

**Stresserleben und Stressbewältigungsstrategien von
Volksschüler*innen: Ursachen, Auswirkungen und
pädagogische Unterstützungsmaßnahmen**

Bachelorarbeit

An der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (BEd)

Eingereicht bei

Prof.in DDDr.in MMag.a Ulrike Kipman

vorgelegt von

Anika Salhofer

42100297

Salzburg, am 09.07.2025

Vorwort

Die Entscheidung, mich im Rahmen meiner Bachelorarbeit mit dem Thema „Stresserleben und Stressbewältigungsstrategien von Volksschüler*innen“ auseinanderzusetzen, entsprang einem tiefen pädagogischen Interesse und dem Wunsch, Kinder nicht nur im Lernen, sondern auch in ihrer emotionalen Entwicklung bestmöglich zu begleiten.

Es erschien mir notwendig, Stress im Kindesalter nicht als Ausnahmeerscheinung oder individuelles Problem zu betrachten, sondern als Ausdruck gesellschaftlicher, schulischer und familiärer Rahmenbedingungen, die es professionell zu reflektieren gilt. Besonders interessiert hat mich dabei, welche Rolle die Lehrkraft einnehmen kann, um nicht nur Symptome zu erkennen, sondern auch aktiv zur Stressprävention und Resilienzförderung beizutragen.

Mit dieser Arbeit verfolge ich das Ziel, ein umfassendes Verständnis dafür zu entwickeln, wie sich Stress bei Kindern im Volksschulalter zeigt, welche Faktoren ihn begünstigen und welche pädagogischen Ansätze dazu beitragen können, kindliches Stresserleben zu reduzieren. Lehrer*innen begegnen Kindern tagtäglich in herausfordernden Situationen. Gerade deshalb ist es wichtig, ihre Handlungskompetenz im Umgang mit Belastungen zu stärken und ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie im Schulalltag gezielt unterstützen, ermutigen und präventiv tätig werden können.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin für ihre fachliche Begleitung und meiner Familie sowie meinen Freundinnen, die mir stets mit Rückhalt und Motivation zur Seite standen.

Abstract

Diese Bachelorarbeit befasst sich mit dem Stresserleben und den Stressbewältigungsstrategien von Volksschüler*innen. Ziel ist es, schulbezogene Stressfaktoren zu identifizieren, deren Auswirkungen auf Kinder darzustellen und geeignete pädagogische Maßnahmen aufzuzeigen. Die Arbeit basiert auf einer systematischen Literaturrecherche und berücksichtigt theoretische Stressmodelle, neurobiologische Grundlagen sowie bewährte Programme zur Stressprävention. Im Fokus stehen die Rolle der Lehrkraft, schulische Rahmenbedingungen, individuelle Bewältigungsmechanismen sowie die Förderung von Resilienz. Die Ergebnisse zeigen, dass Stress im Kindesalter weit verbreitet ist und sowohl körperliche als auch psychische Folgen haben kann. Pädagogische Maßnahmen wie bewegungs- und entspannungsorientierte Ansätze, soziale Unterstützung und die bewusste Gestaltung des Schulklimas können einen wirksamen Beitrag zur Stressreduktion leisten. Lehrkräfte nehmen dabei eine zentrale Rolle ein, indem sie Kinder frühzeitig unterstützen und langfristig stärken.

This bachelor thesis examines stress experiences and coping strategies among primary school children. The aim is to identify school-related stressors, their effects on children, and effective pedagogical measures. Based on a systematic literature review, the thesis integrates theoretical stress models, neurobiological foundations, and established prevention programs. Key aspects include the teacher's role, school conditions, individual coping mechanisms, and resilience promotion. Findings show that stress is common in childhood and can affect both physical and mental health. Educational measures such as movement and relaxation techniques, social support, and a supportive school environment contribute significantly to stress reduction. Teachers play a key role in providing early support and fostering long-term resilience.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Abstract	3
1 Einleitung	6
2 Grundlagen des Stressbegriffs.....	7
2.1 Definition und Konzeptualisierung von Stress	8
2.2 Das Nervensystem	9
2.3 Stressmodelle	10
2.3.1 Stressmodell von Lazarus	11
2.3.2 Innere Antreiber	12
2.3.3 Drama-Dreieck	13
2.3.4 Stressbewältigung nach Covey	15
3 Stress bei Volksschulkindern.....	16
3.1 Ausmaß kindlichen Stresserlebens: Empirische Befunde	17
3.2 Stressoren bei Kindern.....	18
3.2.1 Einschneidende Lebensereignisse.....	18
3.2.2 Alltäglicher Stress	18
3.2.3 Schulische Stressoren	19
3.3 Auswirkungen auf die Gesundheit	20
3.3.1 Physische Auswirkungen	20
3.3.2 Psychische Auswirkungen	22
4 Grundlegende Strategien zur Stressbewältigung bei Volksschulkindern	23
4.1 Schulische Maßnahmen zur Stressreduktion	23
4.2 Individuelle Bewältigungsmechanismen von Kindern.....	24
4.3 Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen	26
5 Die Rolle der Lehrkraft: Unterstützung und Prävention.....	27
5.1 Wahrnehmung und Erkennung von Stresssymptomen.....	27
5.2 Handlungsmöglichkeiten zur Stressbewältigung.....	28
5.3 Lehrer*innen als unterstützende Bezugspersonen	29
6 Praxisbezogene Implikationen für die Schule	30
6.1 Konkrete Maßnahmen zur Gestaltung stressarmer Schulumgebungen	30
6.2 Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Akteur*innen	31
6.3 Integration von Stressbewältigungsprogrammen in den Unterricht	32
6.3.1 „Bleib locker“ von Klein-Heßling und Lohaus.....	33
6.3.2 Anti-Stress-Training für Kinder von Hampel und Petermann	33
7 Präventive Maßnahmen zur Stressreduktion.....	34

7.1 Bewegungsmethoden für Kinder	34
7.2 Entspannungsmethoden für Kinder	35
7.3 Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl	36
8 Förderung von Resilienz im Unterricht	37
8.1 Resilienz als Schutzfaktor im Schulalltag	38
8.2 Ansätze zur Resilienzförderung in der Volksschule	38
8.3 Nachhaltigkeit und langfristige Wirkung resilienzfördernder Maßnahmen	39
9 Fazit	41
9.1 Beantwortung der Forschungsfrage	42
10 Literaturverzeichnis	44
11 Abbildungsverzeichnis	46

1 Einleitung

Stress zählt zu den zentralen Herausforderungen im Lebensalltag vieler Kinder im Volksschulalter. Bereits in jungen Jahren erleben sie Belastungssituationen, die weit über ihre altersgemäßen Bewältigungsmöglichkeiten hinausgehen. Die Schule als zentraler Lebens- und Lernort ist dabei nicht nur ein Ort der Förderung, sondern auch eine häufige Quelle von Stress.

Untersuchungen zeigen, dass schulische Anforderungen, soziale Konflikte und fehlende Erholungsphasen bei vielen Kindern zu anhaltender Anspannung führen können. Die Folgen betreffen nicht nur das emotionale Erleben, sondern auch die körperliche Gesundheit, die Lernmotivation und das soziale Verhalten. Gleichzeitig fehlt es häufig an pädagogischem Wissen und strukturierten Maßnahmen, um stressbedingte Belastungen frühzeitig zu erkennen und ihnen gezielt zu begegnen.

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

Welche schulischen Stressfaktoren wirken auf Volksschüler*innen, und mit welchen pädagogischen Strategien können Lehrkräfte diesen Herausforderungen unterstützend und präventiv begegnen?

Diese Bachelorarbeit ist eine reine Literaturliteraturarbeit. Ziel ist es, durch die systematische Auswertung wissenschaftlicher Fachliteratur ein vertieftes Verständnis für das Stresserleben von Volksschulkindern zu gewinnen und daraus pädagogisch fundierte Strategien abzuleiten. Im Mittelpunkt stehen theoretisch fundierte Erkenntnisse und praxisorientierte Maßnahmen, die Lehrpersonen im schulischen Alltag zur Stressprävention und -bewältigung einsetzen können.

2 Grundlagen des Stressbegriffs

Der Begriff Stress ist in der Alltagssprache ebenso verbreitet wie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Ursprünglich stammt er aus dem Englischen und bedeutet sinngemäß „Druck“, „Kraft“ oder „Anspannung“. Seine sprachliche Wurzel findet sich im lateinischen „strictus“, das mit Begriffen wie straff oder eng assoziiert ist. Auch das Wort „strangulieren“ verweist auf eine ähnliche Bedeutung: das Gefühl des Eingengtseins, der Bedrängnis und des Atemringens, das viele Menschen in Stresssituationen empfinden. Stress kann in positiver wie negativer Weise als ständiger Begleiter in nahezu allen Lebensbereichen auftreten. Sei es im Familienalltag, im Beruf, in Prüfungssituationen oder durch alltägliche Anforderungen. Die Liste potenzieller Stressoren ist lang: steigende Preise, zwischenmenschliche Konflikte, Enttäuschungen, Zeitdruck oder überfüllte Arbeitsplätze. Die meisten Menschen können sich in dieser Kette wiederfinden (Rusch, 2019, S. 5).

Der menschliche Organismus reagiert auf Stressoren mit komplexen physiologischen Prozessen. Reize aktivieren das Gehirn, welches den Körper in Alarmbereitschaft versetzt. Dabei hängt die individuelle Reaktion stark von der jeweiligen physischen und psychischen Verfassung sowie von sozialen, emotionalen und kognitiven Ressourcen ab. Entsprechend wird Stress sehr unterschiedlich wahrgenommen: Während manche Menschen ihn als ständige Bedrohung empfinden, erleben andere ihn nur punktuell oder gar nicht bewusst. Stress ist subjektiv: Er kann unterschwellig mitschwingen oder sich deutlich belastend und überfordernd äußern (Rusch, 2019, S. 6).

Stress und Entspannung bilden ein untrennbares Gegensatzpaar, vergleichbar mit Hitze und Kälte oder Licht und Dunkelheit. Ein Übermaß an Stress ohne ausreichende Erholung kann jedoch destruktive Folgen haben. Der kanadisch-österreichische Forscher Hans Selye prägte hierzu die Begriffe Eustress und Distress. Eustress beschreibt den positiven, aktivierenden Stress, der Leistungsbereitschaft, Energie und Konzentration fördert – etwa bei einer Herausforderung, die als sinnvoll und bewältigbar erlebt wird. Im Gegensatz dazu steht Distress als negativ erlebter Stress, häufig in Verbindung mit mangelnder Belohnung oder Überforderung. Dieser kann lähmend wirken, das Gleichgewicht von Körper und Geist stören und die Entstehung psychosomatischer Erkrankungen begünstigen (Rusch, 2019, S. 6).

Stress ist jedoch nicht statisch. Er wird wesentlich durch unsere persönliche Wahrnehmung und Bewertung geprägt: Ein zentraler Aspekt in der Bewältigung. Wer achtsam mit dem eigenen Körper umgeht, Symptome rechtzeitig erkennt und sich gezielt Ruheinseln schafft, kann zur Entlastung beitragen (Rusch, 2019, S. 7). Zudem zeigen Studien, dass Stressreaktionen geschlechtsspezifisch unterschiedlich auftreten. Männer erleben Stress häufig durch äußeren Leistungsdruck, Zeitmangel oder Konkurrenzverhalten, während Frauen stärker durch Beziehungsbelastungen und Mehrfachbelastungen in Familie und Beruf betroffen sind. Frauen neigen zudem eher zu Rückzug oder Resignation, während Männer häufig mit Kampf- oder Fluchtverhalten reagieren. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass soziale Beziehungen eine zentrale Rolle bei der Stressbewältigung spielen. Studien der Freiburger Neuropsychologen Markus Heinrichs und Bernadette von Dawans (2012, zitiert nach Rusch, 2019, S. 8) zeigen, dass Frauen bei Stress stärker auf „tend-and-befriend“-Strategien zurückgreifen, also auf Fürsorge und soziale Verbundenheit setzen, während Männer häufiger mit Abgrenzung und Konkurrenzverhalten reagieren. Die Erkenntnisse deuten darauf hin, dass soziales Verhalten nicht nur präventiv wirken kann, sondern auch direkt im oder nach dem Stressgeschehen zur Regulation beiträgt (Rusch, 2019, S. 7-8).

2.1 Definition und Konzeptualisierung von Stress

Stress entsteht nach Goewey nicht primär durch äußere Faktoren, sondern durch die individuelle Bewertung einer Situation und die automatische Aktivierung gespeicherter Reaktionsmuster. Diese Reaktionsmuster basieren häufig auf vergangenen Erfahrungen und wirken wie eine „Fehlprogrammierung“ des Gehirns, die das System auf Gefahr konditioniert, selbst in alltäglichen oder harmlosen Situationen (Goewey, 2015, S. 25).

Eine belastende Situation wird dann als Stress empfunden, wenn das subjektive Gleichgewicht zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und den verfügbaren Bewältigungsressourcen gestört ist. Dieses Ungleichgewicht wird als reale Bedrohung empfunden und geht häufig mit einem Gefühl der Hilflosigkeit einher, da keine ausreichenden Bewältigungsmöglichkeiten erkennbar erscheinen. (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 52).

Ein zentrales Merkmal von Stress ist das Zusammenspiel von unbewussten Gedanken, emotionalen Bewertungen und körperlichen Reaktionen. Goewey betont, dass negative Gedanken nicht nur Symptome von Stress sind, sondern diesen auch verstärken und aufrechterhalten können. Diese Denkprozesse seien oft automatisiert und liefen weitgehend unbewusst ab, etwa in Form von inneren Dialogen, Katastrophendenken oder erlernter Selbstabwertung (Goewey, 2015, S. 26-27).

Es ist wesentlich, zwischen einer gesunden, herausfordernden Belastung und einem gesundheitsschädigenden Stresszustand zu unterscheiden. Während herausfordernde Anforderungen oft als bewältigbar erlebt werden und entwicklungsfördernd sein können, geht ein stressbedingtes Ungleichgewicht mit einem Gefühl der Bedrohung und Hilflosigkeit einher. Diese Unterscheidung zeigt, dass nicht jede Belastung automatisch Stress bedeutet, sondern die subjektive Bewertung entscheidend für das Stresserleben ist (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 52).

2.2 Das Nervensystem

Das Nervensystem spielt eine zentrale Rolle bei der Verarbeitung und Regulation von Stressreaktionen. Das zentrale Nervensystem (ZNS), das aus Gehirn und Rückenmark besteht, ist für die Aufnahme äußerer Reize und die Steuerung sämtlicher Körperfunktionen verantwortlich (Rusch, 2019, S. 45). Ergänzt wird es durch das vegetative Nervensystem, das sich in den aktivierenden Sympathikus und den beruhigenden Parasympathikus unterteilt. Beide arbeiten in einem wechselseitigen Zusammenspiel, um körperliche Prozesse im Gleichgewicht zu halten. Insbesondere im Zusammenhang mit Stress ist das autonome Nervensystem von großer Bedeutung, da es unmittelbar auf Reize reagiert und Anpassungsprozesse im Körper steuert (Çakmur, 2020, S. 1-2).

Bei akuten Belastungen wird vorrangig die Sympathikus-Nebennierenmark-Achse (SNA) aktiviert. Über die Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin bereitet sie den Körper auf unmittelbares Handeln vor. Die Herzfrequenz steigt, die Atmung beschleunigt sich und der Blutdruck sowie der Blutzuckerspiegel erhöhen sich. Gleichzeitig werden Verdauung und Immunabwehr gehemmt, um Energiereserven für eine mögliche Flucht- oder Kampfreaktion bereitzustellen (Rusch, 2019, S. 46; Çakmur, 2020, S. 1-2). Nach dieser Aktivierungsphase übernimmt der Parasympathikus die Gegenregulation. Er senkt

die zuvor gesteigerten Körperfunktionen, aktiviert Erholungsprozesse und bringt das System in einen Zustand der Ruhe, der als „rest and digest“ bekannt ist (Çakmur, 2020, S. 1-2).

Bei anhaltendem Stress spielt zunehmend die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse (HHNA) eine Rolle. Über neuronale Signale werden hier Hormone wie Cortisol ausgeschüttet, die vielfältige Systeme im Körper beeinflussen. Neben der hormonellen Ebene zeigen sich bei chronischem Stress auch Veränderungen auf neuronaler Ebene. Studien belegen, dass dauerhafte Belastung die Gehirnmasse verringern kann, insbesondere in den Regionen Hippocampus, Amygdala und Hypothalamus, die für Gedächtnis, Emotionsregulation und die Verarbeitung von Stress wesentlich sind. Diese strukturellen Veränderungen können langfristig kognitive und emotionale Funktionen beeinträchtigen (Çakmur, 2020, S. 2).

Auch wenn die physiologischen Prozesse klar messbar sind, ist Stress letztlich kein rein körperlicher Vorgang. Entscheidend für das tatsächliche Erleben ist die subjektive Bewertung der Situation. Was für eine Person eine starke Belastung darstellt, wird von einer anderen möglicherweise gar nicht als problematisch empfunden. Aus evolutionsbiologischer Sicht ist die Stressreaktion ein Programm, das in Gefahrensituationen Energiereserven mobilisiert, um angemessen reagieren zu können (Rusch, 2019, S. 47).

2.3 Stressmodelle

Das menschliche Erleben von Stress ist ein komplexer und vielschichtiger Vorgang, der nicht allein durch objektive Umweltbedingungen erklärbar ist. Vielmehr ist Stress das Ergebnis eines subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesses, bei dem die betroffene Person aktiv an der Entstehung und Verarbeitung beteiligt ist (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 29). Vor diesem Hintergrund wurden in der psychologischen Forschung verschiedene theoretische Modelle entwickelt, die das Zusammenspiel von inneren Dispositionen, äußeren Anforderungen und Bewältigungsprozessen systematisch erfassen und erklären.

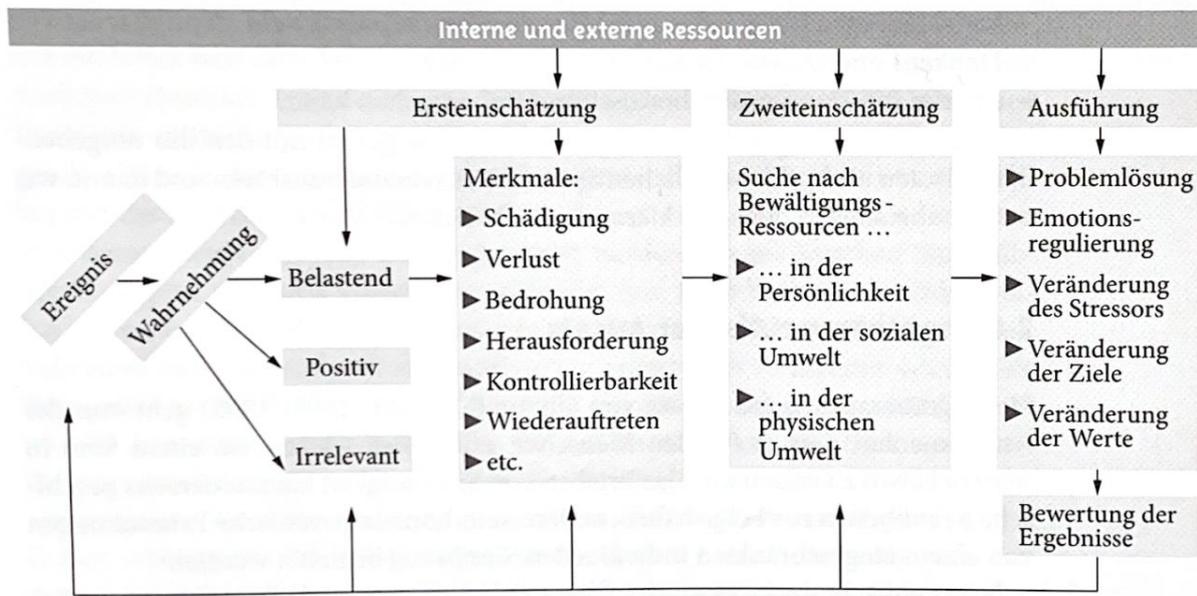


Abbildung 1: Modellhafte Darstellung eines Copingprozesses (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 29)

Stressmodelle dienen dabei nicht nur dem besseren Verständnis individueller Reaktionen auf Belastungen, sondern auch der Entwicklung gezielter Maßnahmen zur Stressprävention und -bewältigung. Sie stellen theoretische Rahmenbedingungen bereit, um die Entstehung, den Verlauf und die Folgen von Stress einzuordnen und Handlungsmöglichkeiten abzuleiten, sowohl in therapeutischen als auch in pädagogischen Kontexten. Insbesondere im schulischen Alltag, der durch vielfältige Anforderungen, soziale Dynamiken und begrenzte Ressourcen gekennzeichnet ist, können fundierte Stressmodelle einen wertvollen Beitrag zur Unterstützung von Kindern leisten.

Im Folgenden werden ausgewählte Stressmodelle näher erläutert, die für die pädagogische Praxis besonders aufschlussreich sind. Alle Ansätze verdeutlichen auf unterschiedliche Weise, wie innere Bewertungsvorgänge und psychische Muster zur Entstehung von Stress beitragen und wie deren Bewusstmachung zur Stressbewältigung beitragen kann.

2.3.1 Stressmodell von Lazarus

Das transaktionale Stressmodell nach Richard Lazarus (1991) beschreibt Stress nicht als automatisches Reiz-Reaktions-Schema, sondern als Wechselwirkungsprozess zwischen Umwelтанforderungen und individuellen Bewältigungsressourcen. Dabei stehen die kognitiven Bewertungsprozesse im Vordergrund: In einer primären Bewertung wird

eingeschätzt, ob eine Situation als positiv, irrelevant oder potenziell bedrohlich erlebt wird. Im letzteren Fall erfolgt eine sekundäre Bewertung, in der überprüft wird, ob ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, um mit der Situation umzugehen. Nur wenn dies nicht der Fall ist, entsteht tatsächlich Stress (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 35f.).

Lazarus unterscheidet zudem zwischen verschiedenen Arten des Copings, also der individuellen Bewältigungsstrategien. Diese richten sich sowohl auf die Veränderung der belastenden Situation als auch auf die Regulation emotionaler Reaktionen. Der Copingprozess ist dabei dynamisch und hängt wesentlich von den persönlichen, sozialen und situativen Rahmenbedingungen ab (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 35–36)

2.3.2 Innere Antreiber

Das Modell der inneren Antreiber nach Taibi Kahler (2008) basiert auf der Transaktionsanalyse und geht davon aus, dass Menschen unbewusst bestimmte Verhaltensmuster übernehmen, um Anerkennung zu erhalten. Diese inneren Antreiber entstehen aus elterlichen Botschaften und formen persönliche Glaubenssätze wie: „Sei perfekt!“, „Mach schnell!“, „Streng dich an!“, „Mach es allen recht!“ und „Sei stark!“ (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 36).

Diese Antreiber können einerseits positive Eigenschaften fördern, etwa Genauigkeit, Leistungsbereitschaft oder Loyalität. Andererseits bergen sie auch erhebliche Stressgefahren, etwa durch Perfektionismus, Hektik, emotionale Selbstverleugnung oder Überforderung. Die ständige Orientierung an diesen inneren Maximen kann zu chronischem Stress und langfristigen psychischen Belastungen führen (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 36–37)

Ziel therapeutischer oder pädagogischer Interventionen ist es daher, Klient*innen oder Schüler*innen ein Bewusstsein für ihre eigenen Antreiber zu ermöglichen, um sich von deren Zwängen zu lösen und wieder handlungsfähig zu werden. Das bedeutet nicht, die positiven Aspekte der Antreiber zu negieren, sondern diese bewusst und situationsangemessen zu nutzen (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 36).

Antreiber lassen sich in insgesamt fünf Kategorien ordnen:

Ich bin dann okay, wenn ...
... ich perfekt bzw. der Beste bin,
... ich mich beeile,
... ich mich anstrengende,
... ich es anderen recht mache,
... ich stark bin und keine Gefühle zeige.

Abbildung 2: Kategorisierung von fünf typischen Antreibern (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 36)

2.3.3 Drama-Dreieck

Das Drama-Dreieck von Stephen Karpman (nach Lumma, 1994) ist ein dynamisches Modell zur Beschreibung typischer Verhaltensmuster in zwischenmenschlichen Konflikten. Es zeigt, wie Personen in wiederkehrende Rollenverteilungen geraten, die Stress fördern und konstruktive Lösungen erschweren können. Ursprünglich aus der Transaktionsanalyse hervorgegangen, beschreibt das Modell drei Grundrollen: Täter (bzw. Verfolger), Retter und Opfer. Diese Rollen sind nicht festgelegt, sondern wechseln häufig, sodass die beteiligten Personen in einem destruktiven Kreislauf gefangen bleiben (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 38–39).

Die Rolle des Täters ist dabei häufig mit Kritik, Schuldzuweisung oder Herabsetzung verbunden, während der Retter das Bedürfnis verspürt, anderen zu helfen, allerdings oft ungefragt oder übergriffig. Das Opfer hingegen nimmt eine hilflose, leidende Position ein und sieht sich äußeren Umständen ausgeliefert. In vielen Fällen geschieht dieser Rollenwechsel unbewusst und basiert auf tief verankerten Beziehungsmustern aus der Kindheit. Die Beteiligten handeln aus vertrauten psychologischen Positionen heraus und erleben dabei kurzfristig Bestätigung oder Kontrolle, was den Kreislauf aufrechterhält.

Karpman beschrieb dieses Rollenspiel als einen dramatischen Zyklus, bei dem letztlich alle Beteiligten verlieren. Der Täter wird zum neuen Opfer, der Retter erlebt Überforderung oder Frustration und das ursprüngliche Opfer fühlt sich erneut ausgeliefert. Das wiederholte Durchlaufen dieser Konstellation verhindert eine echte Problemlösung und erzeugt emotionalen Stress, besonders wenn Kommunikation, Grenzen und Verantwortlichkeiten unklar bleiben. Konflikte werden dabei häufig nicht sachlich, sondern emotional aufgeladen ausgetragen, was das Eskalationspotenzial zusätzlich erhöht (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 39).

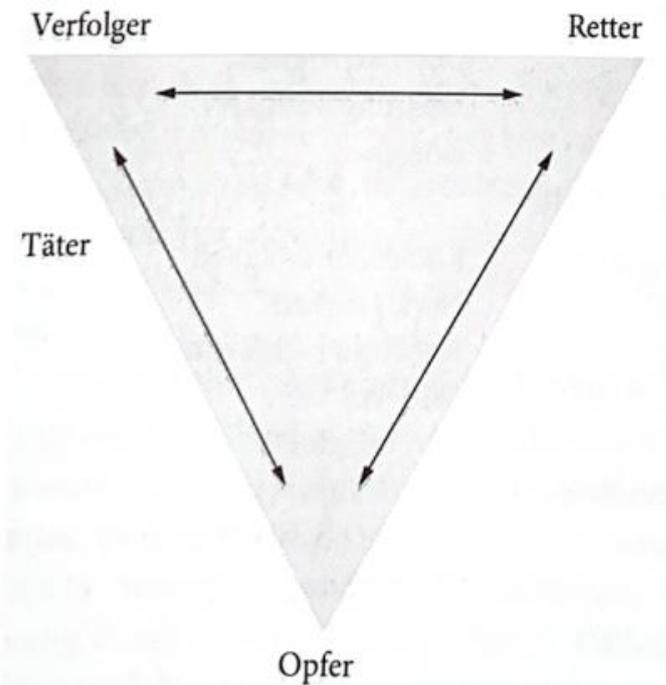


Abbildung 3: „Das Karpmann-Dreieck“ (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 38)

Zur therapeutischen oder pädagogischen Arbeit mit diesem Modell gehört es zunächst, diese Rollendynamiken bewusst zu machen. Nur wenn Klient*innen erkennen, in welcher Rolle sie sich selbst und andere wahrnehmen, können neue Handlungsoptionen entwickelt werden. Bernhard und Wermuth betonen, dass ein Ausstieg aus diesem Muster nur gelingt, wenn alternative Verhaltensstrategien erlernt werden. Anstatt als Verfolger aufzutreten, sollte eine Person beispielsweise lernen, Grenzen klar zu setzen oder Feedback zu geben. Der Retter kann üben, Verantwortung, die dem Gegenüber zusteht, nicht zu übernehmen, und das Opfer kann lernen, für sich selbst einzustehen und Hilfe aktiv einzufordern (S. 39).

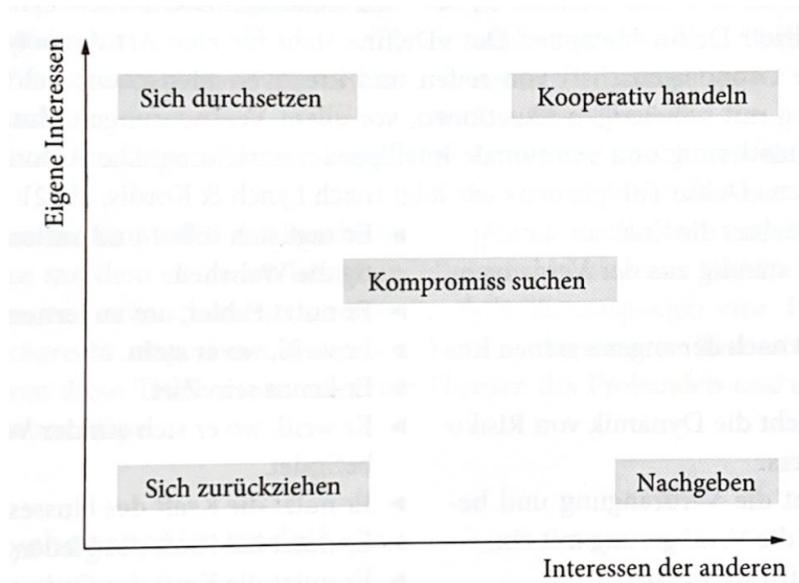


Abbildung 4: Übersicht über verschiedene Konfliktstile (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 39)

Das Modell des Drama-Dreiecks eignet sich auch für die Arbeit mit Kindern, insbesondere zur Reflexion von Konflikten im sozialen Miteinander. Mithilfe von Rollenspielen, Gesprächsanlässen oder visuellen Darstellungen können Kinder dafür sensibilisiert werden, wie leicht sie in bestimmte Rollen rutschen und wie sie durch bewusstes Verhalten Einfluss auf ihre Situation nehmen können. Besonders im Schulkontext, in dem Konflikte häufig auftreten, bietet das Modell eine wertvolle Grundlage für soziale Lernprozesse und Stressprävention (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 40–41).

2.3.4 Stressbewältigung nach Covey

Ein weiterer bedeutsamer Ansatz zur Stressregulation stammt von Stephen R. Covey (2005). Seine Theorie betont die Bedeutung von klaren Werten und Prinzipien im Leben, um innere Ordnung, Selbstverantwortung und langfristige Belastbarkeit zu fördern. Stress entsteht nach Covey vor allem dann, wenn Menschen ihre Orientierung an instabilen Inhalten ausrichten, etwa an Karriere, Besitz oder dem Wunsch nach Anerkennung. Solche „Verhaltenszentren“ sind anfällig für Veränderung und führen im Krisenfall leicht zu innerem Ungleichgewicht (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 45).

Covey plädiert daher für eine Prinzipienzentrierung des eigenen Lebens. Werte wie Integrität, Ehrlichkeit, Einfachheit, Respekt und Offenheit sollen als „stabile Bezugspunkte“ dienen, um die eigene innere Balance zu bewahren. Daraus ergibt sich nicht nur ein ethisch fundiertes, sondern auch ein psychologisch stabiles Fundament zur Stressprävention (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 45–46).

Ein zentrales praktisches Instrument ist die Einteilung von Aufgaben in vier Quadranten nach den Kriterien „wichtig“ und „dringend“. Covey betont, dass nachhaltige Effektivität und Lebensqualität vor allem durch die bewusste Konzentration auf Quadrant 2 entsteht. Also auf Tätigkeiten, die wichtig, aber nicht akut dringend sind. Diese bewusste Auseinandersetzung mit persönlichen Zielen, Werten und Prioritäten ist laut Bernhard und Wermuth (2011) ein wesentlicher Schlüssel zur präventiven Stressbewältigung (S. 43–44).

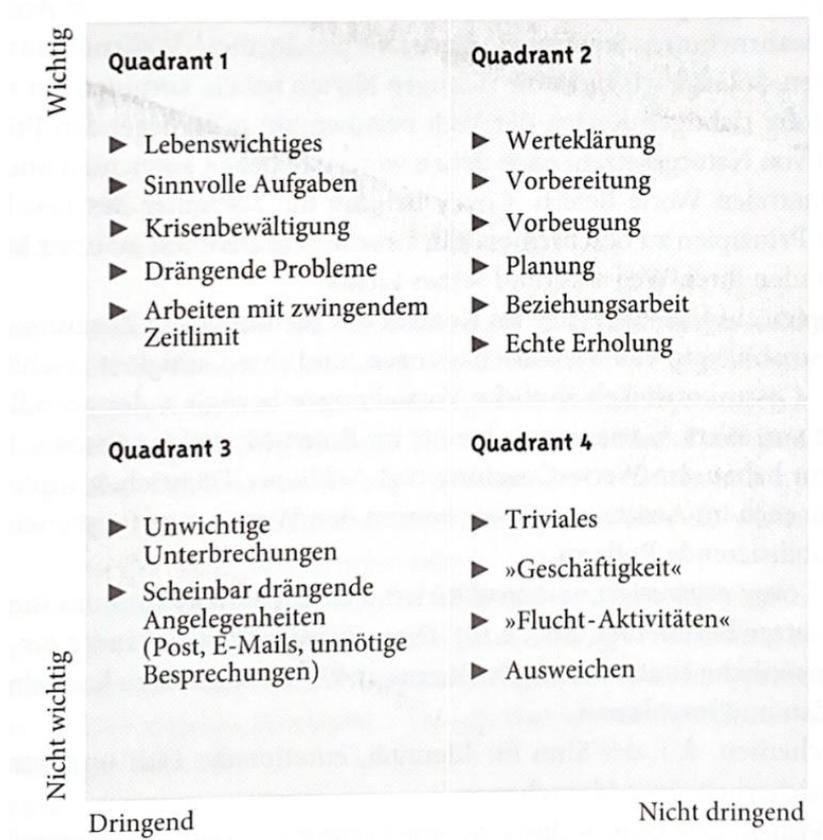


Abbildung 5: Die vier Quadranten nach Covey (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 43)

3 Stress bei Volksschulkindern

Stress ist schon lange nicht mehr nur ein Thema für Erwachsene. Auch Kinder im Volksschulalter sehen sich zunehmend mit Situationen konfrontiert, die sie überfordern und belasten können. Laut Hanrieder (2013) müssen Kinder ihren eigenen Weg finden, geraten jedoch häufig unter Druck, wenn ihr Umfeld ihnen feste Vorstellungen von Erfolg und Zielerreichung auferlegt (S. 12). Obwohl viele Kinder über eigene Stärken und Potenziale verfügen, fehlen ihnen oftmals Orientierung und geeignete Rahmenbedingungen, um sich sicher und stressfrei entwickeln zu können.

Hohe Erwartungen an schulische Leistungen, fehlende individuelle Förderung und ein mangelnder Raum zur Selbstentfaltung sind häufig die Ursache dafür, dass bereits junge Kinder unter schulischem Stress leiden (Hanrieder, 2013, S. 13). Dieser äußert sich nicht selten in Frustration, Rückzug oder Verweigerung. Zusätzlich wirkt sich auch die Haltung der Lehrkraft entscheidend aus. Wenn dem Kind mit Respekt, Authentizität und echtem Interesse begegnet wird, kann dies helfen, Stress abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen auf Augenhöhe begegnen, ihre Meinung ernst nehmen und sie in ihrer Eigenständigkeit stärken (Hanrieder, 2013, S. 14).

3.1 Ausmaß kindlichen Stresserlebens: Empirische Befunde

Eine umfassende Datenerhebung zur Stressbelastung bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland liefert der sogenannte DAK-Präventionsradar, der im Rahmen des AdiMon-Monitorings ausgewertet wurde. Dabei handelt es sich um eine schulbasierte kombinierte Längs- und Querschnittsbefragung, die zwischen 2016 und 2019 in mehreren Erhebungswellen durchgeführt wurde. In der dritten Welle (2018/2019) nahmen über 14.000 Schüler*innen der Klassenstufen 5 bis 10 teil. Die zentrale Fragestellung lautete: „Wie oft hast du Stress?“, mit den Antwortoptionen „sehr oft“, „oft“, „selten“ und „nie“ (Robert Koch-Institut, 2020).

Die Ergebnisse zeigen, dass 42 % der Befragten angaben, oft oder sehr oft Stress zu empfinden. Mädchen berichteten mit 49 % deutlich häufiger über regelmäßigen Stress als Jungen (35 %). Zudem nahm das Stresserleben mit dem Alter zu: Während 35 % der 10- bis 13-Jährigen häufigen Stress angaben, lag der Anteil bei den 14- bis 17-Jährigen bereits bei 52 %. Die Hauptursache für den empfundenen Stress war laut Angaben der Kinder und Jugendlichen eindeutig die Schule, nicht etwa das familiäre Umfeld oder der Freundeskreis.

Die Autoren betonen, dass die Ergebnisse auf subjektiven Selbstauskünften beruhen und potenziell durch soziale Erwünschtheit oder Erinnerungseffekte verzerrt sein könnten. Dennoch wird deutlich, dass ein hoher Anteil von Kindern und Jugendlichen ein dauerhaft erhöhtes Stresslevel erlebt. Dieses empirisch belegte Ausmaß verdeutlicht die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen im schulischen und familiären Umfeld,

insbesondere mit Blick auf geschlechterspezifische Unterschiede und altersbedingte Anstiege der Belastung (Robert Koch-Institut, 2020).

3.2 Stressoren bei Kindern

Kinder sehen sich bereits in jungen Jahren vielfältigen Stressoren gegenüber, die sich teils deutlich von denen Erwachsener unterscheiden. Zu den häufigsten Belastungsquellen im Kindesalter zählen schulische Anforderungen wie Klassenarbeiten, Hausaufgaben und Prüfungssituationen. Neben schulischen Anforderungen wirken sich auch familiäre Konflikte, Streit mit Freund*innen oder Ängste vor der Bewertung durch Lehrkräfte negativ auf das Stresserleben aus. In einer Untersuchung von Yamamoto (1979), auf die sich Lohaus et al. (2007) beziehen, wurde deutlich, dass selbst alltägliche Probleme, wie der Verdacht, beim Abschreiben erwischt zu werden, starke Stressreaktionen auslösen können (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 16).

3.2.1 Einschneidende Lebensereignisse

Im Leben eines Kindes können Ereignisse eintreten, die tiefgreifende Veränderungen mit sich bringen. Dazu gehören beispielsweise der Umzug in eine andere Umgebung, die Trennung oder Scheidung der Eltern, der Tod naher Angehöriger oder die Diagnose einer chronischen Erkrankung. Während manche Kinder in solchen Situationen eher eine Herausforderung sehen, erleben andere sie als bedrohlich, was häufig zu einem Stresserleben führt (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 16–17).

Besonders belastend sind Ereignisse, die plötzlich und unerwartet eintreten, da in diesen Fällen eine gedankliche Vorbereitung nicht möglich ist. Der plötzliche Tod eines Elternteils stellt einen tiefen Einschnitt dar, der das betroffene Kind oder den Jugendlichen massiv erschüttert. Im Gegensatz dazu kann eine vorausschauende Vorbereitung, wie beispielsweise ein geplanter Umzug, helfen, die emotionale Belastung zu reduzieren. Durch frühzeitige Information und gemeinsame Vorbereitung fällt die Anpassung an die neue Situation oft deutlich leichter. (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 17).

3.2.2 Alltäglicher Stress

Alltagsstress beschreibt regelmäßig wiederkehrende Belastungen, die das Leben von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen können. Es handelt sich um

Situationen, die nicht durch ihre Einmaligkeit, sondern durch ihre ständige Wiederholung psychisch wirksam werden. Solche stressauslösenden Alltagserfahrungen können sich über längere Zeiträume erstrecken und entwickeln sich häufig zu einer Dauerbelastung im kindlichen Erleben. Ein typisches Beispiel für eine solche Stressquelle ist die Geschwisterrivalität, bei der ständige Auseinandersetzungen zum Familienalltag gehören und die involvierten Kinder kaum eine Möglichkeit haben, der Situation auszuweichen (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 18).

Ein weiteres Beispiel für alltägliche Stressoren ist Mobbing in der Schule. Auch hier können sich belastende Situationen über einen längeren Zeitraum erstrecken, ohne dass die betroffenen Kinder eine einfache Möglichkeit haben, sich diesen Situationen zu entziehen. Kinder, die solchen Bedingungen ausgesetzt sind, können unter Umständen jahrelang darunter leiden. (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 18).

Untersuchungen zeigen, dass alltägliche Stressoren häufiger mit dem Auftreten von Stressreaktionen in Verbindung stehen als einmalige kritische Lebensereignisse. Zwar können einschneidende Erlebnisse wie der Verlust eines nahen Angehörigen oder ein Umzug kurzfristig intensive Belastungen auslösen, doch besteht in solchen Fällen in der Regel die Möglichkeit einer Bewältigung durch Neuanpassung. Alltägliche Belastungen hingegen zeichnen sich durch ihre beständige Wiederholung und Dauer aus. Sie werden nicht abgeschlossen, sondern begleiten die Betroffenen über längere Zeiträume hinweg. Diese Kontinuität birgt das Risiko einer sogenannten Chronifizierung des Stresserlebens, bei der sich psychischer Druck verstetigt und in dauerhaften körperlichen oder emotionalen Reaktionen manifestieren kann (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 18).

3.2.3 Schulische Stressoren

Für viele Kinder stellt der schulische Alltag eine bedeutende Stressquelle dar. Die Schule wird immer mehr durch Leistungsanforderungen und Effizienzdenken geprägt. Kinder erleben die Schule in einer Gesellschaft, in der Zeitersparnis und Produktivität als zentrale Werte gelten. Werte, die sich oft nicht mit kindlichen Bedürfnissen vereinbaren lassen (Hanrieder, 2013, S. 5).

Hinzu kommt, dass der Tagesablauf vieler Kinder eng durchgetaktet ist: Schule, Hausaufgaben und außerschulische Verpflichtungen reihen sich nahtlos aneinander. Dieses straffe Zeitmanagement ähnelt dem von Erwachsenen in verantwortungsvollen

Berufen und lässt wenig Raum für Erholung oder individuelles Lernen. Dies kann bei Kindern zu Überforderung führen, insbesondere, wenn sie nicht über dieselben Lernvoraussetzungen oder Interessen wie ihre Mitschüler*innen verfügen (Hanrieder, 2013, S. 5).

Ein weiterer Stressor sind die schulischen Hausaufgaben. Werden diese ohne Rücksicht auf die jeweiligen familiären und persönlichen Rahmenbedingungen gestellt, können sie als überfordernd wahrgenommen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder unterschiedlich lernen, verschiedene Fächer bevorzugen und je nach Tagesform unterschiedlich leistungsfähig sind. Einheitliche Anforderungen ignorieren diese Unterschiede und können zu Frustration führen (Hanrieder, 2013, S. 5).

3.3 Auswirkungen auf die Gesundheit

Nach Bernhard und Wermuth wird Stress meist in Form von physischen und psychischen Erscheinungen wahrgenommen, die auf Dauer krank machen. In der Praxis sind es diese körperlichen und mentalen Auswirkungen sowie die zugrundeliegenden Ursachen, welche wiederum zu Verhaltensproblemen führen (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 20).

Neben den kognitiven und emotionalen Belastungen wirkt sich chronischer Stress auch direkt auf körperliche Prozesse aus. So hat anhaltender Stress nachweislich Einfluss auf das Immunsystem und den Zellstoffwechsel, was die Anfälligkeit für körperliche Erkrankungen deutlich erhöhen kann (Goewey, 2015, S. 26-27). Diese biologischen Veränderungen stehen jedoch nicht für sich allein: Sie entfalten ihre Wirkung in einem komplexen Zusammenspiel mit emotionalen und sozialen Faktoren, was die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Verständnisses von Stressfolgen betont (Goewey, 2015, S. 32, 35).

3.3.1 Physische Auswirkungen

Chronischer Stress beeinflusst den menschlichen Organismus auf vielfältige Weise und kann tiefgreifende Veränderungen zentraler Körperfunktionen und -strukturen bewirken. Eine dauerhafte Aktivierung des Stressreaktionssystems, insbesondere durch die Amygdala und die damit verbundene Ausschüttung von Stresshormonen, kann zu weitreichenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen. So belegen aktuelle neurobiologische Studien, dass die Leistungsfähigkeit des Gehirns unter Dauerstress

deutlich abnimmt: Die Durchblutung wird reduziert, die neuronale Vernetzung gehemmt und die Fähigkeit, komplexe Handlungen zu planen und kreative Lösungen zu finden, deutlich eingeschränkt (Goewey, 2015, S. 21–24).

Auch Çakmur (2020) betont in einer umfassenden Überblicksstudie, dass Stress nahezu alle biologischen Systeme des Körpers beeinträchtigen kann, einschließlich des Nervensystems, Immun-, Herz-Kreislauf-, Verdauungs-, endokrinen, respiratorischen und reproduktiven Systems. Besonders die chronische Aktivierung des sympathischen Nervensystems führt laut Çakmur (2020) zu einer Vielzahl physischer Reaktionen: Dazu zählen erhöhter Blutdruck, Muskelanspannung, Veränderungen in der Verdauungstätigkeit sowie eine Schwächung des Immunsystems. Studien zeigen beispielsweise, dass chronischer Stress die Hirnmasse reduziert und wichtige Gehirnregionen wie Hippocampus, Hypothalamus und Amygdala beeinträchtigt, was wiederum Gedächtnisleistung und Emotionsverarbeitung beeinflusst (Çakmur, 2020, S. 1–2).

Auch andere Körpersysteme reagieren empfindlich auf langanhaltende Stressbelastungen: Das Immunsystem wird in seiner Funktion gehemmt, wodurch die Anfälligkeit für Infektionen, Entzündungen und Autoimmunprozesse steigt (Çakmur, 2020, S. 2). Ebenso wird die Funktion des Herz-Kreislauf-Systems durch Stresshormone beeinträchtigt, was sich in Bluthochdruck, Herzrhythmusstörungen oder im Extremfall sogar plötzlichem Herztod äußern kann (Çakmur, 2020, S. 2). Im Bereich des Verdauungstrakts wirkt sich Stress negativ auf Motilität, Magensäureproduktion und Darmflora aus, was unter anderem Magen-Darm-Erkrankungen wie Reizdarmsyndrom oder Gastritis begünstigen kann (Çakmur, 2020, S. 2–3).

Schließlich beeinflusst Stress auch das endokrine System, indem es die Hormonproduktion stört, insbesondere die Ausschüttung von Cortisol. Ein dauerhaft erhöhter Cortisolspiegel kann den biologischen Rhythmus beeinträchtigen und zu langfristigen metabolischen Problemen führen (Çakmur, 2020, S. 3).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass physische Auswirkungen von Stress nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern in einem engen Wechselspiel mit psychischen, sozialen und neuronalen Prozessen stehen. Umso wichtiger erscheint eine frühzeitige Stressprävention und die systematische Förderung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen (Goewey, 2015, S. 35–37; Çakmur, 2020, S.1-3).

3.3.2 Psychische Auswirkungen

Dauerhafter Stress kann erhebliche Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben. Studien der Weltgesundheitsorganisation zeigen, dass mehr als 25 Prozent aller Menschen im Laufe ihres Lebens mindestens einmal von einer psychischen oder verhaltensbezogenen Störung betroffen sind. Besonders relevant ist dies für etwa zehn Prozent der Kinder und 20 Prozent der Erwachsenen (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 60).

Zu den häufigsten psychischen Folgen von chronischem Stress zählen depressive Erkrankungen. Diese treten häufig zwischen dem 35. und 40. Lebensjahr auf und sind durch Symptome wie Antriebslosigkeit, Denkhemmung, Schlafstörungen und soziales Rückzugsverhalten gekennzeichnet. Weitere Anzeichen sind ein gestörter Tag-Nacht-Rhythmus, übermäßige Zukunftssorgen, Grübelzwang, Gefühle von Hilflosigkeit und Selbstabwertung, Reizbarkeit sowie der Verlust sexuellen Interesses. In schweren Fällen kann eine Depression mit Suizidgedanken einhergehen (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 60–61).

Auch Angststörungen sind eng mit Stressgeschehen verknüpft. Ängste entstehen häufig aus dem Gefühl heraus, den Anforderungen nicht zu genügen. Dabei verstärken sich Stress und Angst in einem „Teufelskreis“ wechselseitig: Die Angst verschärft die Stresswahrnehmung, während der Stress die Angst verstärkt. Solche Prozesse können in ein Burnout oder andere psychische Krisen münden (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 61).

Unbehandelte Angststörungen bergen ein erhöhtes Risiko für Folgeprobleme wie Depressionen, Suchterkrankungen oder psychosomatische Beschwerden. Gleichzeitig bestehen oft Hemmungen, über Angst offen zu sprechen, was eine rechtzeitige Diagnose erschwert (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 61).

Darüber hinaus können Stressbelastungen auch zu Suchtentwicklungen führen. Der missbräuchliche Konsum von Alkohol, Medikamenten oder anderen Substanzen dient dabei häufig als Bewältigungsversuch, kann jedoch auch ein Anzeichen für bestehenden Dauerstress sein (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 61).

4 Grundlegende Strategien zur Stressbewältigung bei Volksschulkindern

Eine zentrale Strategie zur Stressbewältigung bei Kindern besteht darin, die belastende Situation so zu verändern, dass der Stress reduziert wird. Dazu gehört die Gestaltung der Lern- und Lebensumgebung, etwa durch die Schaffung ruhiger Rückzugsorte oder das Reduzieren von Ablenkungen im häuslichen Umfeld und im Schulalltag. Darüber hinaus ist es entscheidend, dass die Grundbedürfnisse von Kindern in Familie, Schule und Freizeit verlässlich erfüllt werden. Ausreichender Schlaf, regelmäßige Mahlzeiten und ein strukturierter Tagesablauf wirken präventiv gegen Überforderung und Konzentrationsprobleme. Eine kindgerechte Einteilung des Alltags bietet somit wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Stressbewältigung (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 48–50).

4.1 Schulische Maßnahmen zur Stressreduktion

Ein wirksamer schulischer Beitrag zur Stressreduktion besteht in der gezielten Förderung der Wahrnehmung von Stress und Angst sowie in der Schaffung geeigneter Gesprächsanlässe im Unterrichtsalltag. Bereits im frühen Grundschulalter können Kinder durch einfache Maßnahmen an eine differenzierte Rückmeldung über ihr eigenes Befinden herangeführt werden. Der Einsatz von Symbolkarten, beispielsweise laminierten Smileys mit abwischbarer Fläche zur individuellen Einzeichnung von Gefühlszuständen, bietet hier eine niederschwellige und zugleich effektive Möglichkeit zur emotionalen Selbstverortung (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 36).

Auch kurze spielerische Rituale wie etwa das Ballwerfen mit angeleiteten Satzanfängen wie „Wenn mich jemand auslacht, ...“, helfen, die Wahrnehmung für belastende Situationen zu schärfen und zugleich die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Ergänzend dazu empfiehlt sich der Einsatz strukturierter Reflexionsaufgaben. Arbeitsblätter, auf denen Kinder farblich markieren, was ihnen guttut („grün“) oder sie belastet („rot“), unterstützen eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Bedürfnissen.

Neben diesen Methoden zur Gruppenarbeit sind regelmäßige, vertrauliche Einzelgespräche zwischen Lehrkraft und Kind von besonderer Bedeutung. Sie

ermöglichen nicht nur individuelle Zuwendung, sondern schaffen auch einen sicheren Rahmen zur Thematisierung persönlicher Stressfaktoren. Als Gesprächsgrundlage kann dabei ein visuelles Impulsmaterial dienen (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 36).

Darüber hinaus ist es im schulischen Kontext wesentlich, nicht nur auf Belastungen zu reagieren, sondern gezielt die Ressourcen der Kinder zu stärken. Dies gelingt insbesondere dann, wenn Stärken, Talente und positives Sozialverhalten systematisch wahrgenommen und gewürdigt werden. Ein regelmäßig stattfindender Gesprächskreis, in dem lobenswerte Verhaltensweisen hervorgehoben werden, unterstützt die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und kann soziale Sicherheit sowie emotionale Resilienz nachhaltig fördern (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 36).

4.2 Individuelle Bewältigungsmechanismen von Kindern

Die individuelle Stressbewältigung bei Kindern setzt zunächst die bewusste Wahrnehmung einer Belastungssituation voraus. Diese Voraussetzung erscheint auf den ersten Blick selbstverständlich, ist jedoch in der Realität keineswegs immer gegeben (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 50). Ein zentrales Modell zur Veranschaulichung der Stressverarbeitung zeigt auf, dass die Bewältigung bereits mit der Bewertung potenzieller Stressoren beginnt. Dabei entscheidet das Kind, ob eine Situation als positiv, irrelevant oder stressbezogen eingeschätzt wird. Wird sie als stressbezogen wahrgenommen, erfolgt eine differenzierte Einordnung in Kategorien wie „Herausforderung“, „Bedrohung“ oder „Schaden/Verlust“. An diese primäre Bewertung schließt sich die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten an, was das anschließende Verhalten und die Stressreaktionen beeinflusst (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 50).

Ein wesentliches Ziel der pädagogischen Förderung besteht daher in der Erhöhung der Sensitivität für potenzielle Stressoren sowie in der Einübung kognitiver Umstrukturierungsstrategien. Kinder sollen lernen, belastende Situationen angemessen zu erkennen und zu bewerten sowie ihr eigenes Bewältigungspotenzial situationsgerecht einzusetzen (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 50).

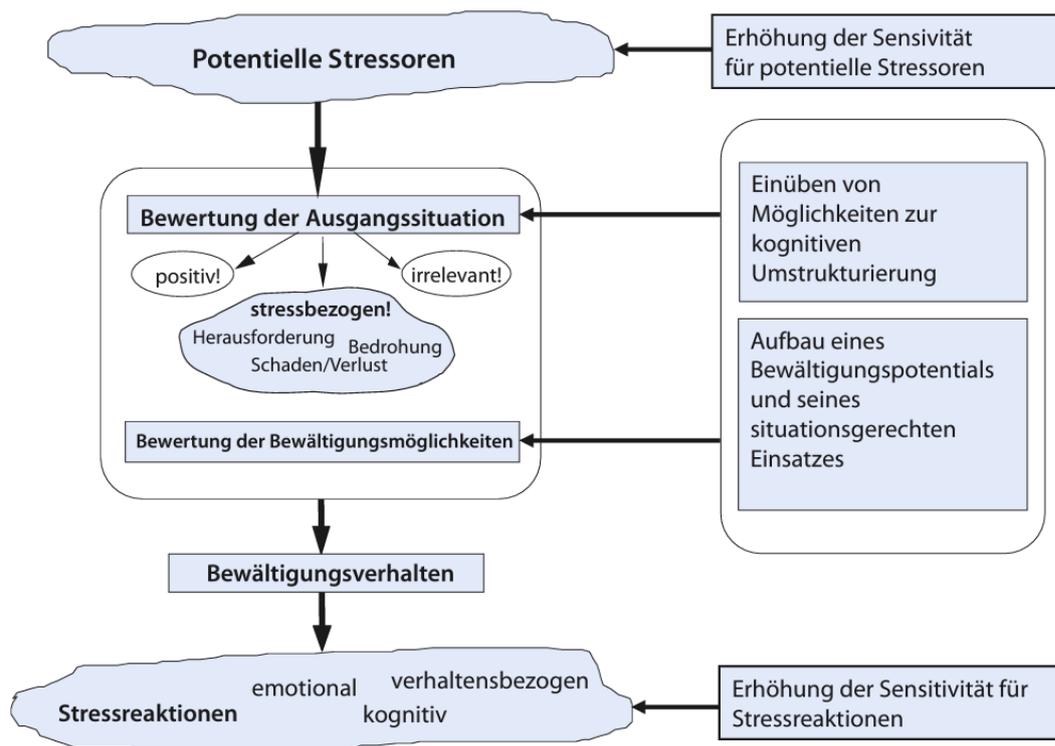


Abbildung 6: Ansätze zur Förderung von Stressbewältigung (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 50)

Ein praktisches Beispiel verdeutlicht, dass Kinder mitunter bereits deutlich sichtbare Anzeichen von Anspannung zeigen, ohne sich dieser selbst bewusst zu sein. So kann ein Kind, das hochkonzentriert ein Videospiel spielt, äußerlich klare Anzeichen von Stress zeigen – wie eine angespannte Körperhaltung oder flache Atmung – nimmt diese Anspannung aber selbst nicht als solche wahr. Erst wenn körperliche Beschwerden wie Kopfschmerzen auftreten, wird die Belastung offenkundig (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 51).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Kinder lernen, typische Überlastungssignale frühzeitig zu erkennen. Dies setzt voraus, dass sie ihre eigenen Körpersymptome überhaupt als solche identifizieren können. Besonders hilfreich ist dabei der Vergleich typischer Stresssymptome wie z. B. Schweißausbrüche mit den Merkmalen eines entspannten Zustands wie etwa ein entspannter Gesichtsausdruck (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 51).

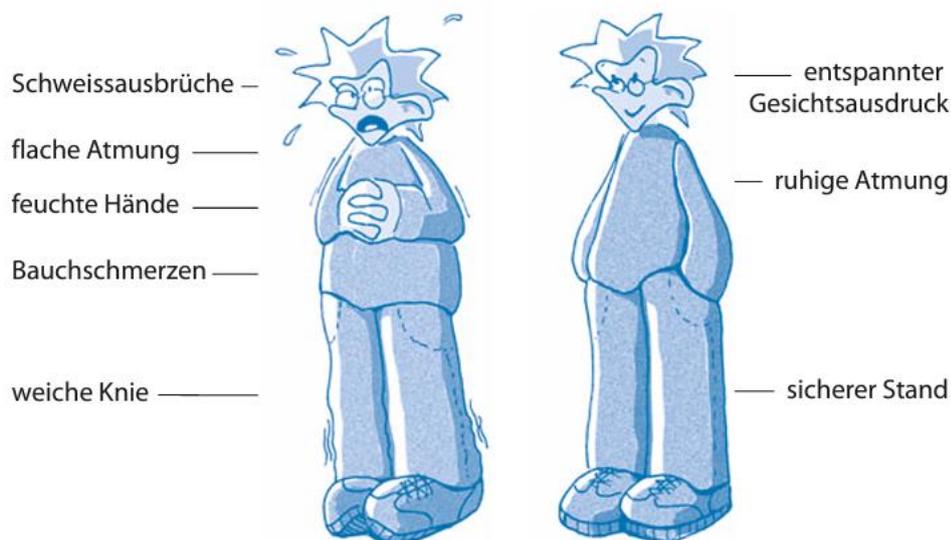


Abbildung 7: Körperliche Reaktionen auf Stress und Entspannung (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 51)

4.3 Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen kann eine bedeutende Ressource zur Bewältigung von Stress darstellen. Laut Van Dick (2015, S. 29–32) wirkt soziale Unterstützung jedoch nicht automatisch positiv: Sie entfaltet ihre gesundheitsfördernde Wirkung vor allem dann, wenn sie in einem wertschätzenden Kontext erfolgt. Entscheidend ist, dass Unterstützungsangebote nicht mit Bedingungen, subtilen Erwartungen oder herabwürdigenden Kommentaren verknüpft sind. Solche dysfunktionalen Formen sozialer Unterstützung können sogar kontraproduktiv wirken.

Besonders relevant für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ist das Konzept der sozialen Identität. Demnach profitieren Menschen stärker von Unterstützung, wenn sie sich mit der unterstützenden Person einer gemeinsamen Gruppe zugehörig fühlen. Diese geteilte Identität kann dazu beitragen, Unterstützung nicht nur anzunehmen, sondern sie auch als hilfreich zu erleben. Beispielsweise wird ein Unterstützungsangebot eines Vorgesetzten eher abgelehnt, wenn dieser nicht als Teil derselben Gruppe wahrgenommen wird, etwa im Gegensatz zu einem kollegialen Teammitglied (Van Dick, 2015, S. 30–31).

Die Forschung zeigt, dass eine starke Identifikation mit der eigenen Gruppe Stress reduzieren und die Fähigkeit zur Bewältigung von Belastungen verbessern kann. Dies geschieht unter anderem durch eine positivere Bewertung von Belastungssituationen im

Sinne der primären Bewertung nach Lazarus. Darüber hinaus fördert Gruppenidentifikation das Gefühl von Zuversicht und Handlungskompetenz, was der sekundären Bewertung nach Lazarus entspricht (Van Dick, 2015, S. 32).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Förderung der kollektiven Selbstwirksamkeit: Wenn Kinder und Jugendliche erfahren, dass sie gemeinsam mit anderen eine Herausforderung bewältigen können, entwickeln sie ein starkes „Wir schaffen das!“-Gefühl. Diese Erfahrung stärkt sowohl die sozialen als auch die emotionalen Kompetenzen und leistet einen Beitrag zur Stressresilienz in Gruppensituationen (Van Dick, 2015, S. 32).

5 Die Rolle der Lehrkraft: Unterstützung und Prävention

Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle bei der Prävention und Bewältigung von Stress im schulischen Alltag. Ihre Verantwortung geht dabei weit über die reine Wissensvermittlung hinaus: Sie sind pädagogische Fachkräfte und wichtige Bezugspersonen, die das psychosoziale Wohlbefinden ihrer Schüler*innen maßgeblich mitgestalten und die Kinder im Aufbau ihrer inneren Stärke unterstützen. Ihre Haltung, Werte und ihr alltägliches Verhalten prägen das soziale Klima innerhalb der Klasse maßgeblich und beeinflussen das Stresserleben der Schülerinnen unmittelbar. Um diese Funktion wirksam auszufüllen, ist es entscheidend, dass Lehrkräfte sich ihrer eigenen inneren Werte bewusst sind und bereit sind, diese authentisch in ihrem professionellen Handeln sichtbar werden zu lassen (Hanrieder, 2013, S. 8–11).

5.1 Wahrnehmung und Erkennung von Stresssymptomen

Um belastete Kinder und Jugendliche rechtzeitig unterstützen zu können, ist es für Lehrpersonen entscheidend, ihr Verhalten aufmerksam zu beobachten und frühzeitig wahrzunehmen. Besteht der Verdacht auf eine Überforderung, stellt ein vertrauensvolles Gespräch das erste Mittel der Wahl dar. Entscheidend ist dabei jedoch, dass dieses in einer respektvollen und nicht neugierigen Haltung geführt wird, um ein echtes Vertrauensverhältnis aufzubauen. Nur durch aufrichtiges Interesse an der Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen kann eine stabile Beziehung entstehen, die den emotionalen Zugang überhaupt erst ermöglicht. Gerade kleine Fortschritte, die durch einfühlsame Gespräche erreicht werden, können oft nachhaltiger zur Verbesserung beitragen als große, erzwungene Maßnahmen. Ebenso wichtig ist es, dass Vertrauenspersonen an

Schulen eine klar definierte Rolle außerhalb des Unterrichts einnehmen. So können Beziehungskonflikte vermieden werden, die das Vertrauensverhältnis beeinträchtigen könnten.

Zur Erfassung möglicher Belastungen können auch diagnostische Instrumente wie Fragebögen eingesetzt werden. Diese dienen jedoch ausschließlich der Orientierung und ersetzen keine medizinisch-therapeutische Diagnostik. In besonders belastenden Situationen kann es notwendig sein, weitere Fachkräfte wie Psycholog*innen oder Heilpädagog*innen hinzuzuziehen. Auch hier sollte die Beziehungsgestaltung im Vordergrund stehen, da sensible Testsituationen von Kindern und Jugendlichen schnell als Vertrauensbruch empfunden werden können. (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 25–26).

5.2 Handlungsmöglichkeiten zur Stressbewältigung

Wenn bei Kindern oder Jugendlichen trotz präventiver Maßnahmen eine akute Stress- oder Angstsymptomatik auftritt, ist es wichtig, gezielte Bewältigungsstrategien zu ergreifen. Ein erster zentraler Schritt besteht darin, die jeweilige Stresssituation zu analysieren und sie, sofern möglich, aktiv zu verändern. Nur wenn Kinder verstehen, was genau sie belastet, kann eine konstruktive Veränderung eingeleitet werden. Eine dauerhafte Auslieferung an belastende Umstände ist unbedingt zu vermeiden (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32).

Es gibt jedoch auch Stressoren, die sich nicht unmittelbar verändern lassen. In solchen Fällen ist es wichtig, den Umgang mit diesen Situationen zu erlernen. Das Ziel besteht darin, eine Haltung der Gelassenheit zu entwickeln, die es ermöglicht, auch unter anhaltendem Druck handlungsfähig zu bleiben. Dieser Lernprozess kann durch psychotherapeutische Begleitung sowie durch Angebote zur Vermittlung von Entspannungsverfahren unterstützt werden, beispielsweise in Form spezieller Kinder- oder Jugendkurse (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32).

Ein zentrales Prinzip stellt die aktive Stressbewältigung dar. Dazu gehört, sich mit stressauslösenden Herausforderungen bewusst auseinanderzusetzen und geeignete Problemlösestrategien zu entwickeln. Das bloße Vermeiden belastender Situationen

oder der Rückgriff auf medikamentöse Beruhigung sind hingegen keine zielführenden Lösungen und werden ausdrücklich abgelehnt (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32).

Ein weiterer entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Bewältigung ist die soziale Unterstützung. Kinder und Jugendliche benötigen die verlässliche Begleitung durch ihr Umfeld, insbesondere durch Eltern und Bezugspersonen. Diese sollten nicht nur präsent sein, sondern auch ein positives Vorbild im Umgang mit Stress und Angst sein. Kinder, die miterleben, wie Erwachsene konstruktiv mit Belastung umgehen, übernehmen entsprechende Bewältigungsmuster häufig selbst (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32).

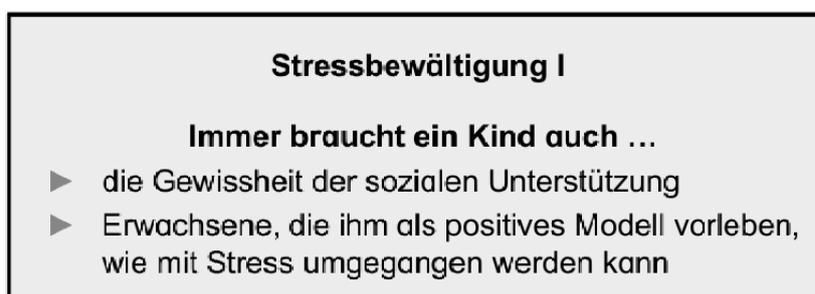


Abbildung 8: Stressbewältigung I (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32)

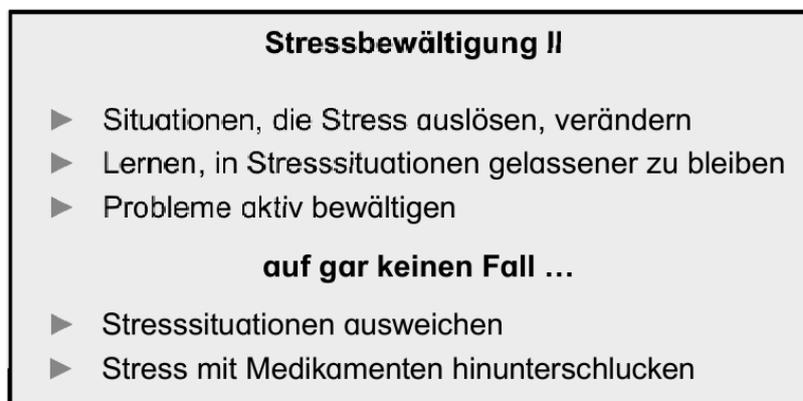


Abbildung 9: Stressbewältigung II (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32)

5.3 Lehrer*innen als unterstützende Bezugspersonen

Neben der inhaltlichen und organisatorischen Arbeit im Klassenzimmer ist die persönliche Echtheit der Lehrperson ein tragender Faktor. Schüler*innen merken sehr schnell, ob sich jemand verstellt. Eine authentische Haltung, die von Verlässlichkeit, Respekt und Menschlichkeit geprägt ist, schafft Vertrauen. Dieses Vertrauen ist eine wichtige Grundlage für Lernen und Entwicklung (Hanrieder, 2013, S. 9).

Damit sich Kinder sicher und angenommen fühlen, ist eine stabile Beziehung zur Lehrkraft entscheidend. Diese Beziehung entsteht nicht automatisch, sondern erfordert

ein aktives Beziehungsangebot, echte Anteilnahme und ein sensibles Gespür für die individuelle Situation jedes Kindes. Lehrkräfte, die Mitgefühl zeigen, ohne in bloßes Mitleid zu verfallen, bleiben handlungsfähig - und genau das brauchen Kinder in belastenden Situationen (Hanrieder, 2013, S. 10).

Nicht zuletzt ist auch der eigene Umgang mit sich selbst ein Schlüsselfaktor: Wer andere stärkt, muss auch die eigene Energie schützen. Lehrkräfte sollten daher achtsam auf ihre psychische und physische Gesundheit achten. Denn nur wer selbst stabil und im Gleichgewicht ist, kann dauerhaft eine tragende, verlässliche Rolle für andere übernehmen und somit das Wohlbefinden sowie die Stressresistenz der Kinder unterstützen (Hanrieder, 2013, S. 11).

6 Praxisbezogene Implikationen für die Schule

Nachdem zuvor zentrale pädagogische Strategien zur Stressbewältigung sowie die unterstützende Rolle der Lehrkraft beleuchtet wurden, widmet sich das folgende Kapitel der Frage, wie diese Ansätze im schulischen Alltag konkret umgesetzt und nachhaltig verankert werden können. Beispielsweise durch strukturelle Maßnahmen, Elternarbeit und gezielte Trainingsprogramme.

6.1 Konkrete Maßnahmen zur Gestaltung stressarmer Schulumgebungen

Eine zentrale schulische Aufgabe im Bereich der Stressprävention besteht darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Kindern Struktur, Orientierung und gezielte Entlastung ermöglichen. Gerade im schulischen Alltag, der häufig von Zeitdruck, sozialen Anforderungen und permanenter Leistungsbewertung geprägt ist, gewinnen präventive Maßnahmen zur Stressreduktion an Bedeutung. Van Dick (2015, S. 36–37) zeigt anhand konkreter Beispiele auf, wie einfache organisatorische und didaktische Anpassungen dazu beitragen können, den Belastungen des Schulalltags wirksam zu begegnen.

Ein erster wichtiger Aspekt ist die bewusste Einplanung von Ruhezeiten. Für jüngere Schüler*innen kann eine kurze, ritualisierte Hofpause hilfreich sein, um eine Phase bewusster Entspannung zu ermöglichen. In Verbindung mit ruhigen Aktivitäten wie dem Vorlesen kann so eine kurze, aber wirksame Erholungseinheit geschaffen werden. Darüber hinaus empfiehlt es sich, individuelle Rückzugsangebote zu schaffen, z.B. durch

das Bereitstellen von Ohrenschildern oder separaten Arbeitsplätzen. Solche Maßnahmen werden von Kindern häufig als hilfreich erlebt und nicht als Sanktion wahrgenommen (Van Dick, 2015, S. 36).

Auch der Tagesbeginn kann gezielt genutzt werden, um Belastungsspitzen zu vermeiden. Ein offener Ankommensrahmen vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn gibt Kindern die Möglichkeit, sich in Ruhe auf den Schultag einzustellen, dringende Erzählbedürfnisse zu äußern oder einfach durchzuatmen. Die Lehrkraft sollte dafür idealerweise bereits vor Unterrichtsbeginn im Raum ansprechbar sein. Durch solche Strukturen kann Hektik vermieden und eine stressfreie Atmosphäre geschaffen werden.

Ein weiterer Beitrag zur Stressprävention liegt in der Förderung selbstorganisierten Arbeitens. Durch übersichtliche Arbeitspläne lernen Kinder, anstehende Aufgaben zu strukturieren und Prioritäten zu setzen. Dies wirkt dem Gefühl entgegen, von einem unüberschaubaren „Berg an Arbeit“ überwältigt zu werden (Van Dick, 2015, S. 36).

Neben diesen strukturellen Rahmenbedingungen spielt auch die gezielte Förderung von Entspannungsfähigkeiten im Unterricht eine wesentliche Rolle. So können regelmäßige, kurze Atemübungen als fester Bestandteil des Unterrichtsalltags eingeführt werden, um in angespannten Situationen gezielt gegenzusteuern. Auch Fantasiereisen und ähnliche Techniken lassen sich mit geringem Aufwand in den Schulalltag integrieren und fördern die innere Ausgeglichenheit der Kinder. Dabei kommt es weniger auf aufwendige Methoden als auf die Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit dieser Angebote an (Van Dick, 2015, S. 37).

Darüber hinaus sollte auch im Stundenplan Raum für Stillezeiten eingeplant werden. Diese können im Klassenverband als gemeinsame Ruhephasen stattfinden oder individuell gestaltet sein (Van Dick, 2015, S. 37).

6.2 Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Akteur*innen

Eltern nehmen eine zentrale Rolle ein, wenn es darum geht, Kinder im Umgang mit Stress und belastenden Situationen zu unterstützen. Wie Lohaus, Domsch und Fridrici (2007, S. 174) beschreiben, reagieren viele Eltern in den ersten Lebensjahren ihres Kindes intuitiv richtig, ohne sich dabei ihrer Kompetenzen immer bewusst zu sein. Dieses sogenannte intuitive Elternprogramm (Papoušek & Papoušek, 1987, zitiert nach Lohaus et al., 2007,

S. 174) ermöglicht es Eltern, feinfühlig auf die Signale ihres Säuglings zu reagieren, selbst wenn keine bewusste Reflexion des eigenen Handelns möglich ist. Diese frühe Eltern-Kind-Interaktion legt einen wichtigen Grundstein für die spätere emotionale Entwicklung des Kindes. Solche intuitiven Reaktionen helfen Kindern dabei, eine Verbindung zwischen dem eigenen Verhalten und der Reaktion der Bezugspersonen herzustellen. Erwachsene reagieren automatisch mit einem bestimmten Tonfall, nähern sich dem Kind mit dem passenden Abstand und ermöglichen ihm so, sich sicher orientieren zu können. In der Beobachtung dieser Prozesse liegt eine wichtige Erkenntnis: Eltern handeln oft „richtig“, ohne dass dies durch Expertenwissen begründet werden muss. Eine Tatsache, die für viele Eltern sehr entlastend sein kann (Lohaus et al., 2007, S. 174).

Gleichzeitig betonen die Autor*innen, dass es keine allgemeingültigen Patentrezepte für die Erziehung und Begleitung von Kindern gibt. Familien unterscheiden sich ebenso wie Kinder in ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen. Daraus ergibt sich für Eltern die Aufgabe, verschiedene Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen, zu reflektieren und für ihre spezifische Situation anzupassen. Dabei steht der individuelle Weg im Vordergrund und nicht das Befolgen starrer Vorgaben (Lohaus et al., 2007, S. 174-175).

Eltern sollten nicht versuchen, jede Belastung von ihrem Kind fernzuhalten oder alle Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen. Vielmehr geht es darum, Kinder zu begleiten, ihnen Halt zu geben und sie in ihrem eigenen Handeln zu bestärken. Dies kann durch eine liebevolle, wertschätzende Haltung, durch das Ernstnehmen kindlicher Gefühle sowie durch das Angebot von Orientierung und Struktur geschehen (Lohaus et al., 2007, S. 174-175).

6.3 Integration von Stressbewältigungsprogrammen in den Unterricht

Die schulische Integration von Stressbewältigungstrainings ermöglicht Kindern und Jugendlichen den Aufbau effektiver Kompetenzen im Umgang mit Belastungssituationen. Im Mittelpunkt steht die präventive Förderung eines gesundheitsförderlichen Stressverhaltens, das langfristig zur emotionalen Stabilität sowie zur psychosozialen Entwicklung beiträgt. In Gruppen durchgeführte Programme bieten hierzu einen strukturierten Rahmen, der sowohl kognitive, emotionale als auch verhaltensbezogene Strategien vermittelt. Zwei exemplarische Trainingsprogramme, die sich in ihrer didaktischen Konzeption unterscheiden, sind: „Bleib locker“ von Klein-Heßling und

Lohaus sowie das „Anti-Stress-Training für Kinder“ von Hampel und Petermann (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 218–221).

6.3.1 „Bleib locker“ von Klein-Heßling und Lohaus

Das Trainingsprogramm „Bleib locker“ richtet sich an Schüler*innen der 3. und 4. Schulstufe und verfolgt das Ziel, frühzeitig einen angemessenen Umgang mit stressauslösenden Situationen zu erlernen. Kinder sollen auf diese Weise konstruktive Strategien zur Stressbewältigung erwerben, bevor sich ungünstige Muster verfestigen. Dabei steht insbesondere die Schulung von Handlungskompetenz in typischen Belastungssituationen des Grundschulalltags im Zentrum (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007).

Das Programm umfasst acht Doppelstunden und ist modular aufgebaut. Neben der Vermittlung eines Stressmodells („Stresswaage“) werden Programminhalte zu potenziellen Stressoren, Stressreaktionen sowie Ressourcen zur Stressbewältigung vermittelt. Letztere beinhalten das Einüben von Strategien zur positiven Selbstinstruktion, zum Einplanen von Pausen, zum Mitteilen von Bedürfnissen sowie zur kognitiven Umstrukturierung. Auch spielerische Methoden und Rollenspiele finden gezielt Einsatz, um die Motivation zur Teilnahme zu fördern und einen praxisnahen Transfer zu ermöglichen. Zusätzlich können zwei Elternabende integriert werden, um auch das familiäre Umfeld in das Programm einzubinden.

Evaluationen zeigen, dass das Training zwar nicht zu einem reinen Wissenszuwachs führt, wohl aber zu einer signifikanten Reduktion des subjektiven Stresserlebens sowie der physischen Stresssymptomatik. Die Effekte sind auch über mehrere Monate hinweg stabil (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 218).

6.3.2 Anti-Stress-Training für Kinder von Hampel und Petermann

Das Anti-Stress-Training (AST) richtet sich an Kinder im Alter von 8 bis 13 Jahren und wurde für die Durchführung in Kleingruppen konzipiert. Ziel des Trainings ist die Förderung eines reflektierten Umgangs mit Stress durch Wissensvermittlung, Wahrnehmungsschulung und den Erwerb konkreter Bewältigungsstrategien. Inhaltlich gliedert sich das AST in verschiedene Programmvarianten. Die umfangreichste Version umfasst acht Sitzungen mit Elternbeteiligung, in denen durch Rollenspiele, verhaltensbezogene Hausaufgaben und Entspannungsverfahren wie der Progressive Muskelentspannung praxisnahe

Bewältigungsstrategien vermittelt werden. Alternativ kann das Training ohne Elternbeteiligung in reduzierter Form durchgeführt werden. Besonders niederschwellig ist die Kurzversion, bestehend aus zwei Sitzungen, die primär der Wissensvermittlung dienen und in andere Präventionsangebote integriert werden können (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 219).

Zusätzlich wird empfohlen, durch sogenannte Auffrischkurse die langfristige Wirkung zentraler Trainingselemente zu sichern. Diese Erinnerungseinheiten tragen dazu bei, das Gelernte über längere Zeiträume hinweg verfügbar zu halten und auch unter Alltagsbelastungen abrufen zu können (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 219).

7 Präventive Maßnahmen zur Stressreduktion

Effektive Prävention von Stress setzt voraus, dass die Balance zwischen individuellen Belastungen und verfügbaren Ressourcen aktiv gestaltet wird. Dabei handelt es sich nicht um einen statischen, sondern um einen dynamischen Prozess. Belastungs- und Entlastungsphasen wechseln sich ab und gehören als notwendige Bestandteile zum menschlichen Leben (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 62). Ziel präventiver Maßnahmen ist es nicht, Stress vollständig zu vermeiden, sondern vielmehr, Kinder in ihrer Fähigkeit zu stärken, mit Belastungen konstruktiv umzugehen. Stressresistenz bedeutet in diesem Kontext über geeignete Strategien und ein belastbares Instrumentarium zu verfügen, um mit herausfordernden Situationen souverän umzugehen (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 62).

7.1 Bewegungsmethoden für Kinder

Regelmäßige körperliche Aktivität zählt zu den wirksamsten Maßnahmen im Umgang mit Stress. Besonders in belastenden Zeiten, in denen Kinder innerlich unter Anspannung stehen, kann Bewegung eine entscheidende Rolle spielen. Der Körper produziert in stressreichen Momenten verstärkt Hormone wie Cortisol, die durch Bewegung gezielt abgebaut werden können. Damit wird der Körper aus einem „Startlöcher-Zustand“ in eine aktive Stressverarbeitung überführt, was zu einem spürbaren Abbau innerer Unruhe und Anspannung führen kann (Hipp, 2011, S. 33).

Neben der biochemischen Wirkung trägt Bewegung auch zur Verbesserung des emotionalen Wohlbefindens bei. Durch körperliche Aktivität werden Endorphine

freigesetzt, die nachweislich stimmungsaufhellend wirken. Schon eine kurze Bewegungseinheit kann helfen, sich heiterer und entspannter zu fühlen und besser zu schlafen. Darüber hinaus fördert Sport das körperliche Selbstwertgefühl und unterstützt Kinder darin, Verantwortung für das eigene Wohlbefinden zu übernehmen (Hipp, 2011, S. 34).

Damit Bewegungsangebote nachhaltig wirksam sind, sollten sie altersgerecht, vielseitig und individuell wählbar sein. Ob Mannschaftssport, Ausdauertraining oder spielerische Bewegungseinheiten: Entscheidend ist, dass Kinder Freude daran haben und sich regelmäßig aktiv bewegen können (Hipp, 2011, S. 34).

7.2 Entspannungsmethoden für Kinder

In den letzten Jahren ist der Einsatz von Entspannungsverfahren bei Kindern und Jugendlichen deutlich angestiegen. Während die Techniken ursprünglich aus dem Erwachsenenbereich stammten, wurden sie zunehmend kindgerecht angepasst, um besser auf die Bedürfnisse von Kindern einzugehen (Hampel & Petermann, 2017, S. 31).

Im deutschsprachigen Raum dominiert das Autogene Training, während im englischsprachigen Raum vor allem die Progressive Muskelrelaxation (PMR) verbreitet ist. Hampel und Petermann (2017, S. 31) unterscheiden drei Hauptgruppen kindgerechter Entspannungsverfahren:

- **Sensorische Verfahren**

Hierzu zählen Varianten der Progressiven Muskelrelaxation sowie bewegungsorientierte Verfahren. Letztere arbeiten mit bildhaften Anweisungen mit altersgerechten Formulierungen. So kann eine Schulterübung kindgerecht vermittelt werden, indem das Anheben der Schultern mit einer alltäglichen Geste – wie dem Achselzucken bei Unsicherheit – verknüpft wird. Diese fördern die Körperwahrnehmung und unterstützen den Einstieg in die Entspannung. (Hampel & Petermann, 2017, S. 32).

- **Imaginative Verfahren**

Imaginative Entspannungsverfahren verbinden Entspannungsübungen mit bildhaften Vorstellungen, um deren Wirksamkeit zu erhöhen. Diese Verfahren

wurden speziell für Kinder entwickelt und berücksichtigen deren Vorstellungskraft und altersgerechte Zugänge zur Entspannung. Sie eignen sich bereits für Kinder im Vorschulalter und ermöglichen über Fantasiegeschichten eine Verbindung zwischen innerer Ruhe und kognitiver Verarbeitung. Hampel und Petermann betonen, dass diese Methoden dazu beitragen können, das emotionale Erleben positiv zu beeinflussen und Stress abzubauen (Hampel & Petermann, 2017, S. 32).

- **Kognitive Verfahren**

Zu den kognitiven Entspannungsverfahren gehören kindgerechte Varianten des Autogenen Trainings (AT), die speziell für Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren entwickelt wurden. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von Grundübungen. Zur besseren Verständlichkeit und Umsetzung werden Merksätze eingesetzt, die die Trainingsinhalte altersgerecht aufbereiten und die Selbstregulation unterstützen (Hampel & Petermann, 2017, S. 33).

Entspannungsverfahren	Training
1. Sensorische Entspannung	
Progressive Muskelrelaxation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ PMR - eine Version für Jugendliche (Petermann & Petermann, 2017) ▶ Anti-Stress-Training für Kinder ▶ Bleib locker (Klein-Heßling & Lohaus, 2012)
Bewegungsorientiertes Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Schildkröten-Phantasie-Verfahren (Petermann & Petermann, 2012)
2. Imaginative Entspannung	
Bildgetragene Entspannung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Kapitän Nemo-Geschichte (U. Petermann, 2016) ▶ Stecki 401 (Refay, 1981) ▶ Anti-Stress-Training für Kinder
Achtsamkeitsbasierte Entspannung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Achtsamkeit und Anerkennung (Kahlert et al. 2002a,b) ▶ Anti-Stress-Training für Kinder
3. Kognitive Entspannung	
Autogenes Training	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entspannung für Kinder: Autogenes Training für acht- bis 12-jährige Kinder (Friedrich & Friebe, 2001)

Abbildung 10: Entspannungsverfahren für Kinder und Jugendliche (Hampel & Petermann, 2017, S. 31-32)

7.3 Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl

Ein gesundes Selbstwertgefühl ist ein zentraler Schutzfaktor gegenüber Stress, nicht nur im Erwachsenenleben, sondern bereits im Kindesalter. Wie Drexler (2006) betont, fungiert es als eine Art innerer Stressfilter, der es ermöglicht, auch in belastenden Situationen

handlungsfähig zu bleiben, die eigene Perspektive zu bewahren und mit Kritik oder Misserfolgen konstruktiv umzugehen (S. 124). Ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein erlaubt es Kindern, sich in sozialen Kontexten zu behaupten, eigene Grenzen zu formulieren und Herausforderungen mit größerer Resilienz zu begegnen. Dabei ist der Selbstwert kein statisches Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein dynamisches Konstrukt, das sich im Wechselspiel mit der Umwelt entwickelt. Kinder sind in ihrer Selbstwahrnehmung stark auf externe Bestätigung angewiesen, insbesondere in der Schule. Wird ihr Beitrag wertgeschätzt, ihre Leistungen anerkannt und ihre Person respektvoll behandelt, so erleben sie sich als wirksam und bedeutsam. Diese Erfahrung wirkt stabilisierend und stressreduzierend. Umgekehrt begünstigen abwertende oder einseitig leistungsorientierte Rückmeldungen Gefühle von Mangel, Ausschluss oder Inadäquatheit. Diese können zu psychischen Stressreaktionen führen (Drexler, 2006, S. 124–125).

Ein praktischer Ansatz, um das Selbstwertgefühl im schulischen Alltag zu fördern, sind sogenannte „Anker“. Dabei kann es sich um reale Objekte, Rituale oder innere Bilder handeln, die mit positiven Emotionen und Erfahrungen verknüpft sind. Kinder greifen auf solche Anker zurück, um sich zu beruhigen, Mut zu fassen oder sich zu konzentrieren. Ein bekanntes Beispiel sind persönliche Gegenstände, die Sicherheit vermitteln, wie ein kleiner Stein oder ein Kuscheltier. Auch alltägliche Rituale wie ein wiederkehrender Begrüßungsspruch, eine kurze Achtsamkeitsübung oder ein Erfolgsbuch können diese Funktion erfüllen und Kinder in ihrer emotionalen Stabilität unterstützen (Drexler, 2006, S. 126).

8 Förderung von Resilienz im Unterricht

Ein zentrales Element der Resilienzförderung im schulischen Kontext besteht darin, Kindern das Gefühl zu vermitteln, gehört und ernst genommen zu werden. Die Möglichkeit, eigene Gedanken, Sorgen und Ängste mitzuteilen, schafft emotionale Sicherheit und stärkt das Vertrauen in zwischenmenschliche Beziehungen. Diese Erfahrung von Geborgenheit bildet eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Resilienz. Das Bedürfnis nach Wahrnehmung und Mitteilung ist ein grundlegendes menschliches Anliegen (Eckert, 2023, S. 22).

8.1 Resilienz als Schutzfaktor im Schulalltag

Resilienz beschreibt die Fähigkeit von Menschen, belastende Lebensumstände nicht nur zu überstehen, sondern gestärkt aus ihnen hervorzugehen. Im schulischen Kontext wird diese innere Widerstandskraft zunehmend als zentraler Schutzfaktor gegen stressbedingte Belastungen und psychische Beeinträchtigungen bei Kindern erkannt. Gerade in der Volksschule, in der emotionale und soziale Entwicklungsprozesse stark wirksam sind, kann Resilienz einen entscheidenden Beitrag zur gesunden Bewältigung von Anforderungen leisten.

Kriebs (2019) beschreibt Resilienz als eine Form der inneren Elastizität, die es Kindern ermöglicht, trotz widriger Umstände immer wieder in eine gesunde Balance zurückzufinden. Dabei wird Resilienz nicht als angeborene Eigenschaft verstanden, sondern als dynamische Fähigkeit, die im Verlauf der Entwicklung aufgebaut und gestärkt werden kann. Schulen übernehmen hierbei eine zentrale Rolle: Sie bieten einen sozialen Raum, in dem sowohl individuelle als auch gemeinschaftlich vermittelte Schutzfaktoren gezielt gefördert werden können.

Zu diesen Faktoren zählen unter anderem Mitgefühl, Kommunikationsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Optimismus. Indem diese Eigenschaften durch wertschätzendes Miteinander im Schulalltag gestärkt werden, erleben Schüler*innen sich als handlungsfähig und emotional getragen (Kriebs, 2019, S. 15).

Ein zentrales Ziel schulischer Resilienzförderung besteht somit darin, Schüler*innen frühzeitig beim Aufbau stabiler innerer und sozialer Ressourcen zu unterstützen. Wenn Kinder erfahren, dass sie Einfluss auf ihr eigenes Erleben nehmen können, stärkt dies ihr Selbstbild und hilft ihnen, zukünftige Krisen nicht als bedrohlich, sondern als bewältigbar zu erleben (Kriebs, 2019, S. 15).

8.2 Ansätze zur Resilienzförderung in der Volksschule

Ein zentraler Ansatz zur Förderung von Resilienz im Unterricht besteht darin, das Erleben von Gemeinschaft und sozialer Unterstützung gezielt zu stärken. Wie Eckert (2023) ausführt, zählt das soziale Miteinander zu den wirksamsten Schutzfaktoren gegen Ängste und depressive Verstimmungen. Das Gefühl, eingebunden zu sein und Unterstützung zu

erfahren kann sowohl das psychische Wohlbefinden als auch das Klassenklima insgesamt positiv beeinflussen.

Dabei ist nicht nur das Empfangen von Unterstützung relevant, sondern insbesondere auch das Geben. Soziale Hilfsbereitschaft stärkt nachweislich die mentale Gesundheit der Kinder. Ein förderliches Klassenklima entsteht dann, wenn gegenseitige Unterstützung als selbstverständlich erlebt wird. Dies wirkt nicht nur angst- und stressreduzierend, sondern fördert auch prosoziales Verhalten, das wiederum die Basis für eine resilienzfördernde Schulkultur bildet.

Ein konkreter methodischer Ansatz zur Förderung dieser Haltung ist die regelmäßige Übung zur „mentalen Verfügbarkeit“. Dabei erhalten Schüler*innen wöchentlich eine kurze, angeleitete Gesprächszeit, in der sie gezielt über Situationen sprechen, in denen sie selbst geholfen haben oder Hilfe erhalten haben. Die Methode setzt auf Partnerinteraktionen im Wechsel und verfolgt das Ziel, die Wahrnehmung für gegenseitige Hilfe zu stärken. Die Kinder reflektieren beispielsweise Fragen wie: „In welcher Situation habe ich wem geholfen?“ oder „Woran kann ich erkennen, dass es für mich gut ist, wenn ich jemandem helfe?“ (Eckert, 2023, S. 29).

Durch diese Reflexionsphasen wird die Aufmerksamkeit auf positive soziale Erfahrungen gelenkt, was wiederum dazu beiträgt, dass Schüler*innen soziale Unterstützung häufiger wahrnehmen und auch selbst aktiver geben. In der Folge kann sich eine gruppenstärkende Dynamik entwickeln, die die Identität der Klasse positiv beeinflusst (Eckert, 2023, S. 30).

8.3 Nachhaltigkeit und langfristige Wirkung resilienzfördernder Maßnahmen

Resilienzförderung im Unterricht entfaltet ihre nachhaltige Wirkung nicht durch punktuelle Einzelmaßnahmen, sondern durch kontinuierlich gelebte Haltungen und Beziehungen. Wie Eckert (2023) betont, lässt sich Resilienz nicht wie ein klassischer Unterrichtsgegenstand in einzelnen Stunden „vermitteln“. Vielmehr muss sie in der Schulkultur verankert und durch Vorbilder, gemeinsame Werte und ein demokratisches Miteinander täglich erfahrbar gemacht werden. Nur so können Kinder und Jugendliche ermutigt werden, eigene Strategien zur Krisenbewältigung zu entwickeln und ein stabiles Selbstbild aufzubauen. Dabei kommt der Authentizität und inneren Haltung der

Lehrpersonen eine zentrale Rolle zu. Es genügt nicht, über Resilienz zu sprechen, sie muss vorgelebt werden. Besonders wirksam ist dies dann, wenn Lehrpersonen nicht nur Wissen weitergeben, sondern mit Herz, Seele und Verstand agieren. Die Bereitschaft, sich ehrlich mit den eigenen Prägungen und biografischen Einflüssen auseinanderzusetzen, fördert eine glaubwürdige und tragfähige Beziehung zu den Schüler*innen (Eckert, 2023, S. 112–113).

Langfristig trägt diese Haltung dazu bei, eine Schulkultur zu entwickeln, die von Vertrauen, Zugehörigkeit und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist. Kinder, die in einem solchen Klima aufwachsen, lernen nicht nur, mit Herausforderungen umzugehen, sondern auch, sich als handlungsfähig und bedeutsam zu erleben. Dies stärkt nicht nur ihre persönliche Resilienz, sondern fördert zugleich demokratische Kompetenzen wie Mitbestimmung, Perspektivenübernahme und Verantwortungsgefühl.

Der nachhaltige Erfolg resilienzfördernder Maßnahmen zeigt sich somit weniger in kurzfristigen Effekten, sondern in der langfristigen Entwicklung von Beziehungskompetenz, innerer Stärke und einem Gefühl von Sicherheit. Lehrpersonen, die diese Entwicklung begleiten, werden zu bedeutsamen Bezugspersonen der Kinder (Eckert, 2023, S. 112–113).

9 Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Stresserleben und Stressbewältigungsstrategien von Volksschüler*innen“ hat gezeigt, dass kindlicher Stress ein vielschichtiges und komplexes Phänomen ist, das im schulischen Alltag eine bedeutsame Rolle spielt.

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, einen umfassenden Überblick über Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungsstrategien kindlichen Stresserlebens zu geben und aufzuzeigen, welche pädagogischen Maßnahmen Lehrkräfte ergreifen können, um betroffene Kinder wirksam zu unterstützen. Die Erkenntnisse beruhen auf einer systematischen Literaturrecherche, die verschiedene theoretische, neurobiologische und pädagogisch-praktische Perspektiven integriert hat.

Im zweiten Kapitel wurde der Begriff „Stress“ zunächst wissenschaftlich fundiert eingeordnet. Die verschiedenen Modelle verdeutlichen, dass Stress nicht allein durch objektive Belastungen ausgelöst wird, sondern stark durch subjektive Bewertungen und innere Bewältigungsressourcen geprägt ist. Diese Erkenntnis ist grundlegend für ein kindgerechtes Verständnis von Stress, da sie zeigt, dass selbst vermeintlich „kleine“ Situationen große Belastungen auslösen können, wenn Kinder nicht über passende Ressourcen verfügen.

Das dritte Kapitel beleuchtete die besondere Vulnerabilität von Volksschulkindern: Sie erleben Stress sowohl durch akute einschneidende Lebensereignisse als auch durch alltägliche Belastungen, die sich über lange Zeiträume hinweg negativ auf ihr Wohlbefinden auswirken können. Besonders hervorzuheben sind schulische Stressoren wie Leistungsdruck, Zeitmangel, Mobbing oder ein überfordernder Unterricht. Diese Faktoren werden von vielen Schüler*innen als besonders belastend wahrgenommen. Diese Erkenntnis unterstreicht die große Bedeutung schulischer Prävention.

Darauf aufbauend wurden im vierten Kapitel zentrale Strategien zur Stressbewältigung vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass die kindliche Stressverarbeitung stark von der Fähigkeit abhängt, Gefühle wahrzunehmen, zu benennen und mit Belastungen konstruktiv umzugehen. Pädagogische Maßnahmen, die genau diese Fähigkeiten fördern tragen wesentlich zur Stabilisierung bei.

Das fünfte Kapitel rückte die Rolle der Lehrkraft in den Mittelpunkt. Es zeigte sich: Lehrer*innen sind nicht nur Wissensvermittlerinnen, sondern auch emotionale Bezugspersonen, Vertrauenspersonen und Vorbilder. Durch ihre Haltung, ihre Beziehungsgestaltung und ihr professionelles Handeln können sie nicht nur bestehende Belastungen erkennen und lindern, sondern auch präventiv wirken, beispielsweise durch Struktur, Orientierung, verlässliche Rituale oder gezielte Gesprächsanlässe.

Im sechsten Kapitel wurden konkrete Implikationen für den Schulalltag abgeleitet. Diese reichen von der stressarmen Gestaltung des Tagesablaufs über die Zusammenarbeit mit Eltern bis hin zur Integration bewährter Trainingsprogramme. Es wurde deutlich, dass Maßnahmen zur Stressprävention nur dann nachhaltig wirksam sind, wenn sie ganzheitlich gedacht werden und sowohl die Struktur- als auch die Beziehungsebene berücksichtigen.

Das siebte und achte Kapitel legten schließlich einen Schwerpunkt auf präventive Maßnahmen sowie die Resilienzförderung im Unterricht. Dabei wurde herausgestellt, dass Resilienz nicht angeboren ist, sondern durch pädagogische Begleitung entwickelt und gestärkt werden kann. Hier spielen insbesondere das Erleben von Zugehörigkeit, das Gefühl von Selbstwirksamkeit sowie ein schulisches Umfeld, das Sicherheit, Vertrauen und Mitbestimmung ermöglicht, eine zentrale Rolle.

9.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Welche Faktoren beeinflussen das Stresserleben von Volksschülerinnen, welche Bewältigungsstrategien setzen sie ein, und welche pädagogischen Maßnahmen können Lehrkräfte ergreifen, um Stress vorzubeugen, bestehende Belastungen zu reduzieren und die Resilienz der Volksschülerinnen nachhaltig zu fördern?

Im Verlauf der Arbeit wurde diese Frage aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet und inhaltlich fundiert beantwortet. Die Analyse der Literatur zeigt deutlich, dass das Stresserleben von Kindern im Volksschulalter durch ein Zusammenspiel verschiedener Einflüsse entsteht. Zu den zentralen Belastungsfaktoren zählen schulische Anforderungen, familiäre Spannungen, soziale Konflikte sowie fehlende Möglichkeiten zur Erholung. Besonders die Schule stellt einen bedeutsamen Ort dar, an dem sich

Stresssituationen sowohl verstärken als auch durch geeignete Maßnahmen abgemildert werden können.

Kinder reagieren individuell auf Belastungen. Manche greifen auf eigene Bewältigungsstrategien zurück, wie etwa Rückzug, positives Denken oder das Suchen nach sozialer Unterstützung. Andere benötigen klare Anleitung, bestärkende Rückmeldungen und geeignete Rahmenbedingungen, um konstruktiv mit Stress umzugehen. Die pädagogische Begleitung spielt dabei eine zentrale Rolle.

Lehrpersonen haben vielfältige Möglichkeiten, präventiv und unterstützend einzugreifen. Sie können emotionale Sicherheit bieten, frühzeitig Belastungssignale erkennen und ein vertrauensvolles Lernumfeld schaffen. Durch klare Strukturen, förderliche Beziehungen, gezielte Gespräche und die Vermittlung alltagsnaher Methoden zur Selbstregulation tragen sie wesentlich zur Stressbewältigung ihrer Schülerinnen bei.

Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen auch, dass Resilienz keine feste Eigenschaft ist, sondern durch kontinuierliche Förderung im Unterricht aufgebaut werden kann. Kinder profitieren insbesondere dann, wenn sie sich zugehörig fühlen, Verantwortung übernehmen dürfen und erleben, dass ihre Gefühle und Bedürfnisse ernst genommen werden.

Lehrkräfte übernehmen somit eine zentrale pädagogische Aufgabe: Sie begleiten Kinder nicht nur durch den Lernstoff, sondern unterstützen sie auch im Umgang mit Belastungen und stärken sie in ihrer persönlichen Entwicklung.

10 Literaturverzeichnis

- Bernhard, H. & Wermuth, J. (2011). Stressprävention und Stressabbau: Praxisbuch für Beratung, Coaching und Psychotherapie. Mit Online-Material. Beltz.
- Çakmur, H. (2020). Introductory chapter: How does stress impact human body? In H. Çakmur (Hrsg.), Effects of stress on human health (S. 1–6). IntechOpen. <https://www.intechopen.com/chapters/71608>
- Drexler, D. (2006). Gelassen im Stress: Bausteine für ein achtsameres Leben. Klett-Cotta.
- Eckert, M. (2023). Krisen machen Angst: Wie Unterricht in schweren Zeiten ermutigen kann. Beltz.
- Goewey, D. J. (2015). Stress für immer besiegen: Das ultimative Übungsbuch für ein stressfreies Leben. Windpferd.
- Hanrieder, M. (2013). Erfolgreiche Schüler durch aktiven Stressabbau: Praxiserprobte Methoden zur Bewältigung von Konflikten, Ängsten und Krisen in Schule und Alltag (1. bis 4. Klasse). Auer Verlag.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2017). Cool bleiben – Stress vermeiden: Das Anti-Stress-Training für Kinder (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Hipp, E. (2011). Was wirklich hilft – gegen deinen Stress. Verlag an der Ruhr.
- Kriebs, S. (2019). Resilienz in der Schule. Wie Kinder stark werden. Junfermann Verlag.
- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007). Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche. Springer Medizin Verlag.
- Robert Koch-Institut. (2020). AdiMon-Themenblatt: Stressbelastung bei Kindern und Jugendlichen (Stand: 02.10.2020). https://www.rki.de/DE/Themen/Nichtuebertragbare-Krankheiten/Studien-und-Surveillance/Studien/Adipositas-Monitoring/Psychoziales/HTML_Themenblatt_Stressbelastung.html

Rusch, S. (2019). Stressmanagement: Ein Arbeitsbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (2. Aufl.). Springer-Verlag.

Van Dick, R. (2015). Stress lass nach! Wie Gruppen unser Stresserleben beeinflussen. Springer Spektrum.

Vonderlehr, T., & Vonderlehr, N. (2024). Angst & Stress in der Schule: Schüler verstehen lernen (5. digitale Aufl.). Kohl-Verlag.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modellhafte Darstellung eines Copingprozesses (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 29)	11
Abbildung 2: Kategorisierung von fünf typischen Antreibern (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 36)	13
Abbildung 3: „Das Karpmann-Dreieck“ (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 38)	14
Abbildung 4: Übersicht über verschiedene Konfliktstile (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 39)	15
Abbildung 5: Die vier Quadranten nach Covey (Bernhard & Wermuth, 2011, S. 43)	16
Abbildung 6: Ansätze zur Förderung von Stressbewältigung (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 50)	25
Abbildung 7: Körperliche Reaktionen auf Stress und Entspannung (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 51)	26
Abbildung 8: Stressbewältigung I (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32)	29
Abbildung 9: Stressbewältigung II (Vonderlehr & Vonderlehr, 2024, S. 32)	29
Abbildung 10: Entspannungsverfahren für Kinder und Jugendliche (Hampel & Petermann, 2017, S. 31-32)	36

Salzburg, Juli 2025

Eidesstaatliche Erklärung

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

(Prüfungsordnung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig §15, Abs. 8)

Salzburg, 09.07.2025

Ort, Datum



Unterschrift