge hat und man merkt, dass da Leben und Kinder sind.

8.2.2 Soziale Beziehungen

Tabelle 8: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie soziale Beziehungen

Hauptkategorie Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Soziale Beziehungen	Alle Aussagen, die sich auf die Interaktion Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler oder Aussenstehende beziehen	Authentizität der Lehrperson
		Vorbildfunktion
		Vertrauensvolle Gespräche
		Befindlichkeit unter den Mitschülern/ soziale Spannungen
		Uneinigkeit zwischen Lehrperson und Eltern

Die Qualität sozialer Beziehungen scheint für alle Befragten ein zentraler Einflussfaktor für Wohlbefinden bzw. Schulstress eines Kindes zu sein (8). In allen Gesprächen wird die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung zwischen den verschiedenen Interaktionspartnern im schulischen Kontext beschrieben. Betont werden Vertrauen, Wertschätzung und Interesse zeigen durch Gespräche (8). Weiter wird festgestellt, dass ein guter Klassengeist stark ausstrahlt auf das Lern- und soziale Klima (2). Im umgekehrten Sinne wirken Spannungen und Konflikte unter den Schülern belastend (4). Die Unterrichtenden geben an, dass Kinder im Übrigen das Befinden der Lehrperson sehr feinfühlig wahrnehmen und darauf mit ihrem Verhalten auf unterschiedlichste - laut oder leise - Art antworten (3). Unabhängig von der Stimmungslage der Lehrkraft wird auf deren bedeutende Vorbildfunktion verwiesen (3).

Es fehlen die Vorbilder. Die Kinder wissen einfach nicht mehr, was gilt. Der Lehrer muss vorleben, was er verlangt.

Wenn ich nicht gut „zupf“ bin, erdulde ich weniger. Es hängt sehr viel vom Umfeld ab. Und davon, ob es bei ihnen untereinander in der Klasse stimmt.

Mobbing ist ein abgegriffener Begriff. Aber es gibt in jeder Klasse die Rolle des Aussenseiters. Ich musste schon mehr als einmal mit der Schulsozialarbeit zusammen eingreifen.

Ich denke, wenn ich schon mit einem „Lätsch“ in die Schule komme, ist die Klasse wie ein Spiegel, den ich vor mir habe. Ein Grundsatz von mir war immer, dass ich mit den Schülern einmal pro Tag lachen will. Manchmal muss ich mich selbst „an der Nase nehmen“. Aber ich glaube, ich komme authentischer rüber. Sie merken, wenn es mir schlecht geht- und wenn es gut geht, auch.

Kinder geraten manchmal sehr unter Druck, wenn die Eltern und die Lehrer nicht auf einer Linie sind. Manche Eltern wollen die Defizite des Kindes nicht sehen und sind zum Beispiel gegen Abklärungen. Das Kind steht dazwischen. Seine Interessen muss ich aber ernst nehmen, egal, ob ich mit den Eltern einig bin.

8.2.3 Strukturelle Rahmenbedingungen

Tabelle 9: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie strukturelle Rahmenbedingungen

Hauptkategorie Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Strukturelle Rahmenbedingungen	Alle Aussagen, die sich auf von aussen (Bildungspolitik) und von innen (durch die Institution Schule) gesetzte Rahmenbedingungen beziehen	Komplexe, offene, angebotsreiche Lehrmittel
		Leistungsdruck durch ökonomisierte Gesellschaft
		Selektionsbasierter Unterricht

Zwei Lehrpersonen erwähnen das kantonal verbindliche Lehrmittel „Zahlenbuch“, das sie für schwächere Schüler als schwierig im Umgang erachten. Eine dieser Lehrpersonen stellt zudem grundsätzlich die Art der neuen Lehrmittel in Frage, da sie zu überladen seien, man kaum Zeit habe zu vertiefen und ein hoher Grad an selbstverantwortlichem Lernen gefordert sei, was viele Schüler nicht wirklich beherrschten. Heilpädagogen berichten:

Wenn ich an die Lehrmittel denke... das Zahlenbuch in der Mathematik. Das ist sehr breit, sehr abwechslungsreich- aber für Schwächere eine Überforderung. Die vielen Wechsel bei der Aufgabenstellung, das löst auch Druck aus. Man muss den Mut haben, Dinge wegzulassen. Das Offene Lernen ist sehr anspruchsvoll.

Zu den Ursachen zählen für mich auch die neu konzipierten Lehrmittel. Das „Sprachfenster“ oder „das Zahlenbuch“ sind zwar toll, aber es hat viel zu viele Sachen drin. Das ist gut für Spitzenschüler. Aber für mehr als die Hälfte bietet es zu wenig Gelegenheiten zum Üben und Automatisieren. Ich sage den Lehrern präventiv: „Weniger ist mehr. Lasst einfach weg für die Schwachen“.

Gesellschaftliche Einflüsse werden von allen Befragten als wesentlichen Bedingungsfaktor für Schulstress gesehen. Angesprochen werden die Erwartungen der Berufswelt an die Schulabgänger und damit verbunden die Ansprüche und Ängste der Eltern hinsichtlich Schullaufbahn des Jugendlichen (2) (vgl. Kapitel 8.2.5: ausserschulische Einflüsse). An dieser Stelle, im Sinne struktureller Rahmenbedingungen, sind Aussagen zur Leistungsgesellschaft im Zusammenhang mit ihren Auswirkungen auf Bildungspolitik und Schulsystem zu sehen. Das Bekenntnis zu einer selektionsbasierten Schule generiert ein entsprechendes Beurteilungsverfahren, das Schüler zu festgelegten Zeitpunkten einer Auslese unterwirft und bestimmten Niveaus zuteilt. Offensichtlich löst dies bei vielen Betroffenen (Eltern, Lehrpersonen, Kindern und Jugendlichen) Belastungen aus. Durch Selektion bedingte Schulstrukturen werden viermal ins Feld geführt. Ein Lehrer subsumiert seine Gedanken zur Selektion und Leistungsorientiertheit unter dem Begriff „ökonomisierte Gesellschaft“. Seine Aussage steht beispielhaft auch für die andern Befragten, die den gestiegenen Druck auf Kinder und Jugendliche, in der Schule erfolgreich sein zu müssen, beschreiben:

Man sollte den Menschen als Ganzes ansehen, aber heute wird er oft nur auf die Leistung reduziert. Es gibt Eltern, die machen schon in der 2.Klasse ein Theater, weil sie meinen, ihr Kind sei hochbegabt. Das gibt Leistungserwartungen. Der Lehrer kann der Situation kaum gerecht werden und das überträgt sich auf das Kind. Die Wirtschaft, unsere Gesellschaft, die verlangt Selektion. Du musst etwas leisten, wenn du etwas wert sein willst, wenn du etwas verdienen willst.

Der Befragte findet gar: *Die Noten machen die Kinder kaputt. Unsere Schulpolitik ist eine Katastrophe.*

8.2.4 Persönlichkeitsmerkmale

Tabelle 10: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie Persönlichkeitsmerkmale

Hauptkategorie Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Persönlichkeitsmerkmale	Alle Aussagen, die sich auf die individuelle Persönlichkeit und Entwicklung des Schülers/ der Schülerin beziehen	Reifeentwicklung und Anforderungen nicht übereinstimmend
		natürliche intrinsische Motivation hoch
		Differenz zwischen Selbstanprüchen und Fähigkeiten
		Geringes Selbstwertgefühl (schwaches Selbstkonzept)

Drei Lehrpersonen teilen die Erfahrung, dass sie immer wieder auch Kinder sehen, die lustbetont viel leisten, gerne gefordert werden (ehrgeizig), gut mit einem gewissen Druck im landläufigen Verständnis von Stress umgehen (Eustress). Für diese belastbaren, Stress resistenteren Kinder ist es wichtig, dass sie bis und manchmal auch ein Stück über ihre Grenzen gehen können. Viele Schüler zeigen eine hohe Leistungsmotivation und stellen an sich selbst hohe Erwartungen (4). Dazu folgende Aussagen:

Eine Überforderung ist ja schon nicht gut. Aber es gibt Kinder, die brauchen oder wollen einen gewissen Druck. Das treibt sie an. Wenn man immer nur dort bleibt, wo man alles sowieso schon kann, kommt man nicht weiter.

Es gibt Kinder, die bauen sich selber Stress auf. Die stellen wahnsinnig hohe Anforderungen an sich. Ich sehe es dann als meine Aufgabe, zu beruhigen und ich sage dem Kind, dass durchaus mal „ein Taucher“ (eine schlechte Note) drin liegt.

Eine Lehrerin räumt ein, sie könne nicht gut erkennen, ob es sich bei einem Kind um persönlichkeitsbedingtes Perfektionsstreben oder anerzogene Leistungsmaßstäbe handelt, das sei sicher oft ein Zusammenspiel. Eine andere betont, wie sehr sie die individuelle Belastbarkeit der Kinder im Unterricht immer wieder herausfordere. Es gelte, jedes Einzelne „zu lesen“ und es sei schwierig zu unterscheiden zwischen Stresssymptom und gegebener kindlicher Charaktereigenschaft (vgl. Kapitel 8.1.2).

Auf Grund ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihrer personalen Ressourcen gelingt es Heranwachsenden häufig nicht, die eigenen und fremden Anforderungen zu erfüllen. Manche (vulnerable) Kinder entwickeln infolge Misserfolgserebnissen und Kritik oft schon früh, in der Familie, im Kindergarten und in den ersten Schuljahren ein instabiles Selbstkonzept. Sie erleben Kontroll- und Selbstwirksamkeitsverlust und verlieren an Selbstvertrauen. Die meisten befragten Lehrpersonen beschreiben leistungsängstliche, verhaltensauffällige Schüler, welche

schulische Belastungen vermeiden bzw. nicht mehr erfolgreich bewältigen können. Sie äussern beispielsweise:

Teilweise habe ich Schüler, die können sich nicht objektiv sehen. Sie meinen immer, sie müssten mehr können. Sie wollen die Anforderungen der Lehrer und Eltern unbedingt erreichen, dabei können sie es von Natur aus gar nicht schaffen.

Es ist so wichtig, Kinder darin zu stärken, dass sie das, was ihren Fähigkeiten entspricht, auch einsetzen können. Dazu brauchen sie aber Selbstvertrauen.

Manche trauen sich einfach nichts mehr zu. Sie glauben, sie seien notenmässig sowieso schlecht und dann wagen sie sich schon gar nicht mehr zu äussern. Oder sie hängen ab und stören im Unterricht.

Ein Heilpädagoge glaubt, einen Stressverursacher auch in entwicklungspsychologischer Hinsicht zu erkennen: In der Pubertät befinde sich das Hirn in einem neurobiologischen Reifeprozess, der mit den an die Jugendlichen gestellten Anforderungen oft lange Zeit nicht übereinstimme. Die Schüler würden eher in Stress geraten, wenn sie von ihrem physischen und psychischen Reifegrad her noch gar nicht in der Lage seien, die vielen Ansprüche an sie zu erfüllen.

8.2.5 Ausserschulische Einflüsse

Tabelle 11: Hauptkategorie Einflussfaktoren, Unterkategorie ausserschulische Einflüsse

Hauptkategorie Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Ausserschulische Einflüsse	Alle Aussagen, die sich auf Gesellschaft und Familie beziehen	Hohe Elternerwartungen
		Oekonomisierung der Gesellschaft. Wettbewerbsdenken und Konsumhaltungen
		Haltlosigkeit/ Unsicherheit durch strukturlose Erziehung
		Unkontrollierter Medienkonsum

Erwartungen der Eltern prägen das subjektive Wohlbefinden bzw. Stresserleben von Kindern und Jugendlichen mit. Eltern stellen laut allen Befragten hohe Anforderungen an ihre Kinder und die Schule in den Raum (8). Insbesondere im Bezug auf Leistung und Beurteilung beobachten die Lehrpersonen, dass Kinder und Jugendlichen unter Erfolgsdruck geraten (vgl. Kapitel 8.2.3). Beschrieben werden Statusdenken (1) und Laufbahnvorstellungen (4) der Eltern, die mit den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Kinder unter Umständen nicht vereinbar sind (3). Diskrepanzen zwischen der Einschätzung der Eltern und der Lehrperson (3) wirken

sich ungünstig auf das Kind aus. Auch kann die überhöhte Selbsteinschätzung des Kindes gegenüber seinem Leistungsvermögen zu Enttäuschung und Überforderung führen (2). Wettbewerbsdenken und Leistungsdruck der Kinder wird unter anderem im Zusammenhang mit der Erwartungshaltung der Eltern gesehen (4). Eine Lehrerin sagt:

Ich glaube, der Wettbewerb unter den Kindern wird gefördert. Das ist nicht gut. Ich meine den Wettbewerb betreffend Bildungsweg. Wer leistungsschwach ist, ist in dieser Gesellschaft kaum mehr toleriert. Die Eltern denken, es muss mindestens eine Sek. sein, damit sie ihr Kind in die Welt rauslassen können.

Berufliche Existenzangst der Eltern, die sich belastend auswirkt, wird zweimal erwähnt. Eine Aussage drückt es so aus.

Und dann der Druck von zuhause. Zum Beispiel Existenzängste, wenn die Eltern um ihren Job fürchten. Der Vater hat keine Stelle mehr, das Kind wirkt belastet und nimmt die Sorgen von daheim mit in die Schule. Und wir wissen lange nicht, warum es Stress hat.

Eine Lehrerin meint, es gebe aber auch viele feinfühligere Eltern, die ihr Kind gut und realistisch erfassen würden.

Mehrere der befragten Lehrpersonen beziehen sich im Gespräch auf die Gesellschaft. Es wird festgehalten, dass heutige Schüler oft eine ausgeprägte Konsumhaltung an den Tag legen (3). Sie sehen sich mit einem enormen Freizeit – und Kaufangebot konfrontiert. Die Schüler wachsen in einer Spassgesellschaft auf (2) und gehen oft davon aus, dass auch Schule Unterhaltung zu bieten hat, ansonsten es langweilig wird. Eine Lehrerin von Drittklässlern sagt:

All diese Freizeitaktivitäten, die ja schon gut sind. Aber all das Organisieren. Fabrdienst, was läuft wo, und am Montag zur Grossmutter, am Dienstag Mittagstisch... am Mittwoch Schwimmkurs... ich glaube, das ist ein gewisser Stress.

Weiter wird mehrfach festgestellt, dass bei der elterlichen Erziehung mangelnde Strukturen, Regeln und Leitplanken oder fehlende familiäre Rituale die Entstehung von schulischen Belastungen beeinflussen (4). Kinder und Jugendliche fühlen sich durch mangelnde Orientierung und Grenzen halt- und schutzlos, glaubt die Hälfte der Befragten. Eine Aussage lautet:

Ich behaupte, ein Grossteil des Stresses kommt von zuhause. Ich glaube, was die Eltern vorleben, ist entscheidend. Und welche Strukturen es in der Familie gibt. Kinder, die sich nicht an Regeln festhalten können, sind unsicher und stressgefährdeter.

Ein unkontrollierter Medienkonsum kann auf die Kinder und Jugendlichen ebenfalls Stress begünstigend wirken (2). Erwähnt werden als Konsequenz Müdigkeit, Unkonzentriertheit und Sprachverarmung und die Unfähigkeit, sich in Ruhe in etwas zu vertiefen.

Ja, die Medien...diese Sprach- und Gefühlsverarmung. Der Sichtwortschatz im Kopf, den es zum Lesen und Schreiben braucht, der fehlt oft. Es wird zuviel fernsehen geschaut, zuviel gegamt, das ist wissenschaftlich erwiesen.

Was zuhause abgeht - da hat die Schule wenig Einfluss. Z.B. der ganze Medienkonsum, dem die Kinder fast schutzlos ausgeliefert sind.

8.3 Coping belasteter Schülerinnen und Schüler

Einige Befragte finden, dass sie sich gar nicht so sehr bewusst sind, wenn Kinder und Jugendliche in Belastungssituationen positive Verarbeitungsstrategien an den Tag legen (3), obwohl davon auszugehen sei, dass sich ja alle Schüler immer wieder in solchen befinden. Verfügen die Schüler über adäquate Bewältigungskompetenzen, fallen sie den Lehrkräften gar nicht erst als „gestresst“ auf. Wahrgenommen werden in erster Linie diejenigen, die problematisches Verhalten zeigen und deren Bewältigungsstil als unzureichend erscheint.

8.3.1 Suche nach sozialer Unterstützung

Tabelle 12: Hauptkategorie Coping, Unterkategorie Suche nach sozialer Unterstützung

Hauptkategorie Coping		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Suche nach sozialer Unterstützung	Alle Aussagen, die sich auf die Inanspruchnahme von Zuwendung und Hilfe durch andere Personen beziehen	das Gespräche suchen
		die Zusammenarbeit suchen
		Koalitionen, Aufmerksamkeit suchen, Hilfe durch Verbündete

Die Lehrpersonen geben an, dass sich Schüler in Belastungssituationen – im Sinne der Suche nach sozialer Unterstützung – im Idealfall von sich aus öffnen, mit Lehrpersonen oder mit Mitschülern das Gespräch suchen und ihre Sorgen und Probleme anvertrauen (3). Verarbeitet der Betroffene aber seinen Leidensdruck eher durch sozialen Rückzug (indirektes, emotionszentriertes Bewältigungshandeln), gibt die Mehrheit der Unterrichtenden an, dass sie es dann sind, die die Schüler ansprechen, zuhören und ihrerseits Unterstützung anbieten (6). Hier wird erneut darauf hingewiesen, wie zentral eine auf Vertrauen und Respekt basierende Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler ist. Folgende Aussagen verdeutlichen:

Nun, am besten ist es natürlich, wenn Kinder von sich aus sagen, wenn etwas nicht stimmt. Dann können wir darauf reagieren und die Situation entschärfen. Das kann eine kleine Angelegenheit unter den Schülern sein, oder das Kind kommt stofflich irgendwo nicht mit. Meist sind Kinder, die wagen, etwas zu sagen, gerade solche, welche von Hause aus gewohnt sind, offen zu sein oder die sowieso zu den Spontanen in der Klasse zählen.

Wenn die Beziehung schlecht wäre, kämen die Schüler mit ihren Anliegen kaum zu mir. Das Vertrauen muss man halt vom ersten Tag an aufbauen, das geht nicht von heute auf morgen. Wenn's brennt, ist es meistens zu spät.

Weiter wird angegeben, dass Schüler vor/nach der Schule und in den Pausen einander fragen und Arbeiten zeigen, etwas erklären oder sich verabreden, um Hausaufgaben zusammen zu erledigen (2). Im Rahmen von offenen Unterrichtsformen finden sich gewisse Kinder gemäss Aussage einer Lehrerin leicht selbst zusammen, um einen Auftrag gemeinsam zu erfüllen. Sie sagt:

Das Prinzip „Kinder lernen von Kindern“ finde ich ein sinnvolles Prinzip. So helfen sie einander auch, manchmal nehmen sie es auch besser an. Es muss nicht alles über mich laufen. Heute schaue ich viel mehr darauf. Aber es geht nicht mit allen. Manche sind nicht effizient, wenn man nicht immer wieder vorbei geht.

Eine Klassenlehrerin erzählt, es würden sich bei Streit oft zwei Gruppen bilden. Die Schüler würden sich zusammenschliessen, füreinander Partei ergreifen. Sie bemühe sich dann, nicht Schiedsrichterin zu sein, sondern zu vermitteln.

Eine Lehrperson glaubt einen Zusammenhang zu sehen zwischen störenden, Aufmerksamkeit heischenden Schülern und dem Bedürfnis nach Spannungsabbau. Sie kann sich vorstellen, dass sie sich sicherer und besser fühlen, wenn sie Gleichgesinnte finden, die mit ihnen „im selben Boot sitzen“.

8.3.2 Problemzentrierte Bewältigung

Tabelle 13: Hauptkategorie Coping, Unterkategorie Problemzentrierte Bewältigung

Hauptkategorie Coping		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Problemzentrierte Bewältigung	Alle Aussagen, die sich auf das Problem (Konfrontation, Lösung) beziehen	Vermeidung der Problemsituation, Ausweichen
		sich Mühe geben, viel Einsatz zeigen, viel Lernen
		Optimismus, Zuversicht

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen nennen das Vermeidungsverhalten als einen häufig beobachteten, ungünstigen Verarbeitungsstil von Stress (6). Viele Schüler weichen Schwierigkeiten

aus und verdrängen. Beschrieben werden vor allem Gleichgültigkeit, Pessimismus, Lethargie und Passivität als Folge von Überforderungsgefühlen und Misserfolgserlebnissen.

Haben sie (die Schüler) erst mal in einem Fach eine ungenügende Durchschnittsnote, reagieren sie oft mit Demotivation. Sie sind dann einfach nicht mehr bereit, auf Tests hin soviel wie nötig zu lernen.

Sie vergessen Dinge oder machen die Hausaufgaben nicht richtig.

Andere Schüler gehen mit hohen Anforderungen (viele Tests, grosse Menge Hausaufgaben etc) proaktiv um (2). Eine Lehrperson berichtet, dass manche Kinder sehr gewissenhaft und fleissig sind. Sie bewältigen Herausforderungen, indem sie sich im Unterricht, bei den Hausaufgaben oder für Prüfungen besonders stark einsetzen und die Zeit gut einteilen.

Ich habe Kinder, bei denen staune ich wirklich. Die sind froh, wenn sie die Lernziele schriftlich haben und sie arbeiten sie dann portionenweise ab. Sie bewältigen den Druck durch pflichtbewusstes, gutes Lernen. Die melden sich auch mündlich oft.

Ein Oberstufenlehrer und eine Primarlehrerin äussern sich dahingehend, dass Schüler manchmal Druck von sich zu nehmen, indem sie sich selbst gut zu reden. Kinder und Jugendliche, die eine optimistische Grundhaltung haben, lassen sich in Stresssituationen weniger schnell aus der Ruhe bringen als solche, die ängstlich sind.

Ich habe eine Schülerin, die nimmt immer einen kleinen Glücksbringer aufs Pult, wenn wir einen Test schreiben. Sie sagt immer: „Es chunnt scho guet“. Sie ist vielleicht abergläubisch, aber sie ist auch sonst eine Aufgestellte.

8.3.3 Emotionszentrierte Bewältigung

Tabelle 14: Hauptkategorie Coping, Unterkategorie Emotionszentrierte Bewältigung

Hauptkategorie Coping		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Emotionszentrierte Bewältigung	Alle Aussagen, die sich auf eine emotionale Spannungsregulation beziehen	Still, traurig werden, Träumerei
		Aggressionen gegenüber Material und Personen
		Schwatzhaftes, clowneskes, störendes oder anderes auffälliges Verhalten
		Bewegung, körperliche Betätigung

Es fällt auf, dass alle acht Lehrpersonen im Zusammenhang mit schulischen Belastungen auf aggressives, störendes Verhalten von Schülern verweisen (8), wofür folgende Aussage eines Klassenlehrers beispielhaft steht:

Am häufigsten wird äusserlich abreagiert. Die Schüler sind schlecht gelaunt, beschweren sich, provozieren andere oder verhalten sich sonst wie aggressiv. Oft geht auch irgendwo etwas kaputt.

Die Befragten neben Nuancen der Aggression wahr: Schüler ärgern sich selbst über eine Note (1), über einen Lehrer oder die Eltern (1). Häufig sind sie wütend oder beschweren sich über Mitschüler (5), provozieren oder streiten verbal bis handgreiflich (6). Die Hälfte der Lehrpersonen spricht von einer geringen Frustrationstoleranz oder davon, dass „es schnell zu Konflikten kommt“. Ein Heilpädagoge erwähnt in diesem Zusammenhang, dass er versuche, seine Oberstufenschüler über körperliche Aktivitäten und Sportunterricht zu fordern, in der Hoffnung, Bewegung helfe zu entspannen. Er und sein Kollegium haben eine ungewöhnliche Idee umgesetzt:

Im oberen Stock haben wir einen grossen Boxsack im Flur. Dort können die Schüler auch mal einen Boxkampf machen.

Das Gegenteil von externalisierter Aggression wird ebenfalls genannt. Traurigkeit (z.B. schnell weinen) und Ernsthaftigkeit (z.B. selten lachen) wird beobachtet (3). Der Ausdruck des „Rückzugs“ wird - im Sinne von Kontaktarmut und von Emotionalität - von mehr als der Hälfte der Befragten verwendet (5). Eine Beispielaussage:

Wenn ein Schüler weniger unbeschwert wirkt als sonst, werde ich aufmerksam. Wenn sie sich zurückziehen, ist meistens etwas nicht gut. Manchmal ist es sehr schwierig herauszubringen, was sie haben. Es ist ja oft nicht so eindeutig.

Eine Lehrerin erzählt von einer Schülerin, die sich gerne in einer andern Rolle sieht und dabei besser fühlt:

Interessant sind auch die, die sich in eine Fluchtwelt begeben. Ich habe ein Mädchen, wenn das mit mir irgendwie nicht im Lot ist, baut sie sich beim Theater spielen eine Traumwelt auf. Sie spielte mehr als einmal einen Star, baute richtige Grössenfantasien auf. Wir hatten etwas Mühe, sie wieder auf den Boden der Realität zu holen.

Fast alle Lehrpersonen erwähnen die häufig feststellbaren psychosozialen Verhaltensauffälligkeiten (7). Eine Lehrerin von Sechstklässlern im Selektionsverfahren sagt, sie wende auf Kosten der Stoffvermittlung viel zu viel Energie und Zeit auf für die Betreuung von disziplinarisch schwierigen Schülern. Sie sinniert:

Wenn einer blöd tut und alle lachen, dann tut er dies vielleicht nur, um sich von der Nervosität abzulenken, weil ich ihn aufgerufen habe und er nicht weiss, wo wir sind.

8.4 Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülerinnen und Schülern

8.4.1 Beziehungsgestaltung Lehrperson- Schüler

Tabelle 15: Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülern

Unterkategorie Beziehungsgestaltung Lehrperson- Schüler

Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülern		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Beziehungsgestaltung Lehrperson-Schüler	Alle Aussagen, welche die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler beschreiben	Lehrer-Schüler-Gespräche. Gut zuhören. Nachfragen.
		Vertrauensvolle Beziehung aufbauen
		Unterstützung anbieten
		Institutionalisierte Austauschmöglichkeiten auch schriftlich

Eine vertrauensvolle Beziehung wird als zentrales Element gewertet, wenn es darum geht, belastete Kinder zu unterstützen (7).

Die Lehrpersonen betonen, dass Beziehungsarbeit langfristig geleistet werden muss. Ist Wertschätzung und Vertrauen da, öffnen sich die Schüler von sich aus oder können von den Lehrpersonen auf Schwierigkeiten leichter angesprochen werden.

Das Kind muss merken, dass ich es ernst nehme. Ganz wichtig ist die Vermittlung von Wertschätzung, Vertrauen und Respekt.

Das erste ist immer das Gespräch. Es braucht aber einfach Vertrauen. Zuhören ist wichtig. Und nachfragen.

Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen werden denn auch als erste Massnahme genannt (6), wenn sich Schwierigkeiten zeigen. Gut Zuhören können (3), aufmerksam sein und nachfragen (3) seien wichtig. Die Lösung soll mit den Betroffenen zusammen gesucht werden, die Lehrperson bietet ihre Hilfe an (2). Es sei gut, wenn sich der Schüler unterstützt, aber selbst handlungsfähig erlebe, ergänzt eine Lehrerin.

Folgende Aussagen weisen auf die Wichtigkeit des Gesprächs hin:

Als Heilpädagoge sage ich den Lehrern immer wieder: Heute wie früher, die Kinder brauchen Beziehung. Sie wollen Beziehung. Beziehungen sind einfach das wichtigste. Und als Lehrer kann ich sie entscheidend gestalten. Wenn ich die Kinder allein bei mir habe, erzählen sie eher, wie es ihnen wirklich geht. Es geht darum, dass ich gut zuhöre. Danach schauen wir zusammen, wie es weitergehen könnte.

Ich spreche das Kind an, wenn ich merke, dass es ihm nicht gut geht. Aber manchmal ist es auch besser, abzuwarten.

Vor einem Vortrag rede ich ihnen gut zu. Ich mache eine Art Motivationsaufbau. Ich sage ihnen. „Ihr habt euch vorbereitet, ihr habt etwas zu bieten“. Mein Coaching ist sehr wichtig zum Stressabbau.

Zwei Unterrichtende berichten, dass sie auch schriftliche Ausdrucksmöglichkeiten anbieten:

Wir haben einen Klassenkreis institutionalisiert. Da können sie sagen, wenn es ihnen nicht gut geht oder Fragen stellen. Aber das ist natürlich etwas, was wir von der Beziehung her über längere Zeit aufbauen müssen.

Im Rückmeldeheft kann mir der Jugendliche alles sagen, was er sich sonst nicht getraut.

8.4.2 Einbezug Aussenstehender

Tabelle 16: Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülern
 Unterkategorie Einbezug Aussenstehender

Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülern		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Einbezug Aussenstehender	Alle Aussagen, die sich auf die Zusammenarbeit mit weiteren Fach- und Bezugspersonen beziehen	Eltern
		Lehrpersonen/ Schulleitung
		Erziehungsberatung, Sozialamt, Schulsozialarbeiter

Die befragten Lehrpersonen holen sich regelmässig Unterstützung bei weiteren schulischen Bezugspersonen (4). Je komplexer die Belastungssituation des Schülers ist, umso eher werden ausserschulische Personen hinzugezogen. In erster Linie werden Probleme mit Schülern mit deren Eltern besprochen (4).

Wenn ich etwas nicht auffangen kann, nehme ich Kontakt auf mit den Eltern. Wir schauen dann zusammen, wie wir das Kind coachen können.

Die Eltern melden sich meist nicht selber. Die bestellen wir dann in die Schule.

Aber auch Gespräche mit Lehrpersonen, die diesen Schüler ebenfalls unterrichten, helfen weiter. Eine Befragte berichtet vom allfälligen Einbezug des Schulleiters.

Häufig wenden sich Lehrpersonen an die Erziehungsberatung (den Schulpsychologischen Dienst) (3), insbesondere bei Leistungs-, Lern- und Erziehungsschwierigkeiten und Konflikten zwischen der Lehrperson und den Eltern.

Sobald die Probleme auch zuhause auftauchen, drängen wir darauf, zur Erziehungsberatung zu gehen. Wir können ja nicht selbst ins Elterhaus. Wir arbeiten auch stark mit dem Sozialamt zusammen. Ich schaue oft, dass alle zusammenkommen.

...Ich kam nicht mehr an ihn (den Schüler) heran. Zuerst gab es Gespräche mit seinen Eltern. Dann mit Fachleuten der Erziehungsberatung. Am Schluss wechselte er sogar die Klasse.

Die Zusammenarbeit mit dem Sozialamt (2) und Schulsozialarbeitern (1) wirkt auf Lehrpersonen entlastend, sie erwähnen diese Zusammenarbeit im Zusammenhang mit sozialen Problemen innerhalb der Klasse. Ein Aussagebeispiel:

Wir arbeiten auch stark mit dem Sozialamt zusammen. Ich schaue oft, dass alle zusammenkommen.

8.4.3 Methodisch-didaktische Massnahmen

Tabelle 17: Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülern

Unterkategorie methodisch-didaktische Massnahmen

Hauptkategorie Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülern		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Methodisch-didaktische Massnahmen	Alle Aussagen, die sich auf die inhaltliche und formale Unterrichtsgestaltung beziehen	Rhythmisierung des Unterrichts
		Verschiedene Unterrichtsformen
		Anforderungen, Erwartungen, Lernziele transparent machen
		Strategien vermitteln
		Individualisieren
		Rituale pflegen
		Arbeiten unter Belastung trainieren, gezielte Interventionen zu einem Thema

Das Handlungsrepertoire der Lehrkräfte ist ausgesprochen breit und die methodisch-didaktische Freiheit entsprechend gross. Dank langjähriger Erfahrung aller Befragten verfügen diese über ein vielfältiges Spektrum an Reaktionsmöglichkeiten. Die erwähnten Massnah-

men im Unterricht wenden die Lehrpersonen sowohl reaktiv bei auftretenden Belastungen an, aber auch präventiv, um Druck und Belastungen bei den Schülern vorzubeugen. Reaktions- und Präventionshandeln sei, findet ein Interviewter, eigentlich nicht wirklich trennbar. Wenn man eine Bewegungsübung einbaue, sei dies für den einen Spannung abbauend und dem Andern, der noch nicht belastet sei, tue es vorbeugend gut.

Der Rhythmisierung des Unterrichts durch abwechselnde Unterrichtsformen, durch Einbau von entspannenden Sequenzen mittels Spiel oder Bewegung wird heute offensichtlich grosse Beachtung geschenkt (5).

Ich achte auf das Spielen, auf Anspannung- Entspannung und auf Bewegung, also darauf, dass wir auch regelmässig Unterrichtspausen einbauen.

Je nach Situation baue ich etwas Bewegung ein. Oder ich sage den Kindern „trink mal einen Schluck Wasser“. So fange ich viel auf.

Mehrere Befragte betonen, wie wichtig ein individualisierender Unterricht ist (4). Sie setzen mit den Kindern und Jugendlichen nebst gemeinsamen auch individuelle Lernziele fest, nehmen je nach Kind quantitative Anpassungen vor, indem sie weniger Lernstoff oder Zusatzangebote zumuten. Dies auch nicht zuletzt auf Grund von Lehrmitteln, die in ihrer Fülle schüler-spezifische Anpassungen erfordern (vgl. Kapitel 8.2.3, Strukturelle Rahmenbedingungen).

Ich habe nie ein Konzept oder ein Programm im Kopf. Aber ein Repertoire an Möglichkeiten. Ich reagiere immer intuitiv und individuell. Jedes Kind ist anders.

Mit einer Klasse, die vor Tests immer so gestresst war, habe ich mit der Klassenlehrerin nach einer Entspannungsmethode gesucht. Kurz vor dem Test durfte dann jeder für 5 Minuten etwas Gutes für sich wählen. Die einen hüpfen Seil, die andern machten etwas mit dem Ball, andere setzten sich aufs Sofa und schauten ein Buch. Auch ruhige Musik mit Kopfhörer durften sie hören. Für diese Klasse war das richtig.

Manchmal bestimme ich mit einem Kind ein Wochenziel und wir haben ein Belohnungssystem mit Klebern, wenn es klappt. Bei vielen motiviert das sehr. Aber bei andern hat es nicht gefruchtet. Dann muss ich es ja auch nicht weiterziehen. Ich probiere manchmal einfach aus. Ein Kind spricht vielleicht besser an auf einen Vertrag.

Zwei Lehrpersonen geben an, dass die Wahl der Unterrichtsformen und die Art der Anwendung günstig oder ungünstig wirken können. Die eine denkt, dass allzu offene und projektartige Formen mit mangelnden Strukturen und Feedbacks die Schüler nur verunsichern. Die andere hinterfragt „Worthülsen wie Selbstverantwortliches Lernen“. Diese griffen nur, wenn die Kinder angeleitet würden und man Schüler Schritt für Schritt an neue Unterrichtsformen he-

ranführe. Umschreibungen wie Vermitteln von Halt und Sicherheit oder Klarheit und Transparenz bzgl. Regeln, Zielen, Inhalten, Zeitplan etc. werden öfters als weiteres wesentliches Mittel zum Abbau von Stress betrachtet (4).

Am Morgen sage ich immer, was jetzt läuft. Ungewissheit ist für manche Kinder extrem schwierig zu ertragen. Sie brauchen diese Klarheit.

Ich fange den Montagmorgen immer mit dem gleichen Ritual an. Die Schüler geniessen es, zu wissen, was jetzt kommt.

Eine Lehrerin hat aber erfahren, dass zu viele einengende Strukturen und Regeln kontraproduktiv seien. Wenige, aber dafür konsequent gelebte Regeln erachtet sie heute als hilfreicher als sehr viele, die nicht verbindlich sind.

Ein Lehrer findet es schwierig, bei Jugendlichen die richtige Balance zwischen Forderung und Entlastung zu finden. Es gelte, die Leistungsmotivation und den Willen wie auch das Leistungsvermögen und die Fähigkeiten des Pubertierenden abzuwägen und richtig einzuschätzen.

Gezieltes Training im Umgang mit Stresssituationen beschreiben zwei Lehrkräfte. Eine Lehrperson übt in der heilpädagogischen Kleingruppe ganz bewusst den Umgang mit Druck auslösenden Arbeitssituationen. Sie reflektiert mit den Schülern, wie sich dies anfühlt und bespricht mit ihnen individuelle Ressourcen und Strategien, wie sie mit schulischen Beanspruchungen besser umgehen können. Sie berichtet:

Ich stelle schwierige Momente immer wieder her: Tempostress, Sorgfaltstress, Zeitdruck. Wir trainieren lesen, rechnen und schreiben unter Druck. Dann schauen wir: Was sind meine Gefühle dabei? Was blockiert mich? Den schlechten Gefühlen sagen wir dann mit einem Ritual „adieu“. Und wir suchen das, was erleichternd ist.

Ein Heilpädagoge erzählt, er bearbeite bei Mobbing mit den Jugendlichen die bewussten und unbewussten Emotionen, lerne sie Ich-Botschaften senden und Feedback geben, indem er sie das Gefühlserleben verbalisieren lasse. Im Übrigen leite er an den 7.Klassen seiner Schule jährlich ein offizielles Gewaltpräventionsprojekt mit („Chili-konstruktive Konfliktbearbeitung“, Anm. der Verfasserin), womit man sich aber in erster Linie im präventiven Bereich befände.

8.5 Gesundheitsförderung in der Schule

8.5.1 Schul- und Lernkultur

Tabelle 18: Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule,
 Unterkategorie Schul- und Lernkultur

Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Schul- und Lernkultur	Alle Aussagen, die sich auf die durch die Lehrerschaft gesetzten Leitideen und Rahmenbedingungen beziehen	Gemeinsame Ziele, Regeln, Strukturen, Grundsätze, „Philosophie“ bzgl. Beziehungsgestaltung und Unterrichten
		Freudvolle, persönliche Atmosphäre (ideell und räumlich), überblickbare Grösse der Schule
		Ein gut kooperierendes Team
		Label „gesundheitsfördernde Schule gemeinsam zum Ziel erklären und erarbeiten

Sechs von acht Befragten erwähnen explizit, dass gemeinsame Werte und Ziele, im Team abgesprochene Strukturen, Strategien und Regeln, die für alle verbindlich gelten, zentral sind zur Prävention von Stress, da Absprachen Sicherheit, Orientierung und Halt geben und die Identifikation mit der Schule ermöglichen. Zwei beispielhafte Aussagen dazu:

Ein gemeinsamer roter Faden, das wirkt sich auf die Gesundheit von allen aus: Gemeinsame Haltungen und Strukturen, welche tragen und die Kinder auch spüren.

Gemeinsame Ziele, gemeinsam am selben Strick ziehen- das kommt allen zu Gute. Und Vorbild sein ist ganz wichtig. Und Transparenz leben.

Freude am Lernen, Humor und Fröhlichkeit sollen an der Schule gelebt werden (2), die Räume sollten hell und kinderfreundlich gestaltet sein (2). Die Schulen sollten nicht zu gross sein, damit man sich persönlich kennt (1). Wichtig scheint, dass die Unterrichtenden eine gemeinsame Ebene definieren, wie im Schulalltag miteinander umzugehen ist (3). Hinsichtlich Lernkultur fordert eine Lehrerin, alle Lehrpersonen ihrer Schule sollten ressourcenorientiertes, ich- stärkendes Unterrichten und Beurteilen als Grundsatz festlegen. Weiter wird als Stressprävention bezeichnet, wenn sich eine Schule stark engagiere für integrative, individuelle Lernförderung, um die Heterogenität der Schüler so gut als möglich aufzufangen (1). Eine Lehrerin bedenkt, dass die Wahl neuer Lehrpersonen sorgfältig zu erfolgen habe, damit das Kollegium

zu einem stimmigen, gut kooperierenden Team zusammenwachsen könne. Das diene den Interessen aller und es gebe weniger Fluktuation.

Die Mehrheit der Befragten sieht die Pflege einer positiven Atmosphäre als Schlüssel zu einem hohen Gesundheitswert. (6). Die Interviewten stammen aus sieben verschiedenen Schulen. An zwei dieser Schulen wurde das über mindestens zwei Schuljahre erarbeitete offizielle Label „gesundheitsfördernde Schule“ verliehen. Entsprechenden Vorgaben auf den Ebenen Institution, Unterricht (Schülerschaft), Kollegium und Eltern mussten hierfür erfüllt werden.

8.5.2 Klassenübergreifende Projekte und Anlässe

Tabelle 19: Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule, Unterkategorie klassenübergreifende Projekte und Anlässe

Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule		
Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
Klassenübergreifende Projekte und Anlässe	Alle Aussagen, die sich auf Inhalte und Themen für die gesamte Stufe oder Schule beziehen	Bewegung/ Sport
		Ernährung
		Gemeinschaftsbildung
		Auseinandersetzung mit dem Lernen
		Informationsanlässe

An den Schulen sind verschiedene Anlässe institutionalisiert, die unter dem Aspekt Gesundheitsförderung zu betrachten sind. Die Lehrpersonen nennen insbesondere gemeinschaftsbildende Anlässe wie Sporttag, Sternmarsch, Projektwochen, Lager, Elternanlässe, Weihnachtsfeiern, Schulfeste (4). Sie alle dienen dem Zusammengehörigkeitsgefühl, der Identifikation mit und der Freude an der Schule und dem positiv erlebten Miteinander. Die Lehrpersonen erzählen:

Als wir das Projekt „Lernen lernen“ hatten, haben alle gezielt Unterrichtssequenzen durchgeführt. Z.B. haben wir in Workshops die verschiedenen Lerntypen angeschaut. Und wir machten einen Elternabend, um den Eltern zu zeigen, wie verschieden Kinder lernen.

Wir achten alle auf Bewegung, dass wir also auch regelmässig Pausen im Unterricht einbauen.

Wir haben mit der Ernährung viel gemacht. Der Pausenkiosk mit den Landfrauen zusammen, das war wirklich ein Erfolg. Den haben wir heute noch.

Wir haben zu unserem Jahresmotto „a big smile“ auch Anlässe durchgeführt. Einmal kam ein Clown zu uns in die Schule, und dann natürlich unser Ritual beim Schuljahresanfang. Die ganze Schule versammelt sich zur Begrüßungsrede und alle Neuen erhalten eine Sonnenblume.

8.5.3 Schulhausinterne Fortbildung

Tabelle 20: Hauptkategorie Gesundheitsförderung in der Schule,
Unterkategorie Schulhausinterne Fortbildung

Unterkategorie	Kategorien-Definition	Verdichtete Aussagen
schulhausinterne Fortbildung	Alle Aussagen, die sich auf die Pflege der Psychohygiene und die Fachkompetenz auf der Ebene Lehrpersonen beziehen	Teambildung, Fachwissen erwerben
		Selbst- und päd. Reflexion
		Wohlbefinden der Lehrerschaft bewusst fördern

Je besser es den unterrichtenden Lehrkräften gesundheitlich geht, umso positiver wirkt sich dies auf die tägliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus. Die bewusste Pflege des Wohlbefindens der Pädagogen im Rahmen kollegialer Weiterbildung wird als wichtiges Element betrachtet (2). Die Bildung von Tandems zwecks gegenseitiger Unterrichtsbesuche, die der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns dienen, werden erwähnt (2). Teambildende Fortbildungen, Supervisionen und gemeinschaftsbildende, kollegiale Unternehmungen unterstützen ein gutes Klima unter der Lehrerschaft und die eigene Psychohygiene (3). Beispielhaft äussern sich Lehrpersonen wie folgt:

Als wir das „Bewegte Lernen“ im Unterricht einführt, da mussten wir alle Weiterbildung betreiben. Wir Lehrer mussten umdenken.

Wir haben viel gemacht auf der Lehrerebene. Das Wohlbefinden des Personals spielt eine grosse Rolle. Das ist doch auch eine Visitenkarte eines Betriebes.

Ich besuche seit Jahren eine Supervisionsgruppe in Bern. Dort besprechen wir Probleme und es tut mir gut, die Sicht der andern zu hören.

9. Diskussion

In diesem Kapitel werden der theoretische Teil und die Ergebnisse des methodischen Vorgehens zusammengefasst und die in Kapitel 8 dargestellten Ergebnisse im Bezug auf die Fragestellungen interpretiert und diskutiert. Danach werden Hypothesen generiert. Kritische Überlegungen zur Methode und Gedanken zu weiterführenden Fragen bilden den Abschluss.

9.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Um zu schulischem Stress in seiner Vielschichtigkeit aus Sicht Unterrichtender Zugang zu erhalten, werden verschiedene Aspekte, die Hauptkategorien bilden, als ausschlaggebend be-

trachtet. Sie werden im Kapitel 8 ausführlich beschrieben. Zusammenfassend handelt es sich dabei um:

1. Erscheinungsbild
2. Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress
3. Bewältigungsstile belasteter Schülerinnen und Schüler
4. Umgang der Lehrpersonen mit belasteten Schülerinnen und Schülern
5. Gesundheitsförderung in der Schule

Im Folgenden werden diese Aspekte auf Grund der Resultate in den einzelnen Unterkategorien zusammengefasst, interpretiert und diskutiert. Sie werden in Beziehung gesetzt zu theoretischen Fakten der Kapitel 1-5.

9.1.1 Erscheinungsbild

Wie die vorliegende Theorie und die empirischen Ergebnisse zeigen, präsentiert sich das Erscheinungsbild von schulischem Stress sehr multidimensional und individuell verschieden. Jedes Kind, jeder Jugendliche entwickelt unter Belastungen - wenn überhaupt – eigene typische Reaktionsweisen. Individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie der Grad der Ausprägung des Selbstwirksamkeitserlebens, des Selbstvertrauens, der Motivation und der eigenen Ressourcen entscheidet massgeblich mit, ob und inwieweit sich Belastungssymptome manifestieren können (vgl. Kapitel 3.2.5, S. 18). Hurrelmann (1990) verweist auf die Tatsache, dass das Erleben der objektiven Belastung im Zusammenhang mit der subjektiven Belastbarkeit des Kindes zu sehen ist. Je höher letztere ist, umso weniger Symptome entwickeln sich, wobei soziale Umgebungsvariablen eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Kapitel 3.2, S. 15). Die Lehrpersonen bestätigen, dass sie mit wachem Blick jedes Kind individuell „lesen“ müssen, um sein Wohlbefinden bzw. seine Probleme erfassen und angemessen reagieren zu können. Dabei ist nicht immer feststellbar, ob Schulstress ein Auslöser für Verhaltensauffälligkeiten ist oder ob eine Verhaltensauffälligkeit den Stress erst recht verursacht. Symptom und Ursache sind oft nicht eindeutig trennbar (vgl. Kapitel 3.2, S. 15).

Mungan (2008) klassifiziert psychische Belastungen in affektive Unausgeglichenheit, psychische Überforderung durch die Schule und psychovegetative Beschwerden (vgl. Kapitel 3.2, S. 13). Die Lehrpersonen stellen Auffälligkeiten, die in diese drei Felder passen, in ihren Klassen fest. Sie sind mit Interesselosigkeit, Frustration, Demotivation bis Gleichgültigkeit, mit Stimmungsschwankungen, Aggressivität verbaler und körperlicher Art, mit Niedergeschlagenheit und Traurigkeit konfrontiert. Ebenso begegnen ihnen Anspannung, Unruhe, Ängste in Form von Leistungs-, Prüfungs-, Versagens- und Vergleichsangst. Körperliche Beschwerden treten als Bauch- und Kopfweg, Müdigkeit, Schlafstörungen, auffälliges Essverhalten wie Appetitlosigkeit oder Esskontrollverlust zutage. Die Lehrkräfte nehmen bei ihren Schülern Überforde-

rungsgefühle bei Leistungsanforderungen, Lernstoff und im Sozialverhalten wahr. Sichtbare und verborgene Ängste werden je nach dem ausgelöst. Je nach Intensität sind diese mit physischen Symptomen wie Herzklopfen, Schwitzen, Nervosität, Denk- und Leistungsblockaden verbunden, was nicht selten zu Leistungsabfall führt. Lohaus et al. (1996) beschreiben dieses Stresserleben (vgl. Kapitel 3.2, S. 15). Sie erweitern das Erscheinungsbild zudem um die sozialen Spannungen. Die Lehrpersonen ihrerseits geben an, dass viele Kinder eine geringe Frustrationstoleranz aufweisen, rasch in Konflikte und Streitereien mit Kameraden geraten und weitere psychosoziale Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Sie erwähnen weiter, dass belastete Kinder und Jugendliche auch oft Rückzugsverhalten zeigen, entweder passiv werden oder überhöhte Ansprüche an sich stellen und sich sehr anstrengen. Die grosse Palette an Erscheinungsweisen schulischer Belastung erfordert von den Lehrpersonen ein sehr differenziertes Wahrnehmungsvermögen verbunden mit hoher (innerer) Präsenz und vernetztem Denken.

9.1.2 Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress

Die theoretischen Ausführungen, die schulischen Stress als komplexes, multikausales Konstrukt erklären, werden durch die Ergebnisse in dieser Kategorie aus Sicht der Unterrichtenden belegt. Schulstress entsteht prozesshaft, äussert sich kurz- oder langfristig. Bedingungsfaktoren von Schulstress sind auf individuensystemischer (somatisch, kognitiv und non-kognitiv), mikrosystemischer (Familie, Lehrerschaft, Peer), exosystemischer (institutionelle Rahmenbedingungen) und makrosystemischer (gesellschaftlicher) Ebene zu verorten (vgl. Kapitel 3.2, S. 12-13). Die befragten Lehrkräfte erfassen die Komplexität der Einflussfaktoren auffallend differenziert und vielseitig, was nicht zuletzt damit zusammenhängen könnte, dass sieben der acht Interviewten über 19-36 Jahre Berufserfahrung verfügen und eine Lehrerin über immerhin deren fünf. Zudem verfügen insbesondere die heil- und sonderpädagogisch Tätigen über ein spezifisches Wissen im Bezug auf Lern- und Verhaltensauffälligkeiten.

Mit praktisch allen schulischen Stressoren, wie sie Reisch (2003) nennt (vgl. Kapitel 3.2, S. 14), sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer demnach konfrontiert: Leistungsdruck (Stoff- und Zeitdruck), Über- und Unterforderung, Konkurrenz, problematisches Sozialverhalten, mangelnde Strukturen (Unorganisiertheit), Bewegungsarmut, eine durch Förderprogramm und viele Hausaufgaben geprägte Freizeit.

Hauptsächlich verwiesen wird auf die überfordernden gesellschaftlichen Einflüsse (Leistungsgesellschaft, Medien, Konsumismus, Pluralität, Multioptionalität). Gleichzeitig erachten sie die familiären Einflüsse als äusserst zentral. Hohe elterliche Erwartungen und vermehrt unklare und zu permissive Erziehungsstile nennen die meisten. Weiter führen sie bildungspolitisch bedingte institutionelle Strukturen ins Feld wie das Selektionsverfahren und dessen Folgen (Beurteilungssystem, idealisiertes Leistungsprinzip, Wettbewerb). Die neueren, verbindlichen Lehrmittel können schwächere Kinder ebenfalls unter Druck setzen, da sie eine selbständigere Lernhaltung und Strategien erfordern. Die Lehrpersonen betonen in ihren Einschätzungen mehrheitlich und wiederholt die Wichtigkeit guter, vertrauensvoller, wertschätzender Bezie-

hungen. Sind diese konfliktreich, ist das Kind oder der Jugendliche in aller Regel belastet. Im Zentrum steht das soziale Klima zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht, innerhalb der Klasse und des Schulhauses sowie zwischen Schule und Elternhaus. Theoretische Ausführungen in der Literatur bezeichnen das soziale Klima zwischen diesen Interaktionspartnern als einen der wesentlichsten Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden (vgl. Kapitel 1.2; 3.2.1- 3.2.3).

Gewisse Persönlichkeitsmerkmale wie geringe Ich-Stärke oder Pessimismus gepaart mit ungünstigen primären und sekundären Bewertungen des Schülers, wie sie im kognitiv-transaktionalen Modell von Lazarus erwähnt werden (vgl. Kapitel 2.4, S. 9), beeinflussen die Intensität und Qualität des Stresserlebens und können insbesondere zu den von den Lehrpersonen erwähnten Frustrationen, Aggressionen und Ängsten führen. Obwohl Abklärungen beim schulpyschologischen Dienst mehrfach erwähnt wurden, schaffen nur sehr wenige befragte Personen bewusst Bezüge zu biologisch-genetischen Voraussetzungen des Kindes und seinem Entwicklungsverlauf (kognitive oder somatische Beeinträchtigungen, Lern- und Entwicklungsstörungen). Einflussfaktoren werden fast ausschliesslich phänotypisch, durch soziokulturelle, pädagogische und psychosoziale Wirkfaktoren erklärt.

9.1.3 Coping belasteter Schülerinnen und Schüler

Das Stressbewältigungskonzept nach Lazarus und Folkman (1984) differenziert zwischen problem- oder emotionszentriertem Handeln (vgl. Kapitel 4.3, S. 20). Beim problemzentrierten Coping konfrontieren sich die Schüler mit dem Problem und versuchen es durch Aktivität zu lösen, beim emotionszentrierten erfolgt eine Spannungsregulation über die Gefühlsebene. Im Schulalltag berichten die Lehrpersonen von Schülern, welche dem Selektions- und Prüfungsdruck, den Leistungserwartungen und dem sozialen Vergleich durch Engagement und Fleiss, Zielorientierung und mit geschickten Lernstrategien begegnen. Hier stellt sich allenfalls die Frage, aus welcher Motivation heraus diese Kinder und Jugendlichen diese Art von Coping anwenden. Gewissenhaftigkeit und Ehrgeiz können ihrem Naturell entsprechen, sie werden gerne gefordert. Oder aber sie sind fremdbestimmt, extrinsisch motiviert und passen sich den Erwartungen ihrer sozialen Umwelt (Eltern, Lehrpersonen) an. Schüler, welche sich durch problemlösendes Bewältigungshandeln kennzeichnen, sind damit oft erfolgreich (z.B. gute Noten oder sozialverträglich, beliebt). Nach der Klassifizierung von Causey und Dubow (1992) lässt sich die beschriebene Hinwendung der Kinder/Jugendlichen zu den Stressoren den Annäherungstechniken zuordnen (vgl. Kapitel 4.3, S. 21). Gleichzeitig versuchen sie zukünftige Belastungen nach Möglichkeit durch Aktivität präventiv abzuwenden (vgl. Kapitel 4.3, S. 20, Bewältigungsversuche vorhergesehener Belastungen).

Die befragten Lehrpersonen nennen annähernde Bewältigungsstile nicht sehr oft. Dies kann sein, weil sich solche Copingkompetenzen eher ab der mittleren bis späteren Pubertät mit zunehmender Kontrollüberzeugung verfestigen (Kapitel 4.2, S. 24). Zielpublikum der Befragten sind aber mehrheitlich jüngere Schüler (nur eine Person ist Klassenlehrer der Oberstufe).

Viel häufiger fallen den Lehrkräften Vermeidungstechniken und indirektes Bewältigungshandeln auf, welche die Spannung vom Problem weg lenken sollen: Problemvermeidung insbesondere im Leistungsbereich, aber auch im psychosozialen Verhalten (z.B. durch Ablenkungs- und Störmanöver wie schwatzen, witzige Einlagen, unruhiges Arbeiten, Provokationen), generiert für Kinder und Jugendliche jedoch schnell neue Schwierigkeiten in Form von Misserfolgen und Sanktionen: sind sie passiv und lernen nicht, erhalten sie schlechte Noten, werden allenfalls nicht versetzt, geraten in Konflikt mit ihren Eltern usw. Und: Schule ist Pflicht. Nicht zu erscheinen, hat Folgen. Infolge Abhängigkeiten verfügen Kinder und Jugendliche nicht über das gleich grosse Handlungsrepertoire an Bewältigungsmöglichkeiten wie Erwachsene (vgl. Kapitel 4.2, S. 19-20). Die Lehrkräfte erwähnen Schulabsentismus und -verweigerung beispielsweise kaum. Diese ausgeprägte Form von Problemvermeidung scheint in der Erfahrung der Befragten eine Ausnahme zu sein.

Die emotionszentrierte Stressbewältigung dagegen ist omnipräsent im Schulzimmer. Die Lehrpersonen berichten von häufigen Störungen im Unterricht, geringer Frustrationstoleranz und schnell ausbrechenden Konflikten, Streitereien verbaler und handgreiflicher Art. Der externalisierte Spannungsabbau über den Ausdruck von Aggression, Ärger und Wut lässt sich dem direkten Bewältigungshandeln zuordnen und erschwert das Zusammenleben in der Klassengemeinschaft und den Unterrichtsablauf sehr. Neuer, sozialer Stress entsteht. Die Lehrpersonen beschreiben Bemühungen, den Schülern alternative, sozialverträgliche emotionale Verarbeitungsmöglichkeiten anzubieten, wie beispielsweise Aussagen zu Boxsack, Rollenspielen, Bewegungs- und Sportangeboten zeigen (vgl. Kapitel 8.3.3). Emotionszentrierte Bewältigung von Belastungssituationen wie innerer Rückzug, der sich, wie die Lehrpersonen erzählen, in Ernsthaftigkeit, Traurigkeit, weinen, geringer Mitteilbarkeit zeigt, entspricht eher dem indirekten Bewältigungshandeln. Wachsame schulische Bezugspersonen sollten besonders auf indirekte Verarbeitungsstile bei Kindern und Jugendlichen achten. Beziehungs- und gezielte Unterstützungsangebote sind wichtig. Von Erfahrungen mit depressiven Jugendlichen wird nicht erzählt. Obwohl die Statistik von einer sehr hohen Suizidrate bei Kindern und Jugendlichen in der Schweiz spricht, wird in den Gesprächen nur einmal kurz ein Zusammenhang zwischen Schulstress und Depression von Jugendlichen hergestellt. Lehrpersonen über psychische Belastungen von Schülern diagnostisch aufzuklären (Symptomerkennung), erscheint wichtig.

Denn viele Schüler möchten zwar Hilfe, es verfügen aber längst nicht alle über genügend Bewältigungskompetenz im Sinne der Suche nach sozialer Unterstützung. Wie die Resultate der Befragung zeigen, finden sich zwar praktisch in jeder Klasse Kinder, welche auf andere Personen wie Lehrer, Eltern, Kameraden zugehen, um Verständnis und Rat bitten und sich Unterstützung organisieren können. Aber die Suche nach sozialer Unterstützung ist eine reifere Art, eine Belastung aufzulösen und erfordert die Bereitschaft und Fähigkeit des Kindes, auf Mitmenschen zuzugehen. Dies ist persönlichkeits- und erfahrungsabhängig und auch eine Frage des Alters.

9.1.4 Umgang von Lehrpersonen mit belasteten Schülerinnen und Schülern

Die Lehrpersonen setzen verschiedentlich an, um Belastungen von Schülern aufzufangen. Dabei gibt es keine Patentrezepte, vielmehr wird je nach Situation, Kind und Umständen anders reagiert. Was alle Befragten mehrheitlich und wiederholt erwähnen ist die Pflege der Beziehungen. Bei Schwierigkeiten stellen sie das Gespräch ins Zentrum, in erster Linie mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen selber. Vertrauen, Wertschätzung, zuhören und nachfragen erachten sie als grundlegende Voraussetzung, soll miteinander ein Weg gefunden werden. Auch institutionalisierte Gefässe wie Klassenkreis oder Rückmeldehefte haben sich bewährt. Dass eine tragfähige Lehrer-Schüler-Beziehung nebst einem generell guten sozialen Netz zu einer der wichtigsten gesundheitsfördernden Ressourcen gehört, ist auch in der Theorie bestätigt (vgl. Kapitel 3.2.2, S. 17). Die befragten Lehrpersonen suchen bei Problemen auch regelmässig das Gespräch mit den Eltern und beziehen in schwierigeren Fällen Fachinstanzen wie den Schulpsychologischen Dienst, die Schulsozialarbeit oder das Sozialamt mit ein. Die Zusammenarbeit mit Aussenstehenden und eine intensivierete Elternarbeit haben in den letzten Jahren stark zugenommen. Psychosoziale Verhaltensauffälligkeiten, die kinder- und jugendpsychologische Betreuung auslösen und schulpsychologische Abklärungen zu Lern- und Entwicklungsstörungen haben Hochkonjunktur. Der zeitliche Aufwand der Lehrkräfte für diese Anliegen ist heute nebst dem Unterrichten enorm.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Lehrpersonen auch methodisch-didaktisch Belastungen abzufedern und entgegenzuwirken versuchen. Sie sind im Unterricht mit nahezu allen (potenziellen) Stressauslösern konfrontiert, wie sie Birnbaumer et al. (2005) in ihrem arbeitsbezogenen Stresskonzept beschreiben (vgl. Kapitel 2.5, S. 11). Deshalb nennen sie zahlreiche Massnahmen, die Druck abbauen und ein gutes Lernklima ermöglichen sollen: individualisieren durch qualitative und quantitative Anpassungen beim Stoff, Strategien vermitteln, Sicherheit durch Klarheit schaffen, Lern- und andere Ziele transparent machen, Rituale pflegen, Lernformen variieren, die Lektion rhythmisieren, Bewegung und Spiel einbauen und dadurch anspannende und entspannende Sequenzen abwechseln. Betrachtet man diese Art Unterricht und vergleicht sie mit dem mehrheitlich praktizierten, eintönigen Frontalunterricht vor 20 Jahren, so ist es doch bemerkenswert und positiv, wie sehr sich heute ein modernes Verständnis von Unterricht nach den Bedürfnissen des Kindes richtet. Die meisten Lehrpersonen sind sensibilisiert für entwicklungspsychologische Aspekte und haben ein Bewusstsein für Gesundheitsförderung in der Schule in ihrer beruflichen Praxis verankert.

9.1.5 Gesundheitsförderung in der Schule

Theoretische Aussagen zur Wohlbefindensforschung gehen von einem Mehrebenenkonstrukt „Wohlbefinden“ aus. Schulisches Wohlbefinden tritt aktuell oder habituell dann ein, wenn individuelle positive Emotionen und Kognitionen (Bewertungen) gegenüber negativen überwiegen im sozialen Kontext und im Bezug auf schulische Erlebnisse und Erfahrungen (Hasscher, 2004, vgl. Kapitel 1.1, S. 3-4). Personale und umweltspezifische Faktoren beeinflussen

den Gefühlszustand des Wohlbefindens. Gesundheit, welche verstanden wird als ein Zusammenspiel von individuellem physischen und psychischen System und Umweltsystemen (vgl. Kapitel 5.1, S. 22), setzt person- und systemorientiert an (Faltermaier, 2005, vgl. Kapitel 5.2, S. 24). Aus den Aussagen der befragten Lehrpersonen resultiert, dass beide Ansätze in den Schulen bereits verschiedentlich gelebt wurden und werden. Die Lehrkräfte achten auf die individuelle Förderung des Kohärenzgefühls, wie es Antonovsky beschreibt (vgl. Kapitel 5.3), indem sie vieles umsetzen, was die Ich-Stärke, die Sozialkompetenz und die Handhabbarkeit von Stressoren stärkt. Erwähnt wurden zum Beispiel die Arbeit im Umgang mit Gefühlen und Konflikten, die Kommunikation und Beziehungsgestaltung untereinander, die Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit durch Unterstützen und Loben. Auf systemorientierter Ebene berichten die Lehrpersonen zudem von vielen Aktivitäten (z.B. Sporttag, Schulfest), Unterrichtsprojekten (z.B. Bewegter Unterricht, Ernährung, Lerntechniken) und Anlässen (z.B. Elternveranstaltungen) der ganzen Schule, die Gemeinschaft, Zusammengehörigkeit und Identifikation mit der Institution fördern sollen. Gemeinsame Absprachen, Regeln und Werthaltungen werden als sehr wichtig erachtet. In dieser Hinsicht ist in den letzten 10-15 Jahren in den Schulen viel Arbeit geleistet worden, was Aussagen der befragten Lehrkräfte verdeutlichen. Leitbilder und Schulentwicklungsprojekte wurden realisiert.

Mehrere Befragte äussern sich dahingehend, dass die Psychohygiene der Lehrerin, des Lehrers selbst ein, wenn nicht das entscheidende Kriterium ist, welches guten Unterricht fördert. Ist die Lehrperson psychisch und physisch gesund, so strahlt dieses Wohlbefinden in jeder Hinsicht positiv auf die Schüler aus und steigert ihr Wohlbefinden in der Schule. Verbunden mit Fach- und Methodenkompetenz kann Schule so ein Ort sein, wo sich Kinder, Jugendliche (und Erwachsene) leistungsfähig und sozial getragen fühlen.

9.2 Hypothesengenerierung

Aus den dargestellten Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Hypothesen für weitere Untersuchungen ableiten:

1. Schulen, welche Konzepte zur Gesundheitsförderung in ihre Schulentwicklung einbeziehen und praktisch umsetzen, weisen bei ihren Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen weniger psychische Belastungen auf als Schulen, die nicht bewusst auf Gesundheitsförderung achten.
2. Integrative, nicht selektionierende Schulsysteme erzeugen bei Kindern und Jugendlichen weniger schulbedingten psychischen Stress als selektionsbasierte Schulsysteme.
3. Sozialer Stress in der Schule stellt einen grossen Risikofaktor für eine ungünstige Schulentwicklung eines Kindes dar. Je mehr personale Ressourcen institutionell zur

Verfügung stehen und je sozialkompetenter eine Lehrpersönlichkeit ist, umso mehr Schulerfolg haben Kinder und Jugendliche.

9.3 Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Lehrpersonen nebst ihrem Kernauftrag Unterrichten (vermitteln von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) über viel Sensibilität und Kenntnisse im Bezug auf schulische Belastungsfaktoren von Kindern und Jugendlichen verfügen müssen. Denn die Alltagspraxis in der Schule bestätigt die Theorie: Die Bedingungsfaktoren gesellschaftlicher, familiärer, schulischer und individuell-persönlicher Art, welche Schulstress auslösen können und dessen Grad der Intensität bestimmen, bilden ein komplexes Zusammenspiel. Dieses und das äusserst variable, mannigfaltige Erscheinungsbild zu erfassen, stellt für Lehrpersonen eine grosse Herausforderung dar. Ein individuell angepasstes und zielgerichtetes Handlungsrepertoire der Lehrkräfte im Umgang mit schulischen Belastungen ist erforderlich, was diese gemäss ihrer Beschreibung auch vielseitig praktizieren. Dabei bildet eine sorgfältig aufgebaute, gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler eine der zentralsten sozialen Ressourcen, welche für alle und besonders für belastete Kinder und Jugendliche unterstützend wirkt. Die Lehrerin, der Lehrer in seiner spezifischen Funktion nimmt eine Schlüsselrolle ein im Netz schulischer Bezugspersonen wie Eltern, Schulleitung, Fachinstanzen und Behörden. Es gilt, Defizite bei den Bewältigungskompetenzen der Schüler zu erkennen, ihr Selbstkonzept zu stärken und ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Die Diskrepanz zwischen gegebenen komplexen Anforderungen in der Lebenswelt Schule und dem Bewältigungsvermögen belasteter Schüler wird heutzutage verbreitet mit gezielten, gesundheitsfördernden Massnahmen zu vermindern versucht. Im Zentrum steht das Wohlbefinden des einzelnen Kindes/Jugendlichen, aber auch die Schule als Gemeinschaft. In diesem Sinne werden Konzepte zu Gesundheitsförderung und damit Stressprävention ganzheitlich, d.h. personorientiert und individuell im Klassenunterricht, aber auch systemorientiert und kollektiv für die gesamte Institution Schule umgesetzt.

9.4 Methodenkritik

Um Entstehungsbedingungen, Erscheinungsbild, Bewältigungsverhalten und Prävention von schulischem Stress aus Sicht von Lehrpersonen untersuchen zu können, hat sich der gewählte qualitative Methodenansatz als geeignet erwiesen. Bei den Interviewpartnern konnte eine grosse Offenheit bei der Beantwortung der Fragen erreicht werden. Eine Atmosphäre des Vertrauens war bei jedem Gespräch spürbar. Damit war es möglich, das subjektive Wahrnehmen, Erleben und Handeln der Beforschten nahe an ihrer natürlichen, beruflichen Lebenswelt

zu explorieren. Die Kombination von offenen Fragen und gezielten Nachfragen bewährte sich.

Es handelt sich bei dieser Arbeit um eine qualitative Befragung einer kleinen Stichprobe. Diese beschränkt sich auf die Perspektive der unterrichtenden Klassenlehrerinnen und –lehrer sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Die anfängliche Absicht, auch Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe in die Stichprobe aufzunehmen, wurde wieder verworfen. Es rückten Bedenken in den Vordergrund, dass qualitative Interviews und die Themen rund um die (aktuellen) schulischen Belastungen die Kinder/ Jugendlichen bedrücken oder gar überfordern könnten. Unter Umständen entstandene ungute Gefühle hätten im geplanten Setting nicht adäquat aufgefangen werden können. Mit der Wahl der Stichprobe wurde somit bewusst nur eine Perspektive von Schulstress Betroffener untersucht. Die in Theorie und Empirik beleuchteten Aspekte in dieser Arbeit erheben keinen Anspruch auf eine abschliessende Erfassung des Phänomens „Schulstress“.

Die Auswertung der gewonnen Daten mittels qualitativer strukturierter Inhaltsanalyse erwies sich als zweckmässiges Instrument. In gewissen Fällen war die Zuordnung von Aussagen zu einer Kategorie herausfordernd. Es gab trotz Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen inhaltliche Überlappungen. Unterkategorien wie z.B. „Beziehungsgestaltung Lehrperson-Schüler“ oder „Soziale Beziehungen“ sind zwar ähnlich, gehören aber zu verschiedenen Hauptkategorien, nämlich zu „Umgang der Lehrperson mit belasteten SchülerInnen“ bzw. Einflussfaktoren bei der Entstehung von Schulstress“. So war es zum Teil schwierig festzulegen, wo eine Aussage nun prioritär zu verorten ist. Es zeigte sich deutlich, wie komplex und vernetzt sich die Stressproblematik darstellt.

9.5 Ausblick

Nachdem die Untersuchung in dieser Arbeit schulischen Stress aus dem Blickwinkel von unterrichtenden Erwachsenen exploriert hat, wäre es in einer Folgestudie interessant, Stresserleben und -bewältigung aus weiteren Perspektiven zu betrachten. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler könnten über Fragebögen befragt werden. Die Einschätzung der Eltern zum Stresserleben ihrer Kinder zu erfassen wäre ebenfalls wertvoll. Eine empirische Triangulation qualitativer und quantitativer Methodik würde sich aufdrängen. Wahrscheinlich würde sich zeigen, dass die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen gegenüber derjenigen von Lehrpersonen und Eltern, bzw. die Wahrnehmung von Lehrpersonen und Eltern, nicht deckungsgleich wären. Die vermuteten Differenzen müssten empirisch jedoch belegt werden.

Weiter könnte man sich fragen, inwiefern Schulstress geschlechtsspezifisch erlebt und bewältigt wird. Es könnte sein, dass Mädchen und Jungen auf Grund ihrer biologisch und soziokul-

turell geprägten Geschlechterrolle schulischen Belastungen unterschiedlich begegnen und diese anders verarbeiten, worauf in der konsultierten Literatur stellenweise verwiesen wird.

Die in Kapitel 9.2 generierten drei Hypothesen wären zu prüfen. Bei Hypothese 1 liesse sich eine Vergleichsstudie (z.B. Schule mit - Schule ohne gesundheitsförderndes Konzept) realisieren. Hypothese 2 könnte international angelegt werden, indem man Jugendliche des Schweizer und des finnischen Schulsystems (mit/ohne Selektion) und ihr psychisches Befinden zueinander in Beziehung setzt. Bei Hypothese 3 müsste Schulerfolg definieren. Hohe personale Ressourcen als Wirkfaktor wären zu untersuchen und/oder wie sich eine sozialkompetente Lehrperson darstellt und auswirkt.

Schliesslich könnte man das schulische Stresserleben je nach Fragestellung auch untersuchen mit Fokus auf Lehrpersonen als die psychisch Belasteten: Lehrerinnen und Lehrer mit und ohne Burn-out würden beispielsweise mit Blick auf Risiko- und Schutzfaktoren befragt, gehört doch diese Berufsgruppe zu denjenigen mit der höchsten Ausfalls- und Fluktuationsrate. Wenn sich Unterrichtende persönlich bzw. Schulen als Systeme bewusst sind, was sie gesund erhält und welche Rahmenbedingungen sie in herausfordernden, belastungsgefährdeten beruflichen Konstellationen brauchen, dann können bildungspolitisch Massnahmen und Angebote entwickelt werden, welche auf die aktuellen Bedürfnisse von Lehrenden *und* Lernenden zugeschnitten sind und letztlich der Schule als Ganzes dienen.

III Literatur

- Achermann, N., Pecorari, C., Winkler Metzke Ch. & Steinhausen, H.-Ch. (2006). Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In H.-Ch. Steinhausen (Hrsg.) (2006). *Schule und psychische Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Balmer, Th., Gasser, A.; Goltz, St., Hirt, U., Neuenschwander, M., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Bergmann, C. (1984). Verhaltensauffälligkeiten bei Gymnasiasten. In F. Eder & G. Khinast (1995). *Lehrerfortbildung- Konzepte und Analysen*. Linz: Verlag Trauner.
- Birnbaumer, N., Frey, D., Kuhl, J., Schneider, W. & Schwarzer, R. (Hrsg.) (2005). *Enzyklopädie der Psychologie. Gesundheitspsychologie*. Bd. 1. Göttingen: Hogrefe.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of clinical child psychology*. 21. 47-59.
- Cierpka, M., Lehmkuhl, U., Lenz, A., Seiffge-Krenke, I. & Streeck-Fischer, A. (Hrsg.) (2008). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Schulstress*. 1/2008. Berlin; Göttingen; Mainz: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkung des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Faltermaier, T. (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flammer, A. & Grob, A. (1998). *Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern. Umsetzungsbericht Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Bern; Aarau: o.V. ISBN 3-908117-24-2.
- Frank, A. (o. J.). Personale und soziale Ressourcen von Kindern im Grundschulalltag. In Agi Schröder-Lenzen (2006). *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greve, W. (2008). Bewältigung und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Grob, A. (Hrsg.) (1997). *Kinder und Jugendliche heute: belastet -überlastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen*. Chur; Zürich: Verlag Rüegger.
- Häcker, H. O. & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2009). *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch*. (15. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). *SVF-KJ Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche*. Göttingen; Bern: Hogrefe.
- Heim, E. & Willi, J. (1986). *Psychosoziale Medizin. Band 2: Klinik und Praxis*. Berlin: Springer.

- Hurrelmann, K. & Engel, U. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter.
- Hurrelmann, K. (1990). *Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1984). Comparison of two models of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behaviour Medicine*. 4, 1-39.
- Knoll, N., Rieckmann, N. & Scholz, U. (2005). *Einführung in die Gesundheitspsychologie*. München: Reinhardt.
- Koch, M., Rensing, L., Rippe, B. & Rippe, V. (2006). *Mensch im Stress. Psyche, Körper, Moleküle*. München: Elsevier/ Spektrum Akademischer Verlag.
- Lattmann, P. & Rüedi, J. (2003). *Stress- und Selbstmanagement- Ressourcen fördern*. Oberentfelden; Aarau: Sauerländer.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). Kognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. Appley & R. Trumbull (Eds.). *Dynamics of stress. Physiological, psychological and social perspectives*. Plenum Press. New York. 63-80.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual review of psychology*. 44, 1-21.
- Lohaus, A. (1990). *Gesundheit und Krankheit aus Sicht von Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Hessling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen; Bern: Hogrefe.
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Mungan, D. (2008). *Kinder und Jugendliche im Schulalltag*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). *Klassenklima-Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien: öbv & hpt.
- Reisch, R. (2003). *Schulstress gekonnt meistern*. Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co.KG
- Richter, P. & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung: Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006). *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: Mc-Graw-Hill.

- Schulz, P. (2005). Stress- und Copingtheorien. In N. Birnbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Gesundheitspsychologie*. Bd 1. Göttingen: Hogrefe.
- Seiffge-Krenke, I. (1998). *Adolescents' health: a developmental perspective*. Mahwah: Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA. Schulstress und Elternstress. Die Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I. (2008a). Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Seiffge-Krenke, I. (2008b). Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. In M. Cierpka, U. Lehmkuhl, A. Lenz, I. Seiffge-Krenke, & A. Streeck-Fischer (Hrsg.). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Schulstress*. 1/2008. Berlin; Göttingen; Mainz: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.) (2006). *Schule und psychische Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tupaika, J. (2002). *Schulversagen als komplexes Phänomen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1985): *Einzelziele für „Gesundheit 2000“*. Kopenhagen: WHO.

IV ANHANG

A Interviewleitfaden

B Tabellarische Zusammenfassung der Interviewaussagen

A Interviewleitfaden

für Lehrpersonen

Einleitung

Begrüßung / Dank zur Bereitschaft / kurze persönliche Vorstellung / Wiederholung des Interview-Kontextes und der Fragestellung / schriftliches Einverständnis zur Tonaufzeichnung mit Hinweis auf Anonymisierung und Löschung der Daten / Ablauf und Dauer des Gesprächs

Gesprächseinstieg

(Checklist: je nach Antworten wird situativ nachgefragt)

Interviewerin:

Studien der Stressforschung bei Kindern haben gezeigt, dass bis zu drei Viertel der Schülerinnen und Schüler über Stresserlebnisse berichten. Sie sind dabei verschiedenen Belastungen ausgesetzt: z. Bsp.

- Familiären Bedingungen (Milieu, Erziehung, sozioökonomische Verhältnisse...)
- Kritischen Lebensereignissen (Schuleintritt/ -übertritte, Tod, Scheidung der Eltern...)
- Persönlichen körperlichen und psychischen Bedingungen (Krankheit, Intelligenz, Fähigkeiten und Eigenschaften...)
- Schulischen Bedingungen (Lehrpersonen, Schulklima, Unterrichtsbedingungen...)

Eine Hypothese ist, dass insbesondere Alltagsstressoren im Leistungs- und sozialen Bereich die Entwicklung der Kinder störend beeinflussen können. Unser Gespräch legt deshalb den Fokus auf die schulischen Bedingungen, wobei wir uns bewusst sind, dass sich die verschiedenen Lebenswelten gegenseitig sehr beeinflussen.

Einstiegsfrage

Wie belastet oder unbelastet erleben Sie Ihre Schülerinnen und Schüler heute ganz allgemein im Schulalltag?

Anschlussfrage:

- Ist ein Unterschied festzustellen gegenüber vor etwa zehn Jahren? Inwiefern?

Leitfragen

- 1. Bitte berichten Sie Ihre Beobachtungen dazu, wie sich in Ihrer Schule oder in Ihrem Unterricht Belastungen von Kindern und Jugendlichen zeigen.**

Anschlussfragen:

- Können Sie die Belastungssymptomatik noch näher beschreiben?
 - Wie ist allenfalls das Lernverhalten verändert?
 - Wie zeigt sich Stress im Zusammenhang mit Leistungsanforderungen?
 - Inwiefern kommen körperliche Beschwerden vor?
 - Welche Verhaltensauffälligkeiten sehen Sie im Zusammenhang mit sozialem Stress?
- Gibt es Emotionen, die bei belasteten Schülern gehäuft beobachtbar sind?

2. Worauf stützen Sie Ihre Beobachtungen und Feststellungen?

Anschlussfragen:

- Äussert sich der Schüler, die Schülerin auch selbst? Wem gegenüber?
 - Werden Sie von aussenstehenden Personen zur Belastungssituation des Schülers informiert? Mit wem führen Sie Gespräche?
 - Wie erleben Sie den Informationsaustausch mit andern Lehrpersonen, die mit dem Kind zusammenarbeiten?
3. Sie haben beschrieben, wie sich Stress bei Schülerinnen und Schülern vordergründig zeigt.
Was für Gründe führen Ihrer Erfahrung nach bei Kindern und Jugendlichen zu kurz- oder längerfristigem Stresserleben und begünstigen es?
4. **Welche positiven und negativen Bewältigungsstile sehen Sie bei belasteten Kindern und Jugendlichen?**
5. **Wie verhalten Sie sich als Lehrkraft, wenn Sie feststellen, dass ein Schüler, eine Schülerin unter Belastungen leidet und ungünstige Verarbeitungsmuster zeigt?**
6. **Welche konkreten Massnahmen führen zum Erfolg und finden Sie daher wichtig?**

Welche haben sich weniger bewährt?
7. **Inwiefern nehmen Sie als Lehrperson präventiv Einfluss auf das Wohlbefinden in Ihrer Klasse?**
8. **Was, denken Sie, kann die Schule als Institution zur Erhöhung des Wohlbefindens und zur Gesundheitsförderung der Schülerinnen und Schüler tun?**

Herzlichen Dank für das Gespräch.

Formalitäten

Interview-Nr.:

Datum:

Ort des Interviews:

Dauer:

Schule/ Ort:

Biographische Daten

Name Interviewpartner/-in:

Berufsausbildung/-abschlüsse:

Alter:

eigene Kinder:

Beruf:

Anzahl Erfahrungsjahre:

Aktuelle Tätigkeit (Funktionen/Angaben zu Klasse):

B Tabellarische, stichwortartige Zusammenfassung der Interviewaussagen

Nachfolgend eine thematische Zusammenstellung der Interviewaussagen in Stichworten.

<i>Thema/ Hauptkategorie</i>	<i>Aussagen in Stichworten</i>
Allgemeine Belastungssituation	<ul style="list-style-type: none"> -mehr Verantwortung, mehr Selbständigkeit gefordert, -Überforderung (gesellschaftlich, schulisch mit Leistung, Noten, Stoff, Hausaufgaben, Lehrmittel, Selektion, Elternerwartungen, Wettbewerb) -Komplexität, Ökonomisierung von Umwelt/ Gesellschaft -Konsumismus/ Spassgesellschaft -Überangebot (Freizeit, materiell), viel Neues -Multioptionalität, Entscheiden müssen -Medienüberflutung -Verunsicherung durch weniger Leitplanken, unklare Wertevermittlung -weniger basale Fähigkeiten bei Schuleintritt -weniger Motivation, viel Müdigkeit -viel Belastung heute, mehr als vor 10 Jahren
Informationsquellen	<ul style="list-style-type: none"> -Eigene Wahrnehmungen/ Beobachtungen/ Kind „lesen“ -Kind öffnet sich selber (Beziehung: Offenheit, Vertrauen!) -ansprechen, zuhören, nachfragen, ev. abwarten -Elterngespräche -andere Lehrpersonen/ Speziallehrkräfte -Erziehungsberatung, andere Stellen (Sozialarbeiter) -manche „brauchen“ Stress, wollen an Grenze kommen
Erscheinungsbild/ Belastungssymptomatik	<ul style="list-style-type: none"> -sehr individuell -Angst: Prüfungsangst, Leistungsangst, Vergleichsangst, Versagensangst -überfordert (alles zuviel, Tempo, Stoff, Lehrmittel) -Denkblockaden (in Tests) -Konkurrenzdenken, Wettbewerbsdenken, Perfektionismus, sich unter Druck setzen (Ansprüche) -Leistungsabfall, schlechte Noten -Frustration zeigen, passives Lernverhalten, Resignieren, Gleichgültig sein/demotiviert, Selbstvertrauen verlieren nach Misserfolgen -unruhig, unkonzentriert, wenig Ausdauer, vergesslich -stören, verhaltensauffällig -sozialer Rückzug -traurig, schnell weinen, still, nicht lachen -sozial auffällig, viel streiten, Konflikte mit Lehrer, vor allem Mitschüler, abwerten, provozieren, bluffen, den Clown spielen, aggressiv (zu sich, mit Material, zu Andern, Schuldige finden, verbal und körperlich) -geringe Frustrationstoleranz -Kopfweh, Bauchweh, schlecht (ein)schlafen, bettnässen, Geräusche machen (hüsteln, seufzen), auffälliges Essverhalten wie Appetitlosigkeit, zu viel essen, wenig essen, müde -was ist Symptom, was ist Naturell des Kindes?
Entstehungsbedingungen/ Einflussfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> -sehr vielschichtig, individuell -Hohe gesellschaftliche, wirtschaftliche, schulische (Lehrer) und vor allem: -elterliche Erwartungen (Schul-/Berufslaufbahn, Existenzängste Eltern), manche Eltern feinfühlig, adäquat -Diskrepanzen rund um Erwartungen, Einschätzungen -familiäre Belastungen

	<ul style="list-style-type: none"> -Eigenansprüche des Kindes, Selbstüberschätzung, Fremdüberschätzung -Selektion/ Schulsystem/ Bildungspolitik -Leistungsgesellschaft/ Statusdenken -Kind nicht als Ganzes erkennen -Benotung/ Notendruck/ Beurteilungsverfahren -Vergleich mit andern -Beziehungsprobleme (L-Sch., Sch-Sch in Peer/ Klasse, Eltern-L) -Lernklima ungünstig, überfordernd -mangelnde, fehlende Strukturen (Familie/ Schule/ Lehrmittel) -orientierungslos, haltlos, unsicher -schutzlos, führungslos im Medienkonsum -fehlende Vorbilder -überfrachtete Freizeit, Spassgesellschaft, Konsumhaltung -Diskrepanz Hirnreife und Anforderungen im Alltag (Pubertät)
Bewältigung der SchülerInnen	<ul style="list-style-type: none"> -externalisieren, aggressiv (materiell, gegen andere), abregieren, abwehren, verweigern, stören, -internalisieren, Rückzug, Passiv werden, „abhängen“ und allenfalls Versagen in den Leistungen, Traum/Fantasiewelt aufbauen, resignieren, traurig -darüber reden (mit L, mit Mitschüler) -Hilfe erbitten/ annehmen (beim Stoff, bei Konflikten) -positiv: Kinder, die selbstaktiv sind, die einen gar nicht brauchen, die reden/ klares Signal senden, gute Lernstrategien und Zeiteinteilung haben. Man bemerkt sie kaum, da problemlos.
Massnahmen/ Umgang der Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> -Gespräch mit Schüler (Beziehung!), zuhören! Ernst nehmen, den Schüler kennen, Mut machen -Kind stärken, Selbstwirksamkeit fördern -institutionalisiert: Rückmeldeheft, Klassenkreis -über Gefühle reden, sie ausdrücken lernen -Konfliktbearbeitungsmöglichkeiten bereden („Chili“) -Hilfe anbieten, dem Kind bei der Lösung helfen -Elterngespräche -vermitteln helfen, andere Lehrer einbeziehen -Schulleitung, Schulsozialarbeit einbeziehen -Erziehungsberatung, Sozialamt einschalten -Stresssituationen und Umgang damit einüben, reflektieren mit den Kindern -individuelle Lösungen mit Klasse/ mit Kind suchen -individualisieren (Stoff/Situation dem Kind anpassen, reduzieren etc) -keine Programme, Rezepte, sondern Intuition -Klasse/ Kind positiv bestärken, motivieren, beruhigen -Bewegung im Unterricht einbauen -rhythmisieren, Struktur/ Sicherheit geben, Rituale -Lernformen sorgfältig einführen -ungünstig: zu viele Regeln/Inkonsequenz -Belohnungssystem/ Vertrag mit Kind -selbst authentisch sein, Klasse ist ein Spiegel des Lehrers, schimpfen bringt nichts
Prävention/Gesundheitsförderung in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> -Absprechen im Kollegium, Ziele vereinbaren -gemeinsame Leitlinien, pädagogische Haltung („wir stärken das Kind“, ressourcenorientiert unterrichten etc) -gemeinsam Regeln, Strukturen, am gleichen Strick ziehen, Rituale

	<ul style="list-style-type: none"> -Schulklima/ Schulkultur/ Gemeinschaft pflegen/ Lachen -gemeinsame Anlässe, Projekte, Themen wie „bewegter Unterricht“ Ernährung, „Lernen lernen“ -Label „Gesundheitsfördernde Schule“ -Integrative Förderung= Unterstützung individuell -Weiterbildung betreiben, Reflexion (Unterrichtsbesuche) -Lehrerebene: Psychohygiene beachten, gesunde Lehrer haben besseren Unterricht haben gesündere Schüler -gute Wahl von Personal =stimmiges Team -Schulhausatmosphäre: warm, hell, kinderfreundlich, geborgen- -Bildungspolitiker sollten umdenken/ anderes Schulsystem/ nicht selektionieren, macht Schüler kaputt
--	---

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

Unterschrift: