



**Schulischer und privater Stress bei Kindern im Volksschulalter**  
**Möglichkeiten zur Stressreduktion im Unterricht bis zur**  
**4. Klasse der Volksschule**

Masterarbeit

an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education (MEd)

Eingereicht bei

Prof. MMag. DDDr. Ulrike Kipman, BSc

vorgelegt von

Stefanie Listl

41802020

Salzburg, 22.04.2024

## **Vorwort**

Nach Abschluss meines Bachelorstudiums im Studiengang *Primarstufe* an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zeig habe ich die Klassenführung einer 4. Klasse an einer Volksschule übernommen. In diesem ersten Unterrichtsjahr konnte ich bei einer Vielzahl von Kindern Stressgefühle, die sich zu chronischen Belastungen entwickelt haben, beobachten. Diese Stressgefühle zeigten sich bei den Kindern beispielsweise durch Müdigkeit und Konzentrationsprobleme während des Unterrichts, durch Abwesenheit vom Unterricht an Prüfungstagen, durch Leistungsabfälle und durch häufiges Erkranken. Bei Gesprächen mit den Kindern und/oder den Eltern bezüglich meiner Beobachtungen wurden diese bestätigt. Um als Lehrperson in Zukunft professioneller mit dem Stressgeschehen bei Kindern umgehen zu können, habe ich mich in meiner Masterarbeit intensiv mit dem Stressgeschehen bei Kindern im Volksschulalter beschäftigt.

Besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Prof. MMag. DDDr. Ulrike Kipman für das aktive Unterstützen während der Entstehung dieser Masterarbeit. Mein abschließender Dank gilt meiner Familie, meinen Freunden sowie meinem Freund für die unterstützenden Worte während des Entstehungsprozesses.

## **Kurzfassung**

Die vorliegende Masterarbeit umfasst einen aus literaturzentrierter Recherche in ausgewählter Fachliteratur zusammengestellten Theorieteil sowie ein Praxiskonzept.

In Hinblick auf die erste Forschungsfrage galt es herauszufinden, wie sich Stress bei Kindern im Volksschulalter äußert und inwiefern sich die Stressgefühle auf die Gesundheit und damit verbunden auf die Lebensqualität auswirken. Auf physischer Ebene treten beispielsweise Beschwerden wie Kopfschmerzen, Magenprobleme oder Appetitlosigkeit auf. Regelmäßige psychische Beschwerden sind beispielsweise das Auftreten von Schlafstörungen, Nervosität, Angstzustände oder Konzentrationsprobleme. Inwieweit ein Kind gesundheitlich von einer Stresssituation belastet wird, ist vom persönlichen Stressempfinden sowie von vorhandenen Strategien zur Bewältigung einer Stresssituation abhängig. Dieser Erkenntnis zufolge wurde anhand der zweiten Forschungsfrage das Ziel verfolgt, herauszufinden, in welchem Ausmaß das Gefühl von Stress durch den Leistungsdruck in der 4. Klasse und damit verbunden den Anforderungen für die weiterführende Schule ansteigt. Die Ergebnisse zeigen, dass Schularbeiten, regelmäßige Beurteilungen der schulischen Leistungen sowie der Druck, eine bestimmte Note im Zeugnis zu erreichen, die Stressgefühle der Schulkinder verstärken. Welche didaktischen Methoden eine Lehrperson folglich anwenden kann, um Stress bei jungen Lernenden zu reduzieren, galt es bezüglich der dritten Forschungsfrage zu erfahren. Im Fachdiskurs werden hierfür vielseitige didaktische Methoden angeboten, welche durch ein flexibles Handeln der Lehrperson und an eine Schulklasse angepasst im Klassenverband durchgeführt werden können. Das in dieser Arbeit vorliegende Praxiskonzept bietet Einsicht in eine Vielzahl stressreduzierender didaktischer Methoden, wie unter anderem auf die Stressthematik hinführende Übungen, Umsetzungsmöglichkeiten aus dem Bereich des Kindesyogas, akut durchführbare Ideen der Stressreduktion, Methoden zur Stärkung des Selbstwertgefühls, Übungen zur Wahrnehmung verschiedener Gefühle, inhaltsbezogene Arbeitsblätter, eine Fallgeschichte sowie eine Fantasiereise zum Vorlesen und Reflektieren, ein Rollenspiel und eine auf Musik fokussierte Entspannungseinheit. Der Forschungsstand der heutigen Zeit gibt Aufschluss darüber, dass die Stressthematik insbesondere in Hinblick auf die Schule allgegenwärtig ist.

## **Abstract**

This master's thesis comprises a theoretical part compiled from literature-centered research in selected specialist literature and a practical concept.

With regard to the first research question, the aim was to find out how stress manifests itself in children of primary school age and to what extent feelings of stress affect health and the associated quality of life. On a physical level, for example, symptoms such as headaches, stomach problems or loss of appetite occur. Regular psychological complaints include sleep disorders, nervousness, anxiety or concentration problems. As the perception of stress is an individual phenomenon, various symptoms on a physical and psychological level are possible. The extent to which a child's health is affected by a stressful situation depends on their personal perception of stress and existing strategies for coping with a stressful situation. According to this finding, the second research question aimed to find out to what extent the feeling of stress increases due to the pressure to perform in the 4th grade and the associated requirements for secondary school. The results show that schoolwork, regular assessments of school performance and the pressure to achieve a certain grade in the report card increase the schoolchildren's feelings of stress. With regard to the third research question, the aim was to find out which didactic methods a teacher can use to reduce stress in young learners. The specialist discourse offers a variety of didactic methods for this purpose, which can be implemented in the classroom through flexible action by the teacher and adapted to a school class. The practical concept presented in this work offers insight into a variety of stress-reducing didactic methods, such as exercises that address the topic of stress, implementation options from the area of children's yoga, acutely implementable ideas for stress reduction, methods for strengthening self-esteem, exercises for perceiving different feelings, content-related Worksheets, a case story and a fantasy journey for reading and reflection, a role play and a relaxation unit focused on music. The current state of research shows that the issue of stress is omnipresent, especially when it comes to school.

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>GRUNDLAGEN DES STRESSBEGRIFFES</b> .....	<b>2</b>
2.1	Erläuterung der Begrifflichkeit <i>Stress</i> .....	2
2.2	Arten von Stress.....	5
<b>3</b>	<b>STRESS KONKRET BEI KINDERN IM VOLKSSCHULALTER</b> .....	<b>7</b>
3.1	Verbreitung von Stress.....	7
3.2	Stressoren .....	10
3.2.1	Normative Stressoren.....	10
3.2.2	Kritische Lebensereignisse .....	10
3.2.3	Alltägliche Anforderungen und Probleme .....	11
3.3	Schulische Stressoren als Hauptursache des Stressempfindens .....	12
3.3.1	Verbreitung von Stressempfinden in Hinblick auf das Lebensumfeld Schule.....	12
3.3.2	Schulische Stressoren konkret .....	14
3.4	Auswirkungen auf die Gesundheit .....	19
3.4.1	Psychische Auswirkungen .....	19
3.4.2	Physische Auswirkungen .....	21
3.5	Persönliches Stressempfinden .....	22
<b>4</b>	<b>STRESSBEWÄLTIGUNG IM KINDESALTER</b> .....	<b>24</b>
4.1	Hinführung zu Stressbewältigungsstrategien/Copingstrategien .....	24
4.1.1	Änderung der Situation.....	24
4.1.2	Unterstützung bei der Stressbewältigung.....	25
4.2	Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Stressbewältigung .....	29
<b>5</b>	<b>MAßNAHMEN ZUR STRESSREDUKTION IN DER VOLKSSCHULE</b> .....	<b>31</b>
5.1	Hinführung zum Praxiskonzept .....	31
5.2	Konkrete Möglichkeiten zur Stressreduktion in der Volksschule.....	33
5.2.1	Das Anti–Stress–Training für Kinder .....	33
5.2.2	Das Stressbewältigungsprogramm „Bleib locker“ .....	40

5.2.3	Autogenes Training als Maßnahme zur Stressreduktion .....	49
5.2.4	Durchführung von Kinderyoga .....	52
5.2.5	Einsatz von Musik .....	63
<b>5.3</b>	<b>Zusammenfassung der Methoden zur Stressreduktion.....</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>70</b>
<b>6.1</b>	<b>Ableitungen bezüglich der ersten Forschungsfrage.....</b>	<b>70</b>
<b>6.2</b>	<b>Ableitungen bezüglich der zweiten Forschungsfrage .....</b>	<b>72</b>
<b>6.3</b>	<b>Ableitungen bezüglich der dritten Forschungsfrage .....</b>	<b>74</b>
<b>7</b>	<b>SCHLUSS .....</b>	<b>79</b>
<b>8</b>	<b>LITERATURANGABEN.....</b>	<b>81</b>
<b>9</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>88</b>
<b>10</b>	<b>TABELLENVERZEICHNIS.....</b>	<b>88</b>
<b>11</b>	<b>ANHANG.....</b>	<b>89</b>

# 1 Einleitung

„Herausforderungen, Termin- und Leistungsdruck, häufig auch eine Agenda, in der die Nachmittagstermine arrangiert und aneinander ausgerichtet werden, sind nichts Neues für viele Schulkinder“ (Hanrieder, 2013, S. 5). Dem fügt Friebel (2012, S. 12) Folgendes hinzu: „Die ‚Freizeit‘ von Kindern ist von Fußball, Reiten, Tennis, Jazztanz und den verschiedensten Förderaktivitäten überfüllt.“ Und am Vormittag meistern die Schüler\*innen den Schulalltag, welcher ab Grundstufe II zunehmend von Leistungsdruck geprägt ist, was auf regelmäßige Schularbeiten, anderweitige Überprüfungen sowie ständigen Beurteilungen der Leistungen zurückzuführen ist (Klein–Heßling & Lohaus, 2021, S. 15; Schubert & Friedrichs, 2023, S. 94). Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass der Körper der jungen Lernenden aufgrund des stressigen Alltags psychische oder physische Beschwerden hervorruft, der gesundheitliche Zustand sich verschlechtert und von den Schulkindern selbst in der Regel kein Ausweg aus der Situation gefunden wird. Um die Volksschüler\*innen unterstützen zu können, sollte eine Lehrperson über einen Fundus an stressreduzierenden Methoden verfügen, welche im Unterricht eingesetzt werden können. Das in dieser Masterarbeit vorliegende Praxiskonzept kann hierfür ein geeigneter Anhaltspunkt für Volksschullehrperson sein.

In Kapitel 2 dieser Arbeit erfolgt zunächst eine Definition des Stressbegriffes sowie eine Beschreibung von Stressarten. Anschließend folgt in Kapitel 3 eine Beschreibung der Stressverbreitung bei Kindern sowie der im Kindesalter auftretenden Stressoren. Dem Lebensumfeld *Schule* kommt hier eine zentrale Stellung zu. Darüber hinaus werden an dieser Stelle die Auswirkungen auf die kindliche Gesundheit sowie Erläuterungen zum persönlichen Stressgeschehen angeführt. In Kapitel 4 liegt der Fokus auf Strategien zur Bewältigung von Stress und inwieweit sich diesbezüglich Unterschiede hinsichtlich der Geschlechter ergeben. Kapitel 5 beschäftigt sich mit didaktischen Methoden, die eine Volksschullehrperson im Unterricht heranziehen kann, um Stressgefühle bei Schulkindern zu reduzieren. Hierfür liegt zunächst eine Beschreibung der Methoden vor. Am Ende des Kapitels finden sich die Methoden in mehreren Rastern wieder, welche das Praxiskonzept dieser Masterarbeit zusammenfassend darstellen. Abschließend folgen eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse, Schlussworte sowie der Anhang mit Materialien.



## 2 Grundlagen des Stressbegriffes

Im folgenden Kapitel wird die Begrifflichkeit *Stress* anhand eines Modells erläutert. Im Anschluss folgt eine Unterscheidung verschiedener Stressarten.

### 2.1 Erläuterung der Begrifflichkeit *Stress*

Entstanden ist die Begrifflichkeit *Stress* im Jahr 1936 durch den österreichisch–kanadischen Forscher Hans Selye (Vonderlehr & Vonderlehr, 2021, S. 5). Raufelder und Hoferichter (2018, S. 15–16, zitiert nach Selye, 1956) berichten in ihrem Werk von Selye, welcher in seinem Werk *The stress of life* in Hinblick auf den Stressbegriff „von einem mysteriösen Zustand, den Menschen, Tiere und sogar Zellen unter bestimmten Umständen miteinander teilen“ spricht. Abgeleitet wird der Begriff *Stress* vom englischen Wort *stress*, welches übersetzt Druck, Anspannung oder auch Beanspruchung heißt (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 15). Stress entwickelte sich seit der Entstehung der Begrifflichkeit durch Selye zu einem weit verbreiteten Phänomen in der Gesellschaft. Der Stressbegriff wird in dieser als eine Art Schlagwort verwendet, welches wie Linneweh (2002, S.10) es beschreibt, vielseitige negative Auswirkungen von Überforderungen umfasst. Es gilt zu beachten, dass Stress nicht auf ein in der heutigen Gesellschaft modernes Schlagwort, das von Schulkindern und Jugendlichen sowie jungen und älteren Erwachsenen verwendet wird, reduziert werden darf. Stress kann bei uns Menschen die physische sowie die psychische Gesundheit beeinflussen und dadurch wichtige Fähigkeiten, die zum Bestreiten des Alltags notwendig sind, drastisch beeinflussen. Beyer und Lohaus (2017, S. 11) beschreiben Stress in diesem Kontext als ein Phänomen, welches dann eintritt, „wenn die erlebten Anforderungen das verfügbare Bewältigungspotential übersteigen.“ Raufelder und Hoferichter (2018, S. 14) äußern ergänzend, dass das individuelle Lebensumfeld eines Menschen und dessen Möglichkeiten, die zum Bewältigen einer Stresssituation zur Verfügung stehen, ausschlaggebend für das Auslösen von Stressgefühlen sind. Ein Gefühl von Stress entsteht demzufolge dann, wenn Menschen durch einen bestimmten *Stressor* überfordert werden. Stressoren sind innere sowie äußere Reize, die auf den Körper einwirken und den Menschen Ressourcen aufwenden lassen, „um das innere Gleichgewicht beizubehalten bzw. herzustellen“ (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 20). Wird das menschliche Gehirn andauernd mit negativen Reizen überfordert, sorgen diese dafür, dass der Körper und die

Psyche mit Stressgefühlen überlastet werden (Link, 2020, S. 59). Ob ein bestimmter Stressor für ein Individuum stressauslösend ist oder nicht, ist davon abhängig, wie anpassungsfähig dieses ist und inwiefern Bewältigungsstrategien, die für das Bewältigen einer Situation notwendig sind, vorhanden sind (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 20).

An dieser Stelle gilt es das *Transaktionale Stressmodell* nach Lazarus zu erwähnen, auf welches Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 13) sowie Raufelder und Hoferichter (2018, S. 22) in ihren Werken verweisen. Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus beschreibt die Entstehung von Stress „als eine Konsequenz subjektiver Wahrnehmung und der anschließenden Bewertung“ (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 22). Dies ist der Unterschied zum Ansatz von Seyle, welcher davon ausging, dass Stress „durch die Intensität der Situation oder des Reizes an sich“ (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 22) ausgelöst wird.

Die folgende Abbildung zeigt das transaktionale Stressmodell nach Lazarus.

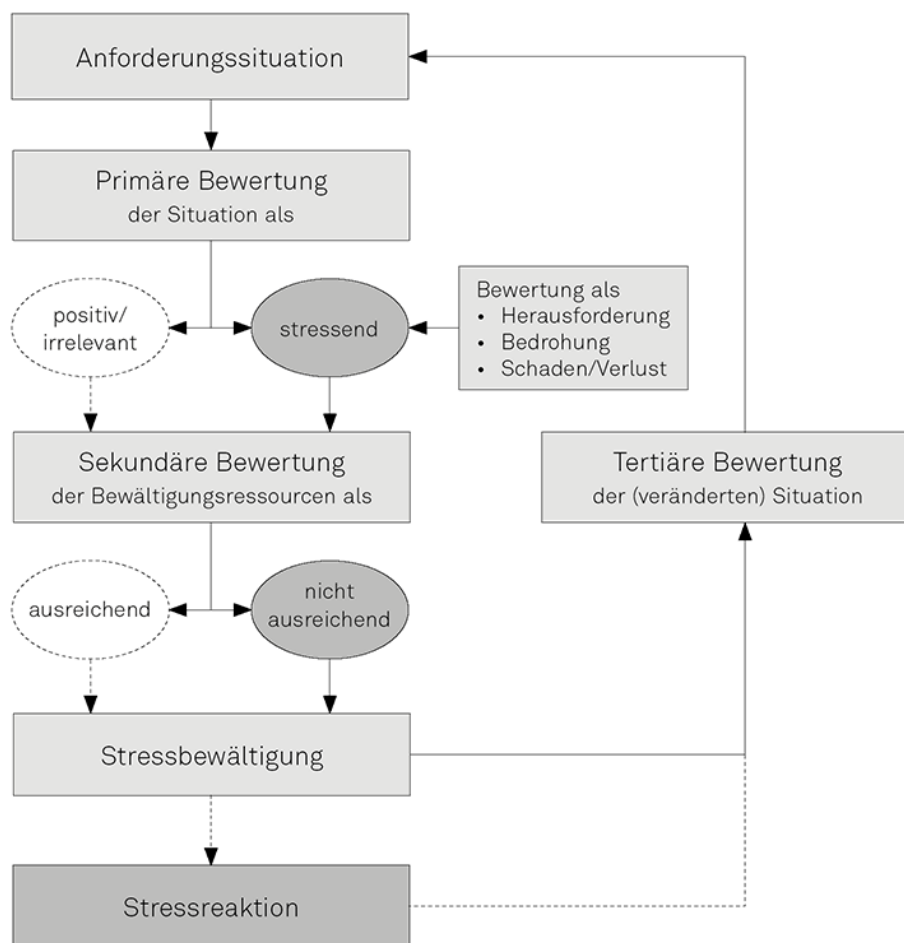


Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (Klein–Heßling & Lohaus, 2021, S. 14)

Lazarus zufolge nehmen bei der Entstehung von Stresssituationen die individuellen Bewertungen einer Situation eine wesentliche Rolle ein. Im Modell wird zwischen der *primären Bewertung*, der *sekundären Bewertung* sowie der *tertiären Bewertung* einer Situation unterschieden (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 22).

Die primäre Bewertung eines Individuums entscheidet, ob eine Situation als irrelevant/positiv oder als relevant/stressbezogen eingeordnet wird. Wird eine Situation als irrelevant/positiv bewertet, gibt es für die betroffene Person keine Motivation, das Wohlbefinden zu verstärken, was zur Folge hat, dass das Wohlbefinden dahingehend nicht verändert wird. Wird eine Situation im Gegenteil jedoch als relevant/stressend eingestuft, verschlechtert sich das Wohlbefinden einer Person und die Bereitschaft, dieser Situation zu entkommen, wird erhöht. Die als relevant/stressig eingestuften Situationen werden darüber hinaus in die drei Unterpunkte *Herausforderung*, *Bedrohung*, *Schaden und Verlust* gegliedert. Wird eine Situation als Herausforderung eingestuft, erwartet die betroffene Person eine positive Bewältigung der vorliegenden, zunächst noch stressauslösenden Situation. Liegt eine Bedrohung vor, wird ein Verlust/eine Schädigung von der betroffenen Person erwartet. Wird eine relevante Situation der Kategorie Schaden/Verlust zugeordnet, ist die Schädigung bereits eingetreten. Als Schäden werden in diesen Fällen psychologische Beschwerden gesehen (Klein–Heßling & Lohaus, 2021, S. 14; Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 22–23).

Die sekundäre Bewertung legt den Fokus auf die individuellen Möglichkeiten, die der betroffenen Person zur Verfügung stehen, um die eingetretene Situation erfolgreich meistern zu können (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 22). An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass die primäre Bewertung sowie die sekundäre Bewertung miteinander korrelieren und dadurch beeinflussen, in welcher Intensität sich der Stress und die damit einhergehenden emotionalen Reaktionen äußern (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 23).

Während der tertiären Bewertung kommt es zu einem Wandel der primären und sekundären Bewertung, was beispielsweise auf Meinungen und/oder Empfehlungen außenstehender Personen oder auch auf das Sammeln eigener Eindrücke zurückzuführen ist (Klein–Heßling & Lohaus, 2021, S. 14). Die tertiäre Bewertung, die in der Fachliteratur auch als *cognitive coping* betitelt wird (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 23), ist zeitgleich eine von drei Bewältigungs- beziehungsweise Copingstrategien (*engl. cope – handeln, kämpfen mit*), auf welche in Kapitel 4.1 näher eingegangen wird.

## 2.2 Arten von Stress

Der Mensch hat bereits zur Zeit seiner Entstehung intuitiv auf Stresssituationen reagiert. „Als Reaktion auf ein bedrohliches Ereignis stellte er in kürzester Zeit eine Flucht- bzw. Kampfbereitschaft her“ (Lohaus et al., 2007, S. 10). Der Körper bereitet sich entweder auf einen Kampf vor, um etwas für sich zu entscheiden, oder aber auf eine Flucht, um einer Situation zu entkommen. Es ist demnach ein natürliches Phänomen, in Situationen, die als Herausforderung oder Bedrohung erscheinen, gestresst zu reagieren.

„Auch wenn Stress uns Probleme bereiten kann, ist er keineswegs immer zu verteufeln“, hält Alman (2016, S. 9) fest. Denn es gibt eine Art von Stress, die Menschen in gewissen Situationen dabei unterstützen kann, unser Bestes zu geben – den *Eustress*. Alman (2016, S. 9) verwendet diesen Begriff als Synonym für den *guten Stress* beziehungsweise für die gängigen Herausforderungen, mit welchen Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in ihrem Alltag zu tun haben. An dieser Stelle kann eine Verbindung zur primären Bewertung des transaktionalen Modells nach Lazarus hergestellt werden, von welchem im Kapitel 2.1 berichtet wurde. Die primäre Bewertung einer Situation, welche durchaus als eine Herausforderung aufgenommen werden kann, kann trotzdem als irrelevant/positiv eingestuft werden (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 14). Vonderlehr und Vonderlehr (2021, S. 5) äußern ergänzend, dass Menschen sogar auf Stress in Maßen angewiesen sind, da das Verspüren einer Stresssituation die Leistungsfähigkeit steigern lässt. Der Körper reagiert in herausfordernden Situationen mit der Ausschüttung des Stresshormons *Adrenalin*, welches den Körper aufmerksamer, leistungsstärker und entschlossener handeln lässt (Vonderlehr & Vonderlehr, 2021, S. 5). Diese „Beflügelung des Leistungsvermögens“, wie sie Lohaus et al. (2007, S. 11) beschreiben, führt dazu, dass Individuen eine in Grenzen auftretende Beanspruchung sogar als angenehm wahrnehmen. Des Weiteren berichten Lohaus et al. (2007, S. 11), dass die „Leistung mit dem Grad der physiologischen Erregung steigt.“ Diese individuelle Leistungsfähigkeit steigt bei Stressempfinden bis zu einem im Optimalfall „mittleren Erregungsniveau“ an, was aufgrund der Individualität des Empfindens jedoch nicht pauschal auf alle Menschen übertragen werden kann.

Befindet sich der Körper durch stressverursachende Situationen anhaltend und immer wieder in einer „Flucht- beziehungsweise Kampfhaltung“, ist es wahrscheinlich, dass der Körper psychisch sowie physisch beeinträchtigt wird und diverse Beschwerden von ihm

hervorgerufen werden (Lohaus et al., 2007, S. 10). Alman (2016, S. 9) nennt diese negative und durchaus schädliche Art von Stress den *Disstress*. Dieser liegt vor, wenn die Stresssituation zu einer anhaltenden Belastung für den Körper wird. Biologisch betrachtet kommt es bei chronischem Stressempfinden neben der Ausschüttung des Stresshormons *Adrenalin* zur dauerhaften Ausschüttung des Stresshormons *Cortisol*, welches die Ursache für langwierige Stresserkrankungen sein kann (Vonderlehr & Vonderlehr, 2021, S. 6). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017) weist diesbezüglich darauf hin, dass der Körper im Alltag einen sogenannten „Grundspiegel“ des Stresshormons Cortisol benötigt, die Überproduktion jedoch nur in einer erweiterten Stresssituation stattfindet. In Bezug auf die Leistungsfähigkeit kann nun festgehalten werden, dass diese, wenn eine Stresssituation von einem Individuum als zu hoch eingeschätzt wird, abnimmt und diverse negative Auswirkungen auf psychischer sowie physischer Ebene die Folge sein können (Lohaus et al., 2007, S. 11).

### 3 Stress konkret bei Kindern im Volksschulalter

Das dritte Kapitel beschäftigt sich konkret mit dem Stressgeschehen bei Kindern im Volksschulalter. Zunächst wird ein Einblick in die Verbreitung von Stress gegeben, worauf im Anschluss eine Beschreibung verschiedener Stressoren folgt. Der Fokus wird hier auf schulische Stressoren und ihre Verbreitung gelegt. Abschließend erfolgt eine Thematisierung des persönlichen Stressempfindens.

#### 3.1 Verbreitung von Stress

Nicht nur in der Erwachsenenwelt ist Stress verbreitet und spürbar. Auch bereits bei Kindern ist Stress immer mehr wahrnehmbar (Römer, 2014). Ebenso Alman (2016, S. 7), Friebel (2012, S. 11) sowie Linneuhw (2002, S. 11) betonen das regelmäßige Vorkommen von Stress im Alltag von Schulkindern. Wie bereits in Kapitel 2.2 erläutert wurde, ist Stress in einem gewissen Ausmaß und je nach subjektiver Wahrnehmung nicht konsequent als negativ einzustufen. Dies gilt für das Stressempfinden Erwachsener sowie auch für das von Kindern. Trotzdem entwickelt sich aufgrund diverser Ursachen, die in einem separaten Kapitel dieser Arbeit erläutert werden, bei vielen Erwachsenen, aber eben auch bei vielen Kindern *Dauerstress*. Vor allem für Kinder ist es eine riesige Hürde, diesen ohne gezielte Hilfe Außenstehender wieder loszuwerden (Römer, 2014).

Lohaus et al. (2007, S. 12, zitiert nach Lohaus, 1990) weisen diesbezüglich auf eine von Lohaus selbst durchgeführte Studie aus dem Jahr 1990 hin. Es nahmen insgesamt 342 Schüler\*innen im Alter von sieben bis 18 Jahren an der aus sieben Fragen bestehenden Umfrage teil. Die Auswertung erfolgte durch eine Aufteilung in Teilnehmer\*innen der Volksschulen und Teilnehmer\*innen von weiterführenden Schulen. 72 % der 7- bis 11-jährigen Volksschüler\*innen beantworteten die Frage, ob sie Stress in ihrem Alltag wahrnehmen, mit ja. Nachdem die Schüler\*innen nach den von ihnen vermuteten Ursachen für den Stress befragt wurden, konnten 36 % der Volksschulkinder keine konkrete Antwort äußern. Auf die Frage, mit welchen Gefühlen sie Stress in Verbindung bringen, konnten 22 % der befragten Volksschulkinder kein konkretes Gefühl beschreiben. Wurde von den Befragten aber ein Gefühl für das Erleben von Stress genannt, handelte es sich bei 84 % um eine negative Auffassung von Stress. Die Antworten auf die Frage „Kannst du etwas gegen Stress tun?“ zeigten deutlich, dass Volksschulkinder in der Regel ein deutlich beschränktes

Wissen über Möglichkeiten der Stressbewältigung aufwiesen. Die letzte Frage stellte die Kinder vor die Aufgabe, Personen zu nennen, mit welchen sie selbst über Stress sprechen würden. 66 % der Teilnehmer\*innen nannten ihre Mutter als Ansprechpartnerin, 36 % ihren Vater. Darüber hinaus gaben 16 % der Schüler\*innen an, dass sie sich mit Freunden über Stress austauschen würden. Anhand dieser Studie kann belegt werden, dass sich Volksschulkinder bereits vor über 30 Jahren mit dem Stressgeschehen auseinandergesetzt haben. Konkretes Wissen über das Stressempfinden, Ursachen oder auch Bewältigungsstrategien sind den Kindern in diesem Alter jedoch noch so gut wie unbekannt gewesen (Lohaus et al., 2007, S. 13–14).

Eine weitere Studie, für welche im Jahr 2019 insgesamt 10.185 deutsche Schüler\*innen im Alter zwischen neun und 14 Jahren hinsichtlich ihres Stressempfindens befragt wurden, zeigt ähnliche Untersuchungsergebnisse wie die soeben angeführte Studie aus dem Jahr 1990 auf. „Das LBS–Kinderbarometer ist eine auf kontinuierliche Wiederholung angelegte Querschnittsstudie“, berichten Hülster und Müthing (2020, S. 13) im Herausgeberwerk der Landesbausparkassen (LBS).

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden zentrale Untersuchungsergebnisse der Studie, die für die vorliegende Masterarbeit von Relevanz sind, grafisch abgebildet.

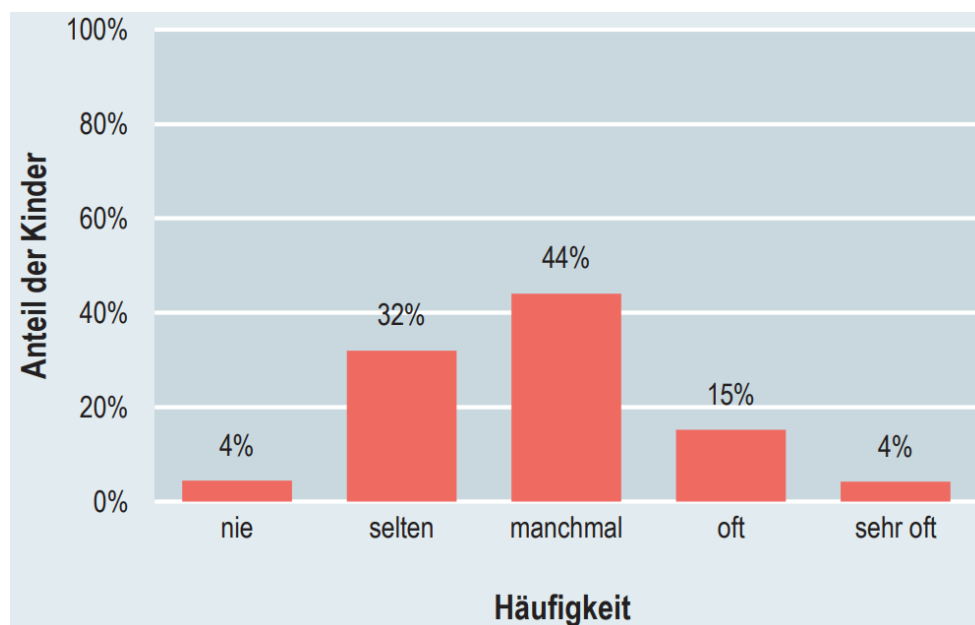


Abbildung 2: Häufigkeit von Stressempfinden (Hülster & Müthing, 2020, S. 71)

Hülster und Müthing (2020, S. 71) geben bekannt, dass 19 % der befragten Kinder in regelmäßigen Abständen Stress verspüren. Wie in Abbildung 2 ersichtlich ist, gaben 15 % der Befragten an, *oft* Stress zu verspüren. 4 % der Befragten gaben sogar an, *sehr oft* gestresst zu sein. Darüber hinaus gaben 44 % und somit die Mehrheit der Teilnehmer\*innen an, dass sie sich *manchmal* gestresst fühlen. *Selten* gestresst fühlten sich 32 % der Teilnehmer\*innen, gefolgt von 4 %, die sich laut Angabe *nie* gestresst fühlten (Hülster & Müthing, 2020, S. 71).

Ein weiteres Ergebnis der Studie legt offen, inwiefern sich das Stressempfinden von Volksschüler\*innen der 4. Klasse im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen der 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe der weiterführenden Schule unterscheidet.

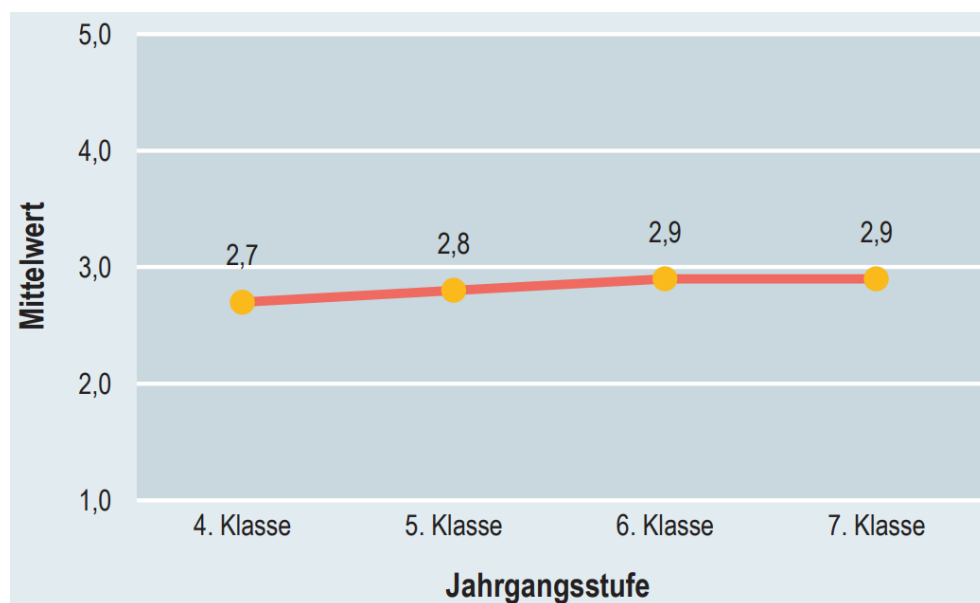


Abbildung 3: Häufigkeit von Stressempfinden nach Jahrgangsstufe (Hülster & Müthing, 2020, S. 72)

In Abbildung 3 gibt ein Mittelwert an, inwieweit sich ein Kind auf der fünfstufigen Skala von *nie* bis *sehr oft* gestresst fühlte. Der Wert 1,0 steht demnach für ein nie auftretendes Stressempfinden, während der Wert 5,0 für ein *sehr oft* vorkommendes Stressempfinden steht. Von der 4. Klasse der Volksschule bis zur 6. Klasse der weiterführenden Schule stieg der Mittelwert jährlich um 0,1 an und blieb in der 7. Klasse unverändert. Ergänzend lässt sich feststellen, dass das Stresslevel der Teilnehmer\*innen durchschnittlich bei *mittelmäßig* (Mittelwert = 2,9) lag, wie Hülster und Müthing (2020, S. 72) berichten.

Hinsichtlich der Verbreitung von Stress bei Kindern kann ergänzt werden, dass es Unterschiede im Stressempfinden von Mädchen und Jungen gibt. Stelzig und Sevecke (2019,



S. 593–594, zitiert nach Beck et al., 2016, S.145–155) geben diesbezüglich bekannt, dass Stressoren, die im Alltag ausgelöst werden, verstärkt bei Mädchen Belastungen hervorrufen. Demzufolge gehören insbesondere Mädchen bereits im Volksschulalter zur Risikogruppe von stressverursachenden Symptomen.

## 3.2 Stressoren

Beyer und Lohaus (2007, S. 11) zufolge können Stressoren, die im Kindes- und Jugendalter beobachtet werden, in drei wesentliche Bereiche untergliedert werden, nämlich in *Normative Stressoren*, *Kritische Lebensereignisse* sowie *Alltägliche Anforderungen und Probleme*.

### 3.2.1 Normative Stressoren

Unter normativen Stressoren werden wesentliche Entwicklungsschritte von Individuen verstanden, die zu einem in der Regel zeitlich festgelegten Zeitpunkt eintreten. Beispiele hierfür können im Leben von Kindern der Beginn der Kindergartenzeit, der Einstieg in die Schule oder auch nach vier Jahren Volksschulzeit der Übertritt in eine weiterführende Schule sein. Beyer und Lohaus (2007, S. 12) betonen, dass sich Individuen auf das Eintreten von normativen Stressoren in gewissem Ausmaß präventiv einstellen können. Dies ist aus dem Grund möglich, da die stressverursachenden Ereignisse zu einem zuvor bekannten Zeitpunkt eintreten. Erfolgt eine Planung von Bewältigungsmaßnahmen in Hinblick auf die stressverursachende Situation, kann der Umgang ab Eintritt der jeweiligen Situation vereinfacht werden. Lohaus et al. (2007, S. 17–18) informieren, dass normative Stressoren im Leben aller Kinder eintreten, welchen aufgrund der sozio-ökonomischen Verhältnisse ermöglicht wird, in den Kindergarten oder in die Schule gehen zu können.

### 3.2.2 Kritische Lebensereignisse

Im Gegensatz zu den normativen Stressoren treten kritische Lebensereignisse nicht zu einem festgelegten Zeitpunkt sowie unabhängig vom Lebensalter eines Kindes ein. Beyer und Lohaus (2007, S. 12) definieren die kritischen Lebensereignisse als „extreme Belastungen, die in der Regel mit einschneidenden Änderungen von Alltagsroutinen und Neuanpassungen verbunden sind.“ Hier können zum Beispiel die Scheidung der Eltern, der Tod sowie das

Eintreten von chronischen Krankheiten von Familienmitgliedern oder Bekannten eingeordnet werden. Lohaus et al. (2007, S. 16) nennen darüber hinaus einen Umzug an einen anderen Wohnort. Laut ihnen ist zudem zu erwarten, dass ein Kind bei Eintreten einer der oben angeführten Beispiele Stress erlebt. Mit fortschreitender Zeit besteht jedoch die Möglichkeit, dass sich das Kind an die neue Situation gewöhnt und das Stresserleben nach und nach wieder verschwindet. Diese „Neuanpassung“, wie sie Lohaus et al. (2007, S. 16) bezeichnen, ist in Situationen, die vorhersehbar und somit planbar sind, erfolgreicher. Erfolgt im Leben eines Kindes eine plötzliche kritische Lebensphase, wird eine Neuanpassung mit vermehrten Schwierigkeiten einhergehen. Kritische Lebensereignisse sind zudem von individuellen Lebensverhältnissen abhängig und im Vergleich zu den normativen Stressoren nicht pauschal für eine bestimmte soziale Schicht, aus welcher Kinder kommen, übertragbar (Lohaus et al., 2007, S. 16). Vonderlehr und Vonderlehr (2021, S. 13) fügen hinzu, dass insbesondere familiär bedingte Belastungen zu kritischen Lebensereignissen zählen. Unter familiären Belastungen werden all jene Probleme verstanden, die im Kreise der Familie auftreten und für Kinder zu einer anhaltenden Beeinträchtigung der physischen und psychischen Gesundheit werden. Dazu gehören zum Beispiel jegliche Streitsituationen im Familienkreis oder auch von der Arbeit überlastete Eltern. Für Kinder mit überbeanspruchten Eltern kann es zu Situationen kommen, in welchen Aufgaben, die normalerweise im Erwachsenenbereich liegen, auf sie übertragen werden. Des Weiteren kann der Verlust des Arbeitsplatzes der Mutter oder des Vaters ein Belastungsgrund von Kindern sein, insbesondere dann, wenn deutlich spürbare Sparmaßnahmen in der Familie eingeleitet werden und die Familie es sich beispielsweise nicht mehr leisten kann, Ausflüge zu machen oder in den Urlaub zu fahren. Als eine letzte Veranschaulichung heben Vonderlehr und Vonderlehr (2021, S. 14) das Zurechtkommen in Patchworkfamilien hervor. Für Kinder ist es eine große Hürde, mit neuen Familienverhältnissen klarzukommen und diese langfristig zu akzeptieren.

### 3.2.3 Alltägliche Anforderungen und Probleme

Charakteristisch für alltägliche Anforderungen und Probleme sind „kleine Irritationen und Frustrationen“, die bei Kindern in zeitlich unbegrenzten Abständen wiederholt auftreten (Beyer & Lohaus, 2007, S. 13). Insbesondere für Kinder ist die Verarbeitung dieser immer wiederkehrenden Anforderungen eine große Last im Alltag. Vergleichsweise fällt es

Erwachsenen leichter, mit Alltagsbeschwerden umzugehen, da diese eher in der Lage sind, diesen nicht die volle Aufmerksamkeit zu schenken. Erwachsene empfinden daher möglicherweise auch Situationen, welche ein Kind als enorme Stresssituation wahrnimmt, als „Lappalie“ (Lohaus et al., 2007, S. 16). Bezugnehmend spricht Link (2020, S. 51) von individuellen negativen Ereignissen, die an die Lebensgeschichte eines Menschen gebunden sind. So lebt jedes Kind mit einer subjektiven Wahrnehmung der Lebensumwelt, was in Hinblick auf belastende Situationen bedeutet, dass diese äußerst vielseitig sein können. Wird eine Situation als belastend eingestuft, sind negative Gefühlslagen damit einhergehend (Vierhaus et al., 2007, S. 91). Aufgrund der vielseitigen Belastungen, die ein Individuum erfahren kann, können individual–soziale Belastungen, wie sie Vonderlehr und Vonderlehr (2021, S. 17) betiteln, als ein breites Spektrum angesehen werden, welchen sich unter anderem die bereits erläuterten familiären Belastungen sowie die schulischen Belastungen, welche im Folgenden näher erläutert werden, unterordnen lassen.

### 3.3 Schulische Stressoren als Hauptursache des Stressempfindens

Im Folgenden wird genauer auf den Stressor *Schule* eingegangen. Dabei wird zunächst die Verbreitung von Stressempfinden in Hinblick auf die Schule thematisiert. Anschließend erfolgt eine Sammlung konkreter schulischer Stressoren, die aus der Fachliteratur entnommen werden konnten.

#### 3.3.1 Verbreitung von Stressempfinden in Hinblick auf das Lebensumfeld Schule

Erkenntnisse von Alman (2016, S. 7), Hülster und Müthing (2020, S. 73), Krowatschek und Domsch (2006, S.11–12) sowie Linneweh (2002, S. 11) weisen darauf hin, dass Schüler\*innen bereits ab der Volksschulzeit Stress empfinden, welcher insbesondere von diversen schulischen Ursachen geprägt ist. Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 15, zitiert nach Lohaus, 1990) verweisen auf die von Lohaus selbst im Jahr 1990 durchgeführte Studie, welche bereits in Kapitel 3.1 zur Veranschaulichung herangezogen wurde. In dieser gaben 72 % der 7– bis 11– jährigen Teilnehmer\*innen an, dass sie Stress vorwiegend mit schulischen Aspekten in Verbindung setzen. Nahezu identische Untersuchungsergebnisse geben Hülster und Müthing (2020, S. 72) aus der bereits in dieser Arbeit erwähnten Studie der LBS bekannt. Die Auswertung hat ergeben, dass die Befragten am häufigsten die Schule

für das Auslösen von Stress nannten, woraus man schließen kann, dass die Schule auch laut dieser Umfrage den größten Stressor im Bereich der kindlichen und jugendlichen Lebensumwelt darstellt. Die folgende Abbildung zeigt die Häufigkeit des Stressempfindens der Schulkinder.

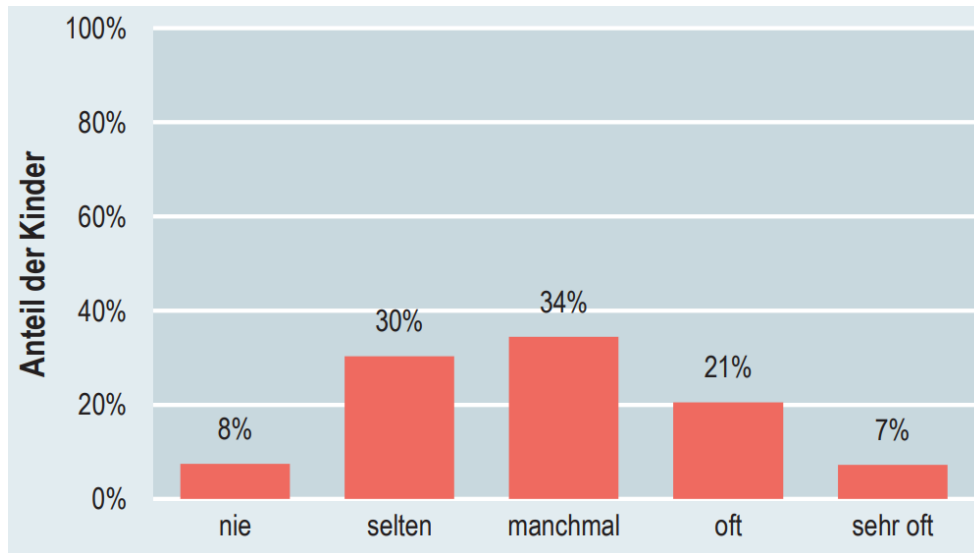


Abbildung 4: Häufigkeit von Stressempfinden in der Schule (Hülster & Müthing, 2020, S. 73)

Wie aus Abbildung 4 zu entnehmen ist, gaben 8 % der Teilnehmer\*innen an, in Hinblick auf die Schule *nie* gestresst zu sein. 30 % der Schüler\*innen gaben an, *selten* gestresst zu sein, gefolgt von 34 % der Schüler\*innen, die angaben, sich *manchmal* gestresst zu fühlen. *Oft* fühlten sich 21 % der Teilnehmer\*innen gestresst, wobei 7 % angaben, in Hinblick auf die Schule sogar *sehr oft* gestresst zu sein (Hülster & Müthing, 2020, S. 73). Ebenso Haug (2018) berichtet im Namen einer Untersuchung der Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (forsa) über Auffälligkeiten, die Eltern von 1003 Kindern, welche zum Zeitpunkt der Studie sechs bis 18 Jahre alt waren, in Hinblick auf schulischen Stress beobachten. 27 % der Eltern gaben diesbezüglich an, dass ihr Kind aufgrund des Leistungsdrucks, der von der Schule ausgelöst wird, häufig Stressgefühle empfindet.

Die LBS untersuchte ebenso die Häufigkeit des Stressempfindens hinsichtlich der Schule separiert nach Jahrgangsstufen, worauf sich folgende Abbildung bezieht.

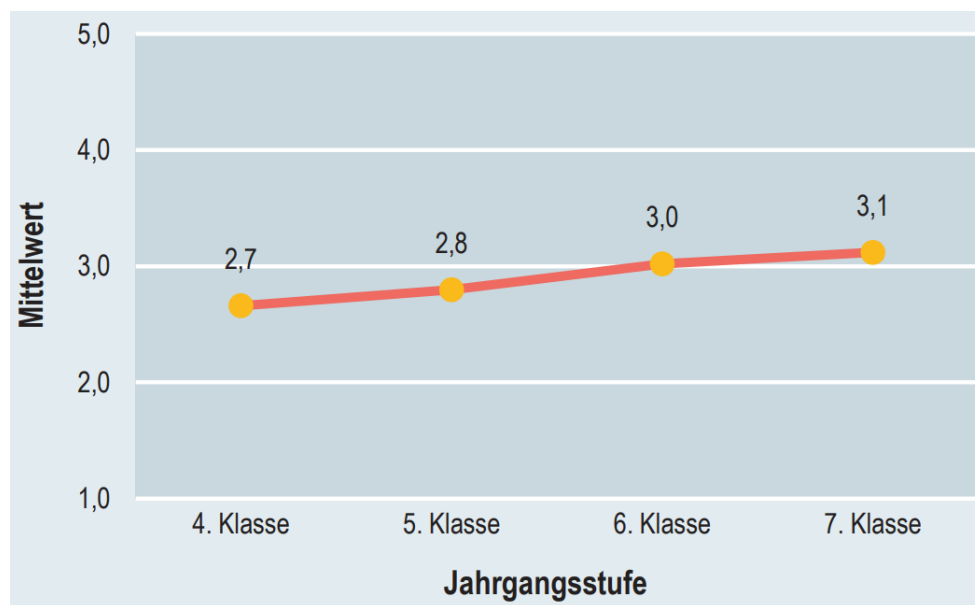


Abbildung 5: Häufigkeit von Stressempfinden in der Schule nach Jahrgangsstufe (Hülster & Müthing, 2020, S. 73)

Die Untersuchungsergebnisse, die in Abbildung 5 wiederspielt werden, zeigen, dass das Stressempfinden in Bezug auf die Schule mit steigendem Alter und dem Erreichen höherer Schulstufen zunahm. Bereits in der 4. Klasse der Volksschule wurde ein Mittelwert von 2,7 erreicht, was bedeutet, dass sich 4. Klässler\*innen in Bezug auf ihr Stressempfinden hinsichtlich der Schule im Durchschnitt zwischen *selten* und *manchmal* einordneten. Außerdem kann angemerkt werden, dass sich die Untersuchungsergebnisse aus dem Jahr 2014, in welchem die Studie der LBS bereits einmal durchgeführt wurde, kaum von den Untersuchungsergebnissen der aktuelleren Studie des Jahres 2020 unterscheiden (Hülster & Müthing, 2020, S. 73).

### 3.3.2 Schulische Stressoren konkret

Ab der 4. Schulstufe der Volksschule sind Kinder laut österreichischem Volksschullehrplan des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) verpflichtet, Schularbeiten in den Fächern *Deutsch* und *Mathematik* zu schreiben. Vorgesehen sind im Fach Deutsch vier bis sechs Schularbeiten pro Schuljahr (BMBWF, 2023, S. 110). Ebenso im Fach Mathematik sind vier bis sechs Schularbeiten pro Schuljahr verpflichtend

(BMBWF, 2023, S. 130). Ein Volksschulkind schreibt demzufolge mindestens acht Schularbeiten im Zeitraum von Schulbeginn im September bis zum Schuljahresende im Juli. Der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO, 1974, S. 5–6) ist zu entnehmen, dass darüber hinaus kleinere schriftliche Überprüfungen wie Tests oder Diktate erlaubt sind. Diese dürfen maximal 15 Minuten Arbeitszeit in Anspruch nehmen und in allen Unterrichtsgegenständen, außer in Kunst und Gestaltung, Technik und Design sowie Bewegung und Sport durchgeführt werden. Pro Unterrichtsgegenstand dürfen im Semester insgesamt 30 Minuten für schriftliche Überprüfungen aufgewendet werden (LBVO, 1974, S. 6). Unzulässig sind in der Volksschule lediglich mündliche Prüfungen, wie aus der LBVO (1974, S. 3) zu entnehmen ist.

Häufig tritt in Prüfungssituationen sowie bereits während der Vorbereitungszeit auf eine Prüfung ein „ängstlich–nervöses Spannungsgefühl“ auf, wie Fehm et al. (2022, S. 10) es beschreiben. Dieses Gefühl startet in der Regel bereits im Kindesalter und zieht sich durch das Jugendalter bis hin zum Erwachsenenalter. „So beginnt für viele der Leistungsdruck bereits im Kindergarten. Die Aufführung eines Weihnachtsmärchens, das Aufsagen eines kleinen Gedichts können Angst, Stress und Anspannung auslösen. In der Schule setzt sich dies ins Unermessliche fort“ (Krowatschek & Domsch, 2006, S. 12). In Hinblick auf Schularbeiten und anderweitige Überprüfungen weisen Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 15, zitiert nach Lohaus, 1990) auf die bereits mehrmals in dieser Arbeit herangezogene im Jahr 1990 von Lohaus durchgeführte Studie hin. Aus dieser geht hervor, dass all jene Schüler\*innen der Volksschule, die in ihrem Lebensumfeld Stress verspüren, als Hauptursache anstehende Schularbeiten oder auch umfangreiche Hausübungen am Nachmittag nennen. Schubert und Friedrichs (2023, S. 94) fügen dem hinzu, dass Schulkinder die Beurteilung ihrer Leistung in vielen Fällen entmutigt anstatt ermutigt. Es liegt ein chronischer Leistungsdruck vor, der durch die ständige Beurteilung diverser schulischer Leistungen sowie durch die Bedeutsamkeit des schulischen Erfolges bereits bei Volksschulkindern entwickelt wird (Hascher et al., 2018, S. 66). Dem Leistungsdruck zufolge ist es wahrscheinlich, dass sich bei Schulkindern ein Gefühl negativen Wohlbefindens in Hinblick auf die Schule ausbildet. „Die Schule ist nur dann ein guter Lernort, wenn es ihr gelingt, den Lernenden positive Emotionen zu ermöglichen“, hebt Gysin (2018, S. 83) in diesem Kontext hervor. Hanrieder (2013, S. 5) hält fest, dass die Schule bereits für Volksschulkinder ein Ort ist, an welchem Woche für Woche Leistungen erbracht werden müssen und der Schulalltag im Allgemeinen von gezielten Förderungen und

gewissen Forderungen begleitet wird. Böhm (2022, S. 49) hebt diesbezüglich hervor: „Im Mittelpunkt der Leistungsbewertung müssen immer die tatsächlich erbrachten Leistungen stehen, um subjektiven und unüberprüfbareren Einschätzungen der Lehrkräfte Grenzen zu setzen und den Eltern und Kindern ein realistisches Bild der Leistung zu vermitteln.“ Darauf bezugnehmend fasst Hanrieder (2013, S. 5) zusammen: „In einer Gesellschaft, die sich an Leistung orientiert bzw. darüber definiert und es als erstrebenswert erachtet, Zeit zu sparen, haben Kinder definitiv nicht nur ‚Spiel und Spaß‘ in der Schule.“

Ein weiterer wesentlicher Stressfaktor in Hinblick auf das Lebensumfeld Schule ist das Näherkommen des Schulwechsels nach Abschluss der 4. Klasse der Volksschule. Baumert et al. (2010, S. 5) betonen, dass der Wechsel von der Volksschule auf eine weiterführende Schule und damit einhergehend die Entscheidung für eine gewisse Schulform sowie eine gewisse schulische Bildung für den späteren beruflichen Erfolg und damit verbunden für die sozioökonomische Situation einer Person entscheidend ist. Unabhängig davon, wie dieser Meilenstein im Leben von Volksschüler\*innen bewertet wird, lässt sich der Schulwechsel als normativer Stressor bezeichnen (Lohaus et al., 2007, S. 17–18).

Im Folgenden werden exemplarische Situationen herangezogen, die unter Berücksichtigung des transaktionalen Modells nach Lazarus in der 4. Klasse bei Volksschüler\*innen zu beobachten sind. Niemack (2019, S. 75) zufolge lässt sich hinsichtlich der Einstufung einer stresserzeugenden Situation als Herausforderung festhalten, dass Kinder eine Schularbeit durchaus als Möglichkeit ansehen können, ihr Wissen zu zeigen und durch das Erreichen einer guten Note einen positiven Beitrag zur Gesamtnote beitragen zu können. Darüber hinaus kann der Schulwechsel nach Abschluss der Volksschulzeit bei Volksschüler\*innen mit positiven Emotionen wie zum Beispiel der Vorfreude auf das Aneignen neuen Wissens oder einer zuversichtlichen Einstellung hinsichtlich des neuen Lebensabschnittes verknüpft sein (Vierhaus & Lohaus, 2007, S. 297). Im Gegenzug beschreibt Niemack (2019, S. 75–76) die Schädigung/den Verlust in Hinblick auf den Übertritt von der Volksschule in eine weiterführende Schule mit dem Einhergehen von negativ behafteten Emotionen wie Traurigkeit oder Gekränktheit. Beispielsweise kann eine enttäuschende Note in einer schulischen Überprüfung für ein Schulkind eine große Last sein, wenn diese Note für das Zeugnis und damit möglicherweise für die Aufnahmekriterien einer Wunschschule relevant gewesen wäre. Als Bedrohung wird der Übertritt von der Volksschule in die weiterführende Schule laut Niemack (2019, S. 75) dann angesehen, wenn Schüler\*innen bezüglich der

stressauslösenden Situation stark negativ geprägte Gefühle bis hin zu Ängsten entwickeln. Eine Angst kann nach Vierhaus und Lohaus (2007, S. 297) auch aus dem Grund entstehen, dass der schulische Wechsel wesentliche Veränderungen des sozialen Umfeldes mit sich bringt. Kurtz et al. (2010, S. 331) halten außerdem Folgendes fest: „Der Grundschulübergang ist mit einer steigenden Fächerzahl, einem Mehr an Hausaufgabenvergabe und häufigeren Klassenarbeiten verbunden, was einen erhöhten schulischen Aufwand, als man ihn aus der Grundschule gewöhnt war, bedeuten kann.“ Dies bedeutet unter anderem, dass sich Volksschulkinder auf eine Veränderung organisatorischer Bedingungen hinsichtlich des Schulalltags an der weiterführenden Schule einstellen müssen, was sich bereits in der 4. Klasse der Volksschule anhand eines erhöhten Verspürens von Stressgefühlen zeigt. Und obwohl der Übertritt für Volksschulkinder und das soziale Umfeld der Kinder vorhersehbar ist, kann davon ausgegangen werden, dass die anstehenden Veränderungen für die Volksschulkinder eine Belastung darstellen (Kurtz et al., 2010, S. 331, zitiert nach Ruble, 1994).

Brade und Dühlmeier (2018, S. 7–8) teilen die Aufgaben, die das Kind in Hinblick auf den Schulwechsel zu bewältigen hat, in drei große Ebenen ein. Die soeben beispielhaft angeführten Emotionen können der *individuellen Ebene* untergeordnet werden, denn auf der individuellen Ebene haben Schulkinder unter anderem die Aufgabe, mit negativen sowie positiven Emotionen, die den Schulwechsel betreffen, umzugehen. Zudem sollen die Kinder auf dieser Ebene versuchen, sich auf die neue schulische Situation vorzubereiten, indem sie unter anderem wichtige Kompetenzen wie beispielsweise die Kommunikationsfähigkeiten oder die Fähigkeit, problemlösend zu handeln, erweitern. Im besten Fall schafft es das Volksschulkind, eine Identität zu entwickeln, die sich dem zukünftigen Schultyp bereits anzupassen versucht.

Eine zweite Ebene, die mit diversen Entwicklungsaufgaben auf die Volksschulkinder einwirkt, ist die *interaktionale Ebene*. Diese Ebene umfasst alle Veränderungen, die sich aufgrund des Schulwechsels in den sozialen Beziehungen des Kindes ergeben. Es steht ein Abschied von der Volksschullehrperson sowie vermutlich einigen Mitschüler\*innen bevor. Brade und Dühlmeier (2018, S. 7) geben den Hinweis, dass Schulkinder Kontakte zu den Kindern pflegen sollen, die nach Abschluss der 4. Klasse Volksschule auf die gleiche Schule wechseln werden. So gibt es in der Anfangszeit an der neuen Schule Kinder in der Klasse oder der Schule, die den Kindern bereits bekannt sind und welche ihnen etwas Sicherheit



geben. Auf dieser Ebene kommt hinzu, dass Schüler\*innen sich an neue Lehrpersonen und Mitschüler\*innen gewöhnen müssen. Darüber hinaus ist der Schulwechsel häufig auch mit Änderungen zu Hause verbunden, wie zum Beispiel einer Umstrukturierung bisheriger Routinen oder Aufgabenverteilungen. In Kapitel 3.3.1 wurde darauf hingewiesen, dass Eltern häufig für den Leistungsdruck bei Schulkindern mitverantwortlich sind. Brade und Dühlmeier (2018, S. 7) erläutern in diesem Zusammenhang ergänzend, dass sich der Leistungsdruck in Hinblick auf den schulischen Wechsel des Kindes erhöht, da Eltern in der Regel zufriedenstellende Leistungen im Übertrittszeugnis des Kindes erwarten. Hanrieder (2013, S. 9) zieht in diesem Kontext das *Pädagogische Dreieck* zur Veranschaulichung heran. Dieses setzt sich aus *dem Schulkind, der Lehrperson* sowie *den Eltern* des Kindes zusammen. „Es handelt sich dabei um ein fragiles Beziehungsgefüge, welches sehr schnell aus der Balance geraten kann, wenn nicht alle drei Partner ihre Rolle souverän, wohlwollend und besonnen ausfüllen“ (Hanrieder, 2013, S. 9). In Hinblick auf die Position der Lehrperson lässt sich feststellen, dass diese insbesondere dann bei der Reduktion von Stress bei ihren Schulkindern mitwirken kann, wenn sie selbst eine gesunde Einstellung bezüglich ihres eigenen Stressmanagements hat (Hanrieder, 2013, S. 8). Kohlmaier (2016) berichtet aus seinem Interview mit der Schulpsychologin und Stress-Expertin Michaela Huber, dass Schulkinder „leider oft und unbewusst“ von den Eltern am meisten gestresst sind. Ursachen hierfür sind häufig ein zu geringer Abstand zu schulischen Angelegenheiten und damit einhergehend hohe schulische Erwartungen an das Kind. Ein Grund hierfür ist der regelmäßige Wunsch der Eltern, dass ihr Kinder nach der Volksschulzeit ein Gymnasium besucht und einen guten Schulabschluss erzielt. Ebenso Hanrieder (2013, S. 5) weist darauf hin, dass Leistung im schulischen oder auch im privaten Bereich für Eltern in der heutigen Zeit ein sehr bedeutsames Phänomen ist. Beyer und Lohaus (2007, S. 13, zitiert nach Lohaus, 1990) bestärken dies, indem sie auf die Studie von Lohaus verweisen, die bereits mehrfach in dieser Masterarbeit zur Verdeutlichung herangezogen wurde. Eltern planen für ihre Kinder oftmals ein sehr straffes Freizeitprogramm am Nachmittag ein, weshalb für viele Schüler\*innen aufgrund des daraus resultierenden Zeitmangels wenig Zeit für eine individuelle Gestaltung der Freizeit bleibt. „Leistungsdruck und Zeitdruck sind die Folgen. Und Druck ist dabei nur ein anderes Wort für Stress“ (Hanrieder, 2013, S. 5).

Die dritte und somit letzte Ebene, die von Brade und Dühlmeier (2018, S. 8) zur Veranschaulichung der Entwicklungsaufgaben herangezogen wird, ist die *kontextuelle Ebene*, welche eine Neugestaltung der bisherigen Rahmenbedingungen mit sich bringt.

Neuerungen sind beispielsweise hinsichtlich des Schulweges, der Klassenstärke, der Schulregeln sowie der Vielzahl an Fachlehrpersonen zu erwarten. In der Regel müssen sich Volksschulkinder auf eine deutlich größere Schule einstellen, an welcher differenzierter Unterricht mit verschiedenen Fachlehrpersonen stattfindet.

### 3.4 Auswirkungen auf die Gesundheit

Meines Erachtens bedeutet „Wohlbefinden“, wenn eine Person frei ist von negativen Gefühlen, Stimmungen und körperlichen Beschwerden. Ich würde es als einen Zustand psychischer und physischer Ausgewogenheit bezeichnen, der kurze Phasen des Lebens, aber auch über einen längeren Zeitraum andauern kann und subjektiv erlebt wird. (Ritter, 2008, S. 11)

Gegensätzlich zur Aussage von Ritter (2008, S. 11) erleben Menschen in ihrem Alltag das Gefühl von Stress. Linneweh (2002, S. 37) weist darauf hin, dass sich ein Stressgefühl auf „die ganze Person“ auswirkt. Dies hat einerseits emotional-kognitive und andererseits physische Folgen. Domsch et al. (2016, S. 36) betonen diesbezüglich, dass es eine Unterscheidung zwischen kurz andauernden und lang andauernden Stresssymptomen zu beachten gilt. Ein Stresssymptom, welches nur von kurzer Dauer ist, wird durch eine beliebige Stresssituation ausgelöst. Ist diese Situation überstanden, lassen die Stresssymptome wieder nach. Gegensätzlich verläuft dies bei langfristigen Symptomen, die in variierenden Abständen wiederkehren und sich zu chronischen Begleiterscheinungen entwickeln. Im Folgenden werden mögliche langfristige Auswirkungen auf psychischer sowie physischer Ebene beschrieben.

#### 3.4.1 Psychische Auswirkungen

Böpple (2015, S. 10–11) nennt als häufig auftretende psychische Reaktion von Kindern auf eine Stresssituation Schlafprobleme oder Schlaflosigkeit. Darüber hinaus werden von Stress verursachte Ängste, wie beispielsweise die Angst vor schulischem Versagen oder die Angst, aufgrund einer Krankheit ein Familienmitglied zu verlieren, genannt. Ein weiteres Symptom zeigt sich darin, dass Kinder sich immer mehr von anderen Personen distanzieren und soziale

Kontakte so gut wie möglich vermeiden. Hinzu kommen ein sehr sensibler Gefühlsstand, regelmäßige Wutausbrüche, eine niedrige Frustrationstoleranz sowie Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren. Auch Nervosität ist ein verbreitetes Stresssymptom. Sind Kinder nervös, kauen sie gerne an den Fingernägeln oder kratzen sich an der Haut oder den Haaren. Linneweh (2002, S. 37) informiert ergänzend von emotional-kognitiven Symptomen wie innerlicher Anspannung und Unruhe, ungeduldigem und hektischem Auftreten sowie andauernder Unentschlossenheit, Unsicherheit und Ratlosigkeit. Puchbauer-Schnabel (2002, S. 23) gibt mit Hilfe von Beispielen Einsicht in emotional-kognitive Auswirkungen von Stress bei Kindern in schulischen Situationen. Ein verbreitetes Phänomen ist, dass Kinder vor einer Schularbeit spürbar aufgeregter sind. Da das Schulkind unbedingt eine gute Leistung erbringen möchte, ist es nervös und vergisst während der Bearbeitungszeit, wie Aufgaben bearbeitet werden müssen, obwohl es beim vorbereitenden Üben gut funktioniert hat. Ein weiteres Phänomen zeigt die Nervosität bei Vorträgen oder Referaten, die vor der ganzen Klasse gehalten werden. Obwohl sich ein Schulkind gut auf das Referieren vorbereitet hat, fehlen plötzlich die Worte.

An einer Studie, die sich auf die psychischen Symptome bei Schulkindern der zweiten Grundstufe fokussierte, nahmen insgesamt 2000 Schüler\*innen der 3. bis zur 6. Klasse teil. Sie sollten hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten angeben, ob sie diese in der vergangenen Woche einmal, ein paar oder mehrmals verspürt haben (Domsch et al., 2016, S. 36, zitiert nach Lohaus et al., 2006). Die im Folgenden beschriebene und dargestellte Tabelle zeigt die Ergebnisse der Befragung hinsichtlich psychischer Symptome.

In der linken Spalte der Tabelle werden Ärgersymptome, Traurigkeitssymptome sowie Angstsymptome in je vier zutreffende Adjektive unterteilt. In der zweiten, dritten und vierten Spalte können die Ergebnisse der Befragung abgelesen werden. So gaben beispielsweise 32,6 % der Befragten an, mehrmals in der Woche wütend zu sein. Vergleichsweise hoch ist der auch der Anteil an Schüler\*innen, die angaben, mehrmals in der Woche aufgeregter zu sein. Hier liegt der Wert beispielsweise bei 28,3 %.

*Tabelle 1: Häufigkeit psychischer Symptome der 3. und 4. Klässler\*innen in Prozent (Domsch et al., 2016, S. 39)*

	Keinmal	Einmal	Mehrmals
<b>Ärgersymptome</b>			
Ärgerlich	27,7	42,7	35,2
Wütend	30,1	36,9	32,6
Zornig	45,2	32,9	21,9
Gereizt	54,5	31,0	14,5
<b>Traurigkeitssymptome</b>			
Traurig	44,8	38,6	16,7
Bekümmert	67,9	24,1	8,0
Unglücklich	50,2	32,3	17,6
Einsam	69,1	20,5	10,3
<b>Angstsymptome</b>			
Unruhig	44,0	37,4	18,5
Aufgeregt	24,1	47,6	28,3
Nervös	46,1	38,2	15,8
Angespannt	57,1	31,1	11,4

### 3.4.2 Physische Auswirkungen

Neben den zahlreichen psychischen Auswirkungen treten bei Kindern auch eine Vielzahl an physischen Symptomen auf, die von Stresssituationen verursacht werden. Böpple (2015, S. 10–11) zählt neben Kopfschmerzen, Herzrasen oder Schwankungen von schwitzenden und kalten Händen auch Magenprobleme wie Blähungen, Bauchschmerzen oder dem Bedürfnis, sich zu übergeben, auf. Römer (2014) weist außerdem darauf hin, dass es bei Schulkindern häufig vorkommt, dass sie einnässen, wenn sie durch diverse Stresssituationen belastet sind. Des Weiteren können immer wiederkehrende Infekte oder auftretende Allergien ein Resultat von Stress im Kindesalter sein. Schweißausbrüche oder ein zitternder Körper sind weitere physische Symptome, auf welche Lohaus et al. (2007, S. 13) hinweisen. Des Weiteren berichtet Haug (2018) über die Beobachtung der Eltern von 1003 Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 18 Jahren. Die befragten Eltern geben an, dass sich Stress bei ihren Kindern durch Schmerzen an diversen Körperstellen äußert. An dieser Stelle können Untersuchungsergebnisse der in Kapitel 3.4.1 aufgegriffenen Studie herangezogen werden. Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Befragung aller 3. und 4. Klässler\*innen hinsichtlich der physischen Symptome innerhalb einer Woche dargestellt (Domsch et al., 2016, S. 36, zitiert nach Lohaus et al., 2006).

Die Ergebnisse zeigen, dass bereits während der Grundstufe II der Volksschulzeit vielseitige physische Beschwerden bei den Schulkindern auftreten. Besonders auffällig ist, dass 23,8 % der Befragten angaben, innerhalb einer Woche mehrmals mit Schlaflosigkeit zu kämpfen zu haben. 19,4 % der Schüler\*innen gaben darüber hinaus an, mehrmals in der Woche keinen Appetit zu verspüren zu haben. Ebenso Kopfschmerzen, Bauchschmerzen sowie Schwindel und Übelkeit sind von den Kindern mehrmals in der Woche an sich selbst beobachtet worden. Es ist wichtig zu erwähnen, dass sich die Untersuchungsergebnisse kaum verändert haben, wenn Kinder, die zum Zeitpunkt der Befragung Symptome aufgrund einer Krankheit aufzeigten, nicht an der Untersuchung teilnahmen.

*Tabelle 2: Häufigkeit physischer Symptome der 3. und 4. Klässler\*innen in Prozent (Domsch et al., 2016, S. 37)*

	Keinmal	Einmal	Mehrmals
Kopfweg	57,3	27,9	14,8
Bauchweg	57,7	28,4	13,9
Schwindel	68,8	22,5	8,6
Schlaflosigkeit	44,4	31,8	23,8
Übelkeit	72,1	20,6	7,3
Appetitlosigkeit	52,0	28,5	19,4

### 3.5 Persönliches Stressempfinden

„Stress ist eine völlig subjektive Erfahrung“ (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 16). Hinter jeder Person, die Stressgefühle wahrnimmt, verbergen sich diverse Ursachen, die für die Auslösung dieser Gefühle verantwortlich sind. Die Reaktion auf eine Stresssituation ist von mehreren Faktoren abhängig, wie beispielweise von bisher gesammelten und prägenden Ereignissen oder von der Art und/oder der Dauer des Stressors. Demzufolge hält auch Böppe (2015, S. 10) fest, dass das Stressempfinden ein individueller Prozess ist, welcher von persönlichen Betrachtungsweisen abhängig ist. Lohaus et al. (2007, S. 24) fügen hinzu, dass es bei der Ansammlung mehrerer Stressoren im Kindesalter zu gravierenden Veränderungen im Auftreten kommen kann. Dies äußert sich insbesondere dadurch, dass sich die bisher gemeisterten Ereignisse des Kinderalltags immer mehr zu Herausforderungen entwickeln. Darüber hinaus nehmen schulische Leistungen ab und Unternehmungen während der Freizeit werden uninteressant. Dies hat zur Folge, dass die Lebensfreude der

Schüler\*innen sinkt. Die Hauptursache ist in diesem Fall das Zusammenspiel mehrerer Stressoren. Das Stresserleben eines Kindes kann demzufolge immer intensiver werden, indem zu alltäglichen Anforderungen immer mehr Stressoren hinzukommen. „Stresserleben ist das Ergebnis einer subjektiven Interpretationsleistung, abhängig von persönlichen Erfahrungen, individueller Veranlagung und dem momentanen körperlichen und geistig-seelischen Befinden“, hält Linneweh (2002, S. 37) dahingehend fest. Des Weiteren lässt sich an dieser Stelle erwähnen, dass Erfahrungen, die in frühkindlichen Phasen, in welchen das Gehirn wesentliche Entwicklungsschritte macht, gemacht werden, für Kinder besonders prägend sind (Böpple, 2015, S. 10). Demzufolge können frühkindliche Ereignisse, die bei einem Kind ein Trauma ausgelöst haben, lebenslang für ein verändertes Stressempfinden verantwortlich sein. Unter einem Trauma ist in diesem Kontext ein Lebensereignis zu verstehen, welches „das bisherige Leben nachhaltig negativ verändert. Es ist mit den vorherigen Lebenserfahrungen nicht vereinbar und verunsichert die Betroffenen zutiefst“ (Eckardt, 2013, S. 9). Darauf bezugnehmend berichtet das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2017) in einem Newsletter über eine Studie, in welcher von über 500 Kindern im Alter von drei bis 16 Jahren Haarproben für Untersuchungen des Cortisolspiegels entnommen wurden. Der Cortisolspiegel der vergangenen Monate lässt sich auch nach einiger Zeit noch in den Haaren feststellen, weshalb es Wissenschaftler\*innen gelungen ist, bei den untersuchten Kindern und Jugendlichen Unterschiede hinsichtlich der Cortisolwerte der letzten Monate festzustellen. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass der Cortisolspiegel bei jenen Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Vergangenheit traumatische Ereignisse erlebt haben, deutlich niedriger ist als der Cortisolspiegel verschonter Kinder (BMBF, 2017). „Er fällt unter den normalen Wert, da der Körper [...] mit einer Erschöpfungsreaktion auf die belastende Situation antwortet. Dies geschieht womöglich, um andere Körpersysteme vor dauerhaft hohen Cortisol-Ausschüttungen zu schützen“, berichtet Dr. Lars White, Ansprechpartner des Newsletters des BMBF (2017). „Die Stressregulationssysteme der Kinder, die dauerhaft hohem Stress ausgesetzt sind, büßen so zunehmend ihre Funktion ein“ (BMBF, 2017).

## 4 Stressbewältigung im Kindesalter

Das folgende Kapitel befasst sich mit Stressbewältigungsstrategien, über welche Volksschulkinder verfügen, um eine Stresssituation zu lindern oder zur Gänze zu beseitigen.

### 4.1 Hinführung zu Stressbewältigungsstrategien/Copingstrategien

Inwieweit sich eine Belastung auf das psychische sowie physische Wohlbefinden einer Person auswirkt, ist abhängig davon, welche Möglichkeiten die Person besitzt, eine jeweilige Belastung zu bewältigen. Der Begriff *Bewältigung* ist auch unter dem gleichbedeutenden englischen Wort *coping* bekannt. *Stressbewältigungsstrategien* oder *Copingstrategien* stellen all jene Möglichkeiten dar, die ein Individuum zum Bewältigen einer Belastung besitzt (Kaluza, 2018, S. 62). Insbesondere bei Kindern sind Stressbewältigungsstrategien in Hinblick auf die Steuerung von Emotionen bis Eintritt der frühen Jugendlichkeit beschränkt, was zur Folge hat, dass diverse negative Gefühlslagen im Volksschulalter durch „Gefühlsausbrüche, Rückzug oder der Suche nach sozialer Unterstützung“ versucht werden zu bewältigen (Böpple, 2015, S. 15). Im Gegensatz zur Fähigkeit der Regulation der Gefühle, die bei Volksschulkindern noch nicht weit entwickelt ist, beginnt die Entwicklung kognitiver Strategien und somit die Fähigkeit, problemlösend zu denken und zu handeln, bereits im Vorschulalter und ist bereits zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr abgeschlossen. Demnach sind Schuleinsteiger\*innen auf kognitiver Ebene fähig, über deren Belastungen zu sprechen (Böpple, 2015, S. 15). Jedoch sollte mit Unterstützung seitens der Lehrperson beziehungsweise der Eltern gemeinsam nach geeigneten Strategien zur Bewältigung der Stresssituation des Kindes gesucht werden. Lohaus et al. (2007, S. 48) teilen mit, dass es zwei sich eindeutig unterscheidende Ansätze gibt, die sich mit der Thematik der Stressbewältigung bei Kindern befassen. Im Folgenden werden beide Ansätze näher erläutert.

#### 4.1.1 Änderung der Situation

Der erste Ansatz fokussiert sich auf die Änderung der stressverursachenden Situation, um einem Kind die Stresssituation zu erleichtern. Lohaus et al. (2007, S. 48) betonen an dieser Stelle, dass es Situationen gibt, an welchen es die bessere Lösung ist, eine Situation zu verändern und somit stressfreier zu gestalten, anstatt ein Kind an eine ungeeignete Situation

anpassen zu versuchen. Konkret bedeutet dies, dass es häufig an den Umständen und der Umgebung eines Kindes liegt, wenn das Kind eine Stresssituation erfährt. Beispielsweise kann sich das Kind zu Hause beim Erledigen der Hausübungen nicht konzentrieren, wenn hierfür kein ruhiger Ort zur Verfügung steht. In der Schule ist es beispielsweise der Lärm der Baustelle, der trotz geschlossener Fenster durchdringt und das Kind beim Schreiben der Schularbeit ablenkt. Das Kind wird in eine Stresssituation versetzt, aus welcher es momentan nicht entfliehen kann. In beiden Fällen bedarf es einer Änderung der Situation, um Kindern dieselbe Situation stressfrei ermöglichen zu können. Zu Hause sollte dem Kind ein Rückzugsort errichtet werden, welcher es täglich nach der Schule ermöglicht, in Ruhe die Hausübungen zu erledigen. In Hinblick auf das Beispiel in der Schule wäre es empfehlenswert, am Tag der Schularbeit als Lehrperson ein Klassenzimmer zu organisieren, welches sich nicht auf der Seite der Baustelle befindet. Lohaus et al. (2007, S. 49) halten den Sachverhalt wie folgt fest: „Im Bereich von Familie, Schule und Freizeit sollten die situativen Bedingungen so beschaffen sein, dass die Grundbedürfnisse von Kindern befriedigt werden. [...] Die äußeren Bedingungen sollten also optimale Grundvoraussetzungen zum Umgang mit Anforderungen bieten.“

#### 4.1.2 Unterstützung bei der Stressbewältigung

Der zweite Ansatz legt den Fokus auf die Stressbewältigung durch das Kind selbst, indem hierfür von einer vertrauten Person Unterstützung angeboten wird. Lohaus et al. (2007, S. 50) betonen diesbezüglich, dass es zunächst einmal von hoher Bedeutung ist, eine Stresssituation überhaupt zu erkennen. Ein Individuum braucht zunächst ein Gespür dafür, in welchen Situationen es Stress erlebt, damit vorbeugend darauf geachtet werden kann, sich nicht zu überlasten. Des Weiteren muss das Kind lernen, Signale, die der Körper aufgrund von Überlastung sendet, frühzeitig zu bemerken. Dies stellt für viele Betroffene jedoch eine große Hürde dar, da diese „Überlastungssignale“, wie sie Lohaus et al. (2007, S. 51) bezeichnen, meist schon eingetreten sind, bevor man sie abwehren kann. Darüber hinaus kann es für Betroffene hilfreich sein, eine stressauslösende Situation genau zu betrachten und zu überlegen, was an dieser Situation positiv oder als Chance betrachtet werden kann. Sogenannte *Anti-Stress-Gedanken* wie „*Ich schaffe das schon!*“ drehen eine negative Situation ein Stück weit zum Positiven und können es einer Person erleichtern, die gute Seite einer Situation zu sehen. Wichtig zu wissen ist, dass Bewertungen immer veränderbar sind.



Eine Änderung von Gedanken ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Betroffenen selbst mit positiven Gedanken an das Problem herangehen. So lernen beispielsweise Kinder mit einer Erkrankung, allmählich damit umzugehen. Lohaus et al. (2007, S. 54) halten fest: „Ein positiver Nebenaspekt der Krankheitsbelastung liegt also in vielen Fällen in dem Aufbau eines umfangreichen Bewältigungspotentials zum Umgang mit Belastungen.“ Und diese Fähigkeit kann den Kindern auch in jenen Situationen helfen, die unabhängig von der Krankheit in das Leben treten.

In Kapitel 4.1 wurde bereits von Böpple (2015, S. 15) eine erste Übersicht über Stressbewältigungsstrategien bei Kindern angeführt. Ebenso Lohaus et al. (2007, S. 54) führen die *problemorientierte* sowie die *emotionsorientierte Bewältigungsstrategie* in ihrem Werk an. Die problemorientierte Bewältigungsstrategie steht für eine positive Beeinflussung der stressverursachenden Situation, wohingegen die emotionsorientierte Bewältigungsstrategie sich darauf fokussiert, mit den von der Stressquelle ausgelösten Emotionen umgehen zu können. Diesen beiden Bewältigungsstrategien sind nun weitere Bewältigungsstrategien, die insbesondere auf Kinder und Jugendliche zutreffen, untergeordnet. Es handelt sich dabei um die Suche nach *sozialer Unterstützung*, *problemvermeidende Bewältigungsstrategien* sowie die *Aufnahme von Medikamenten* zur Reduktion von Stress (Lohaus et al., 2007, S. 55, zitiert nach Lohaus et al., 2006). Im Folgenden werden nun die insgesamt fünf Strategien der Bewältigung von Stress näher erläutert.

### **Soziale Unterstützung**

„Die Unterstützung durch die Familie, die Schule und durch Freunde gilt als einer der wichtigsten Schutzfaktoren gegen das Auftreten von Stress“ (Lohaus et al., 2007, S. 56). Demzufolge erleben diejenigen Kinder, die von ihrem sozialen Umfeld ein hohes Maß an Unterstützung erhalten, weniger Stress wie diejenigen Kinder, die ein geringes Maß an Unterstützung erhalten oder auf diese zur Gänze verzichten müssen. Kinder sind auf Hilfe angewiesen, insbesondere in Situationen, in welchen Kinder Ansprechpartner\*innen für Ratschläge oder Hilfeleistungen benötigen. Als Beispiel kann an dieser Stelle erneut der Wechsel von der Volksschule auf die weiterführende Schule herangezogen werden, denn es bedarf einer intensiven Überlegung, welche weiterführende Schule für ein Kind in Frage kommt, damit eine Überforderung oder auch eine Unterforderung durch die Lerninhalte und

weitere schulische Umstände vermieden werden kann (Lohaus et al., 2007, S. 56). Hinzu kommt, dass das soziale Umfeld der Kinder eine Vorbildfunktion in Hinblick auf den Umgang mit diversen Anforderungen einnimmt. Nehmen Kinder bei den Eltern sowie der Lehrperson keine Zeiten für Ruhe und Entspannung wahr, ist ihr eigener Blick dahingehend ebenso beschränkt.

### **Emotionsregulierende Bewältigungsstrategien**

Die emotionsregulierenden Bewältigungsstrategien haben die Absicht, die Emotionen eines Kindes in Hinblick auf Belastungen zu regulieren. An dieser Stelle gilt es einerseits das sich Zeit nehmen für Phasen der Entspannung und Erholung zu erwähnen und andererseits das Zeigen und Ausleben von negativen Emotionen wie Wut, Enttäuschung oder Ärger. Zu den emotionsregulierenden Bewältigungsstrategien gehören demnach all jene Strategien, die die Gefühlslage hinsichtlich der Stressgefühle in beliebiger Art beeinflussen. Freies Spiel kann bei Kindern beispielsweise dazu führen, dass ein regulierter Gefühlszustand erreicht wird. Diesbezüglich geben Lohaus et al. (2007, S. 59) bekannt, dass ein überlegtes Einsetzen von Spiel- und Erholungszeiten für junge Lernende gleichartige Ziele in Hinblick auf die Entspannung erzielen kann wie das Anwenden konkreter Entspannungsverfahren. Eine Situation, in der sich eine Regulation der Emotionen besonders anbietet, ist die Phase während der Vorbereitung auf eine Schularbeit, da man die Situation der Klassenarbeit und die Tatsache, dass Schüler\*innen diese schreiben müssen, nicht beeinflussen kann (Lohaus et al., 2007, S. 60).

### **Problemorientierte Bewältigungsstrategien**

Im Gegensatz zu den emotionsregulierenden Bewältigungsstrategien verfolgen problemorientierte Bewältigungsstrategien die Absicht, die stressverursachende Situation zu verändern, indem beispielsweise nach Kompromissen gesucht und das eigene Tun an die jeweilige Situation angepasst wird. An dieser Stelle gilt es zu betonen, dass die Eltern der jungen Lernenden auch in diesem Kontext eine wesentliche Vorbildfunktion einnehmen (Lohaus et al., 2007, S. 60).

Eine angemessene Problemlösung setzt die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung in Stresssituationen und die Ermittlung relevanter Informationen über das Problem voraus.

Man muss sich Klarheit darüber verschaffen, wann man Stress hat, woran man erkennt, dass man Stress erlebt und was man gewöhnlich gegen Stress unternimmt. Die Lösungssuche verlangt weiterhin die Fähigkeit, geeignete Strategien zur Problemlösung zu generieren. Bei der Entscheidungsfindung ist eine realitätsgerechte und situationsangemessene Strategie auszuwählen, wobei man hier über Auswahlkriterien verfügen muss, die die Entscheidung erleichtern. (Lohaus et al., 2007, S. 60)

Je weiter die Entwicklung der jungen Lernenden voranschreitet, desto leichter fällt es ihnen, Bewältigungsstrategien anzuwenden, die sich an die Situation anzupassen versuchen. Es gilt zu berücksichtigen, dass der Einsatz einer problemlösenden Strategie primär in Situationen, die in gewissem Maß kontrolliert werden können, zu empfehlen ist (Lohaus et al., 2007, S. 60–61). Hinsichtlich beider soeben erläuterten Bewältigungsstrategien kann festgehalten werden, dass sich diese ergänzen können und nicht zwingend unabhängig voneinander ausgewählt werden müssen. Lohaus et al. (2007, S. 58) heben die Problemlösestrategien in Hinblick auf die Bewältigung von Stress hervor, da diese laut einer eigenen Untersuchung wirksamere Ergebnisse erzielten wie das reine Anwenden von Möglichkeiten der Entspannung.

### **Problemvermeidende Bewältigungsstrategien**

Im Allgemeinen liegt der Fokus von problemvermeidenden Bewältigungsstrategien darin, eine eintretende Situation zu ignorieren beziehungsweise den Kontakt zu dieser zu vermeiden. Im Leben von Erwachsenen kann dies, um ein Beispiel zu nennen, eine Reise und somit eine Flucht aus der vorliegenden Situation oder aber auch der Konsum von Alkohol oder anderweitigen Drogen sein. Vergleichsweise fällt es Kindern schwerer, problemvermeidende Strategien anzuwenden, da Kinder im Gegensatz zu den Erwachsenen oftmals einer Kontrolle unterliegen. Zur Veranschaulichung kann hierfür das Beispiel des Tagträumens herangezogen werden. Brauchen Kinder während des Unterrichts eine Pause, kommt es regelmäßig vor, dass sie sich durch das Abschweifen vom Unterrichtsgeschehen für eine kurze Zeit entspannen können, was die Lehrperson hingegen nur ungerne tolerieren möchte. Ein Vorteil von problemvermeidenden Strategien ist, dass ein Problem zur Gänze ignoriert werden kann, was zur Folge hat, dass eine negative Reaktion auf diese Situation

vorgebeugt werden kann. Ein Nachteil der problemvermeidenden Strategien ist, dass grundsätzlich mögliche positive Erfahrungen ausbleiben und demzufolge das Vertrauen in sich selbst konstant auf einem Niveau bleibt. Es kommt hinzu, dass auch die problemvermeidenden Strategien keine direkte Lösung des Problems veranlassen (Lohaus et al., 2007, S. 62).

### **Einnahme von Medikamenten**

Bereits eine Vielzahl an Kindern nimmt regelmäßig Medikamente zu sich, um vielseitige stressbedingte Symptome zu lindern oder auch um die Leistungsbereitschaft zu erhöhen. Die Arzneimittel schaffen es zwar, Symptome für eine kurze Zeitspanne zu hemmen, jedoch bleiben die stressauslösenden Faktoren auch bei dieser Bewältigungsstrategie vorhanden. Kinder sollen es nicht als gängige Möglichkeit ansehen, ein Medikament zu sich zu nehmen, dass für das Lindern jeglicher Stresssymptome eingenommen werden kann. „Es ist wichtig, Kindern und Jugendlichen früh zu vermitteln, dass es sinnvoll ist, sich mit belastenden Situationen auseinanderzusetzen und nicht zu versuchen, ihnen zu entfliehen“, teilen Lohaus et al. (2007, S. 63) abschließend mit.

## **4.2 Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Stressbewältigung**

Eschenbeck und Kohlmann (2002, S. 2) weisen hinsichtlich der Geschlechterunterschiede bei der Bewältigung von Stresssituationen auf Untersuchungsergebnisse einer selbst durchgeführten Studie hin, an welcher insgesamt 132 Volksschüler\*innen, darunter 65 Jungen und 67 Mädchen im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren, teilnahmen. Es sollte hinsichtlich der beiden Aspekte *Streit mit Freund\*innen* und *Hausaufgaben* herausgefunden werden, inwiefern sich Geschlechterunterschiede in Hinblick auf die Bewältigungsstrategien *Suche nach sozialer Unterstützung*, *problemlösende Strategien* sowie *emotionsregulierte Strategien* ergeben. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen hinsichtlich der beiden beispielhaft herangezogenen Ereignisse verstärkt nach sozialer Unterstützung strebten, insbesondere in der Streitsituation mit Freund\*innen. Zudem wurde herausgefunden, dass Mädchen öfter problemlösende Strategien heranziehen, um die exemplarisch dargestellten Probleme zu beheben. Bezüglich der emotionsregulierenden Bewältigungsstrategien ergaben sich keine nennenswerten Unterschiede der Geschlechter. Jungen bevorzugten im Vergleich zu Mädchen die Strategie, das Problem zu vermeiden und diesem aus dem Weg

zu gehen. „Für das Kindesalter fallen die Befunde zu geschlechtstypischen Unterschieden in der Bewältigung heterogener aus“, fasst Eschenbeck (2010, S. 114) den Sachverhalt mit dieser zentralen Information zusammen.

## 5 Maßnahmen zur Stressreduktion in der Volksschule

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich nach einer kurzen Hinführung zum Praxiskonzept dieser Masterarbeit konkret mit unterschiedlichen didaktischen Methoden, die eine Lehrperson im Unterricht heranziehen kann, um Stressgefühle bei den Schulkindern reduzieren zu können. Am Ende des Kapitels liegen das Praxiskonzept zusammenfassende Raster vor, die einen Überblick über die aus der Fachliteratur entnommenen didaktischen Methoden bieten.

### 5.1 Hinführung zum Praxiskonzept

In der Schule gibt es laut Ritter (2008, S. 11) zwei konkrete Ziele hinsichtlich des kindlichen Wohlbefindens, die seitens der pädagogischen Fachkräfte zu erfüllen sind. Das erste Ziel besagt, dass Ängste vermindert sowie die Orientierung an Misserfolgen eingestellt werden sollen, damit das individuelle Wohlbefinden der Schulkindern durch diese Faktoren nicht beschränkt wird. Das zweite Ziel umfasst die Motivation, das Wohlbefinden in der Schule und damit einhergehend die schulischen Erfolge der Schüler\*innen zu steigern, damit eine erhöhte Leistungsfähigkeit resultieren kann. Gerade deshalb steigt die Wichtigkeit des Wohlbefindens der Schüler\*innen hinsichtlich der Schule immer weiter an. Durch eine Verbesserung des Wohlbefindens kann eine Grundlage geschaffen werden, die Schüler\*innen erleichtert dazu bringt, in der Schule leistungsfähig zu sein (Wirthwein et al., 2018, S. 105). Das Wohlbefinden von Schüler\*innen hinsichtlich der Schule hängt im Allgemeinen mit einer Vielzahl von Aspekten wie den außerschulischen Umständen, den schulischen Rahmenbedingungen, der Qualität des Unterrichts, den sozialen Beziehungen in der Schule, der bisherigen Lernerfahrung und vorhandenen Präkonzepten, der individuellen Persönlichkeit sowie der aktuellen Gefühlslage und der Tagesverfassung zusammen (Hascher, 2004, S. 166).

Schubert und Friedrichs (2023, S. 14) empfehlen für die Verstärkung des Wohlbefindens der Schüler\*innen das Ausbilden verschiedener Eigenschaften der Lehrperson, um eine vertraute Beziehung zu den Schulkindern herzustellen zu können. Die wichtigste Eigenschaft einer Lehrperson ist Schubert und Friedrichs (2023, S. 14) zufolge, dass die Lehrperson jedem Kind ausreichend Zeit widmet und wirkliches Interesse an der Entwicklung des Kindes zeigt. In diesem Kontext ergänzt Hanrieder (2023, S. 18) eine

Tatsache, welcher sich jede Lehrperson bewusst sein sollte: „Ein Coach kann niemandem helfen, wenn sein eigener Rucksack voller Probleme ist. [...] Ist der Lehrer gestresst, kann er seinen Schülern nicht helfen. [...] Deswegen: Leeren Sie ihren eigenen Rucksack, nur dann können Sie mit ihren Schülern arbeiten!“ Konkret bedeutet dies, dass eine Lehrperson im Idealfall Kompetenzen im Bereich des Stressmanagements aufweist, damit sie es schafft, mit ihrem eigenen Stressgeschehen gut umgehen zu können. Ist dies der Fall, fällt es der Lehrperson leichter, das Stressmanagement ihrer Schüler\*innen auszubauen. Franze und Paulus (2004, S. 198) beschreiben wichtige Aspekte, die als Lehrperson berücksichtigt werden können, um den Leistungsdruck der Kinder einzuschränken. Zunächst ist es von hoher Bedeutsamkeit, den Unterricht an die Schüler\*innen der Klasse anzupassen, da jede Klasse heterogen zusammengesetzt ist. Dazu gehört vor allem auch eine gut überlegte Einteilung des Unterrichtsstoffes, damit Schüler\*innen weder überfordert noch unterfordert werden. Für die Lehrperson ist es demzufolge unumgänglich, den Unterricht zu differenzieren. Darüber hinaus gilt es den nach Franze und Paulus (2004, S. 198) wohl wichtigsten Faktor zu nennen – den Faktor Zeit. Lehrpersonen benötigen die Kompetenz, mit Zeit behutsam und effektiv umgehen zu können. Zum Beispiel sollte die Lehrperson Schularbeiten und Überprüfungen über das Schuljahr verteilen und nicht mehrere Überprüfungen in einem kurzen Zeitfenster durchführen. Hinsichtlich der Schularbeiten und Überprüfungen ist es von hoher Bedeutsamkeit, dass Schüler\*innen zeitgerecht mitgeteilt und transparent gemacht wird, welche Anforderungen und Bewertungsschemata es in Bezug auf eine Leistungsüberprüfung geben wird. Letztendlich weisen Franze und Paulus (2004, S. 198) auf die Unumgänglichkeit von Zeiten für Pausen und Erholung hin.

Wie es einer Lehrperson gelingen kann, während des Schulalltags mit einer 4. Klasse Phasen in den Unterricht einzubauen, die Stressgefühle bei den Schulkindern reduzieren können, wird im folgenden Kapitel thematisiert. Hierfür werden verschiedene Methoden aus dem Fachdiskurs beschrieben, die im Anschluss übersichtlich in mehreren Rastern zusammengestellt werden. Das Praxiskonzept ist für drei Schulwochen konzipiert und insbesondere für den Zeitraum, in welchem sich die Schulkinder in der Schule sowohl auch zu Hause auf eine bevorstehende Schularbeit vorbereiten, geeignet. Demnach bietet es sich an, drei Wochen vor einer anstehenden Schularbeit mit den Übungen aus dem Praxiskonzept zu beginnen, um eine hohe Wirksamkeit dieser zu erzielen. „Diese können nicht in einer klassischen Unterrichtseinheit vermittelt werden, sondern müssen sukzessive, kindgemäß und anschaulich eingeführt werden“, betont Rolletschek (2022, S. 24) abschließend.

## 5.2 Konkrete Möglichkeiten zur Stressreduktion in der Volksschule

### 5.2.1 Das Anti-Stress-Training für Kinder

Das *Anti-Stress-Training* (AST) ist ein von Hampel und Petermann (2017, S. 75) konzipiertes Training für Kinder im Alter von acht bis 13 Jahren. Insgesamt liegen in diesem Programm vier Versionen vor, die jeweils in Gruppen von vier oder sechs Kindern besucht werden. Bei der Einteilung der Gruppen sollte auf Homogenität geachtet werden, weshalb bei dieser auf das Alter, das Geschlecht sowie die Art, die Dauer und die Intensität der Beanspruchung Rücksicht genommen wird. Eine Trainingseinheit dauert 90 Minuten.

Im Folgenden werden die vier Versionen des AST nach Hampel und Petermann (2017, S. 66) kurz erläutert.

**Version 1:** Das AST\_4 ist ein vierstündiges Training, welches insbesondere für Kinder geeignet ist, welche trotz physischer Gesundheit erste Symptome, welche von Stressgefühlen verursacht werden, aufzeigen. Demzufolge wird diese erste Version primärpräventiv eingesetzt.

**Version 2:** Das AST\_2 umfasst ein zweistündiges Training, welches speziell für Kinder mit chronischen körperlichen Erkrankungen geeignet ist, welche durch Stress zusätzlich negativ beeinflusst werden. Demnach liegt mit dieser Version ein sekundärpräventives Training vor.

**Version 3:** Das AST\_6 besteht aus einem sechsstündigen Training, welches für all jene Kinder geeignet ist, welche aufgrund von Stresssituationen bereits Krankheiten erleiden. Sekundärpräventiv werden in dieser Version die möglichen Faktoren, die die Stressgefühle bei den Kindern hervorrufen und Krankheiten auslösen, erschlossen. Ebenso tertiärpräventiv kann diese Version bei Kindern mit chronischen Krankheiten eingesetzt werden. Da chronische Erkrankungen verantwortlich für psychische Beschwerden sein können, bietet es sich an, in diesem Fall auch Möglichkeiten zur Krankheitsbewältigung zu lehren. Die Eltern werden bei dieser Version nicht in das Programm integriert.

**Version 4:** Das AST\_8 umfasst das gleiche Programm wie das AST\_6, jedoch dauert dieses anstelle sechs Stunden insgesamt acht Stunden, da beim AST\_8 die Eltern für zwei Einheiten in das Training miteinbezogen werden.



Die vier Versionen des AST verfolgen unterschiedliche Ziele. AST\_4 und AST\_2 zielen primär darauf ab, akut auftretende psychische Belastungen der Schulkinder zu reduzieren. Vergleichsweise zielen das AST\_6 sowie das AST\_8 verstärkt darauf ab, den Umgang mit Belastungen auf psychischer Ebene langfristig zu verbessern und die Kompetenz des Stressmanagements auszubauen (Hampel & Petermann, 2017, S. 67).

Im Allgemeinen ist das AST ein ausgiebiges Trainingsprogramm, welches unter anderem vielzählige verhaltenstherapeutische Methoden aufzeigt, welche eine Lehrperson bei Bedarf in ihren Unterricht integrieren kann. Da mit dem Verfassen dieser Masterarbeit unter anderem das Ziel verfolgt wird, ein Praxiskonzept für Lehrpersonen zu erstellen, welches Methoden beinhaltet, die Stress bei Schulkindern reduzieren sollen, liegt der Fokus im Folgenden nicht auf der detailreichen Beschreibung des AST im Allgemeinen. Vielmehr liegt der Fokus auf der Auswahl konkreter Methoden aus dem AST, welche für das Praxiskonzept dieser Masterarbeit relevant sind. Im Folgenden werden fünf zentrale Methoden, die aus dem AST entnommen wurden, näher erläutert.

**Method 1 – Wissensvermittlung:** Die Wissensvermittlung verfolgt das Ziel, dass die Schüler\*innen die fünf Aspekte, die ein Stressgeschehen ausmachen, in kindgerechter Sprache verinnerlichen. Hierfür werden folgende Vereinfachungen (rechte Spalte) verwendet:

- Belastungssituation = Stresssituation
- Stressreaktion = Stressantworten
- Günstige Stressverarbeitungsstrategie = Stresskiller
- Ungünstige Stressverarbeitungsstrategie = Mega–Stresser
- Rückkehr zur Homöostase = Happy–Laune (Hampel & Petermann, 2017, S. 70)

Als didaktisches Mittel wird für die Klärung der Begrifflichkeiten die *Stresswaage* herangezogen. Diese umfasst eine rote Waagschale für die Stresssituationen, eine grüne Waagschale für die günstigen Stressverarbeitungsstrategien sowie eine gelbe Waagschale für die ungünstigen Stressverarbeitungsstrategien. Durch ein Besprechen der Stressbegriffe, ein hantieren mit der Stresswaage mit Hilfe eigener Stresssituationen und den sich verändernden Positionen der Waagschalen wird den Kindern mit diesem didaktischen Mittel ermöglicht zu erkennen, dass „die günstigen Strategien die Waage in ein Gleichgewicht

bringen können, während die ungünstigen Maßnahmen das Ungleichgewicht noch verstärken“ (Hampel & Petermann, 2017, S. 76).



Abbildung 6: Stresswaage (Hampel & Petermann, 2017, S. 280)

Die vorliegende Abbildung der Stresswaage zeigt zunächst eine sich im Ungleichgewicht und eine sich im Gleichgewicht befindende Waage. Die rechte Waage befindet sich im Gleichgewicht. Es sind eine Stresssituation–Waagschale in roter Farbe und eine Stresskiller–Waagschale in grüner Farbe an der Waage befestigt. Da eine beliebige Stresskiller–Methode die Stresssituation lindern und somit ausgleichen kann, befindet sich die Waage im Gleichgewicht. Vergleichsweise befindet sich die linke der beiden Waagen im Ungleichgewicht, da eine Stresssituation–Waagschale in roter Farbe und eine Mega–Stresser–Waagschale in gelber Farbe an der Waage befestigt sind.

Für das Anwenden der Stresswaage im Schulalltag gibt es verschiedene Möglichkeiten. Wenn eine Lehrperson eine Waage samt Waagschalen zur Verfügung hat, kann diese im Klassenzimmer an einem sicheren Ort platziert werden. Wichtig wäre, dass die Waagschalen gegebenenfalls in den richtigen Farben bemalt oder eventuell mit Bastelpapier farbig ummantelt werden. So kann bei beliebigen Übungen, die hinsichtlich der Stressthematik in der Klasse durchgeführt werden, auf die Waage als Veranschaulichungsmittel zurückgegriffen werden. Alternativ besteht die Möglichkeit, eine Waage samt Waagschalen auszudrucken und zu folieren. Die Waage kann an einem beliebigen Ort im Klassenzimmer platziert oder auch aufgehängt werden. Im Anhang (siehe S. 89–91) befindet sich eine Kopiervorlage der Stresswaage.

#### **Material:**

- Eine Waage mit einer roten, gelben und grünen Waagschale (in echt oder gedruckt)
- Fünf Begriffskärtchen (Stresssituation, Stressantworten, Stresskiller, Mega–Stresser, Happy–Laune)

Die fünf im Anhang (siehe S. 92) zu findenden Begriffskärtchen wurden mit den Farben rot, grün und gelb hinterlegt, damit ein Zusammenhang zu den Waagschalen der Stresswaage hergestellt werden kann. Als Schriftart wurde die *Grundschrift* gewählt, ebenso wie bei allen weiteren Materialien, die für die vorliegende Arbeit selbstständig erstellt oder überarbeitet wurden.

**Zeitraumen:** Für die Einführung der Stresswaage sollen ungefähr 20 Minuten eingeplant werden. Die weiterführende Anwendung der Stresswaage nach der Durchführung stressreduzierender Methoden dauert je nach Bedarf ein paar Minuten.

Darüber hinaus wird hinsichtlich der Wissensvermittlung das Kreisspiel *Stressnetz* vorgestellt, welches für ein erstes Sammeln von Belastungssituationen und das Finden von geeigneten Stressverarbeitungsstrategien, die den Kindern bisher bekannt sind, herangezogen wird. Das Stressnetz entsteht, indem ein Kind eine Belastungssituation nennt und anschließend den Wollknäuel zu einem anderen Kind wirft. Die Kinder müssen sich an dieser Stelle merken, von welchem Kind sie den Wollknäuel bekommen haben. Dazu kommt, dass die Kinder den Wollfaden mit ihren Händen gut festhalten müssen, damit dieser auf Spannung gehalten wird. Hat jedes Kind einmal gesprochen, wird das Stressnetz wieder aufgelöst, indem jedes Kind eine geeignete Stressverarbeitungsstrategie nennt und den Wollknäuel anschließend zu dem Kind wirft, von welchem es in der vorherigen Runde das Wollknäuel bekommen hat. Dadurch wird das Stressnetz Schritt für Schritt wieder aufgelöst. Im Anschluss daran bekommt jedes Kind zwei Karteikarten, auf welche es die von sich genannte Stresssituation sowie den Stresskiller aufschreiben darf. Das Stressnetz kann auf symbolischer Ebene auf die chaotischen Gedanken und Gefühle, die Stress verursacht, übertragen werden, was am Ende reflektierend mit den Kindern besprochen werden kann (Hampel & Petermann, 2017, S. 69).

**Material:**

- Ein dickes Wollknäuel
- Ein Stift pro Kind
- Zwei Karteikarten pro Kind

**Zeitraumen:** Es sollen ungefähr 30 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

**Methode 2 – Wahrnehmen von Emotionen:** Das Spiel, welches für die Wahrnehmung konkreter Gefühle herangezogen wird, lautet „Ich fühle mich ganz...“. Im Anhang des AST befinden sich sechs Karten, auf welchen *Ich habe Angst!*, *Ich bin traurig!*, *Ich ärgere mich!*, *Ich freue mich!*, *Ich bin aufgeregt!* und *Ich fühle mich wohl!* geschrieben steht. Ein Kind zieht eine dieser Gefühlskarten und stellt die Emotion pantomimisch dar. Ein anderes Kind hat die Aufgabe, diese Emotion zu erraten. Anschließend bietet es sich an, die sechs Gefühle zu kategorisieren. Dabei können zunächst all jene Emotionen herausgefiltert werden, welche in einer Stresssituation vorherrschen. Im nächsten Schritt werden all jene Emotionen benannt, welche auftreten, wenn keine Stresssituation vorliegt. Diese Übung ist insbesondere deshalb wertvoll, da den Kindern ein spielerischer Zugang zu Gefühlen ermöglicht wird und durch die anschließende Gruppierung verdeutlicht wird, wie Emotionen mit Stress korrelieren (Hampel & Petermann, 2017, S. 105). Ergänzend können die Kinder weitere Aussagen zu verschiedenen Gefühlslagen formulieren und diese anschließend den beiden Kategorien zuordnen.

**Material:**

- Sechs Emotionskärtchen
- Bei Bedarf weitere Kärtchen mit geeigneten Selbstinstruktionen

**Zeitrahmen:** Es sollen ungefähr 20 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

Die sechs Emotionskärtchen befinden sich im Anhang (siehe S. 93).

Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 53) beschreiben eine Möglichkeit der Weiterführung dieser Übung, indem sie darauf verweisen, dass die jeweiligen Gefühlskärtchen zusätzlich auf die richtige Waagschale der Stresswaage gelegt werden können, um die Auswirkungen des Gefühls bildlich vor sich zu haben. Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass all jene Schüler\*innen, welche negative Emotionen pantomimisch dargestellt haben, diese nach dem Spiel wortwörtlich von sich abschütteln sollen, indem sie ihren Körper kurz bewegen, abklopfen und abschütteln.

**Methode 3 – Positive Selbstinstruktionen und Fokus auf die eigenen Stärken:** Um in einer Stresssituation im Stande zu sein, sich nicht zur Gänze unter Druck zu setzen, bedarf es einer gesunden Einstellung gegenüber all jenen Situationen, die geplant oder eben ungeplant in das Leben treten. Es gilt Rücksicht auf die individuellen Stärken zu nehmen, damit diese

herangezogen werden können, um eine Situation meistern zu können. Auf dem Arbeitsblatt „Rückenstärkung“ (Hampel & Petermann, 2017, S. 315) aus dem AST, welches bezüglich der Fokussierung der eigenen Stärken herangezogen werden kann, stehen 25 positive Adjektive geschrieben. Es ist die Aufgabe der Kinder einer Gruppe, all jene Adjektive auf dem Arbeitsblatt anzukreuzen, die auf ein zuvor ausgewähltes Kind zutreffen. Anschließend kann ergänzend das Arbeitsblatt „Stolz wie...“ (Hampel & Petermann, 2017, S. 290) zum Einsatz kommen. Auf diesem können die Kinder festhalten, worauf sie in Bezug auf sich selbst stolz sind. Der Satz beginnt dabei immer mit „Ich bin stolz darauf, dass ich...“. Die beiden Arbeitsblätter „Rückenstärkung“ sowie „Stolz wie...“ wurden eigenständig überarbeitet und in dieser Form im Anhang eingefügt (siehe S. 94–95). Das Arbeitsblatt „Rückenstärkung“ wurde so gestaltet, dass eine Kopie für zwei Schulkinder verwendet werden kann.

**Material:**

- Ein Stift pro Kind
- Überarbeitetes Arbeitsblatt „Rückenstärkung“ (siehe S. 94) in Klassenstärke
- Überarbeitetes Arbeitsblatt „Stolz wie...“ (siehe S. 95) in Klassenstärke

**Zeitrahmen:** Es sollen ungefähr 30 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

**Methode 4 – Aufrechterhalten von Bewältigungsstrategien:** Damit die Schüler\*innen ihnen bekannte Bewältigungsstrategien regelmäßig präsent haben, kann der *Stresskiller-Würfel* des AST (Hampel & Petermann, 2017, S. 321) verwendet werden. Der Stresskiller-Würfel ist ein aus Papier zusammenfaltbarer Würfel mit sechs Seiten. Eine Würfelseite zeigt das Abbild eines Mädchens, eine zweite Würfelseite zeigt das Abbild eines Jungen. Drei weitere Würfelseiten werden von den Schulkindern selbst zu den folgenden drei Fragen beschriftet:

- *Dinge, die ich tun kann, um den Stress in den Griff zu bekommen.*
- *Gedanken, die mir helfen können, wenn ich Stress erlebe.*
- *Menschen, die mir helfen können, wenn ich Stress erlebe.*

Die letzte Würfelseite zeigt darüber hinaus die Anleitung für eine Achtsamkeitsübung, die akut und ganz ohne Material durchgeführt werden kann. Der Würfel muss ausgeschnitten, gefaltet und zusammengeklebt werden. Dieser Würfel kann nun als Erinnerungsstütze für

zukünftige Stresssituationen an einem gewünschten Ort platziert werden. Im Folgenden wird der Stresskiller-Würfel abgebildet. Eine Kopiervorlage kann dem Buch selbst entnommen werden (Hampel & Petermann, 2017, S. 321).



	<p>Dinge, die ich tun kann, um den Stress in den Griff zu bekommen:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	
	<p>Gedanken, die mir helfen können, wenn ich Stress erlebe:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	
	<p>Menschen, die mir helfen können, wenn ich Stress erlebe:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	
	<p><b>Kurzformel Achtsamkeit</b></p> <p>Ich atme tief ein (2) und aus (8).          Ich spüre, wie meine Füße auf dem Boden stehen.          Ich spüre den Kontakt zum Boden.          Ich stehe fest auf meinen Füßen.          Ich fühle mich kräftig und bin voller Energie.          Ich atme ruhig ein (2) und aus (8), ein (2) und aus (8).</p>	

Abbildung 7: Stresskiller-Würfel (Hampel & Petermann, 2017, S. 321)

**Material:**

- Die Vorlage des Stresskiller-Würfels in Klassenstärke
- Ein Stift pro Kind
- Eine Schere pro Kind
- Ein Kleber pro Kind

**Zeitraumen:** Es sollen ungefähr 25 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

**Methode 5 – Selbstbeobachtung:** Die Selbstbeobachtung der Kinder erfolgt im AST mittels einer Hausaufgabe bis zu einer nächsten Einheit. Die Kinder sollen dokumentieren, welche Stresssituationen in ihrem Alltag auftreten. So ergibt sich für die jungen Lernenden die Möglichkeit, „Zusammenhänge zwischen den Belastungssituationen und den Beanspruchungssymptomen sowie den günstigen Verarbeitungsmaßnahmen und dem Wohlbefinden nach der erfolgreichen Stressbewältigung“ (Hampel & Petermann, 2017, S. 70) kennenzulernen. Die Methode der Selbstbeobachtung bietet sich insbesondere deshalb an, um hinsichtlich des individuellen Stressgeschehens sensibilisiert zu werden.

**Material:**

- Ein Beobachtungsheft pro Kind
- Ein Stift pro Kind

**Zeitraumen:** Da diese Übung von den Kindern zu Hause als Hausübung erledigt wird, kann kein konkreter Zeitrahmen angegeben werden. Schätzungsweise werden täglich ungefähr zehn Minuten für die Dokumentation benötigt.

Abschließend gilt es hinsichtlich dieser Hausübung festzuhalten, dass die beobachteten Situationen der Schulkinder in der Folgeinheit besprochen werden sollen. Jedes Kind sollte die Möglichkeit bekommen, die gesammelten Stresssituationen auszusprechen, damit gemeinsam in der Gruppe ein geeigneter Stresskiller gefunden werden kann.

### 5.2.2 Das Stressbewältigungsprogramm „Bleib locker“

Ein Stressbewältigungsprogramm von Klein-Heßling und Lohaus (2021, S. 25) ist unter dem Namen *Bleib locker* bekannt. „Effektive Stressbewältigung erfordert, dass auf unterschiedliche situative Anforderungen flexibel reagiert werden kann“, lautet die

grundsätzliche Zielsetzung von Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 25) hinsichtlich ihres Programms. Das Bleib locker–Training kann im Lebensumfeld Schule eingesetzt werden und besteht grundsätzlich aus insgesamt acht Einheiten, die je 90 Minuten dauern und einmal wöchentlich empfohlen werden. Für ein gelingendes Arbeiten wird eine möglichst homogene Gruppe von acht bis zwölf Kindern empfohlen. Geeignet ist das Bleib locker–Training insbesondere für all jene Kinder, die akut von einer Stresssituation umgeben sind. Jedoch ist das Programm auch für diejenigen Kinder geeignet, bei welchen davon ausgegangen werden kann, dass sie in Zukunft von diesem präventiven Training profitieren können. Zielgruppe des Programms sind hauptsächlich Schüler\*innen der Grundstufe II der Volksschule (Klein–Heßling & Lohaus, 2021, S. 25–32).

Neben dem AST von Hampel und Petermann (2017) gilt auch für das Bleib locker–Training von Klein–Heßling und Lohaus (2021), dass es aufgrund des Umfangs und des Inhaltes dieser Masterarbeit nicht zur Gänze beschrieben werden kann. Demzufolge werden auch aus diesem Programm zentrale Methoden entnommen und im Folgenden beschrieben.

***Methode 1 – Progressive Muskelrelaxation:*** Bei der progressiven Muskelrelaxation werden gezielte Muskelgruppen für einen Moment angespannt und anschließend wieder entspannt. Ziel dieser Übung ist es, zu spüren, wie sich der Zustand der reinen Entspannung anfühlt. Die Durchführung dieser Übung findet im Liegen auf einer dünnen Matte statt, während die Lehrperson kurze Geschichten vorträgt, aus welchen klar hervorgeht, welche Bewegungen die Schüler\*innen mit ihrem Körper ausführen sollen. Hinsichtlich der korrekten Ausführung der Übungen sollen die Schüler\*innen darauf hingewiesen werden, sich auf ihren Körper zu konzentrieren und zu spüren, wie sich der Zustand der Entspannung sowie der Anspannung anfühlt. Außerdem empfiehlt es sich, die Schüler\*innen zum privaten Üben zu motivieren, denn umso öfter die Übungen ausgeführt werden, desto entspannter kann der Körper werden. Die Schüler\*innen befinden sich für die Übung mit geschlossenen Augen und auf dem Rücken liegend auf einer dünnen Matte. Die Hände liegen währenddessen entspannt neben dem Körper. Im Folgenden wird eine der möglichen Kurzgeschichten aus dem Werk von Klein–Heßling & Lohaus (2021, S. 48–49) angeführt.



### **Beispielhafte Kurzgeschichte:**

*„Mach als Erstes die rechte Hand zu einer Faust. Stell dir vor, du hast eine dicke, gelbe Zitrone in deiner rechten Hand. Drück sie ganz fest zusammen: versuch, den ganzen Saft der Zitrone herauszuquetschen. Achte auf die Anspannung in deiner Hand und in deinem Arm. Und nun lass die Zitrone einfach fallen. Achte darauf, wie sich die Hand jetzt, wenn sie entspannt ist, anfühlt.*

*Nimm eine neue Zitrone und zerquetsch sie wieder mit der rechten Hand: drück sie noch fester zusammen als die erste Zitrone. Und jetzt lass die Zitrone fallen und entspanne.*

*Und nun mach das gleiche mit der linken Hand. Nimm eine Zitrone in deine linke Hand und drück sie ganz fest zusammen. Versuch, den ganzen Zitronensaft herauszuquetschen. Achte auf die Anspannung in deiner Hand und in deinem Arm. Und nun lass die Zitrone fallen und entspanne. Merkst du, wie viel besser sich die Hand und der Arm anfühlen, wenn sie entspannt sind?“*

Im Anschluss an diese Übung folgt eine Reflexionsrunde, in welcher folgende Fragen herangezogen werden können:

- Wie fühlst du dich jetzt?
- Welche Muskeln konntest du leicht entspannen?
- Welche Muskeln konntest du nicht so leicht entspannen? (Klein–Heßling & Lohaus, 2021, S. 47–51)

### **Material:**

- Eine dünne Matte pro Kind
- Eine Kurzgeschichte aus dem Werk von Klein–Heßling & Lohaus (2021, S. 48–51)

**Zeitraumen:** Es sollen ungefähr 25 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

**Methode 2 – Positive Selbstinstruktionen und Fokus auf die eigenen Stärken:** Ergänzend zu einer bereits erwähnten Methode des AST hinsichtlich der positiven Selbstinstruktion und der Fokussierung auf die eigenen Stärken verwenden Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 51–52) die Methode „*Ich bin stolz*“–*Rundblitz*, welche fünf Minuten in Anspruch nimmt. Die Teilnehmer\*innen stellen sich für die Übung in einem Kreis auf und sprechen reihum etwas an, worauf sie bei sich selbst stolz sind beziehungsweise was sie gut können. Hat ein

Kind fertig gesprochen, bekommt es von den anderen Kindern einen kräftigen Beifall. Ziel dieser Methode ist, dass die Schüler\*innen verinnerlichen, dass es wichtig ist, auf sich selbst stolz zu sein.

**Material:**

- Kein Material notwendig

**Zeitraumen:** Es sollen ungefähr zehn Minuten für diese Übung eingeplant werden.

**Methode 3 – Möglichkeiten zur kurzfristigen Stressbewältigung:** Hat ein Kind das Bedürfnis, eine akute Stresssituation reduzieren zu wollen, kann der sogenannte *Indianerschrei* angewandt werden. Diese Methode dauert nur wenige Minuten, benötigt kein Material und schafft es, aggressive Emotionen oder auch Gefühle von Nervosität zu lindern. Die Kinder müssen sich lediglich aufrecht hinstellen, den Mund öffnen und tief Luft holen. Dann gibt die Lehrperson den Schulkindern ein Signal, wie beispielsweise das Anschlagen einer Trommel mit einem Schlägel. Er klingt dieses Signal, dürfen die Kinder einen lautlosen Schrei loslassen, währenddessen es erlaubt ist, die Arme mit geballten Fäusten nach unten zu strecken (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 55–56).

Eine alternative Methode, die das gleiche Ziel verfolgt wie der Indianerschrei, ist der *Sprung in die Wachheit*. Diese Übung dauert ebenso nur wenige Minuten und ist ohne Material durchführbar. Die Kinder brauchen lediglich etwas Platz um sich herum. Die Kinder stellen sich aufrecht hin, schließen ihre Augen und verlagern all ihre Kraft auf den Bereich unterhalb des Bauchnabels, indem sie kräftig einatmen. Ertönt ein zuvor festgelegtes Signal, werden die Arme sowie die Beine während eines Sprungs nach außen gestreckt und die Augen aufgerissen. Währenddessen ist es erlaubt, laut „HA!“ zu rufen (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 59–60). Nach der Einführung dieser beiden Methoden bietet es sich an, diese in einem Gesprächskreis zu reflektieren. Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

- Wie fühlst du dich nach dem Indianerschrei beziehungsweise dem Sprung in die Wachheit?
- Wann kann der Indianerschrei bei Stress helfen?
- Wann könnt ihr den Sprung in die Wachheit noch gebrauchen?

**Material:**

- Kein Material notwendig

**Zeitraumen:** Für die Einführung einer dieser Methoden sollen ungefähr zehn Minuten eingeplant werden. Die weiterführende Anwendung dieser akuten Stresskiller dauert ein paar wenige Minuten.

**Methode 4 – „Sich über Stress mitteilen“:** Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 60) geben als eine weitere Methode *Rollenspiele* an, die angewandt werden, damit Schüler\*innen in gespielten Handlungen beobachten können, wie es ist, „sich mitzuteilen“ beziehungsweise „mit anderen über Stress zu reden“. Vorgegebene Geschichten können Kinder auf eine spielerische Art und Weise dazu anregen, Lösungsstrategien zu entwickeln und diese im Spiel auszutesten. Ist das Rollenspiel zu Ende gespielt, findet eine Auswertung statt, um über Vorteile und Nachteile, die sich in der vorliegenden Situation in Hinblick auf die Bewältigungsstrategie gezeigt haben, zu sprechen. Ebenso sollte über anderweitige Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden, die zur Stressreduktion beitragen können. Die Lehrperson benötigt je nach Bedarf eine Situationskarte, welche den Lernenden anfangs vorgelesen wird. Die Situationen auf den Karten sollen so gewählt sein, dass sie einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen der 3. und 4. Klasse haben. Im Folgenden wird eine Situation dargestellt, die Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 61–62) in ihrem Werk als Beispiel für ein Rollenspiel zur Verfügung stellen.

**Beispielhafte Kurzgeschichte:**

*„Paul hatte sich sehr gefreut, als er endlich in die Schule kam. Und er war in der ersten und zweiten Klasse ein guter Schüler. Seine Eltern haben ihn auch deswegen oft gelobt. Als er in der vierten Klasse ist, schreibt er eine Mathearbeit. Einen Tag später gibt die Lehrerin die Arbeiten zurück. Zu Paul sagte sie: ‚Diese Arbeit war ja ganz schön schwer für dich.‘ Paul wird ganz blass im Gesicht, als er seine Note sieht. Er macht das Heft schnell zu und packt es weg. Er kann gar nicht glauben, dass er so viele Fehler gemacht hat. Paul geht nach Hause. Es ist ihm peinlich, dass er eine so schlechte Note bekommen hat und möchte am liebsten, dass es keiner erfährt. Als er zu Hause ankommt, fragt seine Mutter ihn, wie es denn heute in der Schule gelaufen ist, und Paul wird ganz komisch zumute. ‚Gut‘ stammelt*

*er heraus und geht schnell in sein Zimmer. Als er zum Abendessen kommt, ist ihm immer noch nicht wohl, aber er weiß nicht, was er tun soll.“*

Es folgt eine Reflexionsrunde, welche folgenden Fragen berücksichtigen könnte:

- Wie fühlt sich Paul?
- Könnte so etwas wirklich passieren?
- Was glaubt ihr, sollte Paul machen, damit er sich wieder besser fühlt?

Nach der Reflexionsrunde folgt die Vorbereitung auf das Rollenspiel. Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 62–63) zufolge kann ein Rollenspiel in den folgenden sieben Schritten durchlaufen werden:

#### *Schritt 1: Sammeln von Vorgehensweisen*

Dieser Schritt verfolgt das Ziel, dass die Schüler\*innen gemeinsam mit der Lehrperson zum Entschluss kommen, dass die Geschichte so weitergespielt werden soll, dass Paul sich wieder besser fühlt und seine Stressgefühle reduziert werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich Paul einer anderen Person anvertrauen muss, um aus der Stresssituation zu entkommen.

#### *Schritt 2: Rollenverteilung*

Im zweiten Schritt wird gemeinsam überlegt, welche Rollen es geben soll und wer während des Rollenspiels in welche Rolle schlüpft.

#### *Schritt 3: Vorbereitung der Szene*

Im nächsten Schritt wird die zu spielende Szene in Hinblick auf die Raumgestaltung vorbereitet. Für die vorliegende Kurzgeschichte werden beispielsweise ein Tisch und mindestens drei Sessel benötigt, um die Situation des Abendessens realitätsgetreu darstellen zu können.

#### *Schritt 4: Einstimmung der Rollen*

Der vierte Schritt umfasst ein Einstimmen auf die unterschiedlichen Rollen des Rollenspiels. Hierfür werden alle zu spielenden Rollen noch einmal gemeinsam besprochen.

*Rolle Paul* – Paul fühlt sich aufgrund der schlechten Note in der Schularbeit nicht gut. Er möchte sich wieder besser fühlen und unternimmt hierfür Folgendes... (*es wird eine Strategie ausgewählt, die sich die Kinder gemeinsam mit der Lehrperson überlegt haben*)

*Rolle Mutter* – Die Mutter möchte wissen, was mit ihrem Sohn los ist. Sie ist verwundert, dass Paul keinen Hunger hat, da dies untypisch für ihn ist.

*Rolle Vater* – Den Vater von Paul interessiert, warum sein Sohn so still ist.

#### *Schritt 5: Instruktion der Beobachter\*innen*

Die Beobachter\*innen des Rollenspiels bekommen die Aufgabe, während der Vorführung des Rollenspiels auf folgende Fragen Antworten zu finden:

- Was unternimmt Paul, damit es ihm besser geht?
- Funktioniert sein Plan?
- Wie handeln die Mutter und der Vater daraufhin?
- Könnte das wirklich passieren?
- Wie fühlt sich Paul?

#### *Schritt 6: Das Rollenspiel*

Das Rollenspiel beginnt und endet mit einem Beifall der Beobachter\*innen.

#### *Schritt 7: Austausch von Erfahrungen*

Die Rollenspieler\*innen sowie die Beobachter\*innen reflektieren gemeinsam zu folgenden Fragen:

- Wie habt ihr euch während des Rollenspiels gefühlt?
- Was haben die Beobachter\*innen wahrgenommen?
- Was hat Paul getan, um seine Stresssituation zu reduzieren?
- Wie fühlt sich Paul jetzt?
- Kennt ihr Situationen wie diese?
- Wie könnte die Geschichte noch weitergehen?

**Material:**

- Eine geeignete Räumlichkeit für das Rollenspiel mit ausreichend Platz für die Teilnehmer\*innen und die Beobachter\*innen
- Einen Tisch und drei Sessel
- Eine Kurzgeschichte, welche die Kinder auf das Rollenspiel einstimmt

**Zeitraumen:** Es sollen ungefähr 40 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

**Methode 5 – Bedeutsamkeit von Ruhephasen:** Damit Kindern die hohe Bedeutsamkeit von Phasen der Erholung und Entspannung bewusst wird, integrieren Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 68–69) die Fallgeschichte *Harald Hetzig* in das Bleib locker–Training, um die jungen Lernenden in Hinblick auf die Ruhephasen des Alltags zu sensibilisieren.

**Fallgeschichte Harald Hetzig:**

*„Harald Hetzig ist zehn Jahre alt und geht in die vierte Klasse einer Grundschule in Zwergendorf. An manchen Tagen hat Harald Hetzig so viel vor, dass er nicht mehr weiß, wo ihm der Kopf steht. Einen solchen Tag aus dem Leben des Harald Hetzig werden wir uns jetzt anschauen.*

*Es ist ein Montag im Mai, und schon beim Frühstück wird Harald Hetzig ganz nervös, wenn er überlegt, was er heute alles tun muss: Vier Stunden Schule, dann schnell Mittagessen und Hausaufgaben machen, denn um drei Uhr muss Harald beim Flötenunterricht sein. Das geht bis um vier. Um halb sechs hat Harald Fußballtraining bis sieben. Zwischen Flötenunterricht und Fußballtraining will er noch schnell bei der Geburtstagsfeier seines Freundes Stefan vorbeischauen, denn dort ist es immer so lustig, und das will er auf keinen Fall verpassen.*

*Als Harald nach der Schule zu Hause angekommen ist, wirft er seinen Schulranzen in sein Zimmer und schaufelt sich schnell das Mittagessen rein. Anschließend geht es an die Hausaufgaben: Rechenaufgaben für Mathe. Am Anfang geht es ja noch ganz gut. Aber dann dauert es immer länger, bis Harald das Ergebnis einfällt. Er ist mit seinen Gedanken schon beim Flötenunterricht ..., bei der Geburtstagsfeier ..., ach und dann war da ja auch noch das Fußballtraining. Und während er so grübelt, klingelt es an der Haustür. Birgit ist da, sie will ihn zum Flötenunterricht abholen. Also, schnell das Matheheft zugeklappt, ‚den Rest mache ich heute Abend‘, denkt Harald und auf geht’s. Beim Flötenunterricht angekommen*

*stellt Harald fest, dass er seine Noten zu Hause liegengelassen hat. Pech, so muss er halt bei Birgit mit in die Noten schauen. Aber heute klappt das Zusammenspiel überhaupt nicht. Ständig verpennt Harald seine Einsätze, er kann sich überhaupt nicht richtig konzentrieren. So bringt er also auch dies mehr schlecht als recht hinter sich und weiter geht's. Bei der Geburtstagsfeier seines Freundes sitzen alle schon am Tisch und essen Kuchen. ‚Schön, dass du's noch geschafft hast‘, sagt Stefan. Als Harald gerade sitzt, haben die Kinder die Idee, Stille Post zu spielen: Stefan denkt sich einen Satz aus und flüstert ihn Anja zu, diese erzählt das, was sie verstanden hat, leise dem nächsten Kind. Als Harald als letzter an der Reihe ist, hört man nur ein leises ‚Ratze püüh, ratze püüüh‘. Und als sich die anderen Kinder Harald anschauen, stellen sie fest, dass seine Augen geschlossen sind. Harald ist während des Spiels eingeschlafen. Durch das Gelächter der anderen geweckt wird Harald wach und fragt ganz verwirrt, wo er ist. Es ist ihm peinlich, aber lange braucht er hier ja auch nicht mehr zu bleiben: Gleich hat er Fußballtraining. Beim Fußballtraining werden die Kinder heute mal so richtig rangenommen. Endlich um sieben Uhr wieder zu Hause angekommen schmeißt sich Harald sofort auf sein Bett. Als er wieder wach wird, hört er seine Mutter sagen: ‚Harald, es wird Zeit, dass du aus den Federn kommst, sonst bist du nicht mehr rechtzeitig in der Schule.‘*

Im Anschluss an das Vorlesen der Fallgeschichte gilt es die Geschichte gemeinsam zu reflektieren. Folgende Fragestellungen können hierfür hilfreich sein:

- Warum hat Harald Hetzig Stress?
- Was kann Harald Hetzig tun, um weniger gestresst zu sein?
- Habt ihr auch schon einmal einen stressigen Tag wie den von Harald Hetzig erlebt?
- Wenn ja, was habt ihr unternommen, um den Stress zu reduzieren?

**Material:**

- Die Fallgeschichte *Harald Hetzig*

**Zeitrahmen:** Es sollen ungefähr 20 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

Abschließend weisen Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 84), ebenso wie Hampel und Petermann (2017, S. 76), auf die Verwendung einer Stresswaage hin. Übungen, die Stresssituationen sowie Möglichkeiten, diese zu reduzieren, thematisieren, bieten sich für ein anschließendes Heranziehen der Stresswaage an. Aus didaktischer Sicht können

beispielsweise Stressauslöser oder Stressbewältigungsstrategien mit einem löslichen Stift auf Bauklötze aufgeschrieben und anschließend in die Waagschale gelegt werden. So können durchgeführte Übungen mit Hilfe der Waage noch einmal reflektiert werden.

**Zusätzliches Material zur Verwendung der Stresswaage:**

- Ein paar Bauklötze
- Ein wasserlöslicher Stift

### 5.2.3 Autogenes Training als Maßnahme zur Stressreduktion

*Autogenes Training* ermöglicht dem Körper, einen Zustand der seelischen Entspannung zu erreichen, wofür Gedanken und Gefühle, die in der Person selbst entstehen, verantwortlich sind (Böpple, 2015, S. 24). Speziell bei einem Kind führt autogenes Training dazu, „dass es seinen Körper durch Gedanken selbst beeinflussen und steuern kann. Es begreift, dass ihm der Körper ‚gehört‘ und erlebt so eine zunehmende Stärkung des Selbstbewusstseins“ (Böpple, 2015, S. 25). Demzufolge werden bei autogenen Trainings mit Kindern gerne positive Selbstinstruktionen herangezogen, um das eigene Selbstwertgefühl zu stärken. „Ich weiß, ich kann – ich bleibe dran“ oder „Ruhig und still, geht’s, wie ich will“ sind beispielhafte Anführungen, die Böpple (2015, S. 25) in ihrem Werk äußert. Alternativ nennen Domsch et al. (2016, S. 78) positive Selbstinstruktionen wie „Ruhig bleiben, ich schaffe das schon irgendwie“ oder „Immer positiv denken. Neues Spiel, neues Glück!“ Positive Selbstinstruktionen wie diese können im Klassenverband immer wieder aufgegriffen werden, indem einige dieser Selbstinstruktionen im Klassenraum aufgehängt werden. Ausgewählte Selbstinstruktionen finden sich im Anhang (siehe S. 96) als Kopiervorlage.

**Material:**

- Drei oder mehrere Kärtchen mit Selbstinstruktionen
- Drei oder mehrere Pinnadeln/Magnete oder Klebeband zum Aufhängen

**Zeitrahmen:** Es sollen ungefähr zehn Minuten für diese Übung eingeplant werden.

Ergänzend weist Hanrieder (2015, S. 56) hinsichtlich des autogenen Trainings mit Kindern auf den Einsatz von Fantasiereisen hin, welche auch als „Reisen ins Land der Seele“



bezeichnet werden. Für das in dieser Masterarbeit entstehende Praxiskonzept wurde eine Fantasiereise von Kübli (2021, S. 39–41) ausgewählt.

### **Beispielhafte Fantasiereise – Die Insel der Träume:**

*„Heute wollen wir zusammen eine Traumreise erleben. Komm, wir rufen in Gedanken deinen fliegenden Teppich: La–Ie–li–lo–Iei, Teppich, komm herbei!*

*Und schon ist er da. Du legst dich auf deinen Zauberteppich. Wie weich er ist! Kuschelig und wollig wie ein Schaffell. Warm umschließt dich seine Wolle. Du legst dich ganz bequem hin und fühlst dich wohl und entspannt. Dein Kuscheltier liegt gemütlich auf deinem Bauch und guckt dich an... Wenn du richtig einatmest, dann schaukelt es hoch, wenn du ausatmest, sinkt es tief nach unten. Hoch – tief – ein – aus –... Ruhig fließt dein Atem und schaukelt das Kuscheltier auf deinem Bauch. Weich – und warm – und geborgen liegst du mit deinem Freund auf dem Teppich. Jetzt denkst du: ‚Nun fliege, mein Teppich!‘ Sanft beginnt der Motor zu brummen: OOMM – OOMM – OOMM – und du sumst leise mit. Der Teppich hebt sich und schwebt mit dir hinaus, dem blauen Teppich zu, höher und höher. Schau hinunter: die Schule, die Häuser der Stadt, die Bäume, die Straßen – alles liegt unter dir, winzig klein wie Spielzeug. Die Sonne scheint warm, die Luft ist mild, und in der Ferne lockt dich das Abenteuer. Von einer Insel träumst du, einer Insel im blauen Meer, mit Palmen und weißen Stränden. Du denkst: ‚Fliege, mein Teppich. Bringe mich sicher zur Insel meiner Träume.‘*

*Im Nu ist nichts mehr über dir als das strahlende Blau des Himmels. Unter dir kräuseln sich die türkisfarbenen Wellen des Ozeans. Sie rollen mit dem lauen Lüftchen um die Wette. Hoch – tief – hoch – tief... So ruhig wie dein Atem geht. Ein – aus – hoch – tief... Das Ein und Aus deines Atems gleicht dem Auf und Ab des Meeres. Ganz ruhig und gleichmäßig geht dein Atem. So ruhig wie das Meer. Mühelos und leicht trägt dich dein Teppich durch die laue Luft. Du fühlst dich leicht und schwerelos. Da, schau! Mitten im unendlichen Ozean liegt die Insel deiner Träume! Du schwebst näher heran, näher und näher. Dein Teppich sinkt tiefer, und du umrundest die Insel in ruhigem Flug. Du kannst dich gar nicht satt sehen an den leuchtenden Farben. Dem Weiß des feinen Sandes, dem satten Grün des Urwaldes und dem Funkeln des Wasserfalles, der von der Spitze des Berges mit munterem Rauschen herabfällt. Schau dir alles genau an! ... Das glitzernde Bächlein mündet in einen smaragdgrünen See, auf dessen glatter Wasseroberfläche bunte Tropenvögel faul in der*

*Sonne dösen. Auf einer Lichtung im Urwald entdeckst du einen riesigen alten Baum. Er hängt voll mit süßen Früchten. In seinem Schatten räkelt sich ein seltsames Tier und leckt sich träge die Pfoten. Du bist neugierig und befiehlst deinem Teppich, neben diesem Tier zu landen. Staunend betrachtest du den friedlichen Riesen, der dich aus seinen gelben Augen verschlafen anblinzelt. Sein Körper ist geschmeidig wie der einer Katze, und das kuschelweiche lockige Fell ist bunt wie ein Regenbogen. ‚Komm näher, kleines Menschenkind!‘, schnurrt es tief aus der Kehle. Du hast gar keine Angst, weil du spürst, dass dieses Wesen dein Freund ist. Tief vergräbst du dich in seinem sonnenwarmen Fell und ruhst dich ein Weilchen bei ihm aus. Du bist ganz ruhig – gelöst – entspannt... Du fühlst dich warm – geborgen – und wohl... Du fängst an zu träumen...*

*(Musik abspielen und ungefähr zwei Minuten Zeit geben zum Träumen)*

*Und ehe du es gemerkt hast, hat dich dein Teppich zurückgebracht. Du bist zurück in der Schule und liegst hier auf deiner Decke. Du atmest tief durch, streckst die Arme über dem Kopf aus, gähnst, rekelst und reckst und streckst dich, öffnest deine Augen. Du bist wach und frisch und ganz im Hier und Jetzt.“ (Kübli, 2021, S. 39–41)*

Ziemlich am Ende der Reise bietet es sich an der in hellgrau gekennzeichneten Stelle laut Kübli (2021, S. 41) an, eine Sprechpause einzulegen und Musik abzuspielen. Empfohlen wird hierfür das Musikstück *From here to here* von Georg Deuter. Dieses dauert 03:31 Minuten und ist auf YouTube zugänglich. Der Link findet sich bei der Materialauflistung.

**Material:**

- Das YouTube–Video *From here to Here* von Georg Deuter  
Link zum Video: <https://www.youtube.com/watch?v=zHAL9yazUoE>
- Ein Medium zum Abspielen des YouTube–Videos
- Die Fantasiereise zum Vorlesen
- Eine geeignete Räumlichkeit mit ausreichend Platz für alle Schüler\*innen
- Ein Teppich oder eine dünne Matte pro Kind

**Zeitrahmen:** Es sollen ungefähr 20 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

#### 5.2.4 Durchführung von Kinderyoga

„Kinder lernen spielerisch. Dies gilt für alle Lebensbereiche und ganz besonders im Yoga“ (Eichinger, 2021). Demzufolge ist es beim Ausführen von Kinderyoga von hoher Bedeutsamkeit, dass die Kinder währenddessen Freude empfinden. „Man sollte sie ermutigen, aber niemals Druck ausüben“, informiert Eichinger (2021). Deshalb liegt die korrekte Ausübung der Übungen beim Yoga mit Kindern nicht primär im Fokus. „Es eröffnet sich eine Welt ohne Konkurrenz und Leistungsdruck, in der sich Kinder wohlfühlen und an positiven Erfahrungen in sich selbst wachsen“, beschreibt Ziegler (2022, S. 195) die Wirksamkeit, die sich durch das Ausüben von Kinderyoga ergibt. „Richtig ausgeführt unterstützt die regelmäßige Praxis die Dehnbarkeit des Körpers, stärkt die Muskulatur und verbessert die Stressbewältigung,“ hält Ziegler (2022, S. 203) darüber hinaus fest. Ebenso Kübli (2021, S. 9) bestätigt dies und ergänzt, dass Kinderyoga zudem dazu führen kann, die Konzentrationsfähigkeit und die Fantasie zu fördern sowie ein inneres sowie äußeres Gleichgewicht herzustellen.

Ziegler (2022, S. 201) informiert, dass eine Yogaeinheit mit Kindern in vier Teile gegliedert werden sollte. Der erste Teil umfasst das Ankommen sowie das Begrüßen der Gruppe, in welchen insbesondere die sogenannten *Yamas* und *Niyamas* integriert werden. Diese Begrifflichkeiten stammen aus dem ursprünglich achteiligen Weg des klassischen Yogas nach *Patanjali*, welches für Erwachsene geeignet ist. *Yamas* steht für den Umgang mit sich selbst, wohingegen *Niyamas* für den Umgang mit der Umwelt steht. In der Phase des Ankommens ist es von wesentlicher Bedeutung, eine wertschätzende Atmosphäre zu erzielen. „Dieser Teil der Stunde ist gekennzeichnet von immer wiederkehrenden Strukturen, die in Form und Inhalt leicht variieren können, jedoch ritualisiert Sicherheit und Vorhersehbarkeit geben“, fasst Ziegler (2022, S. 202) zusammen.

Im zweiten Teil einer Yogaeinheit mit Kindern folgen die sogenannten *Asanas*, die konkreten Körperhaltungen. Ziegler (2022, S. 203) empfiehlt hierfür ein umfangreiches Yoga-Bildkarten-Set. Diese umfassen in der Regel Körperhaltungen, die anhand von Pflanzen, Tieren oder Planeten dargestellt werden. Jede Übung wird zunächst gemeinsam durchgeführt und erprobt. Die Übungen sollen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades immer an die sogenannten *Yogis und Yoginis*, also die Kinder, die Yoga ausüben, angepasst werden. Wurde jede Übung einmal erprobt, werden diese in einem sogenannten *Flow*, also gemeinsam noch einmal durchgeführt. Zentral ist beim Ausüben der Bewegungen, dass den

Kindern immer wieder ermöglicht wird, auszusprechen, wie sie sich während oder nach der Ausführung der Asanas fühlen (Ziegler, 2022, S. 203).

Im dritten Teil der Yogaeinheit erfolgt die Durchführung eines Spiels, welches die bisher erprobten Asanas noch einmal wiederholt und vertieft (Ziegler, 2022, S. 203).

Abschließend erfolgt ein an die Gruppe angepasster Abschluss der Yogaeinheit. Ziegler (2022, S. 203–204) betont, dass dieser Abschluss der Yogaeinheit sehr vielseitig gestaltet werden kann und der Kreativität keine Grenzen gesetzt sind. Es sollte lediglich beachtet werden, dass den Yogis und Yoginis ermöglicht wird, in sich zu kehren und abschließend einen Moment der Ruhe zu finden. Eine Reflexion am Ende der Yogaeinheit sorgt für einen gemeinsamen Abschluss und bietet Kindern die Möglichkeit, Emotionen, die während der Einheit aufgetreten sind, nach außen zu tragen.

Im Folgenden wird nun eine konkrete Yogaeinheit vorgestellt, welche ungefähr 90 Minuten in Anspruch nimmt.

#### **Material:**

- Eine dünne Matte pro Kind
- Bequeme Kleidung für alle Teilnehmer\*innen
- Ein Pinsel für je zwei Kinder
- Ein Medium zum Abspielen von Musik
- Ausgewählte Entspannungsmusik
- Ein Yoga–Bildkarten–Set (Eichinger, 2021)
- Eine geeignete Räumlichkeit mit ausreichend Platz für alle Schüler\*innen

Je nach Verfügbarkeit kann die Lehrperson einen freien Raum oder den Turnsaal für die Yogaeinheit nutzen. Die Kinder sollen ihre Matten wie in Abbildung 8 anordnen.



Abbildung 8: Kinderyoga (Video – Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen, 2018, 33:14)

## Teil 1: Begrüßen & Ankommen

Nach einer kurzen Begrüßung aller Kinder und der richtigen Platzierung aller Matten im Raum beginnt die Yogaeinheit mit der Übung *Persönlicher Wetterbericht*. Jedes Kind sollte in sich gehen und spüren, welche Gefühle es heute beziehungsweise im Moment wahrnehmen kann. Diese Gefühle sollen anhand der Wetterlagen vor der Gruppe ausgesprochen werden. Wichtig ist, dass bereits im Vorhinein deutlich gemacht wird, dass alle Gefühle akzeptiert werden und die Kinder sich trauen dürfen, all ihre Gefühle zu zeigen. „In mir regnet es heute.“ – Diese Aussage beschreibt vermutlich eine eher angespannte, traurige oder wütende Gefühlslage. „Ich spüre warme Sonnenstrahlen in meinem Körper.“ – Diese Aussage hingegen lässt vermuten, dass das Kind zufrieden und glücklich ist. Reihum ist jedes Kind an der Reihe. Diese Übung eignet sich insbesondere für die Stärkung der Selbstwahrnehmung sowie der Empathiefähigkeit (Ziegler, 2022, S. 202).

Im Anschluss folgt die Atemübung *Affentrommeln*. Böpple (2015, S. 75) beschreibt die Wirkung dieser Übung als spannungslösend, zwerchfellockernd und frustabbauend. Die Kinder stellen sich für die Atemübung aufrecht und mit geschlossenen Beinen auf ihre Matte. Die Hände werden zu lockeren Fäusten geformt. Die Kinder atmen tief ein und mit einem leisen „AH“ wieder aus. Während des Ausatmens trommelt sich das Kind sanft und leise mit den Fäusten auf den Brustkorb, was das „AH“ zum Schwingen bringt. Böpple (2015, S. 75) empfiehlt für die Durchführung der Übung zwei bis fünf Minuten.

## Teil 2: Konkrete Körperhaltungen

Nun kommt das Yoga-Bildkarten-Set (Eichinger, 2021) zum Einsatz. Die Lehrperson legt jedem Kind eine Bildkarte vor die Matte, wie zum Beispiel den Salamander oder die Rakete.

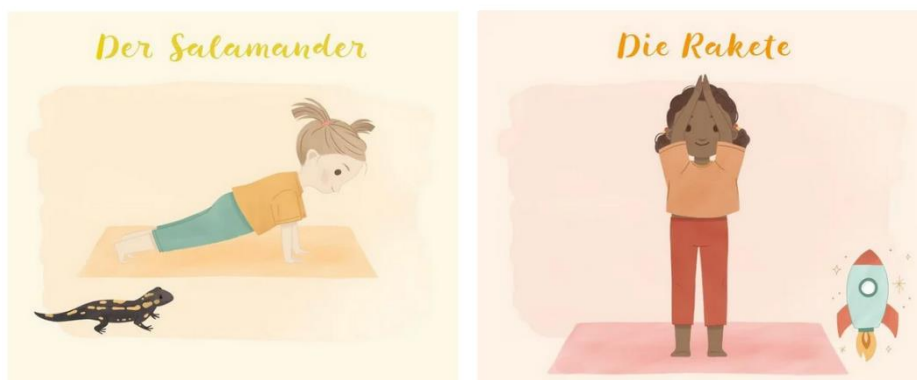


Abbildung 9: Körperhaltungen Salamander und Rakete (Eichinger, 2021)

Nach und nach darf jedes Kind seine zugeteilte Körperhaltung vorzeigen. Die restlichen Kinder sowie die Lehrperson führen die Bewegung ebenso aus. Gegebenenfalls gibt die Lehrperson korrigierende Anweisungen oder Tipps für die Ausführung. Die Übungen werden reihum einmal ausgeführt. Im Anschluss erfolgt die wiederholte Durchführung der Körperhaltungen in einem *Flow*, welchen die Lehrperson anleitet.

### **Teil 3: Spiel**

Anschließend wird das Spiel *Ich packe meinen Yogakoffer* gespielt. Die Kinder stehen zu Beginn auf ihrer Matte. Ein Kind beginnt: „Ich packe meinen Yogakoffer mit ... (einer Rakete).“ Das Kind macht die Rakete vor. Dann führen alle anderen Kinder und die Lehrperson diese Körperhaltung durch. Nun ist das nächste Kind an der Reihe. Reihum werden die Körperhaltungen wiederholt und immer eine neue Körperhaltung dazu gepackt. Die Runde kann nach Belieben fortgeführt werden (Ziegler, 2022, S. 203).

### **Teil 4: Abschluss**

In der Abschlussphase der Yogaeinheit wird eine Meditation durchgeführt. Sie trägt den Namen *Fühl dich gut*. Die Kinder setzen sich mit geraden Rücken auf ihre Matte. Mit der linken Hand formen die Kinder eine lockere Faust. Die rechte Hand wird locker über die linke Hand gelegt, wobei sich die Handwurzeln sowie die Daumenspitzen berühren sollen. Die Arme sind ungefähr 15 cm vom Körper entfernt und vor dem Oberkörper angewinkelt. Nun atmen die Kinder durch die Nase ein und durch den Mund wieder aus. Beim Ausatmen sollen die Kinder darauf achten, dass sie die Luft langsam und kontrolliert durch den Spalt zwischen den zwei Daumen durchpusten. Die Augen sind während der Meditation geschlossen. Böpple (2015, S. 62) empfiehlt, diese Übung zwei bis drei Minuten durchzuführen. Auf der folgenden Seite befindet sich die Abbildung, die hinsichtlich dieser Übung im Werk von Böpple, (2015, S. 62) zu finden ist.



Abbildung 10: Handhaltung der "Fühl dich gut"-Meditation (Böpple, 2015, S. 62)

Nach dieser kurzen Meditation folgt die Methode *Pinselmassage nach Musik* (Erkert, 2015, S. 66). Die Kinder bilden Paare und eines der Kinder legt sich entspannt mit dem Bauch auf die Matte. Wenn alle Paare bereit sind, startet die Lehrperson die Entspannungsmusik. Hierfür eignen sich beliebige Lieder auf YouTube oder Spotify. Im Folgenden wird der Link für ein ausgewähltes YouTube–Video eingefügt:

**Link zum YouTube–Video:** <https://www.youtube.com/watch?v=SAy1tJJwBko>

Das zweite Kind darf nun mit einem der Pinsel, welche die Lehrperson für diese Übung mitgebracht hat, in einen imaginären Farbtopf eintauchen und dem liegenden Kind anschließend ein Bild auf den Rücken zeichnen. Der Zeichenvorgang sollte so lange fortgeführt werden, bis die Lehrperson die Musik pausiert. Anschließend erfolgt ein Wechsel der Rollen. Bei Interesse können die Schüler\*innen nach dem Zeichnen raten, welche Art von Bild auf den eigenen Rücken gezeichnet wurde.

Zuletzt findet eine gemeinsame Reflexionsrunde statt. Die Schulkinder haben die Möglichkeit, Meinungen zu den Übungen sowie ihre Gefühlslage vor und nach der Yogaeinheit zu beschreiben. Es ist auch erwünscht, Kritik zu äußern und auszusprechen, welche Übungen oder welche Emotionen gegebenenfalls eher unangenehm für die Kinder waren. „Ziel ist es, wenn möglich, den Abschluss so positiv wie möglich zu gestalten und den Dingen die meiste Aufmerksamkeit zu schenken, die gut gelaufen sind“, hebt Ziegler (2022, S. 204) abschließend hervor.

Da die soeben aufgezeigte Yogaeinheit einen Zeitraum von ungefähr 90 Minuten umfasst, lässt sich diese Einheit nicht als Ganzes in das tägliche Unterrichtsgeschehen einbauen. Es wäre jedoch eine Möglichkeit, diese Yogaeinheit anstelle einer doppelten Turnstunde durchzuführen. Es können aber auch einzelne Elemente aus der Yogaeinheit entnommen und bei Bedarf in den Schulalltag integriert werden. An dieser Stelle lässt sich ergänzend der *Sonnengruß* erwähnen, welcher sich für ein tägliches Einsetzen zu Schulbeginn am Morgen eignet:

Der Sonnengruß ist ein Alleskönner; er enthält das ganze Programm, was dein Körper zum Stärken und Dehnen benötigt. Das bewusste Atmen verhilft dir zu Konzentration und Bewusstsein über dich und deinen Körper. Es könnte sein, dass du dich nach ein



paar Runden (noch) stärker und selbstbewusster fühlst. So ist der Sonnengruß eine perfekte Mischung für Körper, Geist und Seele. (Bekteši, 2020, S. 32)

Der Sonnengruß umfasst insgesamt zwölf verschiedene Bewegungen, die entweder fließend nacheinander oder mit Pausen, die sich gezielt auf die Atmung fokussieren, durchgeführt werden können. Die folgende Abbildung zeigt die Reihenfolge der zwölf Körperhaltungen des Sonnengrußes.

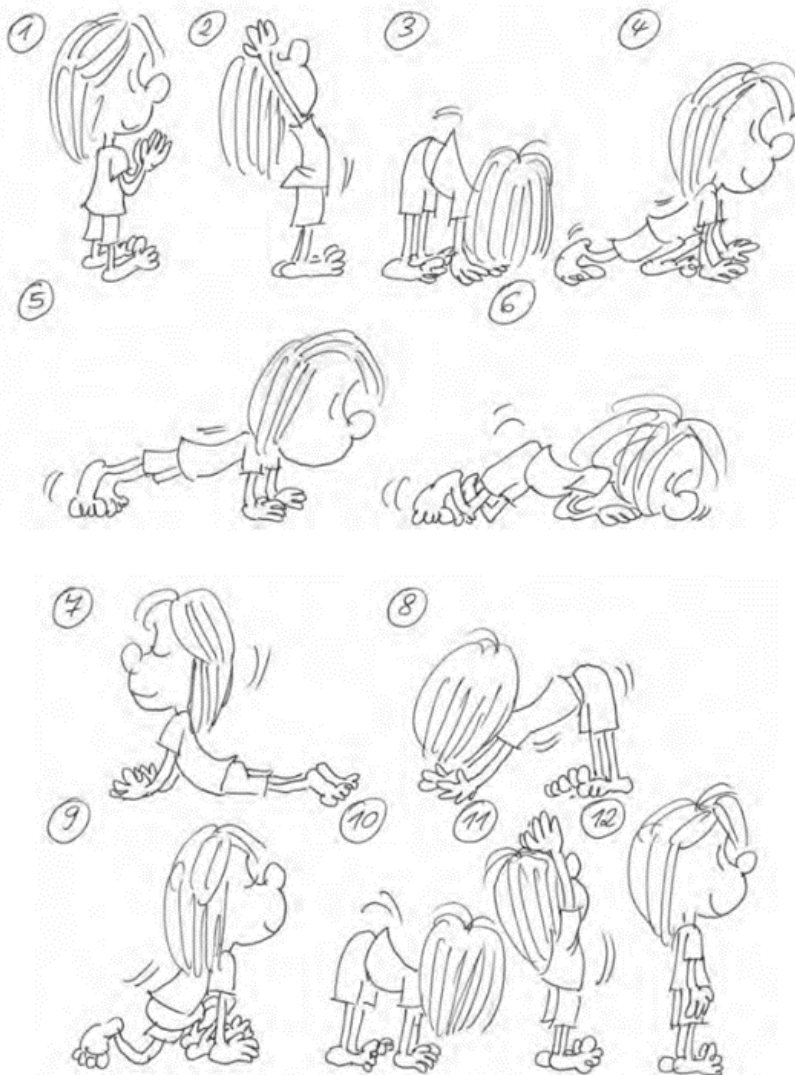


Abbildung 11: Körperhaltungen des Sonnengrußes in korrekter Reihenfolge (Bekteši, 2020, S. 33)

Im Folgenden werden die zwölf Körperhaltungen des Sonnengrußes nach Bekteši, 2020, S. 34–49) genauer erläutert.



### **Körperhaltung 1: Die stehende Berghaltung mit den Händen vor dem Herzen**

Die Schüler\*innen stehen hüftbreit auf dem Boden, während die Hände sich vor der Brust zusammenlegen. Der Oberkörper ist gerade, die Schultern werden nach hinten und unten gezogen. Es wird ein paar Mal tief durch die Nase ein- und ausgeatmet.

### **Körperhaltung 2: Die gestreckte Berghaltung**

Während des Einatmens werden die Arme anhand eines großen Bogens über den Kopf gestreckt. Die Schultern sollen so weit wie möglich von den Ohren fernbleiben, indem sie nach wie vor nach hinten und unten gezogen werden. Der Oberkörper ist gerade. Kindern kann es eine Stütze sein, wenn sie sich einen Faden vorstellen, der sie nach oben hin sanft aufrichtet. Die Füße stehen fest auf dem Boden, während die Arme nach oben ausgestreckt sind und die Luft ein- und ausströmt.

### **Körperhaltung 3: Die stehende Vorwärtsbeuge & die halbe Vorbeuge**

Während des Ausatmens beugt sich der Körper in die Vorbeuge, indem die Knie leicht gebeugt werden und die Arme am Körper vorbei nach unten bewegt werden. Nun befinden sich die Hände vor den Füßen. Das Kind muss die Knie so lange beugen, bis die Hände auf dem Boden ankommen. Der Kopf hängt entspannt. Die Arme, Beine und der Rücken werden durchgestreckt. Indem die Schultern wieder nach hinten und unten gezogen werden, steht der Oberkörper parallel zum Boden. Auch der Nacken wird gestreckt.

### **Körperhaltung 4: Der Sprinter & der herabschauende Hund**

Beim nächsten Ausatmen wird das rechte Bein nach hinten gestreckt. Das linke Knie bildet mit dem Schienbein einen rechten Winkel. Die Arme sind gestreckt, während die Hände neben dem vorderen Fuß platziert sind. Der Blick ist nach vorne gerichtet. Die Position gleicht der Startposition einer Person vor einem Sprint. Das nächste Ausatmen bedeutet, dass der linke Fuß neben den rechten Fuß gestellt wird, beide Beine ausgetreckt werden und der Rücken gerade wird. Das Gesäß wird nach oben gestreckt, während die Fersen in der Luft bleiben oder auch zum Boden gedrückt werden dürfen. Erneut wird versucht, die Schultern von den Ohren fernzuhalten. In der jetzigen Stellung des Hundes wird für ein paar Atemzüge innegehalten.

### **Körperhaltung 5: Das Brett**

Ausgehend von der Position des Hundes streckt sich der Körper beim nächsten Einatmen nach vorne und der Körper wird wie ein Brett gehalten. Der Kopf, der Oberkörper sowie das Gesäß bilden eine gerade Linie. Der Blick ist zum Boden gerichtet, während die Arme und Beine ausgestreckt sind.

### **Körperhaltung 6: Der Weg in die Bauchlage**

Die Knie werden auf dem Boden abgesetzt, während der Blick sich noch immer nach unten richtet und die Schultern weiter nach hinten und unten gezogen werden. Der Bauch wird angespannt, während die Ellenbogen am Körper anliegend nach hinten gebeugt werden. Der Körper sinkt nun während des Ausatmens kontrolliert und gestreckt auf den Boden. Auf dem Boden liegend beginnt ein neuer Atemzug.

### **Körperhaltung 7: Die Kobra & das Kind**

Bei dieser Körperhaltung wird der Fußrücken beider Füße in den Boden gedrückt, während die Arme ausgestreckt werden. Die Handflächen liegen flach auf dem Boden, indem sie bestenfalls direkt unter den Schultern platziert werden. Der Oberkörper steckt sich nach oben, der Brustkorb öffnet sich und die Wirbelsäule wird gestreckt. Die Schultern bleiben entspannt und der Atem fließt ein paar Mal ein und aus. Es folgt die Bewegung in den Vierfüßlerstand. Anschließend schiebt sich das Gesäß nach hinten auf die Fersen, während die Hände links und rechts mit den Handflächen neben dem Rumpf angelegt werden. Der Kopf liegt auf der Matte und es folgen ein paar Atemzüge.

### **Körperhaltung 8: Der herabschauende Hund**

Mit einer Einatmung werden die Zehenspitzen aufgestellt und der Körper wieder zurück in die Position des herabschauenden Hundes gebracht. Die Knie sind gebeugt, das Gesäß wird nach oben gestreckt und der Rücken ist gerade. Die Schultern sind von den Ohren abgewandt. Die Atmung setzt für einige Atemzüge fort.

### **Körperhaltung 9: Der Sprinter**

Einatmend wird das rechte Bein nach vorne geholt und ausatmend vorne zwischen die gestreckten Arme gestellt. Der Körper befindet sich nun erneut in der Position des Sprinters. Jedoch befindet sich diesmal das rechte Bein in einem rechten Winkel mit dem Schienbein, während das linke Bein nach hinten gestreckt ist. Der Blick richtet sich schräg nach vorne.

### **Körperhaltung 10: Die stehende Vorwärtsbeuge**

Während des Ausatmens wird das linke Bein neben das rechte Bein gestellt. Der Kopf richtet sich zu den Knien. Die Beine sollen möglichst gestreckt sein. Es folgt ein tiefer Atemzug.

### **Körperhaltung 11: Die gestreckte Berghaltung**

Die Beine werden leicht gebeugt und der Oberkörper wird einatmend aufgerichtet, während die Arme an der Seite des Körpers entlang nach oben gestreckt werden. Die Schultern und das Gesicht sollen bestmöglich entspannt sein.

### **Körperhaltung 12: Die Berghaltung mit den Händen vor dem Herzen**

Nun wird der Körper ausatmend in die Ausgangshaltung positioniert. Hierfür werden die Hände wieder vor der Brust zusammengelegt. Der Stand ist fest und hüftbreit, die Schultern werden erneut nach unten und hinten gedrückt. Der Oberkörper ist aufrecht und die Augen sind geschlossen. (Bekteši, 2020, S. 34–49)

Ein Ziel des Sonnengrußes ist, den eigenen Körper wahrzunehmen und nach der Durchführung zu spüren, wie sich der Körper anfühlt und wie sich die Gefühlslage verändert hat. Hierfür kann ein reflektierender Austausch mit Mitschüler\*innen und der Lehrperson nach der Ausführung des Sonnengrußes hilfreich sein (Bekteši, 2020, S. 49).

Ein Erlernen des Sonnengrußes kann durch den Einsatz eines Lernvideos unterstützt werden. Auf der Videoplattform YouTube finden sich einige Videos, in welchen der Sonnengruß von Kindern und einer erwachsenen Person vorgezeigt wird. Im Folgenden wird auf zwei YouTube-Videos verwiesen.

## **Video 1 – Der Sonnengruß von Mai Cocopelli**

Der nachfolgende Link führt zum ersten ausgewählten YouTube–Video. Gezeigt wird der Sonnengruß, begleitet vom Sonnengruß–Lied von der österreichischen Kinderliedmacherin und Musikpädagogin Mai Cocopelli.

**Link zum YouTube–Video:** <https://www.youtube.com/watch?v=Zt8GRmvocXA>

### Liedtext:

*Guten Morgen, liebe Sonne, ich bin da und grüße dich!  
Hallo Hände seid ihr munter, tanzt nun hoch zum Himmelslicht  
Nun begrüße ich die Erde. Vielen Dank, dass du mich trägst.  
Schau mal an wie sich mein linkes Bein gekonnt nach hinten legt.*

*Liebe Sonne, schau nur her. Mein rechtes Bein streckt sich auch.  
Meine Stirn, die küsst den Boden und ich liege auf dem Bauch.  
Strecke hoch meinen Kopf, wie eine Schlange es nur kann.  
Liebe Sonne, bei meinem Gruß lach mich an.*

*Mein Popo wächst hoch hinaus. Vielleicht kommt ein Pups heraus.  
Und mein Körper der sieht aus wie das Dach von einem Haus.  
Rechtes Bein komm nach vor. Hab´ dich lang nicht mehr gesehen.  
Nun das linke Bein dazu, denn ich will auf der Erde stehen.*

*Guten Morgen, liebe Welt. Schau, ich wink dir freundlich zu.  
Ich bin munter und zufrieden und sing für dich: Hallo du!  
Fallt´ die Hände hoch zum Gruße und ich atme ganz tief ein.  
Freue mich auf diesen Tag, denn er wird ganz besonders sein. (Cocopelli, 2011)*

## **Video 2 – Der Sonnengruß von Katharina Blume**

Der nachfolgende Link führt zum zweiten ausgewählten YouTube–Video, in welchem der Sonnengruß vorgezeigt und vom Sonnengruß–Lied von Katharina Blume begleitet wird.

**Link zum YouTube–Video:** <https://www.youtube.com/watch?v=fch1aBF9sM>

### Liedtext:

*Du stehst ganz ruhig, stehst wie ein Berg, bist glücklich und froh.*

*Im Osten geht die Sonne auf, komm sag ihr „Hallo“.*

*Beug dich vor dann kannst du den Boden berühren.*

*Begrüß mit uns die Erde, wie schön sie zu spüren!*

*Wir springen wie ein Frosch zurück, dass schaffst du doch auch.*

*Und wenn du gut gelandet bist, leg dich auf den Bauch.*

*Jetzt bist du eine Schlange und machst sss sss.*

*So wie die Schlange Kobra, sss sss sss.*

*Zeig uns wie ein Hund aussieht, ganz brav und ganz zahm.*

*Spring noch einmal wie ein Frosch, hey wird dir schon warm?*

*Beuge dich nach vorne, die Sonne sie lacht.*

*Nun darfst du wieder Berg sein, du hast es geschafft. (Blume, 2017)*

### **Material:**

- Link zum gewünschten YouTube–Video
- Ein Medium zum Abspielen des YouTube–Videos
- Eine geeignete Räumlichkeit mit ausreichend Platz für alle Schüler\*innen
- Eine dünne Matte pro Kind

**Zeitraumen:** Für die Einführung des Sonnengrußes sollen ungefähr 30 Minuten eingeplant werden. Werden die Körperhaltungen des Sonnengrußes täglich wiederholt, verinnerlichen die Schulkinder diese und automatisieren den Verlauf. Ist der Sonnengruß allen Kindern zur Gänze bekannt, müssen lediglich ein paar wenige Minuten für die Durchführung eingeplant werden.

### 5.2.5 Einsatz von Musik

„Beim Spielen, auch beim Musizieren, können wir aus unserer Haut schlüpfen“  
(Schwaiblmair, 2015, S. 218).

Das Hören von Musik sowie das eigenständige Musizieren können für die Senkung des Stresshormons Cortisol verantwortlich sein. „Es kann damit der Gefühlszustand unmittelbar verändert werden. Daneben fördert das aktive Musizieren auf vielfältige Art und Weise das Wohlbefinden“, hält Martus (2021, S. 27) fest. Hinsichtlich der schulischen Praxis kann dies bedeuten, dass die Lehrperson Phasen des aktiven Hörens von Musik als weitere Möglichkeit der Stressreduktion in den Unterricht integrieren kann. Bei der Auswahl der Musik gilt es laut Martus (2021, S. 32) mehrere Aspekte zu beachten. Zunächst sollte berücksichtigt werden, dass das gewählte Musikstück ein langsames Tempo und immer wiederkehrende Klänge aufweist. Die Musik sollte auch keine unruhigen Rhythmen oder Text enthalten. Die Dauer des Musikstücks sollte außerdem bei mindestens zwei Minuten liegen. Insbesondere klassische Musik eignet sich, um für eine gewisse Zeit zur Ruhe kommen zu können.

Im Folgenden wird eine Entspannungseinheit für Volksschulkinder beschrieben. Martus (2021, S. 35) empfiehlt das Musikstück *Aquarium* von Camille Saint-Saëns aus dem Karneval der Tiere für eine Entspannungseinheit mit Kindern. Dieses Stück dauert insgesamt 02:35 Minuten und ist unter folgendem Link ab Minute 00:18 abspielbar.

**Link zum Hörbeispiel:** [https://www.kinderfestspiele.com/wp-content/uploads/2018/09/Karneval-der-Tiere-2022-08\\_-Das-Aquarium.mp3](https://www.kinderfestspiele.com/wp-content/uploads/2018/09/Karneval-der-Tiere-2022-08_-Das-Aquarium.mp3)

Bevor die konkrete Übung beginnt, sollen es sich die Schulkinder gemütlich machen. Je nach Zugangsmöglichkeiten kann die Lehrperson mit den Kindern einen besonderen, vorzugsweise ruhigen Ort im Schulhaus besuchen. Ansonsten ist die Übung auch problemlos im Klassenzimmer durchführbar. Wenn alle Schulkinder eine bequeme Haltung eingenommen haben, beginnt die Lehrperson, ihre Schüler\*innen in die folgende Geschichte einzuführen:

*„Stelle dir dein Lieblingstier vor. Achte darauf, wie es aussieht und wie groß es ist. Es kann jede Farbe haben, die du dir wünschst. Nun tu einfach so, als hätte dein Tier Flügel und ihr könntet fliegen. Schau einmal, wie seine Flügel aussehen. Strecke deine Hände und berühre die Flügel des Tieres und stelle fest, wie sie sich anfühlen. Stell dir vor, du kannst zusammen*

*mit deinem Tier davonfliegen. Du steigst auf seinen Rücken; du und dein Tier, ihr könnt euch, wenn die Musik beginnt, dahin tragen lassen, wo ihr gerne sein möchtet.*“ (Martus, 2021, S. 34)

Ist das Musikstück zu Ende, kann noch für einen kurzen Moment die Stille genossen werden. Anschließend dürfen die Schüler\*innen von ihrer Reise zurückkommen. Nun haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, ihre Gedankenreise zu verschriftlichen, indem sie anhand einer Geschichte aufschreiben und somit erzählen, was sie erlebt haben. Oder sie zeichnen ein Bild, auf welchem sie ihre Erlebnisse festhalten. Dieser Schritt erfolgt in einer stillen Phase. Abschließend besteht die Möglichkeit, als Klasse zu reflektieren, indem die Geschichten vorgelesen werden und die Zeichnungen hergezeigt und beschrieben werden können.

**Material:**

- Link zum Hörbeispiel „Das Aquarium“ von Camille Saint-Saëns
- Ein Medium zum Abspielen des Musikstücks
- Das Geschichtenheft der Schüler\*innen
- Verschiedene Stifte pro Kind
- Zeichenpapier in Klassenstärke

**Zeitrahmen:** Es sollen ungefähr 40 Minuten für diese Übung eingeplant werden.

### 5.3 Zusammenfassung der Methoden zur Stressreduktion

Auf den folgenden Seiten werden die in diesem Kapitel angeführten Methoden zur Stressreduktion zusammengefasst dargestellt. Dies erfolgt anhand von drei Rastern, aus welchen das Programm für je eine Schulwoche übersichtlich entnommen werden kann. Das Praxiskonzept ist für Schüler\*innen der 4. Klasse konzipiert, da diese, wie aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit zu entnehmen ist, aufgrund des vorherrschenden Leistungsdrucks am meisten von einem stressreduzierenden Programm profitieren können. Der Einsatz der im Praxiskonzept vermittelten Methoden eignet sich insbesondere für den Zeitraum vor einer anstehenden Schularbeit. Konzipiert wurde ein Programm für drei Schulwochen. Für jede Schulwoche liegt eine Tabelle vor, aus welcher die Methode, der zeitliche Rahmen sowie die benötigten Materialien entnommen werden können.

Tabelle 3: Wochenplan 1

<u>Woche 1</u>	Methode	Zeitrahmen	Benötigtes Material
Montag	1: <i>Wissensvermittlung</i> : Fünf Begriffe des Stressgeschehens einführen mit Hilfe der Methode <i>Stresswaage</i> 2: Erklärung der Hausübung – Selbstbeobachtung	Ungefähr 20 Minuten  Individuell	- Fünf Begriffskärtchen (siehe S. 92) - Eine Waage mit Waagschalen (in echt oder ausgedruckt; siehe S. 89–91) - Ein kleines Heft für die Selbstbeobachtung - Ein Stift
Dienstag	Erste Belastungssituationen sowie Bewältigungsstrategien nennen und sammeln mit Hilfe der Methode <i>Stressnetz</i>	Ungefähr 30 Minuten	- Ein Stift pro Kind - Ein dickes Wollknäuel - Zwei Karteikarten pro Kind
Mittwoch	Einführung des <i>Sommengrußes</i> mit Hilfe des Musikvideos von Mai Cocopelli	Ungefähr 30 Minuten	-Link zum <i>Sommengruß</i> von Mai Cocopelli: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Zt8GRmvocXA">https://www.youtube.com/watch?v=Zt8GRmvocXA</a> - Ein Medium zum Abspielen des Videos - Ausreichend Platz für alle Kinder - Eine dünne Matte pro Kind
Donnerstag	Einführung des <i>Indianerschreis</i>	Ungefähr zehn Minuten	Kein Material notwendig
Freitag	Durchführung des „ <i>Ich bin stolz</i> “ – <i>Rundblitzes</i>	Ungefähr zehn Minuten	Kein Material notwendig



Tabelle 4: Wochenplan 2

<u>Woche 2</u>	Methode	Zeitraumen	Benötigtes Material
Montag	1: Reflexion der Hausübung  2: Durchführung einer <i>Progressiven Muskelrelaxation</i>	Ungefähr 15 Minuten  Ungefähr 25 Minuten	- Das Selbstbeobachtungsheft <i>Welche Stresssituationen haben die Schulkinder in der vergangenen Woche erlebt?</i>  - Eine dünne Matte pro Kind - Eine Kurzgeschichte aus dem Werk von Klein-Heßling & Lohaus (2021, S. 48–51) (siehe S. 42)
Dienstag	<i>Positive Selbstinstruktionen</i> zum Aufhängen	Ungefähr zehn Minuten	- Drei positive Selbstinstruktionen auf Kärtchen (siehe S. 96) - Sechs Pinnnadeln/Magnete oder Klebeband zum Aufhängen
Mittwoch	Durchführung einer <i>Yogaeinheit</i>	Ungefähr 90 Minuten	- Eine dünne Matte pro Kind - Turngewand - Ein Pinsel für je zwei Kinder - Ein Medium zum Abspielen von Musik - Link zur ausgewählten Entspannungsmusik: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SAy1tJwBko">https://www.youtube.com/watch?v=SAy1tJwBko</a> - Ein Yoga-Bildkarten-Set

Donnerstag	1: Einführung des Sprunges in die <i>Wachheit</i>  2: Durchführung der Pantomime-Übung „ <i>Ich fühle mich ganz ...</i> “	Ungefähr zehn Minuten  Ungefähr 20 Minuten	Kein Material notwendig  - Sechs Pantomime-Kärtchen (siehe S. 93)
Freitag	Bearbeiten der Arbeitsblätter „ <i>Rückenstärkung</i> “ und „ <i>Stolz wie ...</i> “	Ungefähr 30 Minuten	- Ein Stift pro Kind - Das Arbeitsblatt „ <i>Rückenstärkung</i> “ in Klassenstärke (siehe S. 94) - Das Arbeitsblatt „ <i>Stolz wie ...</i> “ in Klassenstärke (siehe S. 95)

Tabelle 5: Wochenplan 3

<u>Woche 3</u>	Methode	Zeitraumen	Benötigtes Material
Montag	Vorlesen der <i>Fallgeschichte</i> „Harald Hätzig“	Ungefähr 20 Minuten	- Die Fallgeschichte „Harald Hätzig“ zum Vorlesen (siehe S. 47–48) - Link zum YouTube-Video <i>From here to Here</i> von Georg Deuter: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zHAL9yazUoE">https://www.youtube.com/watch?v=zHAL9yazUoE</a> - Ein Medium zum Abspielen des YouTube-Videos - Eine Fantasiereise zum Vorlesen (siehe S. 50–51) - Ausreichend Platz - Einen Teppich oder eine dünne Matte pro Kind
Dienstag	Durchführung einer <i>Fantasiereise</i>	Ungefähr 20 Minuten	
Mittwoch	Durchführung eines <i>Rollenspiels</i>	Ungefähr 40 Minuten	- Eine Kurzgeschichte, die das Thema des Rollenspiels einleitet (siehe S. 44–45) - Ausreichend Platz für alle Kinder - Einen Tisch und drei Sessel
Donnerstag	Durchführung einer <i>musikalischen Entspannungseinheit</i>	Ungefähr 40 Minuten	- Link zum Hörbeispiel <i>Das Aquarium</i> von Camille Saint-Saëns: <a href="https://www.kinderfestspiele.com/wp-content/uploads/2018/09/Karneval-der-Tiere-2022-08_-Das-Aquarium.mp3">https://www.kinderfestspiele.com/wp-content/uploads/2018/09/Karneval-der-Tiere-2022-08_-Das-Aquarium.mp3</a>

Freitag	Gestalten des <i>Stresskiller-Würfels</i>	Ungefähr 25 Minuten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ein Medium zum Abspielen des Musikstücks</li> <li>- Das Geschichtenheft der Schüler*innen</li> <li>- Verschiedene Stifte pro Kind</li> <li>- Zeichenpapier in Klassenstärke</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorlage Stresskiller-Würfel in Klassenstärke (Kopiervorlage kann dem Werk von Hampel und Petermann (2017, S. 321) entnommen werden)</li> <li>- Ein Stift pro Kind</li> <li>- Eine Schere pro Kind</li> <li>- Ein Kleber pro Kind</li> </ul>

## 6 Zusammenfassung

Im folgenden Kapitel werden die drei Forschungsfragen, die zu Beginn des Entstehungsprozesses dieser Masterarbeit aufgestellt wurden, gezielt beantwortet, indem Antworten auf die Fragen jeweils noch einmal zusammengefasst dargestellt werden.

### 6.1 Ableitungen bezüglich der ersten Forschungsfrage

Die erste Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit lautet wie folgt:

**„Wie äußert sich Stress bei Kindern im Volksschulalter und inwiefern gefährdet das Gefühl von Stress die Gesundheit und die Lebensqualität der Kinder?“**

Hinsichtlich der ersten Fragestellung wurde herausgefunden, dass Stress bei Kindern durch bestimmte Stressoren ausgelöst wird. Ein Stressor kann ein äußerer oder innerer Reiz sein, der den Körper beeinflusst und somit ein Gefühl von Stress auslöst (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 20). Treten regelmäßig Stressoren im Leben eines Kindes auf, sorgen diese dafür, dass das Gehirn beständig mit negativen Reizen überfordert wird (Link, 2020, S. 59). Daraus resultieren ein von Stressgefühlen überforderter Körper sowie eine von Stressgefühlen überforderte Psyche. Nun kommt es darauf an, wie anpassungsfähig ein Kind ist und inwiefern Bewältigungsstrategien vorhanden sind, die für das Bewältigen einer Stresssituation notwendig wären (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 20).

Ist ein Kind (noch) nicht fähig, eine Stressbewältigungsstrategie anzuwenden, um der Stresssituation zu entkommen, ist es wahrscheinlich, dass das Kind psychische sowie physische Symptome erfährt. Äußert sich Stress in Form von psychischen Symptomen, geschieht dies häufig durch Schlafprobleme, Schlaflosigkeit oder diverse Ängste. Diese Ängste können beispielsweise in Bezug auf schulisches Versagen oder den Verlust eines Familienmitgliedes auftreten, je nachdem, welche Belastungssituation im Leben des Kindes gerade präsent ist. Darüber hinaus ist es möglich, dass sich Kinder immer mehr von anderen Personen in ihrem Umfeld distanzieren und versuchen, jeglichen Kontakt zu vermeiden. Des Weiteren weisen Kinder des Öfteren eine instabile Gefühlslage, akute und regelmäßig auftretende Wutausbrüche oder auch eine niedrige Frustrationstoleranz auf. Ebenso Konzentrationsprobleme und andauernde Nervosität sind wesentliche Anzeichen dafür, dass Kinder unter einer oder mehreren Stresssituationen leiden. Nervosität äußert sich bei

Kindern in vielen Fällen durch das Kauen an den Fingernägeln oder das Kratzen an der Haut oder in den Haaren (Böpple, 2015, S. 10–11). Hinzu kommen Gefühle der innerlichen Anspannung und Unruhe, ein oftmals hektisches und unkontrolliertes Auftreten sowie Gefühle wie Unentschlossenheit, Unsicherheit und Ratlosigkeit (Linneweh, 2002, S. 37). Wie die Untersuchungsergebnisse aus dem Werk von Domsch et al. (2016, S. 36, zitiert nach Lohaus et al., 2006) belegen, zeigen 3. sowie 4. Klässler\*innen der Volksschule Ärgersymptome wie *ärgerlich*, *wütend*, *zornig* oder *gereizt*, Traurigkeitssymptome wie *traurig*, *bekümmert*, *unglücklich* oder *einsam* und Angstsymptome wie *unruhig*, *aufgeregt*, *nervös* oder *angespannt* auf. Hinsichtlich der Ärgersymptome kann festgehalten werden, dass 35,2 % der insgesamt 2000 Teilnehmer\*innen angaben, mehrmals in der Woche verärgert zu sein. In Hinblick auf die Kategorie der Traurigkeitssymptome fällt auf, dass 17,6 % der teilnehmenden Kinder angaben, mehrmals pro Woche unglücklich zu sein. Die Angstsymptome betreffend äußerten 28,3 % der Befragten, mehrmals pro Woche aufgeregt zu sein.

Äußert sich Stress bei Kindern hingegen auf physischer Ebene, treten Symptome wie Kopfschmerzen, Herzrasen oder Magenbeschwerden auf. Magenprobleme können in Form von Blähungen, Schmerzen oder Erbrechen auftreten. Auch ein Wechsel kalter und schwitzender Hände sind ein verbreitetes Symptom (Böpple, 2015, S. 10–11). Lohaus et al. (2007, S. 13) weisen ergänzend auf Schweißausbrüche und einen zitternden Körper hin. Römer (2014) erwähnt darüber hinaus das Einnässen als ein mögliches physisches Symptom bei Kindern im Volksschulalter, ebenso immer wiederkehrende Infekte oder allergische Reaktionen. Die Untersuchungsergebnisse aus dem Werk von Domsch et al. (2016, S. 36, zitiert nach Lohaus et al., 2006) zeigen auch an dieser Stelle, dass Volksschüler\*innen mehrmals die Woche Symptome wie Kopfweg, Bauchweg, Schwindel, Schlaflosigkeit, Übelkeit und Appetitlosigkeit verspürten. 23,8 % der insgesamt 2000 Teilnehmer\*innen gaben an, mehrmals die Woche Schlaflosigkeit zu erleben. 19,4 % gaben darüber hinaus an, mehrmals die Woche keinen Appetit zu verspüren.

Die Lebensqualität sowie die Gesundheit der Kinder betreffend lässt sich zusammenfassen, dass eine Ansammlung mehrerer Stressoren bei Kindern im Volksschulalter dazu führen kann, dass das Auftreten der Kinder gravierende Veränderungen mit sich bringen kann. Von Kindern in der Regel bewältigbare Ereignisse werden zu Herausforderungen, schulische Leistungen nehmen ab und Unternehmungen sowie Freizeitbeschäftigungen werden als

uninteressant eingestuft. Ein damit einhergehendes Sinken der Lebensfreude hat wiederum zur Folge, dass die Lebensqualität der Schulkinder abnimmt. Hierfür sind insbesondere Stressoren verantwortlich, die miteinander korrelieren (Lohaus et al., 2007, S. 24).

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass jedes Kind ein individuelles Stresserleben aufweist, was bedeutet, dass jedes Kind ebenso individuelle Symptome aufzeigt. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Kinder individuelle Stressoren erfahren, die ebenso in ihrer Intensität unterschiedlich sein können. Definitiv lässt sich jedoch sagen, dass diverse auf Kinder einwirkende Stressoren dafür verantwortlich sind, dass die psychische und/oder die physische Gesundheit beeinträchtigt wird/werden. Die daraus resultierenden Folgen führen dazu, dass ein Kind seine Unbeschwertheit verliert und die Qualität des kindlichen Lebens abnimmt.

## 6.2 Ableitungen bezüglich der zweiten Forschungsfrage

Die zweite Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit lautet wie folgt:

**„In welchem Ausmaß wird das Gefühl von Stress bei Volksschulkindern durch den Leistungsdruck ab Schuleintritt bis hin zum Zeitpunkt der Anforderungen für die weiterführende Schule in der 4. Schulstufe verstärkt?“**

Resümierend kann in Hinblick auf die zweite Forschungsfrage festgehalten werden, dass Kinder im Volksschulalter insbesondere die Schule und deren Anforderungen als wesentlichen und sehr präsenten Stressor wahrnehmen. Dies belegen neben Alman (2016, S. 7), Hülster und Müthing (2020, S. 73), Krowatschek und Domsch (2006, S.11–12) sowie Linneweh (2002, S. 11) unter anderem Klein–Heßling und Lohaus (2021, S. 15), indem sie sich auf eine von Lohaus im Jahr 1990 selbst durchgeführte Studie beziehen, aus welcher zu entnehmen ist, dass 72 % der 7– bis 11– jährigen Teilnehmer\*innen schulische Aspekte als schwerwiegendste Stressoren angaben. Hülster und Müthing (2020, S. 72) nennen nahezu identische Untersuchungsergebnisse durch die von der LBS durchgeführte Studie, in welcher die Schüler\*innen ebenfalls angaben, dass insbesondere die Schule dafür verantwortlich ist, dass Stressgefühle entstehen. Konkret geben 34 % der Schüler\*innen an, in Hinblick auf die Schule *manchmal* gestresst zu sein. *Oft* hingegen fühlen sich 21 % der befragten Schulkinder gestresst. 7 % der Teilnehmer\*innen geben darüber hinaus an, in Hinblick auf die Schule *sehr oft* gestresst zu sein. Aufgrund der hohen Anzahl der

Teilnehmer\*innen dieser Studie (n = 10.185) kann festgehalten werden, dass mehr als jedes vierte Kind den Lebensbereich Schule als ausschlaggebenden Stressor bezeichnet. Haug (2018) berichtet ergänzend, dass 27 % der Eltern, deren Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren an einer Studie mit insgesamt 1003 Schüler\*innen teilnahmen, angaben, dass ihr Kind regelmäßig einen hohen Leistungsdruck hinsichtlich der Schule verspürt. Weitere Untersuchungsergebnisse zeigen darüber hinaus, dass das Stressempfinden der Schulkinder mit steigendem Alter und damit einhergehend mit dem Erreichen höherer Schulstufen zunimmt. Insbesondere in der weiterführenden Schule und dem Erreichen höherer Schulstufen ist eine Verstärkung des Leistungsdrucks zu beobachten. So steigt der Mittelwert von 2.7 in der 4. Klasse der Volksschule bis zum Eintritt des Besuches einer 3. Klasse einer weiterführenden Schule auf einen Wert von 3.1 an. Im übertragenen Sinne steigt der Wert in Hinblick auf die Häufigkeit des Stressempfindens hinsichtlich der Schule von *selten bis manchmal* in der 4. Schulstufe der Volksschule auf *manchmal bis oft* in der 3. Schulstufe der weiterführenden Schule an (Hülster & Müthing, 2020, S. 73). Des Weiteren kann aus der von Lohaus im Jahr 1990 durchgeführten Studie entnommen werden, dass Volksschulkinder anstehende Schularbeiten als Hauptstressor ansehen (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 15, zitiert nach Lohaus, 1990). Fehm et al. (2022, S. 10) geben diesbezüglich an, dass während der Vorbereitungszeit auf eine Überprüfung ein Gefühl von Anspannung im Körper vorherrscht, welches sich durch Ängste und Nervosität verstärkt. Es gilt zu berücksichtigen, dass Gefühlslagen wie diese während des Schuljahres regelmäßig auftreten, da nach einer Überprüfung bereits die nächste Überprüfung auf die Schulkinder wartet (Hanrieder, 2013, S. 5). Dieser negative Gefühlszustand wird noch weiter verstärkt, indem die Beurteilung der Überprüfung folgt. Für viele Schulkinder ist eine Beurteilung einer Leistung oftmals mehr entmutigend als ermutigend (Schubert & Friedrichs, 2023, S. 94). Hascher et al. (2018, S. 66) fassen den Sachverhalt zusammen, indem sie betonen, dass bei Volksschulkindern ein anhaltender Leistungsdruck vorherrscht, welcher primär durch das regelmäßige Beurteilen sowie der Bedeutsamkeit des schulischen Erfolges im Allgemeinen ausgelöst wird. Darüber hinaus wird der Leistungsdruck vor allem dann verstärkt, wenn in einer wichtigen Überprüfung, die entscheidend für die Note im Zeugnis und somit für die Aufnahme an einer gewünschten weiterführenden Schule ist, eine nicht zufriedenstellende Note erreicht wird. In diesem Fall sind Kinder besonders gefährdet, Gefühle wie Traurigkeit oder Kränkung zu verspüren (Niemack, 2019, S.75–76). Kurtz et al. (2010, S. 331, zitiert nach Ruble, 1994) zufolge gilt



es festzuhalten, dass der in der 4. Schulstufe vorherrschende Leistungsdruck und der damit verbundene bevorstehende Wechsel auf eine weiterführende Schule mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Belastungen bei Volksschulkinder führt. Inwieweit oder ob ein Kind den Leistungsdruck in der 4. Klasse der Volksschule verspürt, ist von Kind zu Kind unterschiedlich.

Abschließend kann in Hinblick auf die vorliegende Forschungsfrage noch ergänzt werden, dass hinsichtlich des Stressempfindens in Grundstufe I der Volksschule in der Fachliteratur wenig brauchbare Information entnommen werden konnte. Es lässt sich vermuten, dass das Verspüren von Belastungen und die Entwicklung von Stressgefühlen hauptsächlich mit dem Eintritt von Überprüfungen, damit einhergehend den Leistungsbeurteilungen und dem am Ende der 4. Klasse bevorstehenden Schulwechsel zusammenhängt.

### 6.3 Ableitungen bezüglich der dritten Forschungsfrage

Die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit lautet wie folgt:

**„Welche didaktischen Methoden werden für die Reduzierung von Stress im Schulalltag von Volksschulkindern im Fachdiskurs vorgeschlagen und wie kann man diese als Lehrperson am besten in den Unterricht integrieren?“**

Im Fachdiskurs werden vielzählige Methoden, die darauf abzielen, Stress im Schulalltag von Volksschulkindern zu reduzieren, angeboten. Das *Anti-Stress-Training* (AST) von Hampel und Petermann (2017) bietet hierfür vielseitige Möglichkeiten, welche im Schulalltag von der Lehrperson zur Reduktion von Stress eingesetzt werden können. Eine erste Methode aus dem AST zielt darauf ab, den Schüler\*innen zunächst fünf Begrifflichkeiten zu vermitteln, die mit dem Stressgeschehen einhergehen, damit eine sprachliche Grundlage geschaffen werden kann, die für zukünftige Reflexionen hinsichtlich der Stressthematik von hoher Relevanz ist. Konkret werden hierfür die Methoden *Stresswaage* und *Stressnetz* genannt. Darüber hinaus bietet das AST eine Methode, die sich durch pantomimische Darstellung von Emotionen auf verschiedene Gefühlslagen der Volksschulkinder fokussiert und somit Raum für Reflexion diverser Gefühlslagen schafft. Ebenso geeignet für die Stressreduktion sind Methoden, die positive Selbstinstruktionen thematisieren. Im AST finden sich hierfür beispielsweise das Arbeitsblatt *Stolz wie...* sowie das Arbeitsblatt *Rückenstärkung*. Für eine Wiederholung der Begrifflichkeiten des Stressgeschehens, der Wahrnehmung eigener

Stressoren sowie mögliche, ein Individuum betreffende Bewältigungsstrategien kann der *Stresskiller-Würfel* aus dem AST herangezogen werden. Abschließend gilt es die Methode der *Selbstbeobachtung* zu erwähnen, die in Form einer Hausübung durchgeführt wird und nach einer Woche im Klassenverband reflektiert wird.

Darüber hinaus bieten Klein-Heßling und Lohaus (2021) weitere Methoden in ihrem *Bleib locker-Programm* an. Eine progressive Muskelrelaxation ist eine dieser Übungen, welche dazu führt, dass der Körper Entspannung nach einer gezielten Anspannung gewisser Muskelgruppen bewusster wahrnehmen kann. Die Anspannung und Entspannung konkreter Muskelgruppen werden dabei anhand kindgerechter Geschichten angeleitet. Auch positive Selbstinstruktionen werden zur Stressreduktion herangezogen. Konkret liegt hierfür die Methode *Ich bin stolz-Rundblitz* vor. Zur kurzfristigen und akuten Bewältigung einer Stresssituation beinhaltet das Bleib locker-Training den *Indianerschrei* sowie den *Sprung in die Wachheit*. Außerdem wird das Rollenspiel präsentiert, da diese Methode ein intensives Nachdenken über eine beliebige Stresssituation ermöglicht und dafür sorgt, dass Schüler\*innen dahingehend sensibilisiert werden, dass es erlaubt und erwünscht ist, über eigene Stressgefühle und Gefühle im Allgemeinen zu sprechen. Zur Verdeutlichung der Bedeutsamkeit von Ruhephasen wird die *Fallgeschichte Harald Hetzig* angeboten.

Darüber hinaus bietet der Einsatz eines autogenen Trainings die Möglichkeit, Stress im Schulalltag von Kindern zu reduzieren. Autogenes Training kann zunächst durch positive Selbstinstruktionen, die wie eine Art Erinnerungskärtchen an den Wänden des Klassenzimmers platziert werden, praktiziert werden (Böpple, 2015). Ebenso Fantasiereisen lassen sich in autogenes Training einordnen, da das gedankliche Eintauchen in eine fantasievolle Geschichte das Erreichen eines entspannten Zustandes der Seele fördern kann. Unter anderem Kübli (2021) bietet Fantasiereisen für Volksschulkinder an.

Im Fachdiskurs wird Kinderyoga als eine weitere Methode beschrieben, Stress bei Schulkindern zu reduzieren. Insbesondere der *Sonnengruß*, welcher zusätzlich musikalisch begleitet werden kann, eignet sich für einen kindgerechten Einsatz von Yoga mit Volksschulkindern (Bekteši, 2020; Ziegler, 2022).

Darüber hinaus empfiehlt Martus (2021) den Einsatz von Musik für die Stressreduktion im Unterrichtsalltag von Volksschulkindern. Das Lauschen von Musik und das Versinken in

eine von der Lehrperson vorgelesenen Geschichte lässt den Kopf der Schulkinder frei werden von den Gedanken, die Stressgefühle verursachen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Methoden, die für das vorliegende Praxiskonzept ausgewählt wurden, lediglich eine Auswahl an möglichen Methoden des Fachdiskurses darstellen. Dies bedeutet, dass die Reduktion von Stress bei Volksschulkindern nicht auf den Einsatz der in dieser Masterarbeit genannten Methoden beschränkt ist, da im Fachdiskurs noch eine Vielzahl weiterer Methoden für Lehrpersonen zugänglich ist. Es wurden für das vorliegende Praxiskonzept jedoch lediglich die Methoden ausgewählt, die für den Einsatz mit Volksschulkindern als geeignet und sinnvoll eingestuft wurden. Ebenso wurde auf eine vielfältige Auswahl an Übungen Rücksicht genommen. Resümierend gilt es hervorzuheben, dass das in dieser Masterarbeit entwickelte Praxiskonzept ein Grundkonzept darstellt, welches mit hoher Wahrscheinlichkeit von einer Lehrperson flexibel an die eigene Klasse angepasst werden muss. Die Struktur einer Schulklasse ist individuell, was bedeutet, dass in jeder Schulklasse eine heterogene Gruppe an Schulkindern vorhanden ist, welche individuelle schulische, psychische, physische, soziale sowie familiäre Voraussetzungen mit sich bringen. Ebenso werden Schulklassen von Kindern besucht, die gewisse Einschränkungen, Behinderungen oder Traumata aufweisen. In diesem Fall bedarf es einer gezielten Anpassung des vorliegenden Praxiskonzepts, damit eine Durchführung ausgewählter Methoden für alle Schüler\*innen einer Schulklasse ermöglicht werden kann. Flexibilität bedarf es ebenfalls hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten für all jene Übungen, die ausreichend Platz für eine Schulklasse voraussetzen. Nicht alle Schulen verfügen über eine Räumlichkeit, die das Ausbreiten von dünnen Matten oder Teppichen für eine ganze Schulklasse ermöglicht. Wahrscheinlicher ist es, dass einer Schulklasse für eine bestimmte Anzahl an Stunden in der Woche der Turnsaal der Schule zur Verfügung steht. Jedoch gilt es auch an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass ein Turnsaal beispielsweise nicht für eine Doppelstunde verfügbar ist, was wiederum zur Folge hat, dass die im vorliegenden Praxiskonzept geplante Yogaeinheit für viele Lehrpersonen nicht uneingeschränkt möglich ist. Ebenso zu bedenken ist, dass für einige der ausgewählten Übungen dünne Matten benötigt werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass nicht jede Schule über dünne Matten, die für einige der vorgestellten Übungen benötigt werden, in Klassenstärke verfügt, was erneut ein flexibles Handeln der Lehrperson voraussetzt. Es wird deutlich, dass bei der Durchführung eines Programms wie dem in dieser Arbeit vorgestellten ein hohes Maß an Flexibilität seitens der Lehrperson gefragt ist.

Demzufolge gilt es hervorzuheben, dass eine Lehrperson auch die Möglichkeit hat, einzelne Methoden, die als geeignet für die eigene Klasse angesehen werden, aus dem Praxiskonzept zu entnehmen. Das gezielte Auswählen, das Beobachten während der Durchführung sowie das Reflektieren im Anschluss einer Methode gehört zum Alltag einer Lehrperson und ist auch bei der Durchführung des stressreduzierenden Praxiskonzepts unumgänglich. Insbesondere das anschließende Reflektieren in der Nachbereitung kann zu Entschlüssen führen und Erkenntnisse bringen, die bei einem eventuellen zweiten Einsatz einer Methode umgesetzt werden. Des Weiteren ist es natürlich erlaubt, die Inhalte des Praxiskonzepts abzuwandeln und individuell an die Klasse anzupassen. Beispielsweise können alternative Selbstinstruktionen, anderweitige Emotionen für die pantomimische Darstellung oder abweichende Musikbeispiele et cetera eingesetzt werden. Zu überdenken ist unter anderem auch der zeitliche Aspekt des kreierte Praxiskonzepts. Zunächst kann es sein, dass eine angegebene Zeitangabe nicht eingehalten werden kann, da die Übung einerseits von kürzerer oder andererseits von längerer Dauer war. Es kann beispielsweise der Fall eintreten, dass eine gemeinsame Reflexionsrunde am Ende einer Methode sehr tiefgründig und intensiv ausfällt, was deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt wie eine Reflexionsrunde, die kurz und knapp ausfällt, da die Methode auf die Schüler\*innen nicht wie von der Lehrperson gewünscht gewirkt hat. Bezüglich des Zeitfaktors kann zudem ergänzt werden, dass das Praxiskonzept durch das dreiwöchige Programm umfangreich aufgestellt ist. Gerade als Lehrperson einer 4. Klasse kommt häufig das Gefühl von mangelnder zur Verfügung stehender Zeit für gewisse Lerninhalte, ausreichend Zeit für Übungs- und Wiederholungszeiten, Ausflüge oder Ähnliches auf. Ein dreiwöchiges Praxiskonzept kann neben der Vorbereitung auf eine Schularbeit einige Unterrichtsminuten in Anspruch nehmen, weshalb auch deswegen eine individuelle Anpassung des Praxiskonzepts durch die Lehrperson vorgenommen werden kann. Es gilt außerdem zu betonen, dass manche der ausgewählten Übungen, wie beispielsweise die von Böpple (2015, S. 62) in die Yogaeinheit integrierte Atemübung, insbesondere nach mehrmaliger Anwendung wirksam werden. Daher bietet es sich an, Übungen, die einen positiven Effekt erzielt haben, im Laufe des Schuljahres zu geeigneten Zeiten immer wieder zu integrieren. Eventuell können die Schulkinder sich eine Art „Koffer“ an Übungen im Kopf zusammenstellen, welchen sie in stressigen Phasen im Verlauf des Schuljahres und an der weiterführenden Schule dann „öffnen“ können und die darin gespeicherten Methoden bei Bedarf anwenden können.

Resümierend kann in Hinblick auf den konkreten Einsatz von stressreduzierenden Methoden in der Volksschule festgehalten werden, dass diese insbesondere zu Zeitpunkten in der Klasse oder auch je nach Bedarf in kleinen Gruppen ausgeübt werden sollen, in welchen Schüler\*innen Stressgefühle wahrnehmen und eventuell sogar bereits Stresssymptome auf physischer und/oder psychischer Ebene äußern. Wie stressreduzierende Übungen am besten in den Unterrichtsalltag einer Schulklasse integriert wird, muss eine Lehrperson im besten Fall von der Klassensituation abhängig gestalten. Das in dieser Masterarbeit erarbeitete Praxiskonzept stellt ein vielseitig aufgebautes und umfangreiches Programm für Schulkinder einer 4. Klasse der Volksschule dar. Inwiefern das Konzept jedoch überdacht, verändert und adaptiert werden muss, muss eine Lehrkraft individuell entscheiden.

## 7 Schluss

Mit der vorliegenden Masterarbeit wurde das Ziel verfolgt, herauszufinden, wie Kinder im Volksschulalter Stress äußern und inwiefern Stressgefühle die Gesundheit und die Lebensqualität der jungen Lernenden beeinflussen. Ein weiteres Ziel war es, zu erfahren, in welchem Ausmaß das Gefühl von Stress bei Volksschulkindern durch den Leistungsdruck ab Schuleintritt bis hin zum Zeitpunkt der Anforderungen für die weiterführende Schule in der 4. Schulstufe verstärkt wird. Darüber hinaus bestand ein Ziel darin, didaktische Methoden aus dem Fachdiskurs zu entnehmen, die für einen Einsatz zur Reduktion von Stress im Unterrichtsalltag von Volksschulkindern geeignet sind. Diesbezüglich galt es festzuhalten, wie diese Methoden am besten in den Unterricht integriert werden können. Durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik und fachspezifischer Literatur konnten diese Ziele erreicht werden.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass Kinder das Empfinden von Stress auf unterschiedliche Art und Weise äußern. Dies kann auf physischer und/oder psychischer Ebene geschehen. Physische sowie psychische Symptome aufgrund von Stress führen dazu, dass die Gesundheit des Kindes negativ belastet wird, was wiederum zur Folge hat, dass die kindliche Unbeschwertheit aufgrund der durch den Körper hervorgerufenen Symptome gefährdet wird und die Lebensqualität somit abnimmt (Böpple, 2015; Domsch et al., 2016, zitiert nach Lohaus et al., 2006; Linneweh, 2002). Dies ist unter anderem davon abhängig, ob ein Kind fähig ist, eine geeignete Bewältigungsstrategie in einer Stresssituation anzuwenden (Raufelder & Hoferichter, 2018, S. 20). Hinsichtlich des Leistungsdrucks kann festgehalten werden, dass dieser mit steigendem Alter und somit dem Erreichen höherer Schulstufen ansteigt. In der 4. Schulstufe der Volksschule steigt der Leistungsdruck insbesondere deshalb, da Schularbeiten und Überprüfungen stattfinden und damit einhergehend regelmäßige Beurteilungen anfallen. Für Kinder, die nach Abschluss der Volksschulzeit eine Wunschschule besuchen möchten, bedeutet dies, dass gewisse leistungsbezogene Anforderungen in Sinne von Noten erreicht werden müssen (Fehm et al., 2022; Hanrieder, 2013; Hascher et al., 2018; Hülster & Müthing, 2020; Klein-Heßling & Lohaus, 2021; Kurtz et al., 2010, zitiert nach Ruble, 1994; Niemack, 2019). Um Kinder hinsichtlich dieser Stresssituationen zu entlasten, werden im Fachdiskurs vielzählige didaktische Methoden vorgeschlagen, welche die Lehrperson an ihre Schulklasse angepasst in den Unterricht integrieren kann (Bekteši, 2020; Böpple, 2015; Hampel & Petermann,

2017; Klein–Heßling & Lohaus, 2021; Kübli, 2021; Martus, 2021; Ziegler, 2022). Das in dieser Arbeit erstellte Praxiskonzept gibt einen Überblick über vielseitige Methoden, die hinsichtlich der Stressreduktion bei Kindern im Volksschulalter und insbesondere in der 4. Schulstufe angewandt werden können. Wie eine Lehrperson das Praxiskonzept konkret auf ihre Klasse überträgt, ist von individuellen Faktoren, die die Schulkinder betreffen, abhängig.

Die Thematik des Stressgeschehens bei Kindern im Volksschulalter ist ein umfangreiches Phänomen der heutigen Zeit. Der aktuelle Stand der Forschung lässt vermuten, dass das Stressempfinden der Volksschulkinder auch in Zukunft präsent sein wird. In Hinblick auf die Allgegenwärtigkeit der Stressthematik in der Gesellschaft bietet insbesondere der Stressaspekt bei jungen Lernenden Potential, die Forschung zu vertiefen. Die vorliegende Masterarbeit bietet den Umfang für weitere Ausführungen jedoch nicht.

## 8 Literaturangaben

- Alman, B. M. (2016). *Weniger Stress – mehr Kindheit! Ein Stressbewältigungsprogramm für Kinder, ihre Eltern und Lehrer*. Carl Auer Verlag.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, M. & Watermann, R. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 5–22). [https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/nds\\_6-7-2018/PDFs/16\\_Der\\_Ubergang\\_von\\_der\\_Grundschule\\_in\\_die\\_weiterfu\\_hrende\\_Schule.pdf](https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_6-7-2018/PDFs/16_Der_Ubergang_von_der_Grundschule_in_die_weiterfu_hrende_Schule.pdf)
- Beck, J., Lange, S. & Tröster, H. (2016). Geschlechtsunterschiede in der Stressvulnerabilität, Stressbewältigung und Stresssymptomatik bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24, 145–155.
- Bekteši, M. (2020). *Yoga in der Schule. Einfache Übungen für mehr Gelassenheit und Konzentration*. Meyer & Meyer Verlag.
- Bernhard, H. & Wermuth, J. (2011). *Stressprävention und Stressabbau: Praxisbuch für Beratung, Coaching und Psychotherapie*. Beltz Verlag.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S.11–28). Hogrefe Verlag.
- Blume, K. (05. August 2017). *Der Sonnengruß – Yoga Bewegungslieder für Kinder II Kinderlieder* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fch1aBF9sM>



- Böhm, T. (2022). Leistungsbewertung. Grundlagen des Schulrechts. *Grundschulmagazin*, 90(3), 48–50.
- Böpple, G. (2015). *Das Anti–Stress–Buch für die Schule. Entspannungsübungen und Selbsthilfestrategien zum Stressabbau für Kinder von 6 bis 12 Jahren*. Verlag an der Ruhr.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2017). Körperliche und emotionale Gewalt beeinflussen den Stresshormonspiegel bei Kindern. <https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/de/korperliche-und-emotionale-gewalt-beeinflussen-den-stresshormonspiegel-bei-kindern-7004.php>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe* (S. 110–130). Stand: BGBl. Nr. 134/1963 idF BGBl. Nr. 267/1963 (DFB). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009275/Lehrplan%20der%20Volksschule%20und%20der%20Sonderschulen%20Fassung%20vom%2031.08.2023.pdf?FassungVom=2023-08-31>
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1974). Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung – LBVO). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>
- Cocopelli, M. (14. September 2011). *Kinderyoga | Sonnengruß Mai Cocopelli | Kinderlieder* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Zt8GRmvocXA>
- Deuter, G. (08. August 2014). *From Here To Here – Reprise* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zHAL9yazUoE>
- Domsch, H., Lohaus, A. & Fridrici, M. (2016). *Kinder im Stress. Wie Eltern Kinder*

*stärken und begleiten*. Springer Verlag.

- Dühlmeier, B. & Brade, J. (2018). Unterstützung beim Übergang. *Grundschule*, 48(1), 6–11.
- Eckardt, J. (2013). *Kinder und Trauma. Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben* (2. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eichinger, S. (2021). *Kinderyoga – Die Mitmach-Box*. Gräfe und Unzer Verlag.
- Erkert, A. (2015). *Blitzschnelle Hortspiele*. Verlag Herder.
- Eschenbeck, H. & Kohlmann, C. W. (2002). Geschlechtsunterschiede in der Stressbewältigung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10(1), 1–7.
- Eschenbeck, H. (2010). Bewältigung alltäglicher Stresssituationen von Kindern und Jugendlichen. Ein Überblick zum Einfluss von Belastungssituation, Alter und Geschlecht. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18(3), 103–118.
- Fehm, L., Fydrich, T. & Sommer, K. (2022). *Prüfungsangst* (2. Auflage). Hogrefe Verlag.
- Franze, M. & Paulus, P. (2004). Wohlbefinden und Gesundheit. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schüler\*innen und Schülern* (S. 185–202). Haupt Verlag.
- Friebel, V. (2012). *Das Anti-Stress-Buch für den Kindergarten. Entspannungspädagogik für Kinder und Erzieher/innen*. Beltz Verlag.
- Gysin, S. (2018). Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 83–104). Beltz Juventa.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben – Stress vermeiden. Das Anti-Stress-Training für Kinder* (3. Auflage). Beltz Verlag.

- Hanrieder, M. (2013). *Erfolgreiche Schüler durch aktiven Stressabbau. Praxiserprobte Methoden zur Bewältigung von Konflikten, Ängsten und Krisen in Schule und Alltag*. Auer Verlag.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Beltz Juventa.
- Haug, K. (24. Oktober 2018). Schüler fühlen sich vor allem durch Leistungsdruck gestresst. *Spiegel Panorama*.  
<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schueler-am-meisten-durch-leistungsdruck-gestresst-a-1234937.html>
- Hülster, J. & Müthing, K. (2020). In C. Schröder, PROKIDS der PROSOZ Hertel GmbH, LBS (Hrsg.), *So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9– bis 14– Jährigen*. wbv Publikation.
- Jung, A. (07.02.2016). *Entspannungsmusik für Kinder* [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=SAy1tJJwBko>
- Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (4. Auflage). Springer Verlag.
- Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen (23.05.2018). *Kinderlieder Yoga–Mix* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kcIQMVrtGJE>
- Kirchhoff, S. (2020). Förderung psychischer Gesundheit von Schüler\*innen: ein ganzheitlicher Schulansatz basierend auf Mental Health Literacy. In T. M. Bollweg, J. Bröder & P. Pinheiro (Hrsg.), *Health Literacy im Kindes- und Jugendalter. Ein- und Ausblicke* (S. 207–222). Springer Verlag.
- Klein–Heßling, J. & Lohaus, A. (2021). *Stresspräventionstraining für Kinder im*

*Grundschulalter* (4. Auflage). Hogrefe Verlag.

Kohlmaier, M. (5. Oktober 2016). "Die Eltern machen Schulkindern unbewusst am meisten Stress". *Süddeutsche Zeitung*.

<https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-die-eltern-machen-schulkindern-unbewusst-am-meisten-stress-1.3189494>

Krowatschek, D. & Domsch, H. (2006). *Stressfrei in die Schule. Ängste überwinden*. Patmos Verlag.

Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F. & Szczesny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 331–353).

[https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/nds\\_6-7-2018/PDFs/16\\_Der\\_U\\_bergang\\_von\\_der\\_Grundschule\\_in\\_die\\_weiterfu\\_hrende\\_Schule.pdf](https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_6-7-2018/PDFs/16_Der_U_bergang_von_der_Grundschule_in_die_weiterfu_hrende_Schule.pdf)

Kübli, E. (2021). *Der Zauberteppich. Rituale, Stilletraining, Energieübungen, Fantasiereisen für Kinder und Jugendliche*. Kohl-Verlag.

Linneweh, K. (2002). *Stresskompetenz. Der erfolgreiche Umgang mit Belastungssituationen in Beruf und Alltag*. Beltz Verlag.

Link, H. (2020). *Gehirn an – Stress aus. Fitness für Kopf, Körper und Persönlichkeit*. Klett-Cotta.

Lohaus, A. (1990). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern*. Hogrefe Verlag.

Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W. & Klein-Heßling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3–8)*. Hogrefe Verlag.

Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und*

*Jugendliche*. Springer Verlag.

Martus, Z. (2021). *Das musikalische Entspannungsbuch für Kinder und Eltern. Stress abbauen durch Lieder, leicht spielbare Instrumente und illustrierte Geschichten*. Springer Verlag.

Niemack, J. (2019). Schutzfaktoren bei Kindern vor dem Übergang in die Sekundarstufe – Ergebnisse aus der STRESS-Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(1), 73–94.

Puchbauer-Schnabel, K. (2002). *Gelöste Blockaden. Abbau von Lernstörungen, Hyperaktivität und Stress* (4. Auflage). öbv & hpt Verlag.

Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2018). *Prüfungsangst und Stress. Ursachen, Wirkung und Hilfe*. Verlag W. Kohlhammer.

Ritter, S. (2008). *Lebensraum Schule. Möglichkeiten das Wohlbefinden von Kindern in Schulen zu verbessern*. Diplomica Verlag.

Rolletschek, H. (2022). „Voll stressig!“ Stressbewältigungsstrategien in den Schulalltag integrieren. *Praxis Grundschule*, 45(4), 24–29.

Römer, F. (2014). Gefahr durch Lärm, Hektik und Leistungsdruck. *kizz. Elternmagazin und Kinderbücher*. [https://www.herder.de/kizz/kinderentwicklung-erziehung/erziehungsprobleme/dauerstress-bei-kindern-gefahr-durch-laerm-hektik-und-leistungsdruck/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiA-](https://www.herder.de/kizz/kinderentwicklung-erziehung/erziehungsprobleme/dauerstress-bei-kindern-gefahr-durch-laerm-hektik-und-leistungsdruck/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA-)

Ruble, D. N. (1994). A phase model of transitions: Cognitive and motivational consequences. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Contemporary topics in developmental psychology* (S. 163–214). Academic Press.

Saint-Saëns, C. (n.d.) *Audio CD & gratis mp3 Download. Der Karneval der Tiere – Das Aquarium* [Audio-Datei]. [https://www.kinderfestspiele.com/wp-content/uploads/2018/09/Karneval-der-Tiere-2022-08\\_-Das-Aquarium.mp3](https://www.kinderfestspiele.com/wp-content/uploads/2018/09/Karneval-der-Tiere-2022-08_-Das-Aquarium.mp3)

Schubert, N. & Friedrichs, B. (2023). *Das Klassenlehrer:innen-Buch für die Grundschule*

(2. Auflage). Beltz Verlag.

- Schwaiblmair, F. (2015). Entspannung und Spaß – Musik mit Kindern und Jugendlichen. In W. Kraus (Hrsg.), *Die Heilkraft der Musik. Einführung in die Musiktherapie* (S. 218–222). Verlag C. H. Beck.
- Stelzig, O. & Sevecke, K. (2019). Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. *Praxis der Kindespsychologie und Kinderpsychiatrie*, 68(7), 592–605.
- Vierhaus, M. & Lohaus, A. (2007). Das Stresserleben während der Grundschulzeit als Prädiktor für die Bewertung des Schulübergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 35(4), 296–311.
- Vierhaus, M., Lohaus, A. & Ball, J. (2007). Zum Einfluss von Emotion und Situation beim Bewältigungsverhalten im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 81–97). Hogrefe Verlag.
- Vonderlehr, T. & Vonderlehr, N. (2021). *Angst & Stress in der Schule! Schüler verstehen lernen* (4. Auflage). Kohl-Verlag.
- Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2018). Schulleistung und subjektives Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 105–120). Beltz Juventa.
- Ziegler, A. (2022). Kinderyoga – Zusammen wachsen–fühlen–sein. In F. Piegsda, K. Bianchy, P. C. Link, C. Steinert & S. Jurkowski (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken* (S. 195–206). Schneider Verlag Hohengehren.

## 9 Abbildungsverzeichnis

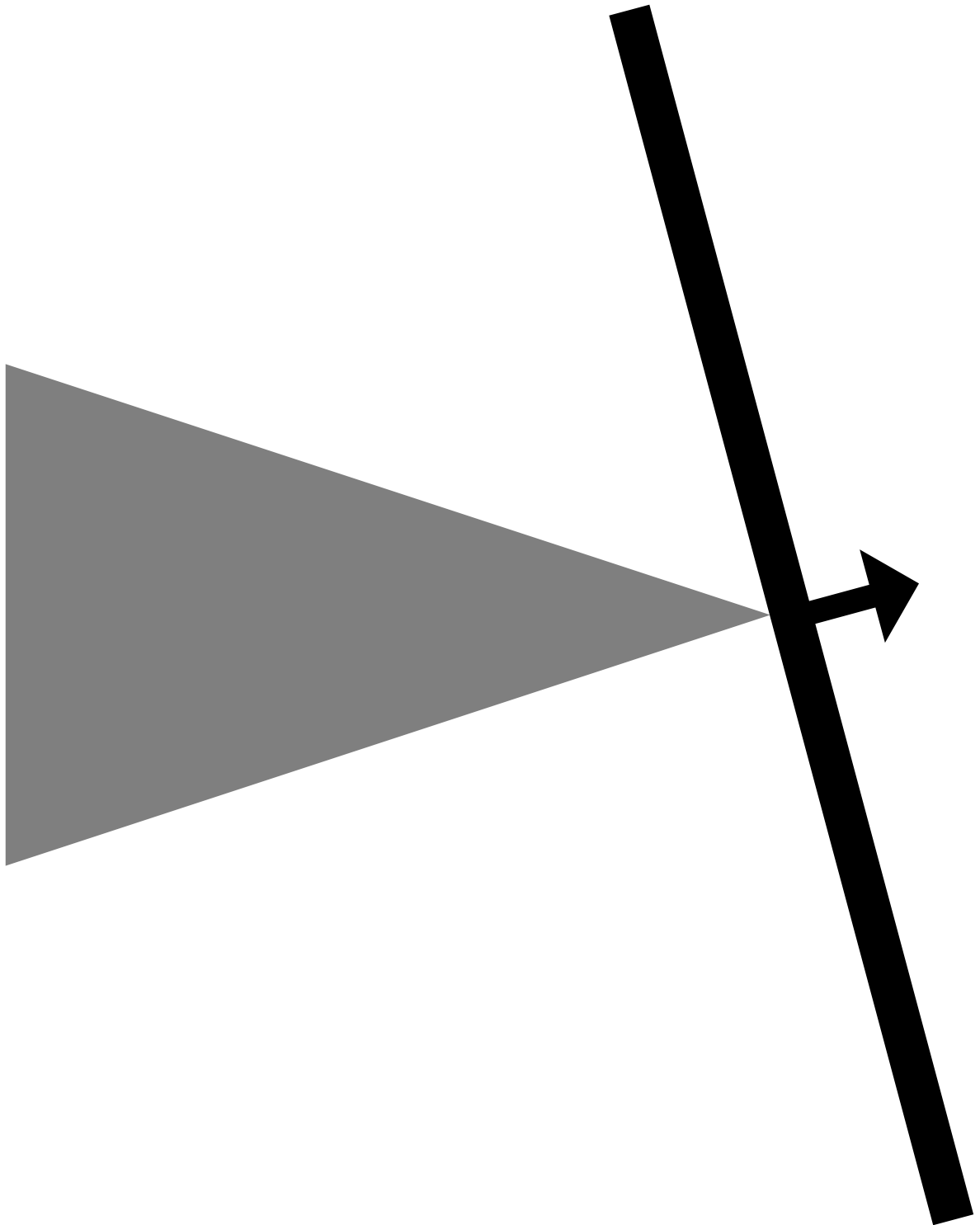
Abbildung 1: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (Klein–Heßling & Lohaus, 2021, S. 14).....	3
Abbildung 2: Häufigkeit von Stressempfinden (Hülster & Müthing, 2020, S. 71).....	8
Abbildung 3: Häufigkeit von Stressempfinden nach Jahrgangsstufe (Hülster & Müthing, 2020, S. 72).....	9
Abbildung 4: Häufigkeit von Stressempfinden in der Schule (Hülster & Müthing, 2020, S. 73).....	13
Abbildung 5: Häufigkeit von Stressempfinden in der Schule nach Jahrgangsstufe (Hülster & Müthing, 2020, S. 73).....	14
Abbildung 6: Stresswaage (Hampel & Petermann, 2017, S. 280).....	35
Abbildung 7: Stresskiller–Würfel (Hampel & Petermann, 2017, S. 321).....	39
Abbildung 8: Kinderyoga (Video – Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen, 2018, 33:14).....	53
Abbildung 9: Körperhaltungen Salamander und Rakete (Eichinger, 2021).....	54
Abbildung 10: Handhaltung der "Fühl dich gut"–Meditation (Böpple, 2015, S. 62).....	55
Abbildung 11: Körperhaltungen des Sonnengrußes in korrekter Reihenfolge (Bekteši, 2020, S. 33).....	57

## 10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeit psychischer Symptome der 3. und 4. Klässler*innen in Prozent (Domsch et al., 2016, S. 39).....	21
Tabelle 2: Häufigkeit physischer Symptome der 3. und 4. Klässler*innen in Prozent (Domsch et al., 2016, S. 37).....	22
Tabelle 3: Wochenplan 1.....	65
Tabelle 4: Wochenplan 2.....	66
Tabelle 5: Wochenplan 3.....	68

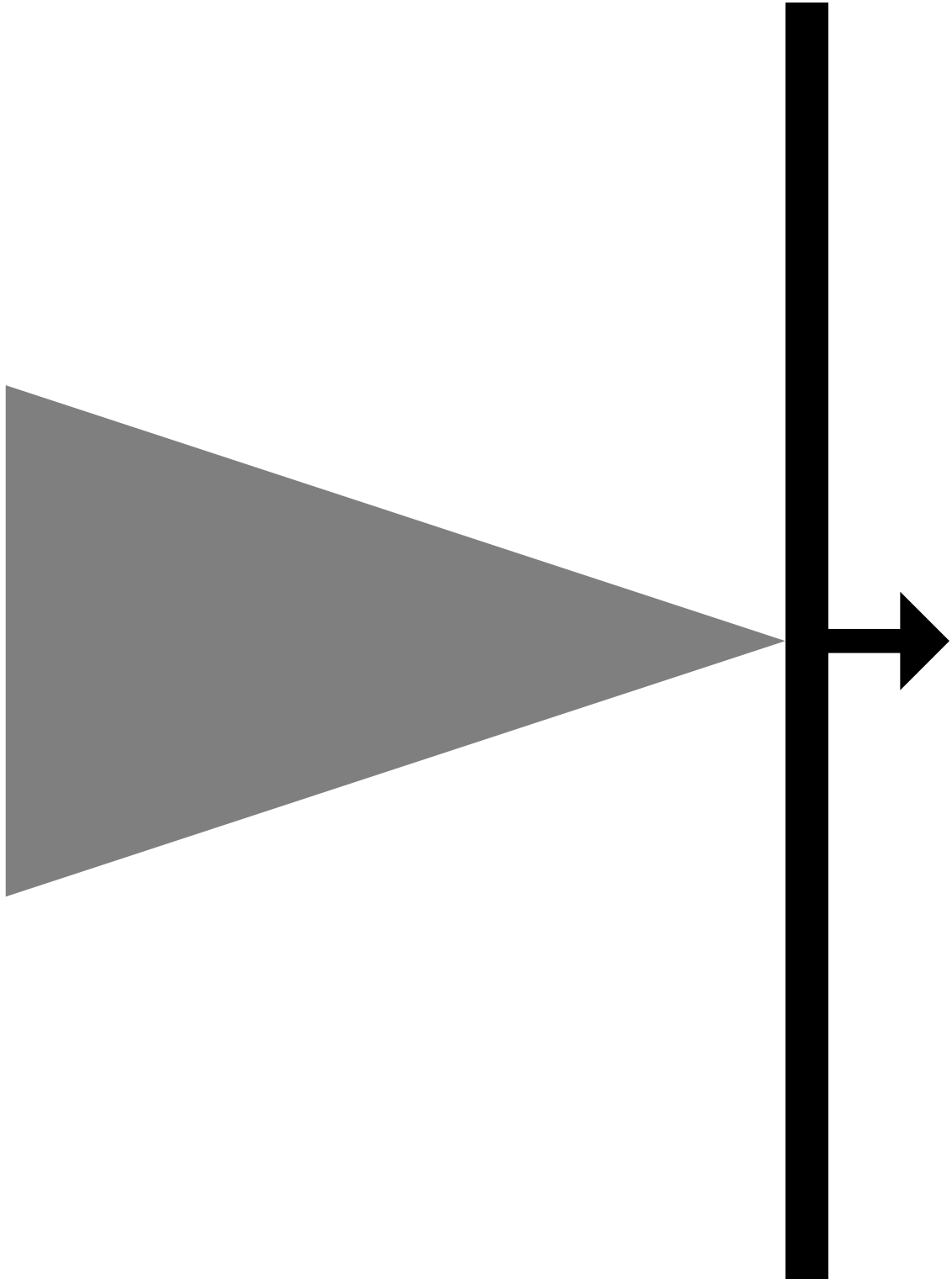
## 11 Anhang

### Kopiervorlage – Stresswaage 1

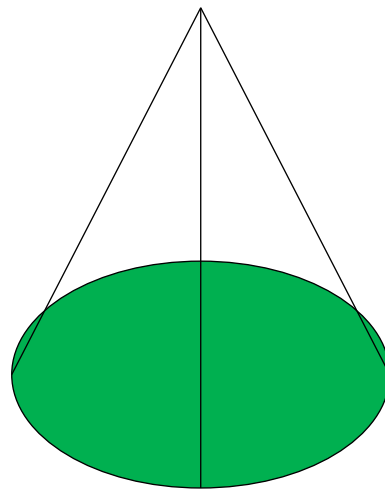
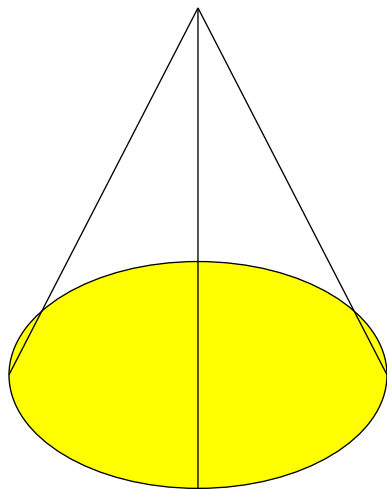
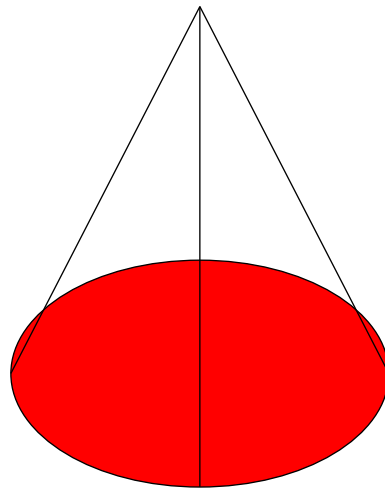
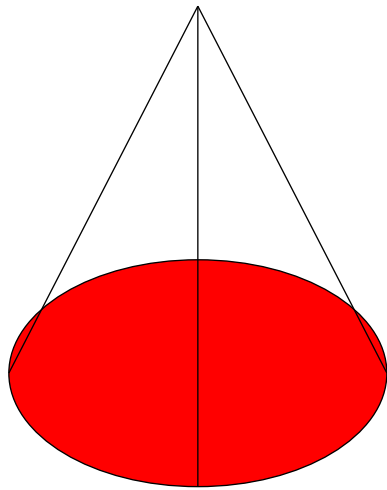




**Kopiervorlage – Stresswaage 2**



### Kopiervorlage – Stresswaage 3



Stresssituation

Stressantworten

Stresskiller

Mega-Stresser

Happy-Laune

**Material** – Sechs Emotionskärtchen

Ich habe Angst!

Ich bin traurig!

Ich ärgere mich!

Ich freue mich!

Ich bin aufgeregt!

Ich fühle mich wohl!

## Arbeitsblatt - „Rückenstärkung“



Aufgabe: Kreuze an, welche Eigenschaften auf das Kind (ein Kind wird zuvor ausgewählt) zutreffen. Du darfst so viele Eigenschaften ankreuzen, wie du möchtest!

neugierig	tolerant	engagiert	fröhlich	interessiert
humorvoll	ausgeglichen	offen	sportlich	hilfsbereit
Mutig	zielstrebig	kreativ	natürlich	begeistert andere
fantasievoll	zuversichtlich	kraftvoll	verantwortungsvoll	verständnisvoll
energievoll	begeisterungsfähig	aufmerksam	strukturiert	fürsorglich

## Arbeitsblatt - „Rückenstärkung“



Aufgabe: Kreuze an, welche Eigenschaften auf das Kind (ein Kind wird zuvor ausgewählt) zutreffen. Du darfst so viele Eigenschaften ankreuzen, wie du möchtest!

neugierig	tolerant	engagiert	fröhlich	interessiert
humorvoll	ausgeglichen	offen	sportlich	hilfsbereit
Mutig	zielstrebig	kreativ	natürlich	begeistert andere
fantasievoll	zuversichtlich	kraftvoll	verantwortungsvoll	verständnisvoll
energievoll	begeisterungsfähig	aufmerksam	strukturiert	fürsorglich

# Arbeitsblatt - „Stolz wie...“



Ich bin stolz darauf, dass...

---

Ich bin stolz darauf, dass...

---

Ich bin stolz darauf, dass...

---

Ich bin stolz darauf, dass...

---

Ich bin stolz darauf, dass...

---

Ich bin stolz darauf, dass...

---

Ich bin stolz darauf, dass...

---

Ich bin stolz darauf, dass...

---

„Ich weiß, ich kann  
– ich bleibe dran!“

„Immer positiv denken.  
Neues Spiel, neues Glück!“

„Ruhig bleiben, ich schaffe  
das schon irgendwie!“

### **Eidesstattliche Erklärung**

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt."

(Satzung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Studienrechtlichen Bestimmungen §5 (p))

Salzburg, den 22.04.2024

*Listl St.*

Stefanie Listl



