

Zweite Prüferin: Anna Franze

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Theorien zur Entstehung von Stress und Stressdefinition.....	2
2.1 Historische Entwicklung des Stressbegriffs	2
2.2 Die transaktionale Stresstheorie nach Lazarus	4
3. Stressbewältigung und Bewältigungsstrategien	6
4. Der Einfluss von personenbezogenen Faktoren und individuellen Bewältigungsressourcen auf das Bewältigungsverhalten.....	7
5. Der Einfluss von Situationsmerkmalen auf das Bewältigungsverhalten	11
6. Stressanzeichen und Stresssymptome	14
7. Stressoren im Kindesalter.....	16
8. Zwischenfazit	17
9. Unterstützungsmöglichkeiten für eine gesunde Stressbewältigung bei Grundschulkindern im Kontext Familie.....	18
9.1 Förderliche Rahmenbedingungen im Familienalltag	18
9.2 Entspannungstechniken.....	21
9.3 Lernen am Modell	23
9.4 Der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die kindliche Stressbewälti- gung.....	23
10. Unterstützungsmöglichkeiten für eine gesunde Stressbewältigung bei Grundschulkindern im Kontext Schule.....	26
10.1 Übergänge gestalten – die Einschulung	27
10.2 Die Rolle der Lehrkraft	29
10.3 Förderliche Rahmenbedingungen im Schulalltag	31
10.4 Chancen zur Unterstützung einer gesunden Stressbewältigung im Sportunterricht	35
10.5 Stressbewältigungsprogramme.....	36
10.6 Problemlösefähigkeiten im Schulalltag fördern	38
11. Schlussbetrachtung	39
Literaturverzeichnis.....	43
Eidesstattliche Erklärung.....	49

1. Einleitung

Stress begegnet jedem Menschen auf die eine oder andere Weise in seinem Leben immer wieder. Ein Großteil der in einer Studie der DKV befragten Erwachsenen in Deutschland gibt an, aktuell einer hohen Stressbelastung ausgesetzt zu sein und dieser nicht angemessen begegnen zu können (vgl. DKV 2025, 57). Eine Stressstudie der Techniker Krankenkasse zeigt außerdem, dass das empfundene Stresslevel unter Erwachsenen in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen ist (vgl. Techniker Krankenkasse 2021, 8). Vierzig Prozent der Erziehungsberechtigten von Kindern im Alter von sechs bis achtzehn Jahren gaben bei einer Forsa-Umfrage im Auftrag der KKH an, dass ihr Kind in der Zeit der Corona-Pandemie vermehrt unter seelischem Stress gelitten habe (vgl. KKH 2023, o.S.). Im Rahmen der COPSY-Studie und der HBSC-Studie wurde deutlich, dass die besonderen Belastungen, die von derartigen Krisen ausgehen können, auch zu einem Anstieg psychischer Beschwerden unter Kindern und Jugendlichen führen (vgl. Kaman et al. 2025, 676f.; Reiß et al. 2025, 7f.). Das Thema Stress ist somit gesamtgesellschaftlich und über alle Altersgruppen hinweg von großer Relevanz.

Es ist nicht möglich, jeden Stress zu vermeiden, aber es ist möglich, einen guten Umgang mit einer Vielzahl an stressauslösenden Situationen zu erlernen, angemessene Bewältigungsstrategien zu entwickeln und an so manchen Herausforderungen zu wachsen. Das körperliche und psychische Wohlbefinden eines Menschen hängt wesentlich mit seinem Stresserleben zusammen. Es ist somit wünschenswert, dass schon Kinder möglichst früh lernen, mit Stress gesunderhaltend umzugehen, um gestärkt und mit den bestmöglichen Ressourcen im Gepäck, positiv in eine unbekannte Zukunft blicken zu können.

Die vorliegende Arbeit geht deshalb folgenden Fragen nach: 1. Welche Faktoren beeinflussen das Stresserleben von Grundschulkindern und deren Bewältigungsverhalten in einer stressbezogenen Situation? und 2. Wie können Familie und Schule sie bei der Entwicklung einer guten, gesunderhaltenden Stressbewältigung unterstützen?

Zu diesem Zweck werden Informationen aus aktuellen wissenschaftlichen Studien und wissenschaftlicher Literatur zusammengetragen und im Hinblick auf die Fragestellungen untersucht. Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wird zunächst der Stressbegriff definiert und die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Theorie zur Entstehung und Bewältigung von Stress erläutert, um daran anknüpfend verschiedene Faktoren zu betrachten, die das kindliche Bewältigungsverhalten positiv und negativ beeinflussen können. Es werden außerdem für die Kindheit typische Stresssymptome und -kennzeichen sowie Stressquellen aufgeführt. Ein

Zwischenfazit fasst die Erkenntnisse zur ersten Fragestellung zusammen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden nun zunächst die verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen der Familie entwickelt. Dabei werden verschiedene direkte und indirekte Möglichkeiten der Unterstützung der körperlichen und psychischen Gesundheit des Kindes zur Stressprävention oder zum Umgang mit Stress herausgearbeitet, sowie der Einfluss des elterlichen¹ Erziehungsverhaltens auf die Stressbewältigung betrachtet. Im Anschluss geht es um die Rolle der Schule im Hinblick auf die Unterstützung des gesunden Umgangs mit Stress. Ähnlich wie für den Bereich Familie, werden hier Möglichkeiten der Stressreduktion und -prävention im Schulalltag und die Förderung stressrelevanter Fähigkeiten beleuchtet. Eine Schlussbetrachtung fasst die Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf weitere für die Fragestellungen der Arbeit potentiell relevante Themenbereiche, die im Rahmen dieser Arbeit aus zeitökonomischen Gründen nicht näher beleuchtet werden konnten.

2. Theorien zur Entstehung von Stress und Stressdefinition

In der Vergangenheit gab es aus diversen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Herangehensweisen an und Definitionen von Stress. Krohne kritisiert, dass wissenschaftlichen Publikationen eine Vielzahl von Definitionen von Stress zugrunde liegen, die noch dazu teils unscharf genutzt würden (vgl. Krohne 2024, 5). Im Folgenden soll deshalb kurz dargestellt werden, wie sich die Vorstellung von Stress und seiner Wirkung historisch entwickelt hat und welcher Stressbegriff in dieser Arbeit verwendet wird.

2.1 Historische Entwicklung des Stressbegriffs

Schon im 14. Jahrhundert gab es das Wort „Stress“ mit der Bedeutung Schwierigkeit, Widrigkeit oder Leid. Eine systematische Verwendung des Begriffes im wissenschaftlichen Bereich begann aber erst im frühen 19. Jahrhundert (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 2). Laut Krohne kommt der Begriff „Stress“ ursprünglich aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften und bezeichnet die Kraft, die auf eine Sache einwirkt und sie beansprucht und deformiert. In Bezug auf die Entstehung von Stress beim Menschen entstanden, aus der ingenieurwissenschaftlichen Sichtweise heraus, bald zunächst im medizinischen, dann auch im verhaltenswissenschaftlichen Bereich reiz- und umweltbezogene Ansätze, welche den Fokus auf den Stressauslöser legten. Diese Ansätze beschreiben Stress als einen aus der Umwelt kommenden Reiz oder eine Anforderung, die in der Person eine bestimmte Reaktion („Notfallreaktion“) auslöst. So führt ein

¹ Der Begriff Eltern wird im Kontext dieser Arbeit als Bezeichnung für die erziehungsberechtigten Personen eines Kindes verwendet.

starker Reiz, wie ein Schmerz, zu einer Reihe von körperlichen Reaktionen, beispielsweise zur Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin, zur Beschleunigung von Herzschlag und Atmung und zur Aktivierung der Muskeln, um den Körper für eine Flucht- oder Kampfreaktion bereit zu machen (vgl. Krohne 2024, 5ff.).

Der Endokrinologe Hans Selye war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einer der wichtigsten Vertreter des reaktionsbezogenen Ansatzes zur Stressentstehung. Er hatte durch Tierversuche entdeckt, dass verschiedene Reize, nicht nur reizspezifische Reaktionen (z.B. Verengung der Blutgefäße bei Kälte), sondern bei andauernder oder intensiver Reizexposition auch eine Reihe reizunspezifischer körperlicher Veränderungen auslösen. Diese Veränderungen folgen einem immer gleichen Muster, welches er allgemeines Adaptations-Syndrom nannte. Dieses Muster läuft in drei Phasen ab. Zuerst kommt es in der Alarmphase zur Ausschüttung von Cortisol, um den Körper zu mobilisieren. Hält der Reiz an, wird die Widerstandsphase eingeleitet, in der die Veränderungen aus der ersten Phase zurückgefahren werden und eine Anpassung an den stressauslösenden Reiz erfolgt. Dies geschieht, weil eine dauerhafte Alarmbereitschaft nicht verkraftbar ist. Gleichzeitig werden die Hormonreserven zur Auseinandersetzung mit Stressoren aufgefüllt. In diesem Zustand ist der Körper sehr resistent gegenüber den bestehenden Reizen, jedoch immer weniger resistent in Bezug auf andere Stressoren. Dauert die Reizexposition weiter an, kommt es zur Erschöpfungsphase. Die Anpassungsressourcen sind verbraucht, der Organismus kann sich nicht mehr erholen oder Widerstand leisten. Es kommt zu irreparablen Schäden, Erkrankungen und gegebenenfalls zum Tod. Stress ist für Selye somit der Zustand, der durch das erläuterte Reaktionsmuster gekennzeichnet ist.

An Selyes Theorie, sowie an den reiz- und reaktionsbezogenen Ansätzen allgemein, gab es von verschiedenen Seiten unterschiedliche Kritik. Unter anderem wurde bemängelt, dass psychologische Aspekte und kognitive Prozesse, wie Erwartungen oder Bewertungen, in den bisherigen Überlegungen keine Rolle spielten und individuelle Unterschiede im Stresserleben bei objektiv gleichen äußeren Gegebenheiten nicht erklärt werden konnten. Somit werden die bisherigen Ansätze der Komplexität der Entstehung von Stress nicht gerecht (vgl. Krohne 2024, 7ff.).

Der US-amerikanische Stressforscher Richard Lazarus war einer der wichtigsten Vertreter eines neuen Ansatzes, der sowohl die Umweltgegebenheiten als auch reaktionsbezogene Faktoren in seine Stresstheorie mit einbezog und darüber hinaus auch die Person, mit ihren kognitiven Prozessen und die Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt berücksichtigte. Stress ist für ihn eine Beziehung zwischen Person und Umwelt, in der die Person die Gegebenheiten der

Umwelt als für sein Wohlergehen relevant einschätzt, in der aber auch Anforderungen an die Person gestellt werden, die ihre Ressourcen zur Bewältigung fordern oder überfordern können. Kommt es zu einem Ungleichgewicht zwischen aktuellen Anforderungen und bestehenden Bewältigungsressourcen, entsteht Stress (vgl. ebd.).

Da die Theorie von Lazarus die komplexen wechselseitigen Prozesse im Rahmen der Stressentstehung berücksichtigt und in verschiedenen aktuellen Publikationen im Bereich der Stressforschung und der Entwicklung von Interventionsmöglichkeiten als Basis genutzt wird (vgl. Seiffge-Krenke/Lohaus 2007, 23; Eppel 2007, 11), soll sie auch die Grundlage für die weiteren Überlegungen dieser Arbeit sein und wird nun noch einmal genauer erläutert.

2.2 Die transaktionale Stresstheorie nach Lazarus

Wie bereits erwähnt, berücksichtigt die Theorie zur Stressentstehung von Lazarus neben der Umwelt und der Person auch die Interaktion beider miteinander. Kognitive Bewertungen und verfügbare Bewältigungsressourcen spielen dabei eine besondere Rolle. Lazarus unterscheidet zwischen primärer und sekundärer Bewertung. Diese Bewertungsprozesse können sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen. Bei Begegnung mit einem potenziellen Stressor kommt es zur primären Bewertung, in der die Person subjektiv einschätzt, ob die Situation für sie und ihr Wohlbefinden als positiv oder irrelevant zu bewerten ist (in diesen Fällen werden positive Emotionen ausgelöst und es erfolgen keine weiteren Stressreaktionen und Veränderungen), oder ob die Situation für sie stressbezogen ist. Zu einer stressbezogenen Bewertung kommt es, wenn die bestehenden Anforderungen, die im Rahmen der Person-Umwelt-Auseinandersetzung von der Umwelt an die Person oder von der Person an sich selbst gestellt werden, als Bedrohung oder Herausforderung wahrgenommen werden oder, wenn bereits ein Schaden oder Verlust eingetreten sind. Als Bedrohung werden Situationen erlebt, die einen Schaden oder Verlust in der Zukunft erwarten lassen. Sie sind mit negativen, unangenehmen Gefühlen verbunden. Herausforderungen stehen in Zusammenhang mit einem erhofften Zugewinn bei voraussichtlich erfolgreicher Bewältigung und können gemischte Gefühle auslösen. Ein bereits eingetretener Schaden oder Verlust in Vergangenheit oder Gegenwart weckt häufig Emotionen wie Trauer oder Ärger (vgl. Beyer/Lohaus 2007, 21ff.).

Ein Beispiel im Kontext dieser Arbeit soll die bisher beschriebenen kognitiven Prozesse noch einmal veranschaulichen. Die Schule wäre eine Umwelt, die bestimmte Gegebenheiten, Regeln und Rahmenbedingungen mitbringt und Anforderungen, wie beispielsweise Klassenarbeiten oder Hausaufgaben, an die Kinder heranträgt (äußere Anforderungen). Möglicherweise stellen die Kinder im Kontext Schule jedoch auch Anforderungen an sich selbst (innere

Anforderungen). Je nachdem, ob das Kind eine Relevanz darin sieht, den Anforderungen nachzukommen, kann Stress entstehen oder auch nicht (primäre Bewertung). Ist die Situation für das Kind irrelevant oder löst sie ausschließlich positive Emotionen aus, wird keine Veränderung stattfinden. Ist sie dagegen relevant und erfordert ein Bewältigungshandeln, werden weitere Prozesse in Gang gesetzt. Die Relevanz könnte darin liegen, dass bestimmte Bedürfnisse oder Ziele des Kindes betroffen sind. Da es eine Schulpflicht in Deutschland gibt und das Kind sehr viel Zeit im Kontext Schule verbringen muss, hat es gewisse Anreize, den äußeren Anforderungen nachzukommen, wenn es andernfalls mit negativen Konsequenzen rechnet, die sein Wohlergehen beeinträchtigen würden (Bedrohung). Vielleicht ist für das Kind aber auch ein erfolgreiches Vorankommen in der Schule relevant, weil es gern zeigen möchte, was es leisten kann (Herausforderung). Ein Schaden oder Verlust wäre eingetreten, wenn sich das Kind beispielsweise durch eine schlechte Note in seinem Selbstwert verletzt fühlt.

Alle diese Situationen können zu einem Stresserleben beim Kind führen, wenn dieses erwartet, dass die aktuellen Anforderungen, deren Bewältigung als relevant eingeschätzt wurde, seine vorhandenen Bewältigungskapazitäten übersteigen. Dies ist Teil der sekundären Bewertung, in der das Individuum, je nach Lage, einschätzt, ob die physischen, sozialen, psychologischen und materiellen Bewältigungsressourcen ausreichen, um die Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Das Ergebnis dieses Einschätzungsprozesses entscheidet über das weitere Stresserleben und darüber, welche Bewältigungsstrategien gewählt werden (vgl. Beyer/Lohaus 2007, 21ff.).

In unserem Beispiel könnten in die sekundäre Bewertung unter anderem folgende Aspekte einfließen: die Frage, ob die kognitiven Fähigkeiten ausreichen, die Anforderung, also die Klassenarbeit oder die Hausaufgaben, zu bewältigen, ob die aktuelle gesundheitliche Lage eine erfolgreiche Bewältigung zulässt, ob eventuell soziale Unterstützung bei den Hausaufgaben oder in der Vorbereitung der Klassenarbeit zu erwarten sind oder ob die Emotionen, die durch die Auseinandersetzung mit der Anforderung ausgelöst werden, wie möglicherweise Angst vor der Leistungskontrolle (beziehungsweise vor dem möglichen Selbstwertverlust bei Versagen) oder Frustration und Ärger bei den Hausaufgaben ausreichend gut reguliert werden können, um leistungsfähig zu sein.

Die sekundäre Bewertung dient als Grundlage für die Auswahl der Bewältigungsstrategien, die beispielsweise zur Konfrontation mit der Anforderung oder auch zur Vermeidung der Anforderung führen können.

Verändern sich im Laufe der Auseinandersetzung mit der Anforderung die Bedingungen, kann es zur Neubewertung und zu Veränderungen in den emotionalen Reaktionen und im Bewältigungshandeln kommen (vgl. Krohne 2024, 93).

In unserem Beispiel könnte das Kind während des Lösens der Klassenarbeit oder der Hausaufgaben merken, dass die Aufgaben leichter oder schwerer zu lösen sind als erwartet. Es resultiert eine Entspannung oder eine stärkere Anspannung. Die Bedrohung wird nun möglicherweise zur Herausforderung, eventuell stellen sich positive Gefühle ein oder umgekehrt, die Hoffnung auf Anerkennung der eigenen Leistungen sinkt, es stellen sich negative Gefühle ein, vielleicht entsteht sogar Angst.

3. Stressbewältigung und Bewältigungsstrategien

Nach Lazarus und Folkman ist Stressbewältigung der Prozess, in dem das Individuum den als stressauslösend bewerteten Anforderungen aus der Person-Umwelt-Beziehung und den dadurch entstandenen Emotionen zu begegnen versucht (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 19). Dabei ist eine effektive Stressbewältigung nicht an eine erfolgreiche Bewältigung der Situation im Sinne einer Lösung des bestehenden Problems gebunden. Es geht stattdessen um die erfolgreiche Verarbeitung der Situation durch das Individuum mit Hilfe intrapsychischer und verhaltensbezogener Anstrengungen. Ziel ist es, einen Umgang mit dem Stressor zu finden und das Wohlbefinden wiederzuerlangen. Bei Herausforderungen oder Bedrohungen richtet sich die Bewältigung darauf, einem Schaden vorzubeugen und die Bewältigungsressourcen zu stärken. Einem bereits eingetretenen Verlust oder Schaden wird mit Bewältigungsaktivitäten wie „Überwinden, Tolerieren, Sich-Erholen, Neuinterpretieren des gegenwärtigen Situationszusammenhangs“ (Eppel 2007, 44) begegnet (vgl. Hampel/Petermann 2003, 12; Eppel 2007, 44f.).

Lazarus unterscheidet zwei Typen von Bewältigungsstrategien. Zum einen nennt er emotionsbezogene Strategien. Diese zielen auf die Regulation und Kontrolle der durch eine Anforderung ausgelösten Emotionen (zum Beispiel durch Ablenkung, Erholung, stressausgleichende Aktivitäten). Die problembezogenen Strategien zielen hingegen auf eine direkte Konfrontation mit dem Problem und die Veränderung der stressbezogenen Bedingungen, aus der Umwelt (z.B. Reize reduzieren) oder innerhalb der Person (z.B. eigene Ansprüche, Ziele, Gewohnheiten anpassen) (vgl. Krohne 2024, 95; Klein-Heßling/Lohaus 2021, 9f.). Lohaus et al. unterteilten die in einer Untersuchung zur Stressbewältigung bei Dritt- und Viertklässlern beobachteten Bewältigungshandlungen in fünf Kategorien: „Instrumentelles Coping, konstruktiv-palliative

Emotionsregulation, destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation, vermeidende Bewältigung und die Suche nach sozialer Unterstützung“ (Beyer/Lohaus 2007, 17).

Hampel und Petermann nennen einige Strategien, die für eine erfolgreiche Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter förderlich sind. Dies sind: positive Selbstinstruktion, Ablenkung und die Suche nach sozialer Unterstützung, aber auch gute Erholungsgewohnheiten für die Zeiten zwischen verschiedenen Belastungssituationen, wie sich ausruhen und Musik hören und sich bewegen. Hinderlich sind hingegen Bewältigungsstrategien wie Resignation, passive Vermeidung und Aggression und ungünstige Pausengewohnheiten mit wenig Pausen im Alltag und Mediennutzung in den Pausenzeiten (vgl. Hampel/Petermann 2003, 5). Castello zählt einige weitere bei Kindern und Jugendlichen häufig zu beobachtende Bewältigungsstrategien auf. Neben den bereits erwähnten Strategien nennt er noch: die aktive Vermeidung, das Lösen des Problems, die kognitive Umstrukturierung, das Zeigen von Emotionen, das Ertragen des Stressors, die Informationssuche, spirituelle Handlungen und das Verändern des Stressors (vgl. Castello 2014, 156).

Für eine erfolgreiche Stressbewältigung braucht es bestenfalls ein breites Repertoire an Copingstrategien, sowohl aus dem emotionsbezogenen als auch aus dem problembezogenen Bereich, und die Fähigkeit die Strategien situationsangemessen einsetzen zu können. Kindern im Grundschulalter stehen hauptsächlich problembezogene Strategien zur Verfügung. Daher können sie meist noch nicht aus einer großen Bandbreite an Bewältigungsmöglichkeiten wählen und legen daher ein Copingverhalten an den Tag, das aus erwachsener Perspektive oft noch unreif wirkt. Mit zunehmendem Alter wird die Bandbreite an Bewältigungsstrategien größer und die Fähigkeit in stressbezogenen Situationen die passende Bewältigungsstrategie für eine erfolgreiche Stressverarbeitung zu wählen nimmt zu (vgl. Klein-Heßling/Lohaus 2021, 10).

4. Der Einfluss von personenbezogenen Faktoren und individuellen Bewältigungsressourcen auf das Bewältigungsverhalten

Lazarus und Folkman nennen zwei personenbezogene Faktoren, die die individuelle Bewertung und Bewältigung beeinflussen, indem sie mitbestimmen, was in einer Situation für das Wohlbefinden als wichtig erachtet wird, wie die Person die Umwelt wahrnimmt, welche Emotionen entstehen und wie die Ergebnisse der Bewältigung zu beurteilen sind.

Den ersten dieser beiden Faktor nennt er „Commitments“. Commitments sind in gewisser Weise selbstauferlegte Verpflichtungen, an die sich eine Person halten will. Sie können Entscheidungen, Ziele oder Werte beinhalten und deren Einhaltung oder Schutz ist für die Person meist

essenziell. Bei einem Kind im Grundschulalter könnte ein Commitment beispielsweise lauten: „Ich möchte gute Leistungen in Sport zeigen.“, „Ich möchte immer ehrlich sein.“, „Ich möchte meine Eltern nicht enttäuschen und deren Erwartungen erfüllen.“ oder auch „Ich möchte meinen Freund:innen gefallen.“. Diese Bindungen, wirken sich auf die Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung einer Situation aus (vgl. Krohne 2024, 89; Lazarus/Folkman 1984, 56).

Commitments beeinflussen die Stressverarbeitung auf verschiedene Weise, so können sie eine Person dazu führen, sich in eine stressbezogene Situation zu begeben (z.B. in einen Wettkampf) oder sich von ihr zu entfernen (z.B., wenn sonst der Verlust von Anerkennung durch andere Personen droht). Ist ein starkes Commitment in eine Situation involviert, indem es potenziell gefährdet ist (z.B. wenn das Verfolgen eines Commitments, wie „auf seine Eltern hören“ dem Verfolgen eines anderen Commitments, wie „seinen Freund:innen gefallen“, in einer Situation im Weg steht) oder besteht die Aussicht darauf, dass es noch besser verfolgt werden kann (z.B. wenn eine Person durch eine eigentlich stressbezogene Aktivität seine Freund:innen beeindrucken und ihnen gefallen kann), wird die Situation immer als relevant bewertet werden. Commitments geben der Person im Bewertungs- und Bewältigungsprozess Richtung und Motivation und können in stärkerem Ausmaß als äußere Anreize dazu beitragen, das Durchhaltevermögen zu steigern und die Anstrengungsbereitschaft trotz Hindernissen zu erhalten. Ist ein Commitment in eine Situation involviert und wird dieses bedroht, so steigt mit der Wichtigkeit des Commitments für die Person und dem Ausmaß der potenziellen Bedrohung allerdings auch die Vulnerabilität für psychologischen Stress. Wird ein persönliches Commitment anderen Personen bekannt, steigt der soziale Druck daran festzuhalten, und es nicht aufzugeben, auch wenn dies mit Schwierigkeiten verbunden ist und vielleicht sogar eine effektive Stressbewältigung behindert. Wenn die ganze Klasse weiß, dass Max niemals mit einem persönlichen Anliegen zu einer Lehrperson gehen würde, weil er es als Schwäche ansieht, sich Hilfe zu holen und er diese Ansicht auch anderen gegenüber äußert, wird es für ihn schwer sein, das Commitment „ich bin stark und hole mir niemals Hilfe“ abzulegen, auch, wenn es für ihn eines Tages einmal hilfreich wäre (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 55ff.).

Der zweite Faktor wird mit „Beliefs“ bezeichnet und er beinhaltet persönliche oder gesellschaftlich geteilte Überzeugungen über sich selbst und andere und darüber, wie die Welt funktioniert. Beliefs beeinflussen, in der Regel unbewusst, wie Situationen wahrgenommen und bewertet werden. Lazarus unterscheidet zwei Arten von Beliefs.

„Primitive beliefs“, also primitive Grundannahmen, sind Überzeugung, die wir als so selbstverständlich annehmen, dass uns meist nicht einmal bewusst ist, dass wir sie haben. Darunter zählt unter anderem die Überzeugung, dass unsere Sinneswahrnehmungen uns nicht täuschen oder, dass Objekte nicht verschwinden, wenn wir sie nicht mehr sehen, aber auch durch Autoritäten vermittelte Ansichten, wie „wenn man zu viele Bonbons isst, bekommt man Karies“ werden dabei als Fakt angenommen. Diese Beliefs werden in der Regel erst hinterfragt, wenn sie uns durch bestimmte Umstände, beispielsweise solche, die eine Bedrohung für einen Belief darstellen, bewusst werden. Macht eine Person unter solchen Umständen die Erfahrung, dass man den primitiven Überzeugungen nicht uneingeschränkt trauen kann, da unsere Sinneswahrnehmungen täuschen können oder dass Autoritäten nicht immer Recht haben, können „higher-order beliefs“, also übergeordnete Überzeugungen entstehen. Diese Überzeugungen haben Erfahrungen und induktive Schlussfolgerungen zur Basis (vgl. ebd., 63ff.).

Ein Beispiel soll dies veranschaulichen. Herrschen in einer Familie negative Vorurteile gegenüber Lehrpersonen, so wird es für das Kind bei seinem Schuleintritt schwer oder fast unmöglich sein, unvoreingenommen oder gar positiv seiner Klassenlehrerkraft gegenüberzutreten. Macht das Kind dann aber im Laufe der Schulzeit die Erfahrung, dass die Vorurteile nicht auf seine:n Klassenlehrer:in zutreffen, wird es in seinem diesbezüglichen Belief irritiert und kann differenziertere neue Überzeugungen entwickeln.

Normalerweise sind Beliefs von außen nicht wahrnehmbar. Erst beim Verlust eines Beliefs oder bei einem Wechsel in ein anderes System von Beliefs, beispielsweise, wenn jemand einer neuen Glaubensgemeinschaft beitrifft oder seine ursprüngliche verlässt und damit auch die darin geltenden Überzeugungen annimmt oder aufgibt, werden die Beliefs von außen erkennbar. Dinge, die zuvor als gut angesehen wurden, können dann als schlecht oder gar bedrohlich bewertet werden und umgekehrt. Beliefs beeinflussen die Werte, Ziele und Commitments eines Menschen und auch sein Handeln und seinen Umgang mit Emotionen (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 63ff.).

Essenziell im Rahmen der Stressbewältigung sind, nach Lazarus und Folkman, auch die „beliefs about personal control“, die persönlichen Kontrollüberzeugungen. Bei Krohne werden sie auch als Kompetenzerwartungen bezeichnet (vgl. Krohne 2024, 89) und bei Bandura als Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Möller/Trautwein 2021, 203). Dabei geht es um die subjektive Einschätzung, ob eine Situation mit den in ihr vorhandenen Anforderungen mittels vorhandener

Ressourcen und der Fähigkeit, die passenden Bewältigungsstrategien zu wählen, bewältigt werden kann (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 65ff.).

Das tatsächliche Bewältigungsverhalten hängt außerdem von den vorhandenen Bewältigungsressourcen ab. Dies sind, nach Lazarus und Folkman, Faktoren, die die Bewältigung einer Anforderung unterstützen und in die Bewertung und Wahl der Bewältigungsstrategie einbezogen werden und dadurch stressreduzierend wirken können. Sie nennen personenbezogene Ressourcen, wie Gesundheit und Energie, „positive Beliefs“, Problemlösefähigkeiten und soziale Fähigkeiten. Umweltbezogene Faktoren wie soziale Unterstützung und materielle Ressourcen sind ebenfalls wichtige Faktoren in Bezug auf die Bewältigung von Schwierigkeiten (vgl. ebd., 157ff., Klein-Heßling/Lohaus 2021, 14).

Dass sich der gesundheitliche Zustand auf die Wahl der Bewältigungsstrategie auswirkt, ist nachvollziehbar. Körperliche sowie kognitive Anstrengungen oder längerfristige Auseinandersetzungen mit einem Stressor sind im Zustand von Krankheit oder Erschöpfung erschwert. Jemand der körperlich gesund ist, ist in Bezug auf die körperlichen Stressreaktionen belastbarer und wird sich nach der Belastung schneller wieder erholen. Laut Heinrichs, Stächele und Domes konnte in Studien nachgewiesen werden, dass die Eigenschaft „körperliche Fitness“ im Rahmen einer Stressreaktion mit einer geringeren Cortisolausschüttung und einer geringeren Reaktion des Herz-Kreislauf-Systems verknüpft war. Ebenso war ein Fitnesstraining in Bezug auf diese beiden Komponenten der Stressreaktion effektiver als ein Entspannungstraining (vgl. Heinrichs/Stächele/Domes 2015, 34f.).

Unter den „Positive Beliefs“ nach Lazarus und Folkman sind Aspekte wie ein gesundes Selbstbewusstsein und Optimismus zusammengefasst, aber auch ein positiver Glaube an Gott oder an Gerechtigkeit werden genannt. Dies sind alles Faktoren, die Hoffnung vermitteln und Mut machen.

Zu den Problemlösefähigkeiten zählen: die Fähigkeit, Informationen für eine adäquate Bewertung und Bewältigung der Situation einholen zu können, die Fähigkeit, die Situation daraufhin zu analysieren, wo die Schwierigkeiten liegen (Problemdefinition) und welche Möglichkeiten es gibt, damit umzugehen (nach Lösungen suchen), die Fähigkeit, in Bezug auf erwartete Resultate verschiedene Lösungen zu erproben, zu bewerten und das geeignetste Bewältigungshandeln auszuwählen, sowie die Fähigkeit eine Handlungsplanung zu entwickeln (vgl. Klein-Heßling und Lohaus 2021, S 12; Lazarus/Folkman 1984, 162).

Wichtige soziale Fähigkeiten im Rahmen der Stressbewältigung sind die Fähigkeit, sich verständlich auszudrücken und sich sozial angepasst zu verhalten. Auf diese Weise kann eine Person eine andere um Hilfe bitten, ein Problem kann gemeinsam angegangen werden. Diese Hilfe von außen ist dann die soziale Unterstützung als Ressource. Sie kann in emotionaler Unterstützung oder der Weitergabe von Informationen, aber auch in praktischer Hilfe bestehen.

Materielle Ressourcen sind beispielsweise Eigentum und Geld. In manchen stressbezogenen Situationen eröffnen diese materiellen Ressourcen weitere Handlungsmöglichkeiten. Beispielsweise, wenn Felix aus Versehen den Lieblingsstift seines Freundes Lukas beschädigt hat und den Konflikt beilegen möchte. Möglicherweise lässt sich Lukas nicht durch eine Entschuldigung von seinen negativen Emotionen abbringen, ein neu gekaufter Stift oder auch ein ganz besonderer Stift aus Felix Federmäppchen würde ihn aber besänftigen (vgl. Lazarus/Folkman 1984., 157ff.).

Eppel zählt, neben diesen bewältigungsunterstützenden Faktoren auch solche zu den Bewältigungsressourcen, die das Risiko, eine Situation als belastend zu erleben, abpuffern. Dies ist, im Kontext der Resilienzforschung, die Definition von Schutzfaktoren. Für die mittlere Kindheit gibt Eppel eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, das Verfolgen von Hobbies, Optimismus und Humor, feste Beziehungen außerhalb der Familie, sowie gute schulische Leistungen und Intelligenz als personenbezogene Faktoren an. Zu den umweltbezogenen Faktoren zählt sie sichere Bindungen, verlässliche Bezugspersonen und eine anregende und herausfordernde Umgebung mit fordernden, jedoch nicht überfordernden Anforderungen (vgl. Eppel 2007, 88f.).

5. Der Einfluss von Situationsmerkmalen auf das Bewältigungsverhalten

Über längere Zeit ging die Wissenschaft davon aus, dass die Wahl der Bewältigungsstrategie hauptsächlich von der individuellen Persönlichkeit eines Menschen und dessen Dispositionen bestimmt wird. Lazarus hingegen hebt hervor, dass es verschiedene Situationsmerkmale gibt, die ebenfalls Einfluss auf das Bewältigungshandeln haben können, auch wenn diese eigentlich kaum getrennt von den personenbezogenen Faktoren betrachtet werden sollten, da beide Seiten im Zusammenspiel miteinander ihre Wirkung entfalten (vgl. Seiffge-Krenke/von Irmer 2007, 69; Lazarus/Folkman 1984, 55).

So entscheidet die Kontrollierbarkeit einer Situation maßgeblich über die geeigneten Bewältigungsstrategien. Während sich für gut kontrollierbare Situationen problembezogene Strategien als effektiv erweisen, sollte an eher unkontrollierbare Situationen besser mit emotionsbezogenen Strategien herantreten werden. Eine gut kontrollierbare Situation wäre im Kontext der

Thematik dieser Arbeit etwa eine angekündigte Leistungskontrolle, die möglichst noch bezüglich der darin geprüften Inhalte präzisiert wurde. Eine problembezogene Bewältigungsstrategie wäre beispielsweise, die Zuwendung zur Anforderung, indem sich die Person auf die Leistungskontrolle durch Trainieren der benötigten Fähigkeiten und Aneignen des nötigen Wissens vorbereitet. Unkontrollierbarer wäre die Situation unter anderem, wenn nur klar ist, dass eine Leistungsüberprüfung stattfindet, nicht aber wann und in welcher Form. In diesem Fall ist eine problembezogene Bewältigung erschwert. Die Regulation der negativen Emotionen durch Ablenkung oder Entspannung kann helfen, die ungewisse Situation zu verarbeiten. In diesem Beispiel scheint es attraktiver und stressreduzierender, wenn die Person einer kontrollierbaren Anforderung begegnet. Allerdings bevorzugen manche Personen eher vermeidende Strategien zur Stressverarbeitung (Repressors), sie wenden sich gedanklich lieber vom Stressor ab und können sich gestresster fühlen, wenn sie mehr Kontrolle in einer als stressbezogen bewerteten Situation übernehmen können. Nur Personen, die sich eher dem Stressor zuwenden und mit erhöhter Aufmerksamkeit und aktiver Suche nach Informationen auf eine stressbezogene Situation reagieren (Sensitizer), erleben durch eine höhere Kontrollierbarkeit eine Stressreduktion. Es kann also hilfreich sein, die bevorzugten Stressbewältigungsstile der Kinder zu kennen, um zu verstehen, welche Situationen ihr Stresserleben verringern oder erhöhen. Kinder können außerdem häufig das Maß an Kontrollierbarkeit noch nicht immer wirklichkeitsgemäß einschätzen. So gab in einer Umfrage von Lohaus ein Viertel aller Kinder im Grundschulalter an, man könne nichts tun, um ihrem Stress zu begegnen. Sie schätzten die von ihnen erlebten Stresssituationen offenbar alle als nicht kontrollierbar ein (vgl. Klein-Heßling/Lohaus 2021, 11f.; Lazarus/Folkman 1984, 72ff. Beyer/Lohaus 2007, 18).

Des Weiteren kann die Neuartigkeit einer Situation das Stresserleben beeinflussen. Die Herausforderung, eine neuartige, also vorher noch nicht erlebte, Situation einzuschätzen und zu bewältigen besteht darin, dass die Situation nicht eindeutig zu interpretieren ist und dass die Wahl passender Bewältigungsstrategien sich nicht auf vorhandene Erfahrungen stützen kann. Aus den vorliegenden Informationen müssen erst Schlussfolgerungen gezogen werden, mit der Gefahr von Fehlinterpretationen. Dies kann zu Unsicherheit und Angst führen. Ein Kind, das vor seiner Einschulung noch nie eine Schule besucht hat, erlebt eine ziemlich neuartige Situation. Hat es nicht einmal einen Kindergarten besucht oder wenigstens eine andere Art von angeleiteter Gruppenaktivität, wird es möglicherweise noch schwieriger, die Situation einzuschätzen und angemessen zu bewältigen. Umso hilfreicher kann die bewusste Vorbereitung auf diesen normativen Stressor sein. Selten sind Situationen allerdings vollkommen neu und ohne Bezug zu

vorangegangenen Ereignissen. Ist ein Aspekt der neuartigen Situation bereits in einem anderen Setting als bedrohlich oder herausfordernd erlebt worden, beeinflusst dies die neue Bewertung dementsprechend (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 83f.).

Ein weiteres relevantes Situationsmerkmal im Kontext Stressbewältigung stellt die Ereignisunsicherheit (event uncertainty) dar. Nach Lazarus geht es dabei um Vermutungen dazu, wie wahrscheinlich es ist, dass ein bestimmtes stressbezogenes Ereignis eintritt. Diese Unsicherheit führt möglicherweise zu langwierigen Bewertungsprozessen und Neubewertungen mit sehr gegensätzlichen Gefühlen, Gedanken und Bewältigungsversuchen, die sich gegenseitig behindern. Wird einem Kind gesagt, dass eventuell ein Umzug in eine andere Stadt ansteht, dieser aber noch nicht sicher feststeht, kann diese Ungewissheit im Kind zum hier beschriebenen Gefühls-, Gedanken- und Bewältigungschaos führen. Ein Umzug kann für ein Kind ein ziemlich einschneidendes Ereignis sein. Es verlässt seine gewohnte Umgebung, seine Freunde, seine Schule und es ist ungewiss, welche Gegebenheiten und Anforderungen es nach dem Umzug erwarten. Je nach Bewältigungsvorlieben könnte das Kind versuchen, zunächst seine Emotionen zu regulieren und sich abzulenken und darauf zu hoffen, dass der Umzug nicht stattfindet. Auf der anderen Seite kann es sein, dass es sich gedanklich versucht auf den Umzug und die große Umstellung einzustellen und sich von seiner Umgebung zu lösen. Die Ungewissheit, ob der Umzug stattfindet oder nicht, bewirkt dabei ein hin und her an Bewältigungshandlungen.

Ebenso kann die Mehrdeutigkeit einer Situation die Bewertung und Bewältigung erschweren. Wenn bewertungsrelevante Informationen über ein stressbezogenes Ereignis fehlen oder uneindeutig sind, wenn nicht zuverlässig gesagt werden kann, ob ein stressbezogenes Ereignis eintreten wird, und wenn ja, was genau wann passieren wird und wie lange dieser Zustand andauert, dann ist die Situation mehrdeutig. Dies kann als bedrohlich wahrgenommen werden. In diesem Fall wird die Person versuchen, die Mehrdeutigkeit zu reduzieren, indem sie weitere Informationen zur besseren Einschätzung der Situation sucht oder Schlussfolgerungen aus den vorhandenen Informationen zieht und sich daraus ein Urteil bildet. Viele neuartige Gegebenheiten sind gleichzeitig mehrdeutig. Die bisher beschriebenen Situationen, wie die nicht festgelegte Leistungsüberprüfung, die Einschulung oder der potentielle Umzug sind beispielsweise auch mehrdeutig, die Situationseigenschaften lassen sich nicht immer klar getrennt betrachten. Manche Personen fühlen sich auch in mehrdeutigen Situationen nicht überfordert, sie lösen die Mehrdeutigkeit auf, indem sie eine Interpretation der Situation auswählen und diese zur Basis weiterer Handlungen machen. Je größer die Mehrdeutigkeit einer Situation, desto stärker

beeinflussen personenbezogene Faktoren den Bewertungsprozess (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 103ff.).

Außerdem beeinflussen verschiedene zeitliche Faktoren die Bewertung und Bewältigung. Ist ein Ereignis sehr imminent, kann keine Vorbereitung zur Bewältigung des Ereignisses stattfinden. Ist die Wartezeit auf ein stressbezogenes Ereignis jedoch sehr lang, können antizipatorische Bewältigungsprozesse stattfinden, aber es kann bis zum Eintreten des Ereignisses immer wieder zu Stresserleben kommen. Eine sehr plötzlich auftretende, imminente Anforderung, wie beispielsweise ein Sturz, ermöglicht keine antizipatorischen Bewältigungshandlungen. Die Anforderung kommt und geht so schnell, dass erst im Nachhinein ein Verarbeiten der Situation und der daraus resultierenden Ergebnisse möglich ist. Eine lange im Vorhinein bekannte Flugreise ermöglicht vorbereitende Bewältigungsprozesse, wie das Einholen von Informationen (beispielsweise bei Freund:innen, die schon Erfahrungen mit Flügen haben), kann aber auch bis zum Start des Fluges immer wieder zu Stressreaktionen beim Gedanken an das bevorstehende Ereignis führen. Die Dauer einer stressbezogenen Situation wirkt sich auf die Wahl der Bewältigungsstrategie aus. So kann Vermeidung für eine kurze Zeit hilfreich sein, um die ausgelösten Emotionen regulieren und dann mit einer problemorientierten Strategie an die Situation herantreten zu können. Die dauerhafte Vermeidung des Stressors kann jedoch häufig einer nachhaltigen Problemlösung im Weg stehen. Dauerhafter, chronischer Stress kann zu Erschöpfung und psychischen und körperlichen Beschwerden führen, welche ihrerseits wiederum als Stressoren wirken und somit den Bewältigungsprozess erschweren können. Eine Person kann sich aber auch an wiederkehrende, regelmäßige Stressoren gewöhnen, sodass das Stressempfinden mit der Zeit nachlässt (vgl. Beyer/Lohaus 2007, 18; Lazarus/Folkman 1984, 93ff.).

Zu beachten ist außerdem, dass in bestimmten Kontexten manche Strategien nicht zur Verfügung stehen, als unangemessen betrachtet oder sogar sanktioniert werden. So sind individuelle Entspannungspausen mit Bewegung oder Musikhören mitten in der Klassenarbeit meist nicht gern gesehen und die Flucht aus der Situation wird vermutlich ebenso wenig toleriert (vgl. Klein-Heßling/Lohaus 2021, 12).

6. Stressanzeichen und Stresssymptome

Stress löst auf verschiedenen Ebenen des menschlichen Erlebens teils messbare Reaktionen aus. Dies ist allgemein nichts Negatives, sondern kann der Stressbewältigung dienlich sein, vor allem, wenn es sich um weniger komplexe Anforderungen handelt, die mit hoher körperlicher Anstrengung und Bewegung einhergehen (z.B. sportlicher Wettkampf) (vgl. Eckert/Tarnowski

2017, 22f.). Ist ein Mensch starkem oder langandauerndem Stress ausgesetzt, können gesundheitliche Beeinträchtigungen entstehen. Um rechtzeitig Handeln und bewusst mit Stress und seinen Wirkungen umgehen zu können, ist es relevant, die Stressanzeichen und langfristige Stresssymptome zu kennen. Laut Klein-Heßling und Lohaus äußert sich Stress auf physiologisch-vegetativer, kognitiv-emotionaler und verhaltensbezogener Ebene (vgl. Klein-Heßling/Lohaus 2021, 12f.).

Auf der physiologisch-vegetativen Ebene kommt es zunächst zu den erstmals von Selye beschriebenen körperlichen Reaktionen, wie der Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin, der Beschleunigung des Herzschlags und der Atemfrequenz, für eine bessere Sauerstoffversorgung, sowie zur Erhöhung der Muskelspannung und Senkung des Schmerzempfindens, um den Körper zu Aktivieren und auf die Bewältigung vorzubereiten. Da vorrangig die großen Muskeln mit Blut versorgt werden, kann es auch zu kalten Händen und Füßen und einer kalten Nasenspitze kommen. Organe, wie die des Magen-Darm-Traktes, werden in ihrer Arbeit heruntergefahren, um alle verfügbare Energie den Muskeln zur Verfügung zu stellen. Kurzfristig ist diese Aktivierung angemessen und hilfreich und erhöht die Leistungsfähigkeit, mindestens für körperlich herausfordernde Stresssituationen. Hält der Zustand an, sorgt der Körper über das Cortisol für eine Erhöhung des Blutzuckerspiegels, um weiter Energie zur Verfügung zu stellen. Kann die Situation weiterhin nicht bewältigt werden, kann es bei Kindern zu Erschöpfung und Müdigkeit kommen und Stresssymptome wie Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafschwierigkeiten, Schwindel, Übelkeit oder Appetitlosigkeit (psychosomatische Beschwerden), sowie häufigere Infekte auf Grund eines geschwächten Immunsystems können auftreten. Auf lange Sicht können körperliche Erkrankungen, vor allem im Bereich der Stoffwechselerkrankungen, der Gefäße, des Verdauungssystems, des Herz-Kreislauf-Systems oder des Immunsystems entstehen (vgl. Eckert/Tarnowski 2017, 25ff.; Lohaus/Seiffge-Krenke 2007, 178ff.; Eppel 2007 19f.).

Kognitiv-emotionale Auswirkungen von Stress äußern sich vor allem in kreisenden nachdenklichen Gedanken und Selbstvorwürfen, sowie in Gefühlen wie Angst, Ärger, Gereiztheit, innerer Unruhe (Nervosität) und Hilflosigkeit. Das Andauern einer hohen Stressbelastung begünstigt die Entstehung psychischer Störungen (Depressionen, Angststörungen, Abhängigkeitsstörungen) (vgl. Eckert/Tarnowski 2017, 25ff.; Lohaus/Seiffge-Krenke 2007, 178ff.; Eppel 2007 19f.).

Auf der Ebene der verhaltensbezogenen Stressreaktionen sind unter anderem körperliche Unruhe, Hektik, Konzentrationsschwierigkeiten und ein verändertes Sozialverhalten, wie Rückzug

oder aggressives Verhalten zu beobachten. Ebenso können Lern- und Leistungsstörungen auf eine Überlastung hinweisen (vgl. Beyer/Lohaus 2007, 15.; Klein-Heßling/Lohaus 2021, 12f.; Lohaus/Seiffge-Krenke 2007, 178ff.; Castello 2014, 154).

7. Stressoren im Kindesalter

Stressauslöser werden auch Stressoren genannt. Beyer und Lohaus unterscheiden drei Arten von Stressoren in der Kindheit:

Zum einen gibt es normative Stressoren. Dies sind potenziell stressauslösende Anforderungen, denen die Mehrheit der Menschen einer Altersgruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt begegnen muss. Darunter zählen bei Kindern Entwicklungsaufgaben, Erwartungen von Familie, Freund:innen oder Gesellschaft, sowie eigene Ansprüche. Diese Ereignisse treten in der Regel nicht plötzlich auf, sondern sind erwartbar und vorhersehbar. Dies eröffnet die Möglichkeiten die Bewältigung vorzubereiten und zu erleichtern. Ein Beispiel für einen normativen Stressor wäre der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule (vgl. Beyer/Lohaus 2007, 12).

Des Weiteren können kritische Lebensereignisse eintreten und eine Stressorwirkung entfalten. Unter diese Art von Stressauslösern zählen sehr starke, plötzliche und unvorhergesehene Belastungen, die tiefgreifende Veränderungen und Neuanpassungen erfordern, wie bei der Scheidung der Eltern, schwerer Erkrankung oder dem Tod einer nahestehenden Person, aber auch bei Krieg, Naturkatastrophen oder Pandemien. Treten im Laufe der Kindheit und Jugend mehrere kritische Lebensereignisse auf, steigt die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung psychischer Störungen (vgl. ebd.).

Die dritte Kategorie bilden die alltäglichen Anforderungen und Probleme. Dies sind kleinere Frustrationen des Alltags, die erst dann zur wirklichen Belastung werden, wenn sie über längere Zeit hinweg regelmäßig wiederkehren. Laut Beyer und Lohaus stören sich gerade Kinder deutlich mehr an diesen alltäglichen Problemen als Erwachsene, was dazu führen könnte, dass Erwachsene Kinder in ihrer diesbezüglichen Belastung nicht immer ernst nehmen. In einer Studie von Lohaus gaben Kinder und Jugendliche an, dass sie sich vor allem durch Klassenarbeiten, nachmittägliche Hausaufgaben, aber auch durch Streit mit Freund:innen und Familie und von zu vielen Freizeitaktivitäten gestresst fühlen (vgl. Beyer/Lohaus 2007, 12f.; Lazarus/Folkman 1984, 12f.). Diese alltäglichen Spannungen und Probleme, vor allem aus dem schulischen Bereich, sind die in Studien unter Kindern und Jugendlichen am häufigsten genannten Stressauslöser (vgl. Klein-Heßling/Lohaus 2021, 10f.).

Stresssymptome, die über längere Zeit anhalten, können selbst zum Stressor werden. So können psychosomatische Beschwerden oder Schlafschwierigkeiten zur zusätzlichen täglichen Belastung werden (vgl. Castello 2014, 154).

8. Zwischenfazit

Die bisher zusammengetragenen Informationen zeigen, dass der Entstehung von Stress ein komplexes Zusammenspiel zwischen Umwelt und Person zu Grunde liegt, in welchem äußere Reize (Anforderungen oder Reize wie Lärm, Hitze etc.) oder innere Reize (eigener Anspruch an sich selbst), je nach Bewertung der Situation und Einschätzung der vorhandenen Bewältigungsressourcen (Ungleichgewicht zwischen Anforderung und Bewältigungsmöglichkeiten), zum Stresserleben und einem individuellen Bewältigungshandeln führen können. Es wurde deutlich, dass eine dauerhafte Stressbelastung zu psychischen und physischen Schäden führen kann. Aus diesem Grund ist das Erlernen eines gesunden Umgangs mit Stress wesentlich, um die Gesundheit einer Person zu erhalten. Doch was brauchen Grundschulkinder, um gesund mit Stress umgehen zu können? Es ist zum einen hilfreich, wenn sie befähigt werden Stress und Belastungssymptome bei sich und anderen zu erkennen, um möglichst zeitnah darauf reagieren zu können. Für eine effektive Stressbewältigung sollten Kinder außerdem unterstützt werden, ein möglichst breites Repertoire an günstigen problem- und emotionsbezogenen Bewältigungsstrategien und gute Erholungsgewohnheiten zu entwickeln. Um, wo möglich, Stress zu vermeiden, ist es hilfreich, wenn Eltern und Lehrpersonen sich der personenbezogenen Faktoren und Situationsmerkmale bewusst sind, die die Bewertung und Bewältigung stressbezogener Situationen beeinflussen können. So können Eltern und Lehrkräfte die Entwicklung förderlicher Beliefs und Commitments bewusst unterstützen, Anstrengungen unternehmen, die Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes positiv zu beeinflussen und seine Ressourcen, wie die Problemlösefähigkeiten und soziale Fähigkeiten zu stärken. Sie können potenziell stressauslösende Situationen antizipieren und die Kinder im Vorhinein darauf vorbereiten und so die Bewältigung erleichtern. Wo immer möglich, sollte die Umgebung des Kindes so gestaltet werden, dass sie seiner psychischen Gesundheit dient und es in seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten gefordert und nicht überfordert wird. Wo es noch Unterstützung benötigt, sollte es Hilfe bekommen.

Da Eltern einen großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder, auch im Bereich der Stressbewältigung haben, soll das folgende Kapitel aufzeigen, wie Familien ihre Kinder im Grundschulalter unterstützen können, einen gesunden Umgang mit Stress zu finden.

9. Unterstützungsmöglichkeiten für eine gesunde Stressbewältigung bei Grundschulkindern im Kontext Familie

Familien haben verschiedene Möglichkeiten, ihre Kinder beim Umgang mit Stress zu unterstützen. Dabei kann es hilfreich sein, nicht alles gleichzeitig verändern zu wollen, da dies für die Familie und das Kind überfordernd wirken kann. Einfacher ist es, erst eine neue Erkenntnis im Alltag umzusetzen und wenn diese zur Gewohnheit geworden ist, kann die nächste angegangen werden.

9.1 Förderliche Rahmenbedingungen im Familienalltag

Es gibt einige Faktoren, die das körperliche und psychische Wohlbefinden von Kindern unterstützen und sich direkt oder indirekt auf deren Stresserleben positiv auswirken können.

Da bei einer Stressreaktion verschiedene biologische Reaktionen ausgelöst werden, ist es nicht verwunderlich, dass es Maßnahmen gibt, die ebenfalls im Bereich der Biologie ansetzen und erforschen, inwiefern die Nahrung, die dem Körper zugeführt wird, sich auf das Stressempfinden auswirkt. Studien zeigen, dass eine Ernährung im Sinne der Deutschen Gesellschaft für Ernährung oder eine Ernährung nach der Mediterranean-DASH Intervention for Neurodegenerative Delay diet, aber auch allein der Konsum von 400g Obst und Gemüse pro Tag bei Erwachsenen Probanden zu einem verringertem Stressempfinden führen (vgl. Strahler/Wurst/Fuchs/Wunsch 2021, 703; Radavelli-Bagatini et al. 2021, 2866; Kamrani/Kachouei/Sobhani/Khosravi 2024, 5). Es ist zu vermuten, dass auch Kinder von einer solchen Ernährungsweise in Bezug auf das Stressempfinden profitieren können. So kann eine gesunde Ernährung mit wenig zugesetztem Zucker und viel Obst, Gemüse und Vollkornprodukten zu regelmäßigen Mahlzeiten, helfen, Anforderungen besser bewältigen zu können. Obst und Vollkornprodukte enthalten komplexe Kohlenhydrate, die den Körper langfristiger mit Energie versorgen, welche auch für die Stressbewältigung benötigt wird. Ebenso ist eine ausreichende Flüssigkeitszufuhr, idealerweise mit Wasser, wichtig für die kognitive und körperliche Leistungsfähigkeit (vgl. Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 48ff.).

Ausreichend erholsamer Schlaf ist für die Gehirnreifung im Kindesalter essenziell. Er unterstützt die Gedächtnisbildung, erhöht die Leistungsfähigkeit und sorgt für eine ausgeglichene Stimmung, dies kann das Risiko für das Erleben von Stress senken. Schlafprobleme in der Kindheit können nach Hödlmoser und Bothe langfristig negative Folgen für die kognitive, psychische und soziale Entwicklung haben. Feste Einschlafzeiten und Einschlafrituale, eine ruhige, medienfreie Zeit eine Stunde vor dem zu Bett gehen oder Entspannungsübungen, können helfen, dass das Kind schnell einschläft und so genügend Zeit für einen gesunden Schlaf bekommt

(vgl. Hödlmoser/Bothe 2023, 37ff.; Jenni 2021, 92; ebd. 250ff.; Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 52ff.).

Außerdem können Erholungsaktivitäten wie das Hören von Musik oder stressausgleichende Tätigkeiten, wie das Verabreden mit Freund:innen, sportliche Betätigung oder andere Hobbies einen Ausgleich schaffen. Kindern im Grundschulalter ist der Kontakt zu Gleichaltrigen und der Aufbau von Freundschaften wichtig.

Freund:innen können Sicherheit in stressbezogenen Situationen vermitteln, können trösten, ermutigen und helfen, man kann sich mit ihnen austauschen und Fähigkeiten im sozialen Handeln beobachten, lernen und entwickeln. Wenn Eltern ihre Kinder darin unterstützen, Freundschaften aufzubauen, stärken sie sie somit auf vielfältige Weise (vgl. Lohaus/Vierhaus/Lemola 2024, 278; Jenni 2021, 338).

Bewegung hilft, angestaute Energie abzubauen und kann positive Effekte auf die psychische Gesundheit entfalten. Sekundäre Effekte sportlicher Aktivität können zu einer Reduktion von Stress und Erschöpfung beitragen und Depressions- und Angstsymptome mildern. Bewegung wirkt sich außerdem positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und das emotionale Wohlergehen der Kinder aus. Wichtig ist jedoch, dass die gewählte sportliche Tätigkeit auch Spaß macht und nicht neuer Druck durch diesbezügliche Leistungserwartungen aufgebaut wird. Schon kurze Bewegungspausen können positive Effekte erzielen. Die WHO empfiehlt für Fünf- bis Siebzehnjährige mindesten sechzig Minuten moderater oder intensiver körperlicher Aktivität am Tag. Das Bundesministerium für Gesundheit setzt mindestens neunzig Minuten moderater bis intensiver Bewegung für Sechs- bis Achtzehnjährige an. Es empfiehlt zudem sitzende Tätigkeiten auf ein Minimum zu reduzieren. Für Grundschulkinder werden maximal sechzig Minuten sitzender Tätigkeiten angestrebt. Das Ministerium bezieht sich dabei auf zahlreiche Studien, die die Rolle körperlicher Aktivität für die gesunde physische (z.B. Herz-Kreislauf, Stoffwechsel, Muskel-Skelett-System, gesundes Gewicht), psychische (z.B. Selbstkonzept, Selbstbewusstsein) und kognitive Entwicklung (z.B. Sprachentwicklung) untermauern. Betreuungspersonen sollten dem Bewegungsdrang der Kinder wann immer möglich Raum geben, ihnen Materialien für verschiedene Bewegungsaktivitäten zur Verfügung stellen (z.B. Fahrrad, Springseil, Ball) und sich mit ihnen gemeinsam bewegen, um ihnen ein Vorbild zu sein (vgl. Dreiskämper/Göttlich/Burmann/Henning 2025, 2f; Rütten/Pfeifer 2017, 23ff.; Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 70ff.).

Das Finden von Hobbies kann Kindern helfen, ihre Stärken zu entdecken und zu entfalten. Dies kann sich positiv auf das Selbstbewusstsein auswirken (vgl. Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 70ff.).

Positives Denken führt ebenso zu einer Verringerung des Stresserlebens. So können Eltern ihren Kindern als Vorbilder im positiven Denken dienen oder gemeinsam mit ihnen üben, etwas Gutes in allen Situationen zu sehen und das Denken auf positive Aspekte auszurichten. Denkstile wie „Verallgemeinerungen negativer Art“ („Niemand kann mir helfen.“ oder „Ich werde Mathematik niemals verstehen.“), „unrealistische Erwartungen und Einstellungen“ („Ich muss alles allein schaffen.“ oder „Ich darf keine Fehler machen.“) und „Katastrophendenken“ („Ich habe eine schlechte Note, bestimmt muss ich die Klasse wiederholen.“ oder „Bestimmt werde ich mich nie wieder mit meiner Mama vertragen und muss für immer allein zurechtkommen.“) fördern eher negatives Denken. Positive Selbstinstruktionen wie „Ich kann das schaffen/lernen.“ oder „Wenn ich nicht weiterweiß, darf ich mir Hilfe holen.“ können hingegen helfen, Stresssituationen besser zu bewältigen. Im Nachgang eines stressbezogenen Ereignisses können Eltern den Kindern helfen, den Gewinn aus der Situation zu erkennen, selbst, wenn das Ergebnis der Auseinandersetzung erst einmal nicht wie erhofft ausgefallen ist. Es kann dabei hilfreich sein, ein stressbezogenes Ereignis aus einer anderen Perspektive zu betrachten und beispielsweise das Durchhaltevermögen des Kindes in der Situation zu loben (vgl. Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 76ff.).

Wie bereits beschrieben, ist es nicht sinnvoll und auch nicht möglich, jeglichen Stress zu vermeiden. Dennoch kann es, beispielsweise, wenn ein Kind sehr gestresst ist, sinnvoll sein, die Wochenplanung und die Freizeitaktivitäten einmal in den Blick zu nehmen und zu prüfen, wo Stress reduziert werden kann. Vielleicht muss eine Freizeitaktivität aufgegeben oder auf einen anderen Tag verlegt werden, damit Zeiten zur Erholung von der Schule möglich sind (vgl. Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 83f.).

Ein weiterer relevanter Faktor in Bezug auf das Stressempfinden von Kindern ist der Medienkonsum, insbesondere in Bezug auf die Nutzung der sozialen Medien. In einem kürzlich erschienenen Diskussionspapier der Nationalen Akademie der Wissenschaften „Leopoldina“ werden in aktuellen Studien erforschte Zusammenhänge zwischen dem Konsum sozialer Medien und der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen beleuchtet und Handlungsempfehlungen formuliert (vgl. Brailovskaia/Buchmann/Hertwig et al. 2025, 19ff.). Aktuelle Studien zufolge nutzen bereits zehn Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen in Deutschland

mindestens einmal wöchentlich TikTok. Bei den Acht- bis Neunjährigen sind es bereits sieben Prozent und bei den Zehn- bis Elfjährigen sogar sechsundvierzig Prozent. Außerdem besitzen 46 Prozent aller Sechs- bis Dreizehnjährigen ein eigenes Smartphone oder dürfen das Smartphone eines Elternteils nutzen. Es ist somit ein Thema, mit welchem sich bereits Eltern und Lehrkräfte von Grundschulkindern auseinandersetzen sollten. Verschiedene Studien fanden Korrelationen zwischen intensiver Nutzung von Smartphones und sozialen Medien mit psychischen Beschwerden, wie beispielsweise Schlafstörungen, Aufmerksamkeitsschwierigkeiten und Suchtverhalten, eine Steigerung von Depressions- und Angstsymptomen, Stresserleben, Essstörungen oder gar Suizidgedanken und -verhalten. Eine israelische Studie mit Kindern im Alter von acht bis vierzehn Jahren zeigte, dass ein Anstieg der Nutzungsdauer sozialer Medien mit einem Anstieg psychischer Beschwerden und einem verringerten psychischen Wohlbefinden einherging (vgl. Shoshani/Kor/Bar 2024, 4013ff.). Im Rahmen einer Interventionsstudie an jungen Erwachsenen konnten umgekehrt erste Kausalbeziehungen zwischen einer Verringerung der Nutzungsdauer sozialer Medien um nur zwanzig bis dreißig Minuten täglich mit einer signifikanten Verbesserung der psychischen Gesundheit nachgewiesen werden. Diese Wirkung konnte noch intensiviert werden, wenn die zwanzig bis dreißig Minuten stattdessen für Bewegung oder Achtsamkeitsübungen genutzt wurden. (vgl. Brailovskaia/Buchmann/Hertwig et al. 2025, 10ff.; Braghieri/Levy/Makarin 2022, 3660ff.; Feierabend/Rathgeb/Gerigk 2024, 5ff.; Bozzola/Spina/Agostiniani et al. 2022, 1ff.). Um das psychische Wohlbefinden der Kinder zu erhalten oder zu verbessern und deren Stresserleben gering zu halten, kann es somit hilfreich sein, wenn Eltern ihre Kinder in der Nutzung von Smartphones und sozialen Medien einschränken. Dazu ist es auch sinnvoll, dass Eltern ihr eigenes Nutzungsverhalten hinterfragen, denn sie sind ihren Kindern ein Vorbild und ein Lernmodell. Laut Empfehlungen der Leopoldina sollten Kinder unter dreizehn Jahren kein eigenes Konto zur Nutzung sozialer Medien errichten dürfen, da dies nicht altersangemessen sei (vgl. Brailovskaia/Buchmann/Hertwig et al. 2025, 19ff.; Kattein/Schmidt/Witt et al. 2023, 2ff.).

9.2 Entspannungstechniken

Erholung ist ein wesentlicher Aspekt für einen gesunden Umgang mit Stress. Während der Erholung können sich die psychischen und physischen Kräfte regenerieren, um neuen Anforderungen wieder entgegentreten zu können. Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Erholung. So kann das Hören von Musik, aber auch sportliche Betätigung zur Entspannung beitragen (vgl. Feneberg/Hirsch/Mewes/Nater 2024, 324ff.; Klaperski 2016, 24).

Zur effektiven Entspannung, welche nach Hampel und Petermann eine wichtige emotionsbezogene Stressbewältigungsstrategie darstellt, können auch Entspannungstechniken eingeübt und genutzt werden. Sie erläutern, dass Kinder vorrangig auf problembezogene Bewältigungsstrategien zurückgreifen und emotionsbezogene Bewältigungsstrategien erst im Jugendalter vermehrt anwenden. Für unkontrollierbare Situationen haben sich jedoch emotionsbezogene Bewältigungsstrategien als effektiv erwiesen. Das Einüben von Entspannungstechniken in der Kindheit, als emotionsbezogene Strategie, kann somit einen wichtigen Beitrag für die Verarbeitung und Bewältigung, vor allem unkontrollierbarer, stressbezogener Situationen und zur allgemeinen Erweiterung des Handlungsrepertoires leisten. Entspannung im Rahmen von Entspannungsverfahren wirkt im Anschluss an die Übung konzentrationsfördernd und erhöht die Fähigkeit zur selektiven Aufmerksamkeitssteuerung, wodurch die kognitive Leistungsfähigkeit steigt. Sie wirkt darüber hinaus beruhigend auf das Verhalten und kann die Selbstwirksamkeitserwartung erhöhen, indem sie den Kindern verdeutlicht, dass sie ihre Gedanken und Emotionen dadurch selbst kontrollieren können (vgl. Hampel/Petermann 2020, 464ff.).

Hampel und Petermann nennen die progressive Muskelentspannung und imaginative Entspannungsverfahren als für das Kindesalter geeignete Entspannungstechniken und beziehen zusätzlich Atemübungen zur Entspannung ein (vgl. Hampel/Petermann 2020, 464ff.). Vertreter der progressiven Muskelentspannung gehen von einer gegenseitigen Beeinflussung von mentalen Prozessen und muskulärer Aktivitäten aus. Um diesen Effekt zu nutzen, werden nach und nach die Muskeln der verschiedenen Körperteile angespannt und wieder entspannt, um so den gesamten Körper zu entspannen und die Aktivitäten des zentralen Nervensystems herunterzufahren. Um Kindern den Einstieg in diese Übungen zu erleichtern, werden sie häufig mit Fantasiegeschichten verknüpft durchgeführt. Zu den imaginativen Verfahren, die häufig in der Arbeit mit Kindern genutzt werden, zählen beispielsweise die Fantasiereisen. Dabei werden Kinder, durch anwesende Erwachsene oder mittels einer CD, angeleitet, in Gedanken einen angenehmen Ort aufzusuchen, der in ihnen positive Gefühle auslöst und ihnen hilft, sich zu entspannen. Atemübungen können ebenfalls helfen, den Stress abzubauen, indem durch eine bewusst tiefe und langsame Atmung der körperlichen Stressreaktion entgegenwirkt und somit das Signal gegeben wird, dass keine weitere Stressreaktion vonnöten ist. Sobald die Kinder diese Techniken erlernt haben, können sie sie auch selbstständig einsetzen (vgl. Hampel/Petermann 2020, 464ff.; Petermann 2020, 21f.; Petermann/Kusch/Ulrich 2020, 122ff.; Klein-Heßling/Lohaus 2021, 19; Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 60f.; Marchadier 2025, 111ff.).

9.3 Lernen am Modell

Bandura prägte das Konzept des Lernens am Modell, wonach Kinder durch Beobachtung und Nachahmung von Verhaltensweisen anderer Menschen lernen, besonders von solchen, die sie für erfolgreich halten oder für die sie Bewunderung empfinden. Dabei übernehmen die Kinder auch Verhaltensweisen beobachteter Personen in ihr Handlungsrepertoire (Myers/DeWall 2023,347). So ist es auch im Umgang mit Stress. Bleiben Eltern in stressbezogenen Situationen meist ruhig und reagieren mit Bedacht und nicht impulsiv, ist dies ein gutes Vorbild, an dem sich die Kinder orientieren können. Domsch et al. schlagen zusätzlich vor, dass Eltern ihre Gedanken in Bezug auf eine stressbezogene Situation verbalisieren können, um die kognitiven Prozesse beim Bewältigen der Situation wahrnehmbar zu machen. Dies ist selbstverständlich nicht in allen Situationen möglich. Durch das gelebte Vorbild und das Reden über die persönliche Stressbewältigung können Kinder verschiedene Bewältigungsstrategien kennenlernen und bei sich wiederholenden Situationen Verknüpfungen schaffen zwischen einer Situation und einer angemessenen Bewältigungsstrategie. Das gemeinsame Lesen von Geschichten, in denen ein Charakter vor ein Problem gestellt wird und das gemeinsame Nachdenken über mögliche Lösungsansätze kann ebenfalls zur Entwicklung von Problemlösefähigkeiten beitragen (vgl. Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 100;120ff.; Günthner 2022, 288).

9.4 Der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die kindliche Stressbewältigung

Primäre Bezugspersonen haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung von stressbewältigungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bei ihren Kindern. Je nach Erziehungserfahrungen entwickeln sich Kinder unterschiedlich in ihrer Bewältigungskompetenz, also in ihrer Fähigkeit in einer Problemsituation ein bestimmtes Bewältigungshandeln auszuführen, und in Bezug auf ihre Konsequenz- und Kompetenzerwartungen.

Konsequenzerwartungen bestehen aus Vermutungen zu den Folgen von Handlungen und sich daraus ergebenden Situationen. Die Kompetenzerwartung wurde bereits beschrieben als die Überzeugung, eine Anforderung bewältigen zu können (persönliche Kontrollerwartung/Selbstwirksamkeitserwartung). Eine hohe Kompetenzerwartung geht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, dass ein Kind eine Anforderung als Herausforderung und nicht als Bedrohung betrachtet und in der Auseinandersetzung mit dieser seine Fähigkeiten verbessert. Kinder mit einer geringen Kompetenzerwartung trauen sich die Bewältigung einer Anforderung häufig nicht zu, der vermeidende Umgang mit diesen Anforderungen führt am Ende, durch die

fehlenden Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Problemen, tatsächlich zu einem Defizit an Bewältigungsfähigkeiten (vgl. Krohne 2024, 116ff.).

Laut Krohne ist für die Entwicklung der Bewältigungskompetenz und der Konsequenz- und Kompetenzerwartung vor allem relevant, in welchem Maß Erziehungspersonen die Kinder unterstützen oder einschränken und, ob sie positive oder negative Rückmeldung geben. Diese vier Erziehungsmerkmale werden, nach Krohne, in verschiedenen Situationen im Rahmen der kindlichen Problembewältigung erkennbar. Dies sind: die Exploration eines Problems, die Vorbereitung auf eine Problemlösung und die Bewältigung nach einer misslungenen Problemlösung (vgl. ebd.).

Unterstützend sind dabei elterliche Verhaltensweisen, die die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten fördern. Dies ist der Fall, wenn Eltern im Kontext der Exploration zeigen, dass sie sich für ihr Kind und sein Tun interessieren, dieses Tun auch als bedeutsam ansehen und ihm Raum und Mittel zur Entfaltung und Erprobung seiner Fähigkeiten geben. In der Vorbereitung der kindlichen Problemlösung helfen sie, das Problem zu strukturieren und erforderliche Fertigkeiten zu trainieren. Sie respektieren die kindlichen Entscheidungen und bestärken es in seiner Zuversicht, die Situation erfolgreich zu bewältigen. Bei einem Misserfolg helfen die Eltern dem Kind, indem sie ihm Trost spenden und Mut machen, die vorhandenen Fähigkeiten hervorheben, es an Erfolgserlebnisse erinnern und ihm bei der Problemlösung assistieren (vgl. ebd., 118ff.). Diese Verhaltensweisen werden im Rahmen der Stressbewältigung „soziale Unterstützung“ genannt und sind, wie bereits erwähnt, eine wesentliche Ressource im Umgang mit Stress (vgl. Kaluza 2023, 61).

Eltern, die eher einschränkendes Verhalten zeigen, behindern die Exploration des Kindes und werten die Erkundung und Erprobung ab. Sie geben weder Raum noch Material zur Entwicklung von Fertigkeiten zur Problemlösung und lenken das kindliche Verhalten nach ihren Vorstellungen. Dadurch beeinträchtigen sie die Entwicklung der Selbstständigkeit des Kindes. Bei der Vorbereitung auf eine Problemlösung wirken sie negativ auf die Erfolgserwartung ein, üben mit dem Kind selbst gewählte Inhalte ein und geben Ablauf und Ausgestaltung der Problemlösung vor oder nehmen die Strukturierung der Problemlösung selbst in die Hand. Bei Misserfolg werten diese Eltern die Fähigkeiten des Kindes und seine Versuche, das Problem anzugehen, ab. Sie drohen, treiben das Kind an und mischen sich in den Lösungsversuch ein (vgl. Krohne 2024, 118f.).

Die Merkmale Unterstützung und Einschränkung wirken sich auf die Entwicklung der Problemlösefähigkeiten und auf die Kompetenzerwartung aus. Für die Entwicklung der Konsequenzerwartungen spielen negative Rückmeldungen, wie Ermahnung und Zurechtweisung, als Reaktion auf unerwünschtes Verhalten und positive Rückmeldung, wie Lob und Anerkennung, eine entscheidende Rolle. Hierbei sind Häufigkeit, Intensität und Konsistenz der Rückmeldungen entscheidend (vgl. Krohne 2024, 118f.). Als vorteilhaft für die Entwicklung eines Kindes wird ein autoritativer Erziehungsstil beschrieben, dessen Kennzeichen ein hohes Maß an sozialer Unterstützung, Kommunikation und Wärme, aber auch das Stellen von Regeln und Anforderungen sind (vgl. Lohaus/Vierhaus/Lemola 2024, 272f.).

Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass die genannten Merkmale Tendenzen aufzeigen sollen, und dass Erziehungspersonen in unterschiedlichen Bereichen des Lebens verschiedene Erziehungsmerkmale zeigen können, so können sie im Freizeitbereich unterstützendes Verhalten zeigen und im Kontext Schule einschränkendes. Zeigen Erziehungspersonen weder Einschränkung noch Unterstützung, ist von Vernachlässigung auszugehen (vgl. Krohne 2024, 118).

Es wird deutlich, dass sich das elterliche Erziehungsverhalten darauf auswirkt, wie Kinder an stressbezogene Situationen herangehen. Eltern sollten eine autoritative Erziehung leben, ihren Kindern vermitteln, dass sie ihnen zutrauen auch mit schwierigen Situationen umgehen zu können, ihnen empathisch und respektvoll begegnen, eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Eigenständigkeit fördern, ihnen, wo nötig, Unterstützung anbieten, positive Rückmeldungen geben und einen verlässlichen Rahmen mit altersangepassten Grenzen und Regeln bieten. Kinder müssen Dinge ausprobieren und eigene Erfahrungen machen dürfen. Ist eine Aufgabe für ein Kind noch zu schwer, können Eltern es bei der Lösung unterstützen, indem sie Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, komplexe Anforderungen in kleinere Teilanforderungen aufteilen oder eine Entscheidungsfindung erleichtern, indem sie die zur Verfügung stehenden Auswahlmöglichkeiten eingrenzen. So können Kinder für die Stressbewältigung hilfreiche Problemlösefähigkeiten entwickeln und soziale Fähigkeiten aufbauen, wie die Fähigkeit Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzubauen, wozu es auch Empathie und kommunikative Fähigkeiten braucht, die Fähigkeit, sich zu selbst zu regulieren, zum Beispiel, um sich an Regeln halten und negative Emotionen kontrollieren zu können, eigene Gefühle auszudrücken und eigene Bedürfnisse zu erkennen, zu kommunizieren und zu vertreten. Auf diese Weise kann das Kind auch soziale Unterstützung suchen und erbitten (vgl. Domsch/Lohaus/Fridrici 2016, 93ff.; Kaluza 2023, 61f.; Beelmann 2019, 148ff.).

Nach Lohaus und Vierhaus steht auch eine sichere frühe Bindung zu den Bezugspersonen in Zusammenhang mit der Fähigkeit, auch zu anderen Personen gute Beziehungen aufbauen und sich sozial kompetent verhalten zu können. Eine sichere Bindung in der frühen Kindheit ist dabei gekennzeichnet von einem fürsorglichen Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern (vgl. Lohaus/Vierhaus/Lemola 2024, 270ff.). Da Kinder soziale Fähigkeiten und soziales Verhalten auch am Vorbild der Eltern oder anderer Personen lernen, mit denen häufiger Kontakt besteht (vgl. Dehu/Brettner/Freiberger 2015, 12), ist es nicht verwunderlich, dass ein autoritativer Erziehungsstil, der eine Hinwendung der Eltern zum Kind und zu seinen Bedürfnissen und familiäre Kommunikation und Unterstützung beinhaltet, die Entwicklung ebendieser sozialen Fähigkeiten der Kinder fördert.

Bemerken Elternteile, dass sie es nicht schaffen, ihrem Kind solch einen entwicklungsförderlichen Rahmen zu bieten, weil sie womöglich in ungünstigen Verhaltensmustern gefangen sind oder ihnen selbst manche Fähigkeiten fehlen, können sie ein Elterntrainingsprogramm besuchen. Zum einen gibt es kindzentrierte Programme, wie die „Familienkonferenz“, in denen Eltern für die Bedürfnisse und Emotionen ihrer Kinder sensibilisiert werden und lernen, diese zu verstehen und gleichzeitig sich selbst in ihren Ansprüchen an sich selbst und den Gefühlen gegenüber dem eigenen Kind reflektieren. Außerdem gibt es kognitiv orientierte Trainings, die Eltern helfen, ihre Kinder in der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. Krohne 2024, 188f.).

10. Unterstützungsmöglichkeiten für eine gesunde Stressbewältigung bei Grundschulkindern im Kontext Schule

Da Kinder einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen und Schule gemeinsam mit den Eltern einen Erziehungs- und Bildungsauftrag hat, ist es sinnvoll auch dort dazu beizutragen, dass Kinder einen gesunden Umgang mit Stress erlernen können. Schule kann vor allem präventiv, aber auch interventiv tätig werden, indem sie Kindern und Eltern Gesundheitswissen vermittelt und gesundheitsförderliche Verhaltensweisen vorlebt, ermöglicht und unterstützt (vgl. Hintze/Egbert 2024, 712). Dies kommt auch den Kindern zugute, deren Eltern sie in diesem Bereich nicht ausreichend unterstützen können oder wollen.

Manche Unterstützungsmöglichkeiten aus dem familiären Kontext lassen sich, in angepasster Form, auch im schulischen Bereich umsetzen. So können auch im Unterricht die positiven Effekte einer gesunden Ernährung und erholsamen Schlafes thematisiert werden. Gesunde, schmackhafte Essensangebote in der Schulkantine oder das gemeinsame Zubereiten und

Genießen leckerer und gesunder Mahlzeiten als Schulkasse können einen Beitrag für ein verbessertes psychisches Wohlbefinden der Kinder leisten. Da meist die Eltern zumindest das Frühstück der Kinder zusammenstellen und auch auf deren Schlafverhalten Einfluss nehmen, wären Elternabende zu diesen Themen hilfreich. Schulen können im Schulalltag außerdem gute Erholungsmöglichkeiten anbieten, Ruheräume zur Verfügung stellen, Bewegung fördern und die Kinder, unter anderem durch Vorbild der Lehrkräfte, zu positivem Denken anhalten. In Bezug auf die Mediennutzung ist es gemeinsam mit den Eltern auch Aufgabe der Schule, die Kinder auf einen gesunden Umgang mit digitalen Geräten und insbesondere mit sozialen Medien vorzubereiten und die potenziellen Gefahren zu besprechen. In der Grundschule lassen sich beispielsweise im Sachunterricht viele dieser Themen unterbringen, aber auch im Rahmen der Ganztagsbetreuung oder in AGs können stresspräventive Angebote stattfinden.

Nun sollen einige konkrete Unterstützungsmöglichkeiten, die im Rahmen des Schulalltags zu einer gesünderen Stressbewältigung der Kinder beitragen können, näher betrachtet werden.

10.1 Übergänge gestalten – die Einschulung

Die Gegebenheiten rund um die Einschulung eines Kindes erfüllen einige der in den Kapiteln vier und fünf beschriebenen Bedingungen, die dazu führen können, dass dieses Ereignis vom Kind (aber auch von seinen Eltern) als stressbezogen bewertet wird. Das Kind kommt in eine neue Umgebung mit möglicherweise unbekannten Räumlichkeiten, neuen Regeln und Ritualen und neuen Anforderungen, einer möglicherweise unbekannten Lehrperson und vermutlich auch zumindest einigen unbekannten Kindern. Es ist also oftmals eine in vielen Punkten neuartige Situation. Neuartige Situationen bedeuten immer auch einen gewissen Grad an Mehrdeutigkeit, das Kind weiß eventuell nicht, was von ihm erwartet wird, wie man sich in der Schule verhält oder wie seine Klassenkameraden sich ihm gegenüber verhalten werden. Dies kann bei manchen Kindern zu Unsicherheit und einem erhöhten Stressempfinden führen. Wie kontrollierbar die Situation ist, ist für das Kind vermutlich ebenfalls schwer einzuschätzen. In manchen Familien werden möglicherweise Beliefs wie „Lehrpersonen handeln ungerecht und willkürlich und sind faul.“ oder „Mathematikunterricht ist furchtbar schwer.“ oder „Schule ist langweilig.“ von Familienmitgliedern vermittelt. Noch immer heißt es oft, dass mit der Schule „der Ernst des Lebens“ beginne. Solcherlei Überzeugungen können den Start in die Schule für das Kind ebenfalls zu einem potenziell bedrohlichen Ereignis werden lassen. Hinzu kommt, dass die Erwartung, die Lehrperson verhalte sich nicht gerecht und vorhersehbar, die Selbstwirksamkeitserwartung senken kann. Leistungsbezogene Commitments wie „ich will gute Leistungen in der Schule erbringen“ (eventuell: „so wie mein größerer Bruder/meine größere Schwester“) oder

elterliche Erwartungen können weiteren Druck aufbauen und den Schuleintritt zu einer Herausforderung oder Bedrohung machen. Eltern, die ihr erstes Kind einschulen, stehen vor ähnlichen Herausforderungen und Problemen. Vermitteln sie Unruhe, Besorgtheit oder gar Angst in Bezug auf den Schulstart, wirkt sich das auch auf das Erleben des Kindes aus.

Da eine Einschulung zu den normativen Stressoren gehört und somit in der Regel nicht überraschend eintritt, sondern lange im Voraus feststeht, wann ein Kind den Schuleintritt erlebt, können Vorbereitungen getroffen werden, welche die Bewältigung unterstützen und den Start in die neue Lebenssituation erleichtern können.

Um Informationslücken weitgehend zu schließen und somit die Mehrdeutigkeit zu reduzieren, können Schulen öffentliche Angebote, wie den Tag der offenen Tür, durchführen. Dort können Kinder und Eltern oft einen ersten Eindruck von der Schumatmosphäre, den Räumlichkeiten, den Angeboten und Schwerpunkten der Schule und vom Lehrerkollegium gewinnen. Zusätzlich kann für die Eltern der zukünftigen Erstklässler:innen ein Elternabend veranstaltet werden, an dem einige Zeit vor der Einschulung bereits erste Informationen für das erste Schuljahr und über die Schule vermittelt werden. Werden alle wichtigen Punkte auf einem vorbereiteten Handzettel an die Eltern übergeben, entsteht nicht die Angst, etwas überhört zu haben. Optimalerweise wird dieser Elternabend von der zukünftigen Klassenlehrkraft durchgeführt, damit die Eltern sie schon einmal kennenlernen. Eventuell kann in diesem Rahmen auch mit den Eltern besprochen werden, wie sie ihre Kinder unterstützen können, den Übergang in die Grundschule gut zu meistern. Eine Maßnahme wäre, die Einstellung des Kindes nicht mit der Äußerung negativer Assoziationen zum Thema Schule zu beeinflussen, sondern ihm Mut zu machen und positive Aspekte des Wechsels in die Schule zu fokussieren. Damit auch das Kind die Klassenlehrkraft vor Schulstart kennenlernen kann, wäre ein Treffen entweder in Einzelgesprächen mit Lehrkraft, Kind und Elternteil oder im zukünftigen Klassenverbund mit der Lehrkraft hilfreich. Dabei können in lockerer Atmosphäre eventuelle Fragen der Kinder besprochen werden. Kennenlernspiele können dazu beitragen, dass die Kinder sich in der Klasse später weniger fremd fühlen. Wenn es in den höheren Klassenstufen genügend motivierte Kinder gibt, die sich vorstellen können, zukünftige Erstklässler:innen als Patenkind zu unterstützen, wäre auch ein Treffen der Patenkinder mit ihren Pat:Innen vor der Einschulung sinnvoll. Zu wissen, dass es an der Schule ältere Kinder gibt, die sich auskennen und helfen können, kann zusätzliche Sicherheit vermitteln. Je nach örtlichen Gegebenheiten können auch Kooperationen von Grundschulen mit den umliegenden Kindertagesstätten sinnvoll sein. So kann es im letzten Kindergartenjahr

regelmäßige Besuche in der Schule geben oder die zukünftige Klassenlehrkraft kann die Kinder in ihren Kindertagesstätten besuchen (vgl. auch Eppel 2007, 147ff.).

Eppel erwähnt darüber hinaus, dass es wichtig ist, dass ein Kind körperlich, kognitiv und emotional bereit ist für die Schule und nicht überfordert wird. Um diesbezüglich eine gute Entscheidung zu treffen, ist eine enge Zusammenarbeit von Kindertagesstätte, Schule und Elternhaus ebenfalls hilfreich (vgl. ebd.).

10.2 Die Rolle der Lehrkraft

Die Beziehung des Lernenden zu seiner Lehrkraft wirkt sich auf seine Anstrengungsbereitschaft im Unterricht und seine schulischen Bildungsprozesse aus. Dabei hat sich eine positive, nahe Beziehung als optimal für die schulische Leistungsfähigkeit eines Kindes erwiesen, während Konflikte zwischen Lehrkraft und Lernendem sich negativ auf die schulischen Leistungen des Lernenden auswirkten. Je konfliktbehafteter die Beziehung, desto schlechter die Leistungen. Ahnert et al. wiesen zudem anhand von Cortisol-Analysen bei Schulanfängern nach, dass Kinder mit einer solchen konfliktbeladenen Beziehung zur Lehrkraft am Ende der Schulwoche stressbelasteter waren als Kinder mit einer weniger angespannten Beziehung zur Lehrkraft. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass ein positives Klassenklima die Stressbelastung der Kinder senkte (vgl. Harwardt-Heinecke/Ahnert 2013, 817ff.). Zur Reduktion von Stress auf Seite der Schüler:innen, ist es somit lohnenswert, als Klassenlehrkraft von Beginn an Zeit und Kraft in das Kennenlernen der Schüler:innen, den Aufbau positiver Beziehungen und die Entwicklung eines unterstützenden, positiven Klassenklimas zu investieren.

Die Lehrperson hat also mit ihren Einstellungen und Verhaltensweisen einen großen Einfluss auf die Lernenden, ihre Leistungen und ihre Stressbelastung. Lohaus und Domsch identifizieren einige explizite Aspekte, des Lehrkraftverhaltens, die sich direkt oder indirekt auf die Beziehung zu den Schüler:innen und deren Stressempfinden und die Stressbewältigung auswirken können. So nennen sie die Bezugsnorm für die Leistungsbeurteilung als einen Faktor, der die Lernmotivation der Schüler:innen, aber auch deren Angst vor Prüfungen, deren Selbstwirksamkeitserwartung und deren Selbsteinschätzung beeinflussen kann. Dabei wirkt sich eine soziale Bezugsnorm, in der die individuelle Leistung immer im Vergleich mit den Leistungen der anderen Lernenden der Gruppe gesetzt wird, eher negativ aus. Eine individuelle Bezugsnorm, bei der die Leistung des einzelnen, mit seiner eigenen Leistung zu einem früheren Zeitpunkt verglichen und individuelle Verbesserungen wertgeschätzt werden, kann eine positive Wirkung entfalten und die Lernenden in ihrer Persönlichkeit stärken (vgl. Lohaus/Domsch 2021, 437).

Ebenso wie es verschiedene elterliche Erziehungsstile gibt, die sich unterschiedlich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auswirken, so existieren auch verschiedene Typen von Lehrerverhalten, die das Erleben und Verhalten der Lernenden beeinflussen. Dabei können, ähnlich wie Krohne in Bezug auf elterliches Erziehungsverhalten, zwei Merkmale des Lehrkraftverhaltens unterschieden werden, die je nach Ausprägung zur Unterscheidung von drei Lehrstilen führen. Die Merkmale sind die maximale oder minimale Lenkung (das Äquivalent zu Unterstützung oder Einschränkung) und die Wertschätzung bzw. Geringschätzung (das Äquivalent zu positiver oder negativer Rückmeldung). Ein hohes Maß an Wertschätzung und ein mittleres Maß an Lenkung sind die Kennzeichen eines demokratischen Lehrerverhaltens, eine starke Lenkung und Geringschätzung zeichnen den autokratischen Lehrstil aus und ein sehr geringes Maß an Lenkung mit gleichzeitiger emotionaler Gleichgültigkeit gegenüber den Lernenden wird als Laissez-faire Lehrerverhalten bezeichnet. Ein demokratisches Lehrkraftverhalten wirkt, in Bezug auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, am förderlichsten und trägt zu einer guten Klassenatmosphäre bei. Optimalerweise schafft es die Lehrperson auch, dass die Lernenden sich untereinander kollegial verhalten und unterstützen. Dies kann der Entstehung von negativen Emotionen und Stress entgegenwirken, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden positiv beeinflussen, und es erleichtert den Aufbau einer positiven Beziehung zur Lehrkraft, welche dann viel wahrscheinlicher als Quelle sozialer Unterstützung in stressbezogenen Situationen in Betracht gezogen wird (vgl. Lohaus/Domsch 2021, 437f.).

Wenn es der Lehrkraft gelingt eine positive, vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schüler:innen aufzubauen, kann sie außerdem Einfluss auf deren Beliefs und Commitments nehmen. So können negative Überzeugungen in Bezug auf Schule und Lehrpersonen, die den Schulbesuch möglicherweise als bedrohlich und stressauslösend erscheinen lassen, durch positive Erfahrungen widerlegt und verworfen und durch positive Überzeugungen ersetzt werden. Und Commitments, die die Kinder unter Druck setzen und somit die Stressbelastung erhöhen, wie „Ich muss immer gute Noten bekommen.“ oder „Ich darf niemals Fehler machen.“, können durch Gespräche mit den Schüler:innen und gegebenenfalls auch mit den Eltern und durch das, was die Lehrkraft durch ihr Verhalten vermittelt, in Commitments wie „Ich versuche immer mein Bestes zu geben.“ und die Überzeugung „Fehler sind nicht schlimm und gehören zum Lernen dazu.“ verwandelt werden und so Druck minimieren und die Stressbelastung verringern.

10.3 Förderliche Rahmenbedingungen im Schulalltag

Neben der Gestaltung eines guten Schulstarts und dem Bemühen um eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen gibt es noch weitere Aspekte, die dazu beitragen können, dass der Schulalltag für die Lernenden als weniger stressvoll empfunden wird und diese in einem gesunden Umgang mit Stress unterstützt werden.

So können Lehrkräfte die in Kapitel 5 beschriebenen Situationsmerkmale berücksichtigen, um das Stressempfinden potenziell zu verringern.

Die Eigenschaft der Kontrollierbarkeit einer Situation unterteilt Krohne weiter in die Komponenten „Strukturiertheit“, „Transparenz“, „Vorbereitbarkeit“ und „genügend Zeit zur Vorbereitung“ einer Lösung (vgl. Krohne 2024, 186). Für potenziell stressbezogene Ereignisse, die nicht unerwartet eintreten, sondern möglicherweise sogar geplant sind, lassen sich sicher Möglichkeiten finden, die Situation für die Kinder so kontrollierbar wie möglich zu gestalten. Im bereits beschriebenen Beispiel der Leistungserhebung könnte dies bedeuten, dass eine solche rechtzeitig angesagt wird, dass mitgeteilt wird, welche Inhalte geprüft werden und dass, gerade mit jüngeren Kindern, besprochen wird, wie sich die Kinder vorbereiten können. Eventuell kann die Lehrkraft den Kindern Materialien mit nach Hause geben, mit denen sie das Gelernte festigen können oder anhand dessen sie merken, mit welchen Inhalten sie sich noch einmal näher beschäftigen sollten. In Rheinland-Pfalz wurden, zur Reduktion von Angst und Druck und zur Steigerung des psychischen Wohlbefindens der Lernenden, zum Start des Schuljahres 2025/2026 unangekündigte Tests abgeschafft. An manchen Schulen mit alternativen Konzepten ersetzen gar Gelingensnachweise die typischen Leistungskontrollen in Form von Tests und Klassenarbeiten im Klassenverbund. Dabei lernt und übt das Kind in seinem Tempo und erst, wenn es sich vorbereitet fühlt, einen Gelingensnachweis zu erbringen, dessen Anforderungen es kennt, geht es auf die Lehrkraft zu und bekommt die Möglichkeit zu zeigen, was es gelernt hat (vgl. Zylka 2017, 8). Dies erhöht die Kontrollierbarkeit stark und gibt dem Kind mehr Verantwortung für sein eigenes Lernen. Eine solche Vorgehensweise kann bei vielen Kindern zu einer Reduktion des Stressempfindens führen.

Des Weiteren kann eine wohlüberlegte Wochen- und Unterrichtsplanung und -organisation mit verständlichen und transparenten Strukturen und Abläufen, sowie die Einführung und Nutzung von Ritualen den Kindern Sicherheit und Orientierung bieten, die Kontrollierbarkeit erhöhen und Neuartigkeit und Mehrdeutigkeit reduzieren (vgl. Maras 2020, 336).

So kann die Lehrkraft mehr Transparenz schaffen, indem sie die einzelnen Punkte des jeweiligen Tagesablaufs zu Beginn jedes Schultags mit den Kindern bespricht und optimalerweise zusätzlich visualisiert, so dass die Kinder über den Tag hinweg mitverfolgen können, was noch auf sie zukommt, was als nächstes geschieht und wann beispielsweise die nächste größere Pause stattfindet. Dies gibt den Kindern Orientierung und kann ihnen helfen, sich besser zu regulieren. Wenn ein Kind den starken Drang hat, sich zu bewegen, ihm dies jedoch in der bestehenden Unterrichtssituation eigentlich nicht möglich ist, kann dies für das Kind stressvoll sein. Sein Bedürfnis nach Bewegung ist bedroht. Lebt es den Bewegungsdrang jedoch aus, muss es mit negativen Konsequenzen rechnen. Weiß das Kind aber, dass in wenigen Minuten die Pause beginnt und es dann Zeit hat, sich zu bewegen, ohne damit negativ aufzufallen, kann es seinen Impuls, sich sofort zu bewegen und dafür aber negative Rückmeldung zu erhalten, möglicherweise besser unterdrücken. Die klare zeitliche Beschränkung der stressbezogenen Bedingungen macht die Situation besser aushaltbar und wirkt stressreduzierend. Um die für eine Aufgabe verbleibende Zeit oder die für die Unterrichtsstunde verbleibende Zeit für die Kinder sichtbar zu machen, kann ein Timer oder eine Sanduhr genutzt werden.

Unter Ritualen sind laut Schulz-Gade/Schulz-Gade sich wiederholende Handlungen innerhalb einer Gruppe zu verstehen, die bestimmte Aktivitäten und Interaktionen beinhalten (und somit auch sinnlich erfahrbar sind), die in einer festgelegten Reihenfolge ausgeübt werden, einen gewissen symbolischen Charakter haben und die von den und für die Beteiligten ausgeführt werden. Solche Rituale haben in mehrerlei Hinsicht das Potential, Stressempfinden zu reduzieren. Sie sind gemeinschaftsstiftend innerhalb der Gruppe und wirken sich somit positiv auf das Klassenklima aus. Wie bereits beschrieben, kann ein angenehmes Klassenklima für die Kinder stressreduzierend sein. Zudem geben Rituale Orientierung und vermitteln Sicherheit und Halt (vgl. Schulz-Gade/Schulz-Gade 2012, 20ff.). So können wöchentliche Montag-Morgenkreise nach dem Wochenende das Ankommen in der Klasse am Montag erleichtern. Das Kind weiß am Sonntag schon, was am Montag als erstes passiert (reduzierte Mehrdeutigkeit und Neuartigkeit) und es kann sich sogar auf diesen ersten Punkt im Tagesablauf vorbereiten, indem es überlegt, was es von seinem Wochenende berichten möchte (erhöhte Kontrollierbarkeit). Gleichzeitig können im Morgenkreis die sozialen Fähigkeiten trainiert werden. Die Kinder üben, sich den anderen verständlich mitzuteilen und anderen zuzuhören.

Eine wichtige Bedingung dafür, dass die genannten Aspekte und Methoden stressreduzierend wirken können, ist, dass die Lehrkraft verlässlich ist. Wird der Morgenkreis am Montag ohne Grund oder ohne Ankündigung ausgelassen oder wird der Tagesablauf plötzlich geändert oder

ist nach Ablauf der Zeit in der Sanduhr die Stunde doch noch nicht zu Ende, sondern es wird noch weiter unterrichtet, so verlieren diese Tools ihre Orientierung gebende und damit auch ihre stressreduzierende Wirkung.

Wie bereits beschrieben, hat Bewegung das Potential, die kindliche Entwicklung auf allen Ebenen zu fördern und kann einen Ausgleich zu belastenden Situationen schaffen und das Stressempfinden senken. Wie bereits erwähnt, empfiehlt das Bundesministerium für Gesundheit für Grundschulkinder eine maximale Dauer von sechzig Minuten pro Tag für sitzende Tätigkeiten. Dafür soll in den Schulen die Anzahl der Sportstunden erhöht werden und es sollen kurze Bewegungspausen in den Schulalltag integriert und verschiedene Spielgeräte angeboten werden, die zur Bewegung genutzt werden können (vgl. Rütten/Pfeifer 2017, 23ff.). Lehrpersonen können außerdem, zur Unterstützung der Lernenden, Bewegung in den Schulalltag bringen und wo immer möglich, sitzende Tätigkeiten vermeiden bzw. andere Arbeitspositionen anbieten. So können Laufdiktate, das Lernen an außerschulischen Lernorten, wie in Parks oder auf Bauernhöfen oder das Nutzen von Lernteppichen für das Arbeiten im Liegen auf dem Bauch oder Sitzbälle Abwechslung zum Arbeiten im Sitzen bieten.

Des Weiteren gibt es einen Zusammenhang zwischen den exekutiven Funktionen, die auch für die Stressverarbeitung relevant sind, und Bewegung. Die exekutiven Funktionen werden vom präfrontalen Kortex gesteuert und bestehen aus drei Komponenten, der Reaktionshemmung, dem Arbeitsgedächtnis und der kognitiven Flexibilität. Sie entwickeln sich zum Teil bereits in der frühen Kindheit. Im Laufe der mittleren Kindheit und in der Jugend gibt es jedoch große Entwicklungssprünge in diesem Bereich. So können störende Reize im Rahmen der Reizhemmung nun immer besser ignoriert werden, um seine Aufmerksamkeit gezielt auf eine bestimmte Sache zu richten. Das Arbeitsgedächtnis ist dafür zuständig, handlungsrelevante Informationen kurzfristig zu speichern, um sie dann zu verarbeiten. Es ist im ersten Lebensjahr noch wenig entwickelt, erst im zweiten Lebensjahr wird eine diesbezügliche Entwicklung erkennbar. Die kognitive Flexibilität, also die Fähigkeit, mit wechselnden Anforderungen und Gegebenheiten konstruktiv umgehen zu können und sein Handeln an die neuen Bedingungen anzupassen, entwickelt sich erst im Grundschulalter. Exekutive Funktionen sind ein kognitiver Teilaspekt der Selbstregulation und ermöglichen dadurch die Handlungsplanung, bewusstes auf ein Ziel gerichtetes Handeln und situationsangepasstes Verhalten, beispielsweise durch Hemmung unpassender Impulse (vgl. Jenni 2021, 114f.; ebd. 217; ebd. 307f.). Exekutive Funktionen kontrollieren und regulieren die Gedanken, Gefühle und das Verhalten und sind somit den kognitiven Prozessen, die zur Bewertung von Situationen auf ihr Stresspotential stattfinden, übergeordnet.

Sie kommunizieren außerdem mit dem limbischen System, welches für die Auslösung der körperlichen Stressreaktionen zuständig ist. Bei Auftreten einer potenziell stressbezogenen Situation ist das limbische System mit der Amygdala dafür zuständig, die bereits beschriebenen körperlichen Stressreaktionen auszulösen. Wird diese Situation dann als nicht stressbezogen bewertet, geben die exekutiven Funktionen die Information an das limbische System weiter, um die körperlichen Reaktionen zu beenden. Somit ist es unter anderem für die Erholung von einer stressbezogenen Situation, wie auch für verstandgeleitetes Handeln essenziell, dass die Kommunikation zwischen exekutiven Funktionen und limbischem System funktioniert. Wird eine Situation als sehr bedrohlich eingeschätzt, kann die Kommunikation eingestellt werden, was dazu führt, dass Emotionen nicht mehr reguliert werden können und das Handeln emotional, möglicherweise sogar panisch ausfällt. Bei chronischem Stress kommt es durch die dauerhafte Alarmsituation ebenfalls zu einer gestörten Kommunikation zwischen exekutiven Funktionen und limbischem System, wodurch die exekutiven Funktionen Schaden nehmen können. Um dem entgegenzuwirken, empfehlen Deffner/Bempreiksz-Luthardt/Wohovsy vier Maßnahmen für Stressmomente. Neben den bereits beschriebenen Entspannungstechniken und Erholungspausen zwischen Zeiten der Anspannung, in denen auch die exekutiven Funktionen sich regenerieren können, soll das „Innehalten“ geübt werden. Dabei soll man sich eine kurze Zeit nehmen, in der man zwei- bis dreimal tief atmet und sich kurz gedanklich aus der Stresssituation entfernt. Dies soll beruhigend auf das limbische System wirken und die Kommunikationsstörung beheben. So ist es wieder möglich, bewusst und bedacht zu handeln. Das wiederholte Einsetzen dieser Methode soll die exekutiven Funktionen stärken. Des Weiteren empfehlen sie Meditation und achtsamkeitsbasierte Übungen (vgl. Deffner/Bempreiksz-Luthardt/Wohovsky 2024, 1ff.).

Laut Jenni zeigen bisher konzipierte Trainings für die gezielte Förderung der exekutiven Funktionen kaum Wirkung, es gäbe aber Indizien für einen positiven Effekt von regelmäßiger Bewegung auf die Entwicklung der exekutiven Funktionen. Er empfiehlt deshalb eine spielerische Unterstützung der exekutiven Funktionen im Schulalltag durch Bewegung (vgl. Jenni 2021, 115). Kubesch beschreibt Effekte verschiedener sportlicher Interventionen auf die exekutiven Funktionen. So konnte nachgewiesen werden, dass Kinder im Alter zwischen acht und neun Jahren nach einem neunmonatigem Sportprogramm, bei dem an fünf Tagen pro Woche für je 70 Minuten verschiedene Bewegungsaufgaben und Kräftigungsübungen durchgeführt wurden, Verbesserungen im Bereich der Aufmerksamkeitssteuerung zeigten. Dabei war eine höhere Intensität der körperlichen Aktivität für diese Altersgruppe wirkungsvoller als eine mittlere

Intensität. Außerdem wurde gezeigt, dass Kinder, die körperlich leistungsfähiger sind, in kognitiv fordernden Aufgaben für längere Zeit die Leistungsfähigkeit erhalten konnten als körperlich weniger leistungsstarke Kinder. Selbst kurze intensive Bewegungspausen im Schulalltag von nur vier Minuten oder zwanzigminütige Walkingeinheiten waren mit einer verbesserten Aufmerksamkeitssteuerung assoziiert. Kubesch empfiehlt außerdem Mannschaftssportarten, wie Fußball oder Baseball, zur Förderung der exekutiven Funktionen, da diese zusätzlich zur intensiven Bewegung auch kognitive Anforderungen stellen. Diese Kombination hat sich in ersten Studien als besonders förderlich erwiesen (vgl. Kubesch 2020, 142ff.). Somit wird deutlich, dass sich sowohl über längere Zeit angelegte Sportprogramme als auch kurze, aber intensive Bewegungspausen positiv auf die Leistungsfähigkeit und die exekutiven Funktionen, insbesondere auf die Aufmerksamkeitssteuerung, auswirken können. Die Aufmerksamkeitssteuerung ist im Rahmen der Bewertung einer Situation als stressbezogen oder nicht stressbezogen und zur Wahl einer geeigneten Bewältigungsstrategie relevant. So kann sich das Kind auf die für die Bewertung und Bewältigung wesentlichen Informationen fokussieren und eine im Hinblick auf seine Ziele und Bedürfnisse passende Bewältigungsstrategie wählen.

10.4 Chancen zur Unterstützung einer gesunden Stressbewältigung im Sportunterricht

In vorherigen Kapiteln wurde bereits aufgezeigt, inwiefern Bewegung einen großen Beitrag zur Reduktion des Stresserlebens leisten und zur Erhaltung der physischen und psychischen Gesundheit beitragen kann. Doch auch darüber hinaus können Aktivitäten im Rahmen des Sportunterrichts zu einem gesunden Umgang mit Stress beitragen.

Ein Kind kann erst dann Anstrengungen unternehmen, einen geeigneten Umgang mit einer stressauslösenden Situation zu finden, wenn es überhaupt wahrnimmt, dass es gestresst ist. Da Stress sich unter anderem durch körperliche Anzeichen, wie einen schnelleren Herzschlag oder eine erhöhte Atemfrequenz, bemerkbar macht, kann die Förderung der Körperwahrnehmung dazu beitragen, dass Stress zeitnah erkannt und eine geeignete Reaktion angebahnt werden kann. Beim Sporttreiben machen die Kinder permanent Erfahrungen mit ihrem Körper und können ihn spüren. Durch verschiedene Bewegungsaufgaben im Rahmen des Sportunterrichts, beispielsweise durch starke Reize beim Springen oder Ausdauerlaufen, aber auch beim Strecken und Dehnen oder bei Gymnastikübungen, kann die Körperwahrnehmung gefördert werden. Da beim Sport ähnliche körperliche Reaktionen wie in einer bedrohlichen Lage ausgelöst werden, können Sportlehrkräfte die Lernenden nach einer sportlichen Aktivität für solcherlei körperliche Veränderungen sensibilisieren. Sie können ihnen Raum geben, den Herzschlag und die Atmung bewusst wahrzunehmen, aber auch die Wechsel zwischen körperlicher Anspannung

(während bestimmter Bewegungsaufgaben) und Spannungsabfall (im Anschluss an die Bewegungsaufgabe). Bei Kindern ist zudem das Selbstbild noch stark mit dem eigenen Körper verbunden, weshalb sie sich häufig über körperliche Merkmale und Fähigkeiten definieren. Positive körperliche Erfahrungen können sich somit auch vorteilhaft auf das Selbstbild auswirken. Ein positives Selbstbild wiederum kann eine Ressource im Umgang mit stressbezogenen Situationen sein. (vgl. Neuber 2021,31ff.).

Der Sportunterricht bietet des Weiteren gute Bedingungen für soziales Lernen, also für die Aneignung und Weiterentwicklung sozialer Fähigkeiten, auch solcher, die als Ressource für einen gesunden Umgang mit Stress dienen können. So können Teamspiele nicht nur die Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme fördern, die Teammitglieder müssen sich auch untereinander verbal und non-verbal verständigen, Unterschiede respektieren, miteinander interagieren, gegebenenfalls Lösungsstrategien absprechen und dabei eigene Bedürfnisse und die der anderen berücksichtigen, entstehende Konflikte klären oder potenzielle Konflikte abwenden und mit aufkommenden Emotionen umgehen. Um dabei prosoziales Verhalten und die Entwicklung sozialer Fähigkeiten zu fördern, sollte die Sportlehrkraft all diese Prozesse im Blick behalten und bei Bedarf unterstützend begleiten. Neuber hebt hervor, dass ausgewählte Konflikte gezielt noch einmal mit den Lernenden reflektiert werden sollten, damit sie mehr daraus lernen können (vgl. Neuber 2021, 113ff.). Außerdem konnte in Studien gezeigt werden, dass sich sportliche Arbeitsgemeinschaften positiv auf das Schulklima ausgewirkt können, was ebenfalls zur Reduktion von Stress bei den Lernenden beitragen kann (vgl. ebd., 128).

10.5 Stressbewältigungsprogramme

Für die Anwendung in Schulen wurden verschiedene Stressbewältigungsprogramme entwickelt, im Rahmen derer auf verschiedene Weise ein gesunder Umgang mit Stress erlernt werden soll. Dabei streben sie folgende Ziele an: Stresssituationen durch Veränderung des Stressors zu reduzieren oder zu vermeiden, eigene Bewertungs- und Bewältigungsprozesse zu verstehen und, wo nötig, zu verändern und die eigenen physischen und psychischen Stressreaktionen zu regulieren, Erschöpfung zu verhindern und Ressourcen aufbauen. So sollen die Kinder unterstützt werden, aktuelle Stressoren besser bewältigen zu können, aber auch auf die Bewältigung kommender Stressereignisse vorbereitet zu sein. Jedes Training besteht in der Regel aus mehreren Sitzungen, die diese Zielsetzungen adressieren. Meist werden Methoden wie das Einüben und Nutzen von Entspannungstechniken und kognitive Umstrukturierung genutzt, sowie kommunikative Fähigkeiten und Selbstmanagementfähigkeiten gestärkt. Als besonders effektiv in Bezug auf die Reduktion von Stressempfinden erwiesen sich laut Eppel in Studien die

Förderung von Problemlösefähigkeiten und Einheiten zur Suche nach sozialer Unterstützung (vgl. Eppel 2007, 62ff.). Im Folgenden soll beispielhaft ein Programm vorgestellt werden, welches in der Grundschule für die Klassenstufen drei und vier genutzt werden kann.

Das Programm „Bleib locker“ verfolgt einen mehrdimensionalen Ansatz, indem es spielerisch problembezogene und emotionsbezogene Bewältigungsstrategien vermittelt, für die Stressbewältigung relevante Fähigkeiten und Entspannungstechniken trainiert, auf die kognitiven Prozesse und die Verhaltensebene eingeht und neben den Schüler:innen auch deren Eltern mit einbezieht. Es kann als Präventionsmaßnahme eingesetzt werden oder auch zur Intervention, somit können alle Kinder einer Klasse daraus profitieren. Dabei wird eine Gruppengröße von acht bis zwölf Kindern empfohlen, da so besser gewährleistet wird, dass alle Kinder aktiv einbezogen werden können. Jedoch ist auch eine Durchführung mit der ganzen Klasse möglich. Es setzt sich aus acht Trainingseinheiten, die in einem Umfang von einer Doppelstunde (90 Minuten) im wöchentlichen Rhythmus stattfinden, und zwei Elternabenden zusammen. Der erste Elternabend findet zu Beginn des Programms, nach der ersten Trainingseinheit der Kinder, statt und dient der Information über die Entstehung von Stress und über die Inhalte des Trainings für die Kinder. Der zweite Elternabend bildet den Abschluss des Programms und findet nach der achten Trainingseinheit der Kinder statt. Er beinhaltet einen Erfahrungsaustausch mit den Eltern, Informationen zu den vier Kategorien von Bewältigungsstrategien („Sich über eigenes Stresserleben mitteilen“, „Ruhepausen“, „Spielen/Spaß haben“, „Positive Selbstinstruktion“), die im Training thematisiert und genutzt wurden, sowie dazu, in welchen Situationen die Kinder die Strategien entlastend nutzen können und wie Eltern Kinder unterstützen können, diese Strategien zu nutzen. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder die Strategien sehr individuell nutzen und kein elterlicher Druck ausgeübt werden soll, eine Strategie zu nutzen. Eventuell werden einzelne Übungen des Trainings für die Kinder zur Veranschaulichung einmal mit den Eltern durchgeführt. In den acht Doppelstunden besprechen die Trainer:innen mit den Kindern anhand eines kindgerechten Modells (die „Stresswaage“ ist eine vereinfachte Version des transaktionalen Stressmodells von Lazarus), welche Faktoren zur Entstehung und Bewältigung von Stress beitragen können. Sie lernen außerdem die eigenen individuellen Stressreaktionen bewusster wahrzunehmen, stressbezogene Situationen zu erkennen und Bewältigungsstrategien aus den vier oben genannten Kategorien einzusetzen. Außerdem können die Kinder die Progressive Muskelentspannung als Entspannungstechnik erlernen. Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Kinder diese Technik als entspannend erleben, weshalb der Anteil des Einübens der Progressiven Muskelentspannung im Programm gering gehalten wurde. Kinder, die dieses

Entspannungsverfahren als hilfreich empfinden, bekommen eine CD zur weiteren Einübung zu Hause überreicht. Zur Erprobung neu gewonnener theoretischer Erkenntnisse im Laufe des Programms, werden unter anderem Rollenspiele eingesetzt. In jeder Trainingseinheit werden zwischen verschiedenen Trainingsbestandteilen Bewegungspausen zur Erholung von kognitiv fordernden Aufgaben eingebaut. Klein-Heßling und Lohaus ist es wichtig, dass die Trainer:innen eine angenehme Lernatmosphäre herstellen, da die Kinder ermutigt werden sollen, sich über ihre eigenen Gefühle und Gedanken zu äußern. Sie geben weiterhin zu bedenken, dass im Vorhinein über den Umgang mit Kindern mit hyperaktivem oder aggressivem Verhalten oder Kindern, die sozial ängstlich sind, nachgedacht werden sollte. Sie raten an, eventuell zwei Trainer:innen für die Durchführung einzuplanen, um gegebenenfalls eine engere Betreuung gewährleisten zu können. Ohnehin muss die aktive Teilnahme an den Sitzungen für die Kinder freiwillig sein (vgl. Klein-Heßling/Lohaus 2021, 18ff.). Das Stresspräventionstraining „Bleib locker“ hat sich in verschiedenen Evaluationsstudien als wirksam erwiesen (vgl. ebd., 71 ff.).

Ein ähnliches Konzept findet sich im Anti-Stress-Training von Hampel und Petermann, welches jedoch auf Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren ausgerichtet ist (vgl. Hampel/Petermann 2003, 57ff.).

Doch auch außerhalb dieses Rahmens eines Stresspräventionstrainings gibt es im schulischen Kontext die Möglichkeit, Kinder in ihrem Umgang mit Stress zu unterstützen, beispielsweise indem für die Stressverarbeitung relevante Fähigkeiten gefördert werden.

10.6 Problemlösefähigkeiten im Schulalltag fördern

Wie bereits beschrieben, sind auch Problemlösefähigkeiten hilfreich für eine erfolgreiche Stressbewältigung. Im Rahmen des Schulalltags können diese auf verschiedene Weise gefördert werden.

In therapeutischen Settings werden die Problemlösefähigkeiten geschult, indem Problemstellungen in einzelnen Schritten analysiert, besprochen und reflektiert werden. Dieses Vorgehen könnten auch Lehrkräfte nutzen, indem sie den Kindern Probleme in Form von Fallbeispielen oder Geschichten vorlegen und anhand dieser den Problemlöseprozess gemeinsam besprechen. Dabei geht es in einem ersten Schritt darum, das Problem zu definieren (Wer oder was führt zu dem Problem? Warum ist es dazu gekommen, und warum sind negative Gefühle entstanden?) und ein Ziel der Problemlösung zu bestimmen (Kann das Problem gelöst werden oder geht es darum, die negativen Gefühle auszuhalten oder zu regulieren?). Der zweite Schritt besteht darin, kreativ zu werden und alle Lösungsmöglichkeiten für das Problem zu sammeln, ohne diese

zu bewerten. Erst im dritten Schritt folgt die Bewertung der gefundenen Lösungsvorschläge in Bezug auf kurz- und langfristig zu erwartende Konsequenzen und Umsetzbarkeit. Dabei werden alle Lösungsvorschläge gestrichen, die zu risikoreich sind oder in diesem Schritt als ungeeignet bewertet werden. Aus den verbleibenden Lösungsmöglichkeiten wird die vermutlich geeignetste ausgewählt oder eine neue kombinierte Möglichkeit kreiert. Im vierten Schritt wird die ausgewählte Lösungsoption in einzelne Handlungsschritte zerlegt (Was muss nun nacheinander geschehen, um die Lösung umzusetzen? Welche Hindernisse könnten aufkommen? Was kann dann getan werden?) Hierbei muss die Lehrperson die Kinder intensiv unterstützen, da die Fähigkeit zur Handlungsplanung im Grundschulalter noch nicht so weit entwickelt ist. Für diesen Schritt werden auch Wenn-Dann-Pläne empfohlen. Sie erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass das gewünschte Verhalten ausgeführt werden kann. Normalerweise folgen nun im fünften und sechsten Schritt die Durchführung der geplanten Schritte und die rückblickende Bewertung der Umsetzung und des Erfolgs und gegebenenfalls eine Veränderung des Lösungsansatzes für das spezifische Problem. In einer fiktiven Situation im Rahmen einer Geschichte oder eines Fallbeispiels wird es schwer, diese Schritte mit den Kindern zu besprechen. Wählt die Lehrperson für diese Übung jedoch eine Problemlage aus, die in der Klasse in ähnlicher Form häufiger auftritt, wie Streit zwischen zwei Kindern um ein Pausenhofspielzeug oder Angst vor einer Leistungskontrolle, so können die Kinder die erarbeiteten Lösungsschritte bei erneutem Aufkommen des Problems bestenfalls auf ihre eigene Situation übertragen und einen besseren Umgang mit dem Problem üben. Später kann die Lehrkraft darauf noch einmal eingehen und besprechen, ob die Kinder in der Lage waren, die neuen Erkenntnisse bereits selbst anzuwenden und ob sie dies als hilfreich empfanden und die Situation erfolgreich bewältigen konnten (vgl. Bittner/Helbig-Lang 2020, 714ff.; Görtz-Dorten 2020, 127ff.). Das gemeinsame Besprechen von realen Konflikten im Klassenrat kann die sozialen Fähigkeiten und die Problemlösefähigkeiten auf ähnliche Weise schulen. Dabei wird nach einem festen Ablauf über ein aufgetretenes Problem gesprochen und nach Lösungsvorschlägen gesucht.

11. Schlussbetrachtung

Schon Grundschul Kinder empfinden in ihrem Alltag wiederholt Stress. Dieser wird, je nach Bewertung der Situation, durch individuell verschiedene Faktoren ausgelöst und kann bei jedem Kind zu unterschiedlichen körperlichen, verhaltensbezogenen und psychischen Reaktionen führen. Dabei gibt es eine Vielzahl an Eigenschaften der Situation und der Person, die die Bewertung der Situation, das Stressempfinden und das Bewältigungsverhalten beeinflussen können. Die Entstehung und Bewältigung von Stress unterliegt also einem komplexen

Zusammenspiel von Umwelt und Person und den aus der Interaktion beider miteinander entstehenden Wirkungen und ist am besten mit transaktionalen Stresstheorien, wie der von Richard Lazarus zu erklären und zu erforschen. Demnach entsteht Stress, wenn die Anforderungen einer Situation, die als für das eigene Wohlergehen relevant bewertet wurde, die vorhandenen Bewältigungsressourcen übersteigen. Da langanhaltender Stress sich negativ auf die körperliche und psychische Gesundheit auswirkt, gilt es, rechtzeitig präventiv tätig zu werden oder den Kindern durch gezielte Interventionen zu helfen, mit bestehendem Stress so umzugehen, dass es nicht zu langfristigen Schäden kommt. Zur Reduktion von Stress bei Kindern im Grundschulalter und zur Unterstützung der Stressbewältigung ist es hilfreich, als Elternteil und Lehrkraft zu wissen, welche Situationen von einem Kind als stressvoll erlebt werden, welche Faktoren jeweils das Stressempfinden erhöhen und reduzieren können und wie Kinder gefördert und in ihren Bewältigungsressourcen gestärkt werden können, stressbezogenen Situationen angemessen zu begegnen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde deshalb in einem ersten Schritt anhand aktueller wissenschaftlicher Forschung und Literatur die Frage bearbeitet, welche Faktoren Einfluss auf das Stresserleben von Grundschulkindern und deren Bewältigungsverhalten im Rahmen einer als stressvoll erlebten Situation haben können. Dabei wurden als personenbezogene Faktoren die Commitments, die Beliefs, die Kontrollüberzeugungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartung und vorhandene materielle, physische, psychische, kognitive und soziale Bewältigungsressourcen beschrieben. Zu den Situationsmerkmalen, die das Stressempfinden beeinflussen können, gehören die Kontrollierbarkeit, die Neuartigkeit, die Ereignisunsicherheit, die Mehrdeutigkeit einer Situation, aber auch zeitliche Aspekte, wie das Wissen um den Zeitpunkt des Eintretens einer stressbezogenen Situation, die kurz bevor steht oder noch in ferner Zukunft liegt oder die Dauer einer bedrohlichen oder herausfordernden Gegebenheit und die in einer Situation oder einem Kontext bestehenden Regeln, die gegebenenfalls die Nutzung bestimmter Bewältigungsstrategien erschweren oder verhindern. In einem zweiten Schritt ging es darum, zu betrachten, wie Familie und Schule die Kinder bei der Entwicklung einer guten, gesundheitserhaltenden Stressbewältigung unterstützen können. Dabei wurde deutlich, dass es eine große Anzahl sehr verschiedener Faktoren gibt, die helfen können, das Stresserleben der Kinder zu reduzieren oder die Stressbewältigung zu erleichtern. Dazu gehören für den Kontext Familie Aspekte wie die Entwicklung eines gesunden Lebensstils mit einer gesunden Ernährung mit viel Obst und Gemüse und ausreichend Wasser, einem gesundem Schlafverhalten und der Ausführung stressausgleichender Aktivitäten, wie Ausruhen, Musik hören, Bewegung oder Entspannungstechniken zur Erholung. Ebenso hilfreich sind positives Denken, eine durchdachte Wochenplanung und ein gesunder Umgang mit Medien. Außerdem wurde auf die Eltern als

Vorbilder für den Umgang mit Stress eingegangen und es wurden die Effekte verschiedener Erziehungsstile in Bezug auf die Stressbewältigung der Kinder beschrieben. Dabei zeigte sich die autoritative Erziehung als besonders vorteilhaft und entwicklungsförderlich in Bezug auf stressbewältigungsrelevante Fähigkeiten. Im Kontext Schule sind selbstverständlich, soweit möglich, auch die für den Bereich Familie herausgearbeiteten Aspekte zu berücksichtigen. Darüber hinaus kann die Schule Stress reduzieren oder die Stressbewältigung unterstützen, indem das Lehrpersonal den Übergang in die Grundschule für die Kinder durch verschiedene Angebote und eine empathische Haltung erleichtert, die Lehrkräfte eine positive Beziehung zu den Lernenden aufbauen, Vergleiche unter den Lernenden vermeiden und eine positive Klassenatmosphäre aufbauen, unter anderem durch einen demokratischen Lehrstil und die Nutzung von Ritualen. Des Weiteren kann der Schulalltag so gestaltet werden, dass unnötiger Stress vermieden wird, beispielsweise dadurch, dass potenziell stresserzeugende Situationsmerkmale antizipiert und entkräftet werden, etwa indem es nur angekündigte Leistungskontrollen gibt und die Lehrkraft die Klasse transparent und strukturiert leitet. Der potenzielle Standpunkt, es könnte Kinder schwächen, ihnen mit der Beseitigung von Stressoren alle „Steine“ aus dem Weg zu räumen und sie damit in der Entwicklung ihrer Bewältigungsfähigkeit zu behindern, ginge davon aus, dass „Übung“ den „Meister“ macht. So wertvoll das Üben und Trainieren von Stressbewältigung auch ist, so klar ist auch, dass Überforderung auf die Dauer schädlich wirkt. Hier ist also stets nach dem optimalen Maß zwischen Anspannung und Entspannung, Herausforderung und Überforderung zu suchen. Um bestehenden Stress abzubauen, sollten Bewegungsangebote ermöglicht werden. Im Sportunterricht kann die Körperwahrnehmung gestärkt werden, so dass die Kinder körperliche Stressreaktionen an sich selbst besser wahrnehmen und früher darauf eingehen können. In Teamspielen können zudem soziale Fähigkeiten und exekutive Funktionen geschult werden, die auch im Umgang mit Stress benötigt werden. Die Durchführung von Stressbewältigungsprogrammen, wie „Bleib locker“ im Rahmen der Schulzeit, kann nachgewiesenermaßen helfen, das Stressempfinden der Kinder zu senken und neue Bewältigungsstrategien zu erlernen. Um die Stressbewältigungsressourcen der Kinder zu stärken, können Lehrkräfte darüber hinaus gezielt Übungen zum Entwickeln von Problemlösefähigkeiten durchführen und einen regelmäßigen Klassenrat stattfinden lassen.

Im Zuge der Beschäftigung mit den Forschungsfragen dieser Arbeit tauchten noch weitere Themen auf, die den Rahmen dieser Arbeit überstiegen hätten, für eine weitergehende Auseinandersetzung jedoch durchaus relevant und interessant wären. So zeigten sich in der Recherche immer wieder Überschneidungen zu den Themen Resilienz und Achtsamkeit und zu

Emotionstheorien, hier wäre eine Abgrenzung oder, falls möglich, eine Zusammenführung der Erkenntnisse in eine gemeinsame Theorie interessant. Richard Lazarus selbst hat, aufbauend auf seiner Stressentstehungstheorie, eine Emotionstheorie entwickelt (vgl. Lazarus/Folkman 1984, 261ff.). Außerdem ist wissenschaftliche Literatur zu finden, die sich mit dem Einfluss von Musik auf Stresserleben beschäftigt (vgl. Feneberg/Hirsch/Mewes/Nater 2024, 324ff.) oder mit der stressreduzierenden Wirkung tiergestützter Angebote (vgl. Mombeck, 2022, 35ff.; Wessenberg 2020, 48). Ebenso gibt es Autor:innen, die sich mit interkulturellen Perspektiven auf Stress und Stressbewältigung auseinandersetzen (vgl. Ringeisen/Genkova/Leong 2021).

Literaturverzeichnis

Beelmann, Andreas (2019): Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin: Springer, 147-161.

Beyer, Anke/Lohaus, Arnold (2007): Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: Seiffge-Krenke, Inge/Lohaus, Arnold (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. 1. Aufl. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, 11-27.

Bittner, Antje/Helbig-Lang, Sylvia (2020): Stressbewältigungs- und Problemlösetrainings. In: Hoyer, Jürgen/Knappe, Susanne (Hrsg.): Klinische Psychologie und Psychotherapie. 3. Aufl. Berlin: Springer, 709-718.

Bozzola, Elena/Spina, Giulia/Agostiniani, Rino/Barni, Sarah/Russo, Rocco/Scarpato, Elena/Di Mauro, Antonio/Di Stefano, Antonella Vita/Caruso, Cinthia/Corsello, Giovanni/Staiano, Annamaria (2022): The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping Review on the Potential Risks. In: International Journal of Environmental Research and Public Health 19. Online unter: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/16/9960> (Zugriff: 04.09.2025)

Braghieri, Luca/Levy, Ro'ee/Makarin, Alexey (2022): Social Media and Mental Health. In: American Economic Review 112 (11), 3660-3693. Online unter: <https://doi.org/10.1257/aer.20211218> (Zugriff: 04.09.2025)

Brailovskaia, Julia/Buchmann, Johannes/Hertwig, Ralph/Metzinger, Thomas/Montag, Christian/Sadeghi, Ahmad-Reza/Schneider, Silvia/Spiecker gen. Döhmman, Indra/Waldherr, Annie (2025): Soziale Medien und die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Diskussion Nr. 40, Halle (Saale): Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina. Online unter: https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_01307 (Zugriff: 04.09.2025)

Castello, Armin (2014): Stressbewältigung. In: Castello, Armin (Hrsg.): Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 153-163.

Deffner, Carmen/ Bempreiksz-Luthardt, Jasmin/Wohovsky, Elisabeth (2024): Stress im Gehirn. Fachtext zum Zusammenhang von erlebtem Stress und exekutiven Funktionen. Elementar+. Internationales Zentrum PEP, Universität Graz. Online unter: <https://oer-portal.uni-graz.at/edu-sharing/components/render/33ed5c84-b430-4048-93f9-0e52199dfd7f> (Zugriff: 31.08.2025)

Dehu, Roswitha/Brettner, Stefanie/Freiberger, Doris (2015): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen Eine Einführung für Eltern, PädagogInnen und TherapeutInnen. Wiesbaden: Springer.

DKV (2025): DKV Report 2025. Online unter: <https://www.dkv.com/downloads/DKV-Report-2025-Bericht.pdf> (Zugriff: 13.08.2025)

Domsch, Holger/Lohaus, Arnold/Fridrici; Mirko (2016): Kinder im Stress. Wie Eltern Kinder stärken und begleiten. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

Dreiskämper, Dennis/Göttlich, Eva/Burmann, Ulrike/Henning, Lena (2025): Theoretischer und konzeptioneller Rahmen. In: Dreiskämper, Dennis/Burmann, Ulrike/Kehne, Miriam/Neuber, Nils/Rulofs, Bettina/Süßenbach, Jessica/Voigts, Gunda/Henning, Lena (Hrsg.): Potenziale von Bewegung, Spiel und Sport für ein gesundes Aufwachsen in Deutschland. Ergebnisse aus dem Projekt ‚Move for Health‘. Wiesbaden: Springer VS, 1-12.

Eckert, Marcus/Tarnowski, Torsten (2017): Stress- und Emotionsregulation. Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Eppel, Heidi (2007): Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Gerigk, Yvonne/Glückler, Stephan (2024): KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online unter: <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf> (Zugriff 04.09.2025)

Feneberg Anja C./Hirsch, Stephanie/Mewes, Ricarda/Nater, Urs M. (2024): Musikkören im Alltag. In: Bernatzky, Günther/Kreutz, Gunter (Hrsg.): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention, Rehabilitation und Bildung. 2. Aufl. Berlin: Springer, 319-341.

Görtz-Dorten, Anja (2020): Problemlösetraining. In: Döpfner, Manfred/Hautzinger, Martin/Linden, Michael (Hrsg.): Verhaltenstherapiemanual: Kinder und Jugendliche. Berlin: Springer, 127-130.

Günthner, Arthur (2022): Stress und Burnout. Ein verhaltenstherapeutisches Lehrbuch zu Stressmanagement und Burnout-Prävention. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Hampel, Petra/Petermann, Franz (2020): Stress. In: Entspannungsverfahren: das Praxishandbuch. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 460-473.

Harwardt-Heinecke, Elena/Ahnert, Liselotte (2013): Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (6), 817-825.

Heinrichs, Markus/Stächele, Tobias/Domes, Gregor (2015): Stress und Stressbewältigung. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Hintze, Ksenia/Egbert, Björn (2024): Gesundheitserziehung – Gesundheitsbildung. In: Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/ Heinzl, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Deutschland: Julius Klinkhardt Verlag, 710-715.

Hödlmoser, Kerstin/Bothe, Kathrin (2023): „Sleep tight, wake up bright.“ Bedeutung des Schlafs für das Gedächtnis im Kindesalter. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 172, 37-43.

Jenni, Oskar (2021): Die kindliche Entwicklung verstehen. Praxiswissen über Phasen und Störungen. Berlin: Springer.

Kaluza, Gert (2023): Stressbewältigung. 5 Aufl. Das Manual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Berlin: Springer.

Kaman, Anne/Erhart, Michael/Devine, Janine/Napp, Ann-Kathrin/Reiß, Franziska/Behn, Steven/Ravens-Sieberer, Ulrike (2025): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSYS-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. Bundesgesundheitsblatt 68, 670–680. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1> (Zugriff: 13.08.2025)

Kamrani, Farzam/Kachouei, Amirhossein Ataei/Sobhani, Seyyed Reza/Khosravi, Maryam (2024): Nourishing the mind: how the EAT-Lancet reference diet (ELD) and MIND diet impact stress, anxiety, and depression. In: BMC Psychiatry 24. Artikel 709. Online unter: <https://doi.org/10.1186/s12888-024-06165-5> (Zugriff: 28.08.2025)

Kattein, Elena/Schmidt, Hannah/Witt, Stephanie/Jörren, Hannah Lea/Menrath, Ingo/Rumpf, Hans-Jürgen/Wartberg, Lutz/Pawils, Silke (2023): Increased Digital Media Use in Preschool Children: Exploring the Links with Parental Stress and Their Problematic Media Use. In: Children 10 (12). Online unter: <https://doi.org/10.3390/children10121921> (Zugriff: 04.09.2025)

KKH (2023): Wenn psychischer Druck den Nachwuchs krank macht. Angststörungen, Depressionen & Co. nehmen deutlich zu – Neues Präventionsprojekt senkt suizidales Verhalten. Online

unter: <https://www.kkh.de/presse/pressemeldungen/pkpsycheschueler> (Zugriff: 13.08.2025)

Klaperski, Sandra (2016): Exercise, Stress and Health: The Stress-Buffering Effect of Exercise. In: Fuchs, Reinhard/Gerber, Markus (Hrsg.): Handbuch Stressregulation und Sport. Berlin: Springer, 227-249.

Klein-Heßling, Johannes/Lohaus, Arnold (2021): Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. 4. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Krohne, Heinz Walther (2024): Stress, Bewältigung und Persönlichkeit Forschungsüberblick und Anwendungsperspektiven. 1. Aufl. Berlin: Springer.

Kubesch, Sabine (2020): Der Sport macht's! In: Kubesch, Sabine (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis. 2. Aufl. Bern: Hogrefe, 137-160.

Lazarus, Richard S./Folkman, Susan (1984): Stress, Appraisal, and Coping. 1. Aufl. New York: Springer Publishing Company.

Lohaus, Arnold/Seiffge-Krenke, Inge (2007): Stresssymptomatik. In: Seiffge-Krenke, Inge/Lohaus, Arnold: Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. 1. Aufl. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, 177-188.

Lohaus, Arnold/Domsch, Holger (2021): Die Förderung psychosozialer Kompetenzen im Schulalter. In: Wild, Elke/Möller, Jens: Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Berlin: Springer, 425-443.

Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc/Lemola, Sakari (2024): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 5. Aufl. Berlin: Springer.

Maras, Rainer (2020): Klarheit und Strukturierung. In: Maras, Rainer/ Ametsbichler, Josef/Ostermann, Andrea (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung in der Grundschule-ein Handbuch. 7. Aufl. Augsburg: Auer Verlag, 336-337.

Marchadier, Doris (2025): Die Kraft der Atmung. Für mehr Gelassenheit, Energie und Lebensqualität. 1. Aufl. Berlin: Springer.

Möller, Jens/ Trautwein, Ulrich: Selbstkonzept. In: Wild, Elke/Möller, Jens: Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Berlin: Springer, 187-210.

Mombeck, Mona Maria (2022): Tiergestützte Pädagogik – Soziale Teilhabe – Inklusive Prozesse. Der Einsatz von Schulhunden aus wissenschaftlicher Perspektive. Wiesbaden: Springer.

Myers, David G./DeWall, C. Nathan (2023): Psychologie. 4. Aufl. Berlin: Springer Nature.

Neuber, Nils (2021): Fachdidaktische Konzepte Sport II Themenfelder und Perspektiven. Wiesbaden: Springer.

Petermann, Franz (2020): Entspannungsverfahren – eine Einführung. In: Entspannungsverfahren: das Praxishandbuch. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 19-44.

Petermann, Franz/Kusch, Michael/Ulrich, Franziska (2020): Imagination. In: Entspannungsverfahren: das Praxishandbuch. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 122-138.

Radavelli-Bagatini, Simone/ Blekkenhorst, Lauren C/Sim, Marc/Prince, Richard L./Bondonno, Nicola P./Bondonno, Catherine P./Woodman, Richard/Anokye, Reindolf/Dimmock, James/Jackson, Ben/Costello, Leesa/Devine, Amanda/Stanley, Mandy J./Dickson, Joanne M./Magliano, Dianna J./ Shaw, Jonathan E./ Daly, Robin M./Hodgson, Jonathan M./Lewis, Joshua R. (2021): Fruit and vegetable intake is inversely associated with perceived stress across the adult lifespan. In: Clinical nutrition 40, 2860-2867.

Reiß, Franziska/Ottová-Jordan, Veronika/Bilz, Ludwig/Moor, Irene/Dadaczynski, Kevin/Helmchen, Ronja M./Schierl, Theresa/Sendatzki, Saskia/Rathmann, Katharina/Kaman, Anne/Ravens-Sieberer, Ulrike (2025): Auswirkungen der Corona-Maßnahmen auf das Leben von Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse der bundesweiten HBSC-Studie 2022. In: Journal of Health Monitoring 2025 (10.1), 1-17.

Ringeisen, Tobias/Genkova, Petia/Leong, Frederick T.L. (2021) (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.

Rütten, Alfred/Pfeifer, Klaus (Hrsg.) (2017): Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung, Sonderheft 3 (Auflage 1.2.06.17). Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Schulz-Gade, Gunhild/Schulz-Gade, Herwig (2012): Rituale in der Ganztagschule. Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.): Schullatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verl., 19-32.

Shoshani, Anat/Kor, Ariel/Bar, Shira (2024): The impact of social media use on psychiatric symptoms and well being of children and adolescents in the Post-COVID-19 era: a four year

longitudinal study. In: European Child & Adolescent Psychiatry 33, 4013-4027. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02454-2> (Zugriff: 27.10.2025)

Strahler, Jana/Wurst, Ramona/Fuchs, Reinhard/Wunsch, Kathrin (2021): Joint associations of regular exercise and healthy diet with psychobiological stress reactivity in a healthy male sample. In: Stress, 24:6, 696-709.

Online unter: <https://doi.org/10.1080/10253890.2021.1878496> (Zugriff: 28.08.2025)

Techniker Krankenkasse (2021): Entspann dich, Deutschland! – TK-Stressstudie. Online unter: <https://www.tk.de/resource/blob/2116464/9ff316aaf08870ed54aa8a664502ac67/2021-stress-studie-data.pdf> (Zugriff: 13.08.2025)

Wesenberg, Sandra (2020): Tiere in der Sozialen Arbeit. Mensch-Tier-Beziehungen und tiergestützte Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer.

Zylka, Johannes (2017): Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Weinheim, Basel: Beltz.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum


Unterschrift