

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Anti-Stress-Training am Ende der Primarschulzeit

eine empirische Analyse mit Vorher-Nachher-
Vergleich



eingereicht von: Leandra Bänziger

Begleitung: Prof. Dr. Dölf Looser

25.11.2022

Abstract

Heutzutage sind Primarschulkinder bereits mit unzähligen Stresssituationen konfrontiert. Gerade die frühe Adoleszenz ist eine besonders vulnerable Phase der Entwicklung. Die vorliegende Masterarbeit geht der Frage nach, ob sich Kinder der sechsten Klasse nach einem vierwöchigen Anti-Stress-Training, mit einer integrierten erlebnispädagogischen Woche, resilienter und sicherer fühlen hinsichtlich günstiger Stressbewältigungsstrategien. Mittels des Fragebogens SSKJ 3-8 R sind Stressvulnerabilität, Bewältigungsstrategien und Symptomatik/Wohlbefinden vor und nach dem erarbeiteten Anti-Stress-Training erhoben worden. Der Vorher-Nachher-Vergleich weist nach, dass die 6. Klässler_innen (n=23) nach dem Anti-Stress-Training nicht signifikant stressvulnerabler sind, sich ihre Copingstrategien aber in eine günstige Richtung entwickelt haben. Als Begleiterscheinung des Anti-Stress-Trainings ist ihre psychische Symptomatik gesunken und ihr Wohlbefinden hat sich verbessert.

Keywords: stress symptoms, transition to high school, coping behavior, children 2nd to 7th grade, self-efficacy

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1. Einleitung	1
2. Ausgangslage	2
2.1 Entwicklungsbedarf in der Praxis	2
2.2 Fachliche Einordnung	3
2.3 Fragestellung.....	4
3. Theoriegeleitete Auseinandersetzung und Forschungsstand	6
3.1 Stresskonzepte.....	6
3.2 Neurologische Aspekte	9
3.3 Fokus auf Kinder und Jugendliche im Stress.....	11
3.4 Behandlungsansätze	17
3.5 Erlebnispädagogik.....	21
4. Methode	23
4.1 Verfahren zur Stressmessung.....	23
4.2 Anlage und Ablauf der Untersuchung	25
4.3 Methodenkritik.....	26
4.4 Abgrenzung.....	27
5. Anti-Stress-Training «Cool bleiben» - Produkt	28
5.1 Begründung Handlungsmodelle.....	28
5.2 Programmaufbau	29
5.3 Umsetzung im Unterricht.....	32
6. Ergebnisse	43
6.1 Erste Erfassung	43
6.2 Zweite Erfassung und Vergleich mit erster Erfassung.....	49
6.3 Zwei Einzelfallstudien	56

7. Evaluation	61
7.1 Stress und Stressbewältigung.....	61
7.2 Beantwortung Fragestellung	66
7.3 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	66
8. Verzeichnisse	68
8.1 Literaturverzeichnis	68
8.2 Abbildungsverzeichnis.....	69
8.3 Tabellenverzeichnis	72
9. Anhang	74
9.1 Zeitplan	74
9.2 Beispiel Lernstandserhebung	75
9.3 Material Projektdurchführung.....	76
9.4 Datensätze Erhebungen Stress und Stressbewältigung.....	105
9.5 Datensätze Einzelfallstudien	109

1. Einleitung

Kinder, die heutzutage gross werden, sind bereits mit unzähligen Stresssituationen in der Schule, der Freizeit oder der Familie konfrontiert. Unser Leben wird schneller, Technologien machen Fortschritte und verändern unser natürliches Zeitgefühl. Es bleibt weniger Zeit innezuhalten, zu entspannen und unsere Gefühle wahrzunehmen. Stress und Resilienz sind aktuell intensiv diskutierte Themen. Kinder sollen herausfordernden Situationen mit innerer Stärke und Widerstandsfähigkeit begegnen. Doch gerade Lebensabschnitte mit vielen Umbrüchen, wie die Pubertät oder der Übertritt in die Oberstufe, fordern diese Widerstandsfähigkeit noch mehr heraus. Oder um die Worte von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling (2018) zu zitieren: „Dabei wird davon ausgegangen, dass die Stressvulnerabilität von Kindern und die damit verbundene Stressbewältigungsformen Bezüge zur wahrgenommenen Lebensqualität aufweisen“ (S. 20). Kinder werden unter anderem resilienter, wenn sie lernen, wie sie mit Stress umgehen sowie ihn beeinflussen können und damit Selbstwirksamkeit erleben.

In der vorliegenden Arbeit geht zum einen um die erwähnte Stressbelastung und zum anderen um den Umgang mit Belastungssituationen. Kinder brauchen Strategien, um langfristig erfolgreich mit Stress umgehen zu können. Den Ressourcen zur Stressbewältigung soll Aufmerksamkeit entgegengebracht werden – vermehrt auch im schulischen Kontext. Bezugspersonen wie Eltern, schulische Heilpädagog_innen, Klassenlehrpersonen, Klassenassistenten und Mitschüler_innen, die die Welt eines Kindes prägen, haben täglich die Chance, einen positiven Einfluss auf das Kind auszuüben.

Der Entwicklungsbedarf wird zu Beginn in Bezug auf die Praxis erläutert und anschliessend fachlich, mit besonderem Augenmerk auf die heilpädagogische Relevanz, im Kapitel zwei beleuchtet. Auf diesen Grundlagen werden die Fragestellung und die Hypothesen im gleichen Kapitel vorgestellt. Im Kapitel drei werden der aktuelle Forschungsstand und die theoretischen Grundlagen zur Entstehung und Wirkung von Stress dargelegt. Ein besonderer Fokus gilt dem Kinder- und Jugendalter. Erste Behandlungsansätze werden aufgezeigt. Die theoriegeleitete Auseinandersetzung schliesst mit einem Kapitel über Erlebnispädagogik ab. Es folgen die Präsentation der Forschungsmethodik in Kapitel vier und die anschliessende Projektplanung. Kapitel fünf enthält das erstellte Produkt. Das Anti-Stress-Training «Cool bleiben» beinhaltet vier Trainingswochen, welche durch vier visualisierende Elemente (Glühbirne, Gehirn, Feuerstelle, Zahnräder) gekennzeichnet sind. Diese vereinen sich auf der Titelseite zu einem grossen Ganzen und sind damit symbolhaft für die vorliegende Masterarbeit. In Kapitel sechs werden sämtliche erhobene Daten dargestellt und im Folgekapitel evaluiert. Die Arbeit schliesst mit der Evaluation, der Beantwortung der Fragestellung und dem Ausblick ab.



2. Ausgangslage

Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet ein ausgewiesener Entwicklungsbedarf. Dieser und die fachliche Einordnung, verknüpft mit dem Bezug zum Berufsfeld der Schulischen Heilpädagogik, ergeben die Grundlage für das folgende Projekt. Es lässt sich festhalten, dass es ein gemeinsames Ziel ist, die Kinder zu befähigen, Selbstverantwortung zu übernehmen, eigenen Ressourcen zu kennen, zu nutzen und Widerstände überwinden zu können. Eine integrative Schule soll Partizipation ermöglichen, damit jedes Kind Werkzeuge entwickeln kann, um mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umzugehen. Diese Inhalte werden im Folgenden vertieft ausgeführt.

2.1 Entwicklungsbedarf in der Praxis

Klasse: Es handelt sich um eine sechste Klasse mit insgesamt 23 Schüler_innen. Es sind mit neun Jungen und 14 Mädchen deutlich mehr Schülerinnen als Schüler. Drei Kinder verfügen über einen ISR-Status mit angepassten Lernzielen in einem oder mehreren Fächern. Zwei weitere Kinder haben ebenfalls individuelle Lernziele. Darüber hinaus verfügen nochmals zwei weitere Kinder über einen IF-Status (individuelle Förderung) in einem Fach. Die Klasse wurde im Sommer 2021 aus drei verschiedenen Klassen neu zusammengemischt. Die Klasse wird zu 100% von einer Lehrperson unterrichtet, welche über 25 Jahre Berufserfahrung hat. Es ist eine sehr leistungsheterogene Klasse. Es hat viele neugierige, aufgeweckte und gesprächige Kinder in der Klasse. Neuen Herausforderungen begegnen die Kinder mit Enthusiasmus und Freude. Viele Kinder sind begeistert von Harry Potters Zauberwelt. Untereinander pflegen sie einen respektvollen und wertschätzenden Umgang, auch im Hinblick auf die Andersartigkeit. Ebenfalls gegenüber Lehrpersonen zeigen sie sich respektvoll.

Schlüsselszenen: Persönliche Erfahrungen zeigen, dass oftmals Mütter an Elterngespräche kommen, manche Väter aber das erste Mal zum Elterngespräch mitgehen, sobald es um den Übertritt geht. Es können durchaus hitzigere Gespräche sein mit mehr Rekursen. Eltern verbalisieren, dass der Übertritt sehr wichtig ist, da es um die Berufswahl geht. Kinder wiederum äussern Unbehagen aufgrund des Schulhauswechsels. Das Thema Übertritt erschien bereits in der fünften Klasse immer wieder. Im Falle der Projektklasse kam das Thema Stress vermehrt im Klassenrat vor. Die Kinder äusserten in der Befindlichkeitsrunde, dass sie «gestresst» seien aufgrund verschiedener Umstände. Darüber hinaus sprachen die Kinder unter sich bereits über ihre Zuteilungswünsche in der Sekundarschule und erste Kinder machten sich Gedanken über die Gelingensbedingungen für die Aufnahmeprüfung ans Langzeitgymnasium. Auch schon kam es vor, dass Eltern eine allfällige Repetition der fünften Klasse zum Thema machten. Ebenfalls unter den Lehrpersonen werden Zukunftsprognosen frühzeitig besprochen, um allfällige Schritte, wie zum Beispiel Gespräche, frühzeitig zu planen und reibungslose Abläufe zu ermöglichen.



2.2 Fachliche Einordnung

Untenstehend wird die Thematik fachlich in verschiedene Kontexte eingeordnet und damit insbesondere auch die heilpädagogische Relevanz verdeutlicht.

Lehrplan 21: Im Lehrplan 21 kommt das Thema bei den überfachlichen Kompetenzen vor. Die Kinder des zweiten Zyklus‘ sollen über ihr Lernen und ihre Arbeiten nachdenken und dieses zunehmend selbständig und mit mehr Selbstverantwortung steuern. Die Kinder sollen sich mit sich selbst, mit anderen Menschen und dem Lernen in Gruppen auseinandersetzen. Gemäss der Rubrik „Personale Kompetenzen“ üben sich die Kinder in Selbstreflexion und lernen, eigene Ressourcen zu kennen und zu nutzen. Sie lernen Strategien einzusetzen, um eine Aufgabe auch bei Widerständen und Hindernissen zu Ende zu führen. Im Bereich Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG) ist die Kompetenz zur Mitverantwortung für Gesundheit und Wohlbefinden und die Fähigkeit, sich vor Gefahren zu schützen, festgehalten.

Das Wort Stress wird erst im Zyklus drei im Bereich Ethik, Religionen und Gemeinschaften (ERG) explizit erwähnt und definiert, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Ressourcen wahrnehmen, einschätzen und einbringen können. Sie kennen Möglichkeiten, mit Spannungssituationen und Stress umzugehen. Dabei werden die Schlagwörter Erholung, Entspannung, Planungshilfen und Lerntechniken genannt (vgl. Lehrplan 21, 2022).

Weltgesundheitsorganisation: Im Jahr 2017 veröffentlichte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) einen Bericht zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: «Rund die Hälfte aller psychischen Probleme im Erwachsenenleben hatten ihren Ursprung in der Jugend oder schon davor. Eine Stärkung der Widerstandskraft junger Menschen gegen psychische Erkrankungen ist schon deswegen wichtig» (Weltgesundheitsorganisation, 2017).

Klassifikation nach ICF-CY: Im Bereich der Aktivitäten und Partizipation müssen den Kinder Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden, damit alle lernen können mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umzugehen. Kinder und Jugendliche sollen Schwierigkeiten und Drucksituationen bewältigen können. Diese Erkenntnis ist entscheidend für das Handeln im heilpädagogischen Feld. Auf der gemeinsamen konzeptuellen Grundlage des ICF-CY (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen) gelingt es besser, die Lebenssituation der betroffenen Kinder oder Jugendlichen zu verstehen und die schulischen Anforderungssituationen darauf anzupassen (vgl. Hollenweger, 2014, zit. n. Luder, Kunz und Müller Bösch, 2014, S. 30).

Inklusion nach Unesco: Eine inklusive Schule nimmt die unterschiedlichen, individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen wahr und berücksichtigt diese im Unterricht mit geeigneten,

spezifischen Massnahmen. Um eine gelungene Inklusion umzusetzen, müssen vier Bedingungen erfüllt sein:

- Presence: alle Kinder sollen die Möglichkeit haben, den Unterricht in der Regelklasse zu besuchen.
- Acceptance: Alle Kinder sollen mit ihren Eigenschaften in gleicher Weise akzeptiert und angenommen werden.
- Participation: Alle Kinder sollen an gemeinsamen Aktivitäten und am gemeinsamen Unterricht partizipieren können.
- Achievement: Alle Kinder sollen anspruchsvolle Lernziele erreichen und Fortschritte machen können (vgl. Unesco, 2005, zit. n. Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014, S. 10f).

Sozial-demografische Einflüsse: Die Bielefelder Stressstudie (2015) zeigte auf, dass es eine Reihe sozial-demografischer Einflüsse auf Stress von Kindern gibt. Stress ist auch in der Mittelschicht ein verbreitetes Phänomen. Es liess sich jedoch beweisen, dass der Anteil von gestressten Kindern mit zunehmendem sozio-ökonomischem Status abnimmt. Kinder aus Ein-Elternfamilien und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund gehören häufiger zu den Kindern mit hohem Stress (vgl. S. 4). Die Schule Schlimperg ist seit Sommer 2016 eine Quims-Schule (Qualität in multikulturellen Schulen). Der Sozialindex, als Kennzahl für die soziale Belastung einer Gemeinde, wird im Schuljahr 21/22 mit 111.9 beziffert. Diesen Wert stellt der Kanton Zürich im Bereich Bildung zur Verfügung (vgl. Bildungsdirektion, 2022).

2.3 Fragestellung

Basierend auf dem dargestellten Kontext ergeben sich Ziele auf unterschiedlichen Ebenen in verschiedenen Zeiträumen.

Die Intention der Arbeit ist die Erstellung eines massgeschneiderten Anti-Stress-Trainings (Produkt), welches die Voraussetzung der Kinder (Alter, integratives Setting), den Kontext (Lagerwoche, Schulzeit) und den aktuellen Wissensstand der Forschung berücksichtigt. Das Training soll den Kindern den Aufbau eines präventiven Handlungsrepertoires ermöglichen. Letztlich soll nachgewiesen werden, ob ein Antistressprogramm zu Beginn der sechsten Klasse Erfolg zeigt. Es soll ein Produkt für die heilpädagogische Praxis erstellt werden, welches jährlich eingesetzt werden kann und somit dem Anspruch auf Nachhaltigkeit nachkommt.

Daraus lässt sich folgende Fragestellung für die quantitative Entwicklungsarbeit, aufgrund einer empirischen Analyse, vorstellen:

Fühlen sich 6. Klässler_innen nach einem vierwöchigen Anti-Stress-Training, welches Elemente im schulischen Alltag und im erlebnispädagogischen Kontext verknüpft, nach ihren eigenen Angaben resilienter (Wohlbefinden/ Vulnerabilität) und sicherer hinsichtlich günstiger Stressbewältigungsstrategien als vor dem Training?

Aus dieser Fragestellung lassen sich vier spezifizierende Hypothesen ableiten, welche überprüft werden und schlussendlich der Beantwortung der Fragestellung ziieldienlich sind.

Hypothese 1: Die Kinder nehmen nach dem Training Alltagssituationen, die mit Stress verbunden sein könnten, subjektiv als weniger stressig wahr (Stressvulnerabilität allgemein).

Hypothese 2: Der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe ist ein kritisches Lebensereignis und löst bei den Kindern Stress aus.

Hypothese 3: Die Kinder wählen als Copingstrategien gegen Stress vermehrt die Suche nach sozialer Unterstützung und die problemorientierte Bewältigung und weniger ärgerbezogene Strategien.

Hypothese 4: Die Kinder steigern ihr allgemeines Wohlbefinden (physische und psychische Beschwerden geringer).

3. Theoriegeleitete Auseinandersetzung und Forschungsstand

Heutzutage fühlen sich nicht nur Erwachsene durch Leistungs- und Erfolgsdruck, Existenzangst und sozialen Vergleich überfordert, sondern auch Kinder wachsen in stressgeprägten Umfeldern auf und erleben schon im jungen Alter, dass die an sie gestellten Anforderungen, Erwartungen und Aufgaben hoch sind. Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen und der aktuelle Forschungsstand beschrieben. Dies ist später die Grundlage für die Entwicklung des Produktes.

3.1 Stresskonzepte

„Stress ist heute in aller Munde: Kinder haben Schulstress, Jugendliche ‘stressende’ Eltern und Lehrer. Berufstätige kommen gewöhnlich ‘gestresst’ von der Arbeit nach Hause. Dort erwartet sie der Freizeitstress, der Beziehungsstress oder der Stress mit den Kindern» (Klein-Hessling & Lohaus, 2021, S. 9). „Wenn man sich mit dem Stressbegriff und dahinterstehenden Theorien, Statistiken und Herausforderungen beschäftigt, bekommt man den Eindruck, Stress sei eine Zivilisationskrankheit beziehungsweise der Auslöser zahlreicher psychosomatischer Symptome bei Menschen der industriellen Welt“ (Raufelder & Hofetrichter, 2018, S. 13). Gemäss Raufelder und Hofetrichter (2018) sind es nicht nur Erwachsene, die sich durch Termin- und Erfolgsdruck, Existenzangst und sozialen Vergleich überfordert fühlen, sondern auch Kinder und Jugendliche (vgl. S. 13). Doch nicht nur im täglichen Sprachgebrauch, auch in der Wissenschaft finden sich unterschiedliche Definitionen und Erklärungsmodelle.

3.1.1 Definition

Gemäss Hampel und Petermann (2017) wird der Begriff Stress sehr undifferenziert verwendet. Ein Grund für die uneinheitliche Verwendung könnte darin begründet sein, dass das Thema aus unterschiedlichen Disziplinen beleuchtet wird. Sämtliche Stresskonzepte gehen aber von einer Organismus-Umwelt-Adaption aus (vgl. S. 19).

Ziegler (2015) definiert Stress als ein Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen Anforderungen und subjektiven Fähigkeiten, diesen Anforderungen zu begegnen. Stress wird als Kombination erfasst aus Sorgen und emotionaler Erschöpfung, empfundener zeitlicher Belastung, unangenehmen Terminen, Erwartungsdruck und körperlich-somatoformen Belastungssymptomaten. Folglich sind Kinder gestresst, wenn die Gesamtheit dieser Faktoren in deutlich verstärktem Ausmass auftreten (vgl. S. 2).

Contrada und Baum (2011) stellen folgendes Konzept von Stress vor: «Psychologisch lässt sich Stress umfassend als ein Muster spezifischer und unspezifischer psychischer, körperlicher und

verhaltensbezogener Reaktionen eines Individuums auf interne oder externe Reize ansehen, die das Gleichgewicht stören, die Fähigkeiten zur Bewältigung beanspruchen oder überschreiten und Anpassungen verlangen» (zit. n. Kohlmann, Eschenbeck, Jerusalem & Lohaus, 2021, S. 12). Diese Begriffsdefinition zeigt auf, dass drei zentrale Stressauffassungen unterschieden werden: die reaktionsbezogene Konzeption (Analyse stressbezogener Reaktionen), die situationsbezogene Konzeption (Analyse Stressoren) und die relationale Konzeption (Untersuchung der Person-Umwelt-Beziehung, der Bewertungsprozesse und der Stressbewältigung; vgl. S. 12).

3.1.2 Transaktionales Stresskonzept von Lazarus

Im Folgenden wird ein Modell genauer beschrieben, das verschiedene Teilprozesse des Stressgeschehens berücksichtigt und zugleich die Dynamik von Stresserleben betont: der transaktionale Ansatz von Lazarus. Es lässt sich bei der relationalen Konzeption (siehe vorangehendes Kapitel) einordnen. Lazarus (1993) vertritt die Annahme, dass Stress nicht ausschliesslich die Folge von äusserlich auf das Individuum einwirkenden Reizen (Hitze, Lärm, Zeitdruck) ist. Stress entsteht in der Abhängigkeit, wie Umweltereignisse vom Individuum bewertet werden. Das Stresserleben ist demnach abhängig von der Balance zwischen Anforderungen und den Bewertungsstrategien und Copingstrategien des Individuums. Das Modell zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur kognitive Prozesse, sondern auch dynamische Person-Umwelt-Beziehungen berücksichtigt werden. Dabei wirkt die Person aktiv handelnd auf die Umwelt ein und die Umwelt hat einen Einfluss auf das Verhalten der Person. Folglich trägt die Person aktiv zum Stress- und Bewältigungsgeschehen bei. Die genannte Person-Umwelt-Beziehung wird durch kognitive Bewertungsprozesse bestimmt, die sich auf das Wohlbefinden der Person (primäre Bewertung), die verfügbaren Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten (sekundäre Bewertung) und die Neubewertung der sich verändernden Auseinandersetzung beziehen (zit. n. Hampel & Petermann, 2021, S.19).

Bei der **primären Bewertung** (*primary appraisal*) schätzt das Individuum ein, ob für das Wohlergehen die Person-Umwelt-Auseinandersetzung relevant ist. Unterschieden werden innere und äusseren Anforderungen. Um innere Anforderungen handelt es sich, wenn sich ein Kind beispielsweise selber unter Druck setzt und eine gute Note schreiben möchte. Um äussere Anforderungen, wenn die Eltern diese Erwartungen an das Kind haben. Lazarus unterscheidet drei Arten von Stress, die aus unterschiedlicher Bewertung von Stressoren und Herausforderungen hervorgehen: Schaden/Verlust (*harm*), Bedrohung (*threat*) und Herausforderung (*challenge*).

Differenzierungsmerkmal	Primäre Bewertung		
	Schaden/Verlust	Bedrohung	Herausforderung
Erwarteter Bewältigungserfolg	Misserfolg	Misslingen der Bewältigung möglich	Erfolg
Zeitdimension	vergangenheits- bzw. gegenwartsorientiert	zukunftsorientiert	zukunftsorientiert
Resultierende Emotion	negative Emotion	negative Emotion: Angst	unspezifische Erregung
Resultierende Motivation	gering	Vermeidungstendenz	erhöht

Abbildung 1: Differenzierung dreier Arten primärer Bewertung (vgl. Lazarus & Launier, 1981, zit. n. Hampel & Petermann, 2017, S. 21)

Schaden/Verlust bezieht sich auf eine bereits eingetretene Beeinträchtigung in der Vergangenheit oder Gegenwart. Bedrohung und Herausforderung sind hingegen zukunftsorientiert. Bei einer Bedrohung wird eine Schädigung erwartet, während bei einer Herausforderung die Bewältigung einer Schwierigkeit als möglich erscheint. Die Einschätzung als Schaden/Verlust oder Bedrohung ist mit negativen Emotionen verbunden. Wird die stressbezogene Auseinandersetzung als bedrohlich erlebt, wird Angst erlebt. Im Gegensatz dazu ist die Herausforderung mit unspezifischen Erregungen verbunden. Je nachdem, ob die Person denkt, dass die Situation bewältigungsbar ist oder nicht, bewertet sie die Situation als bedrohlich oder herausfordernd. Der genannte Aspekt ist für ein Stressbewältigungsprogramm entscheidend.

Bewertet eine Person die Transaktion als stresshaft, werden Massnahmen zur Bewältigung mobilisiert. Es folgt eine Bewertung der Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten, die als **sekundäre Bewertung** (*secondary appraisal*) bezeichnet wird. Die primären und die sekundären Bewertungsprozesse können sich wechselseitig beeinflussen und folgen nicht unbedingt zeitlich aufeinander.

Die Bewältigungsmassnahmen unterteilen sich in zwei Kategorien. Im Falle einer problembezogenen Bewältigung wird die stressvolle Auseinandersetzung direkt verändert, in dem sich die Person an die Umwelt anpasst oder die Umwelt geändert wird. Bei der emotionsbezogenen Bewältigung werden stressbegleitende Emotionen, wie Angst, Zorn oder Depression reguliert. Hier könnte die Bagatellisierung der Situation als emotionsregulierende, selbstbezogene Bewältigung in Frage kommen oder der Ausdruck von Ärger als emotionsregulierende, umweltbezogene Bewältigung (vgl. Lazarus & Launier, 1981, zit. n. Hampel & Petermann, S. 21f).

Theorie der Ressourcenerhaltung: Im Gegensatz zu dem transaktionalen Stressmodell fokussiert die Ressourcentherapie mit sozialen und persönlichen Ressourcen, die das Wohlbefinden in stressigen Situationen aufrechterhalten oder wiederherstellen. Diese Theorie mag der Vollständigkeit halber aufgeführt, jedoch an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden.

3.2 Neurologische Aspekte

Wie gerät unser Gehirn unter Stress? Das folgende Kapitel geht, bei weitem nicht so differenziert wie es der Forschungsstand zuliesse, auf biologisch-medizinische Erklärungen zum Auftreten und der Wirkung von Stress ein.

3.2.1 Entstehung von Stress

Aus physiologischer Sicht lassen sich zwei Stresssysteme unterscheiden. Ein stressauslösendes Ereignis führt über das sympathische Nervensystem zu einer unmittelbaren Stressreaktion. Dies kann ein Anstieg der Herzfrequenz, des Herzschlagvolumens oder die Bereitstellung von zusätzlicher Energie sein. Das schnell reagierende Stresssystem wird durch ein langsam reagierendes ergänzt. Das aktiviert den Organismus nicht nur kurzfristig, sondern auch über längere Zeiträume. Das zweite, langsam reagierende System tritt vor allem bei Dauerstress in Aktion. Eine chronische Überaktivierung dieses Systems kann mit negativen physischen und psychischen Effekten verbunden sein, wie beispielsweise einer Schwächung des Immunsystems und damit einer erhöhten Anfälligkeit für Infektionskrankheiten (vgl. Goebel & Schedlowski, 2003, zit. n. Lohaus, Fridrici & Domsch, 2017, S. 16). Darüber hinaus droht langfristig eine physische und psychische Erschöpfung. Langandauernde alltägliche Stresserfahrungen können zu einem erhöhten Stressempfinden führen, welche sich in Symptomen wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen und Erschöpfung zeigen kann. Kritische Lebensereignisse wirken eher punktuell, wohingegen chronischer, alltäglicher Stress das Fass (siehe 5.3.1 Erste Erhebung SSKJ 3-8 R und Programmvorstellung) zum Überlaufen bringen kann (vgl. Lohaus, Fridrici & Domsch, 2017, S. 17).

Olpe und Seifritz (2014) zitieren Studien, die belegt haben, dass eine kleine, mandelförmige Struktur namens Amygdala durch Angst aktiviert, respektive stärker durchblutet, wird. Vor allem negative Emotionen aktivieren diese Hirnregion und steuern die psychischen und physischen Antworten, die für eine Angstreaktion typisch sind. Dazu zählt, wie im vorangehenden Abschnitt beschrieben, die Aktivierung des sympathischen Nervensystems mit den Effekten auf Herz und Kreislauf, sowie die Freisetzung der Stresshormone Adrenalin, Noradrenalin und Kortisol. Neben der Amygdala, unserem Emotionszentrum, sind ebenfalls der nahe gelegene Hippocampus und der präfrontale Kortex eng mit dem Stresserleben verknüpft. Der Hippocampus ist mit der Amygdala verbunden und

vermittelt zum einen den Kontext einer angst- oder stressauslösenden Situation und zum anderen übt er eine hemmende Funktion auf eine ausgelöste Stressreaktion aus. Der präfrontale Kortex ist ebenfalls mit der Amygdala in Kontakt und hat eine übergeordnete Funktion bei der Emotionskontrolle. Anhaltend hohe Kortisolspiegel wirken sich ungünstig auf die Entwicklung des Hippocampus und des präfrontalen Kortex' aus – zwei Regionen, die stark mit der Regulation von Stress und Emotionen verbunden sind (vgl. S. 41ff). Eckert, Tarnowski und Merten (2019) ergänzen an dieser Stelle, dass chronischer Stress folglich die Fähigkeit zur adäquaten Stress- und Emotionsregulation beeinträchtigt. Psychologisch bedeutet dies eine reduzierte Aktivität und eine getrübbte Stimmung (vgl. S. 22).

3.2.2 Positive Aspekte des Stresses

Wenn Kortisol ausgeschüttet wird, gelangt es auch ins Gehirn und sorgt dafür, dass unsere Aufmerksamkeit zunimmt und unsere geistigen Fähigkeiten verbessert werden. Dieser Kortisolspiegel folgt einem typischen Tagesrhythmus, der an die gestellten Anforderungen des Tages angepasst ist. Andauernder Stress verhindert Lernen. Lernen wird aber durch das Stresshormon gefördert, wenn der Zeitpunkt im Verlauf des Tages mit der Hormonausschüttung zusammenfällt. Im Körper führt Kortisol zu einem Anstieg des Glukosespiegels. Dies befähigt zu einer grösseren Muskelleistung und als Folge der Aktivierung des Stresssystems wird auch das Immunsystem angestossen (vgl. Olpe & Seifritz, 2014, S. 44ff).

3.2.3 Schutz vor Stress

„Wertschätzung, Gemeinschaftsgefühl bzw. das Gefühl zu einer Gemeinschaft zuzugehören sowie Selbstwertschätzung haben sich als protektive Faktoren gegenüber belastendem Stress- und Emotionserleben herausgestellt“ (Berking, 2017, zit. n. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S. 173). In einem Experiment mit Hamstern fanden Detillion, Craft, Glasper, Prendergast und DeVries (2014) heraus, dass sich die Wundheilung verzögert, wenn sie in Einzelhaltung waren. Wurden sie als Paar gehalten, gab es keinen verzögernden Einfluss auf die Wundheilung. Die Forschergruppe interpretierte die Gesellschaft als stresspuffernd. Sie gehen davon aus, dass das Bindungshormon Oxytocin für diese Wirkung verantwortlich ist. Ein steigender Oxytocinspiegel macht sich durch ein Gefühl von Zugehörigkeit bemerkbar (vgl. S. 104ff). Auf weitere protektive Faktoren wird im Kapitel «3.3.4 Belastende und protektive Faktoren» eingegangen.

3.2.4 Stress und Emotionen

Wie bereits im Kapitel «3.2.1 Entstehung von Stress» thematisiert, aktiviert Angst körperliche Ressourcen, um zu fliehen, sich zu verteidigen oder zu erstarren (und sich somit zu schützen). Eckert, Tarnowski und Merten (2019) definieren «Stress und Emotionen als Wahrnehmungs- und

Handlungsprogramme, die sich im Laufe der Evolution als hilfreich erwiesen haben» (S.17). Was der Menschheit früher das Überleben gesichert hat, zeigt heute auch seine Schattenseiten. Starke Emotionen und starker Stress verstärken emotionsspezifische Wahrnehmungen und können zu dysfunktionalen Entscheidungen führen (vgl. S. 17). Emotionen legen uns aber nicht nur bestimmte Handlungsimpulse nahe, sondern mobilisieren auch Energien, um diesen nachzukommen. Emotionen steuern die Aufmerksamkeit, informieren und dienen darüber hinaus der Kommunikation. Emotionale Kompetenzen umfassen verschiedene Fähigkeiten, welche einen angepassten Umgang mit belastenden Emotionen begünstigen. Das Annehmen und Verändern von aversiven Emotionen ist eine Strategie der Resilienzförderung (vgl. S.24ff).

3.2.5 Geschlechtsunterschiede

Hampel und Petermann legten 2018 eine Arbeit vor, in der sie weitere Befunde zu den Geschlechtseffekten auf die habituelle Verarbeitung in Bezug auf soziale und schulische Belastungssituationen darlegten. Bereits 2006 wiesen Hampel und Petermann geringer ausgeprägte emotionsregulierende Strategien bei Mädchen aus. Hampel und Pössel (2012) bestätigten, dass Mädchen weniger als Knaben, in der Lage sind, sich von Problemen abzuwenden und zum Beispiel eine Bagatellisierung einzusetzen. Darüber hinaus wies er eine erhöhte Suche nach sozialer Unterstützung bei den Mädchen im Vergleich zu den gleichaltrigen Knaben nach (zit. n. Hampel & Petermann, 2007, vgl. S. 24). Hampel und Petermann (2018) bestätigten, dass Mädchen vor allem soziale Belastungssituationen ungünstig verarbeiten (gedankliche Weiterbeschäftigung hoch). Diese Stressverarbeitung steht in enger Verbindung mit der gesundheitsbezogenen Lebensqualität (vgl. S. 61f). Hampel und Petermann (2017) fassen zusammen, dass bei Mädchen vor allem problemlösende Bewältigungsstrategien aufgebaut werden müssen und Jungen im Bereich der emotionsregulierenden Bewältigungsstrategien und der Suche nach sozialer Unterstützung geschult werden müssen. Zudem soll unabhängig vom Geschlecht die Kompetenzerwartung erhöht werden, damit Kinder die Überzeugung haben und sich fähig fühlen, die Belastungssituationen (siehe Abbildung 1) mit ihren verfügbaren Bewältigungsstrategien lösen zu können (vgl. S. 25).

3.3 Fokus auf Kinder und Jugendliche im Stress

Sämtliche genannte Autor_innen sind sich einig, dass die frühe Adoleszenz als besonders vulnerable Phase der Entwicklung auszeichnet, da sie durch zahlreiche biologische, intellektuelle und soziale Veränderungen gezeichnet ist und gleichzeitig erhöhte schulische Anforderungen auf die Jugendlichen treffen. Im vorliegenden Kapitel sollen wichtige Forschungsarbeiten zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter zusammengefasst werden.

3.3.1 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters

Während des Jugendalters finden, gemäss Lohaus, Fridrici und Domsch (2017), umfangreiche neuroanatomische Reorganisationsprozesse im Körper statt. Der gesamte Körper wird in dieser Phase zur Baustelle, da eine Vielzahl von Veränderungen auftreten, die neben dem Körper auch die Psyche betreffen. Entscheidende Areale im Gehirn sind dann besonders empfindlich gegenüber einem erhöhten Level an Stresshormonen (vgl. S. 2f). Psychische Symptome geraten in dieser Phase stärker in den Fokus, da sich die Jugendlichen vermehrt mit ihrer eigenen Person und ihrer Befindlichkeit auseinandersetzen. Die Zunahme ist jedoch nicht nur durch die Vielzahl der Teilbaustellen zu erklären, sondern es kommt hinzu, dass Jugendliche noch vergleichsweise wenige Erfahrungen mit Bewältigungsmassnahmen (siehe 3.1.1 Definition) gesammelt haben (vgl. S. 17).

In den Augen von Fuhrer (2013) stellt jede Lebensphase Anforderungen an das Individuum. Die Quellen dieser Anforderungen, die gelöst werden müssen, sind die biologische Reifung des Körpers, gesellschaftliche Erwartungen, Ziele und Werte der Person (zit. n. Eckert, Tarnowski & Merten, 2018, vgl. S. 14).

Manche Jugendliche geniessen diesen Lebensabschnitt in vollen Zügen, andere sind vielleicht unglücklich, weil sie mit ihrem Leben unzufrieden sind. Das positive Selbstbild der Kinder ist somit gefährdet. Reznick (2013) zitiert eine amerikanische Studie, die herausgefunden hat, dass 60% der 3./4. Klässler_innen sich selbst ohne Wenn und Aber akzeptierten. Hingegen in der elften Klasse nur noch 46% der Jungen und lediglich 29% der Mädchen mit sich zufrieden sind (vgl. S. 14). Die Entstehung eines differenzierten Körperselbstbildes, welches die Quelle von Zufriedenheit, wie auch für erlebte Unzufriedenheit sein kann, bestätigen Lohaus, Fridrici und Domsch (vgl. S. 5, 2017).

3.3.2 Häufigkeit und Symptome

Pro Juventute Schweiz führte 2021 eine Stressstudie durch und kam zum Schluss, dass fast ein Drittel (32.6%) der Kinder und Jugendlichen eine hohe Ausprägung an Stress zeigen. Mit dem Alter steigt auch der Stress, wobei bereits bei den unter 12-Jährigen 26.1 Prozent der Kinder hohe Stresswerte aufweisen. Bei den über 14-Jährigen Jugendlichen sind es bereits mehr als 45%, die ein hohes Level an Stress zeigen. Deutliche Unterschiede gab es zwischen den Sprachregionen, wobei der Wert der Deutschschweiz mit 31% tiefer zu liegen kommt, als jener in anderen Sprachregionen der Schweiz. Bei jungen Frauen zeigen sich höhere Belastungswerte als bei jungen Männern (vgl. Albrecht, Kottlow, Stocker & Ziegler, 2021, S. 4).

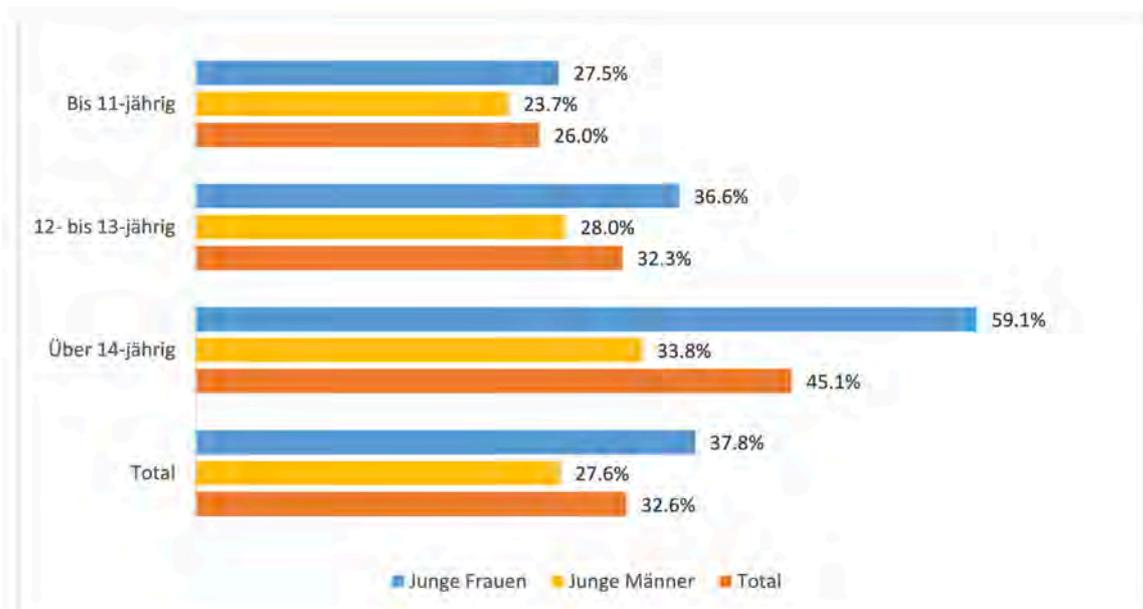


Abbildung 2: Anteil von Kindern mit Stresslevel "hoch" nach Alter und Geschlecht (vgl. Albrecht, Kottlow, Stocker & Ziegler, 2021, S.12)

Die Abbildung zeigt den Anteil von Schweizerkindern mit dem Stresslevel „hoch“ (oberstes Drittel im Gesamtsyndrom Stress) nach Alter und Geschlecht. Sieben Dimensionen (Gefühl der Erschöpfung, Stress als Belastung erlebt, Zeitmangel, hohe subjektive Überforderung durch Lehrperson/ Eltern, emotional belastet, somatische Symptome) bilden zusammen das Gesamtsyndrom Stress ab. Befragt wurden 1056 Kinder und Jugendliche im Alter von 9 bis 15 Jahren an 51 verschiedenen Schulen der Schweiz.

Sehr ähnliche Resultate zeigt die Bielefelder Stressstudie (2015) aus dem Nachbarland Deutschland. Die Stichprobe setzt sich aus knapp 1‘100 Kindern und Jugendliche im Alter zwischen sechs und 16 Jahren, sowie deren Eltern zusammen. Die Studie zeigt, dass 18 Prozent der Kinder und 19 Prozent der Jugendlichen in Deutschland unter deutlichem Stress leiden. Diese Zahlen liegen leicht unter den Werten der Stressstudie durch Pro Juventute Schweiz. Ziegler konnte nachweisen, dass drei Einflussvariablen einen starken Einfluss auf den Stress der Kinder haben:

1. Streit und Konflikte in der Familie, Erziehungsstil
2. Pädagogische Problemlagen in der Familie und Schule
3. auf Erfolg orientierte Erziehungspraxis (siehe 3.3.7 Einfluss der Eltern)

Gemäss Albrecht, Kottlow, Stocker und Ziegler (2021) zeigen Kinder mit erhöhten Stresswerten häufiger eine erhöhte Ängstlichkeit sowie ein schlechteres Selbstkonzept und ein geringeres allgemeines Wohlbefinden als Kinder mit geringeren Stresswerten. Diese Kinder bewerten ihre sozialen Beziehungen auch als auffallend schlechter, als Kinder mit niedrigen oder durchschnittlichen Stresswerten. Damit sind Beziehungen zu den Eltern, den Peers und zu den

Lehrpersonen gemeint. Folglich gehören auch soziale Stressoren zu den häufigsten Auslösern von Stress bei Kindern. Die Resultate der Stress-Studie zeigen deutliche Unterschiede in der Menge der Zeit, die den Kindern zur freien Verfügung steht und in der Art und Weise, wie diese genutzt wird. Kinder und Jugendliche mit niedrigen Stresswerten gaben eher an, Zeit zu haben, um sich zu erholen. Diese Zeit nutzten sie für Aktivitäten wie Sporttraining, Musiküben oder Treffen mit Freund_innen. Kinder und Jugendliche mit hohen Stresswerten hingegen fühlen sich durch ihre Freizeitaktivitäten häufiger gestresst, obwohl sie diesen weniger häufig pro Woche nachgehen. Sie machen häufiger Hausaufgaben in dieser Zeit oder müssen für Geld arbeiten. Gleichzeitig verbringen sie mehr Zeit mit elektronischen Medien oder langweilen sich (vgl. S. 4f).

3.3.3 Auswirkungen von Stress

Kindlicher Stress hat deutliche, statistisch nachweisbare Auswirkungen, welche, in den Augen von Ziegler (2015) ausnahmslos negativ sind. Betroffene Kinder und Jugendliche fühlen sich unwohl, leiden unter somatoformen Beschwerden und verfügen häufig über ein geringes Selbstwertgefühl oder eine negative Selbstwahrnehmung. 65 Prozent klagen über Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen oder Müdigkeit. Ihre Lebenszufriedenheit ist deutlich gesenkt im Vergleich zu Kindern mit weniger Stress. Neben körperlichen Auswirkungen zeigen sich zudem problematische Verhaltensweisen im Umgang mit Eltern und Peers. 67 Prozent der Kinder verspüren Wut, Zorn oder auch Langeweile. Zudem zeigen sie ein erhöhtes Aggressionspotenzial und verfügen nur über geringe Problemlösekompetenzen. Versagensängste im schulischen Bereich gehen mit denen im familiären Umfeld einher, da jedes zweite Kinder mit erhöhtem Stresslevel grosse Angst verspürt, seine Eltern in ihren Erwartungshaltungen zu enttäuschen (vgl. S. 5).

3.3.4 Belastende und protektive Faktoren

Eine Studie des Instituts für Sozialforschung belegt, dass der grösste Teil des Stresserlebens mit 33% durch die Schule erzeugt wird. Anschliessend folgen Ärger und Streit (21%), Familie, Geschwister und Eltern (17%), Gebote und Verbote (9%) sowie Hetze und Eile (7%; vgl. Beisenkamp, Müthing, Hallmann & Klöckner, zit. n. Klein-Hessling & Lohaus, 2021, S. 11).

Nicht alle Kinder und Jugendliche fühlen sich durch solche Anforderungen unter Druck gesetzt und entwickeln Beanspruchungssymptome. Gemäss Hampel und Petermann (2017) haben „stressresistente“ Kinder und Jugendliche zum einen eine gute Stressbewältigungskompetenz und verfügen zum anderen über einen guten sozialen Rückhalt in der Familie und im Freundeskreis. Eine erfolgreiche Bewältigung der Belastungssituation wird ihnen ermöglicht durch günstige Stressverarbeitungsstrategien. Dies können positive Selbstinstruktionen, Ablenkung oder Suche nach sozialer Unterstützung sein. Ebenfalls Pausen werden gewinnbringend eingesetzt, um sich zu erholen. Dazu gehören passive Erholungsmöglichkeiten wie Musik hören oder sich Ausruhen als

auch aktive Erholungstätigkeiten wie Sport treiben. Kinder und Jugendliche mit einer unangemessenen Stressverarbeitung haben kaum Fertigkeiten, um Belastungen positiv zu verarbeiten. Sie räumen wenig Platz für „Stresspausen“ im Tagesablauf ein (siehe 3.3.2 Häufigkeit und Symptome) Ungünstig angewandte Strategien verschärfen die Problematik meist noch (vgl. S. 17f).

3.3.5 Persönlichkeit

Es ist eine entscheidende Frage der Resilienzforschung, wieso manche Menschen trotz schwerer Belastung gesund bleiben. Im Zuge dessen versucht das Konzept des Kohärenzsinnns Personenmerkmale für diese Robustheit festzumachen. Gemäss Antonovsky (1993) liegt der protektive Effekt in der Wahl von passenden Stressbewältigungsstrategien (vgl. S. 97, zit. n. Kohlmann, Eschenbeck, Jerusalem & Lohaus, 2021). Die Befunde dazu sind jedoch nicht eindeutig, unter anderem aufgrund fehlender Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie Optimismus oder Selbstwirksamkeit. Bengel und Lyssenko (2012) konnten empirisch keine protektive Wirkung des Selbstwertes im Hinblick auf Stress und Stressbewältigung nachweisen (vgl. S. 94, zit. n. Kohlmann, Eschenbeck, Jerusalem & Lohaus, 2021).

Für die kriterienbezogene Validierung des Fragebogens SSKJ 3-8 R wurden die Skalen Neurotizismus, Reaktion auf Misserfolg und Extraversion aus dem Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K) eingesetzt. Gemäss Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling (2018) ist bei den beiden erstgenannten Skalen mit eher ungünstigen Bezügen zur Stressvulnerabilität zu rechnen, während letztgenannte Skala (Extraversion), aufgrund ihres schwerpunktmässigen Ausmasses an sozialen Aktivitäten, eher auf günstige Bezüge zur Stressvulnerabilität und Stressverarbeitung schliessen lässt (vgl. S. 20f). «Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass sowohl die Stressvulnerabilität also auch die Stresssymptomatik (insbesondere die Traurigkeit innerhalb der psychischen Symptomatik) verstärkt sind, wenn erhöhte Werte auf den Skalen des Neurotizismus und Reaktion auf Misserfolg im Persönlichkeitsfragebogen der Kinder vorliegen» (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling, 2018, S. 21).

3.3.6 Übertritt Oberstufe

Ein Wechsel der Schulumgebung, der Lehrer und der Freunde – der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule wird als kritisches Ereignis im Leben eines Kindes angesehen. Elben, Lohaus, Ball und Klein-Hessling (2003) erhoben Daten von 370 Kindern und deren Eltern am Ende der Grundschulzeit und zu Beginn der weiterführenden Schule. Es zeigte sich bei den Kindern, wie auch bei den Eltern eine signifikante Abnahme der physischen und psychischen Symptomatik des Stresserlebens nach dem Schulwechsel, wobei es deutliche, individuelle Unterschiede zwischen den

Schüler_innen gab. Teile dieser individuellen Unterschiede liessen sich durch das Geschlecht begründen (vgl. S. 331f).

Zwei Jahre später wurden in einer Festschrift aktuell diskutierte Aspekte der pädagogisch-psychologischen Forschung betrachtet. Lohaus, Vierhaus und Ball (2005) zeigten das Stresserleben beim Übergang zu einer weiterführenden Schule auf. Es wurde sichtbar, dass der Schulwechsel im Allgemeinen nicht mit einem Anstieg des Stresserlebens verbunden ist. Insbesondere Kinder, die schwache Leistungen erbringen, erleben nach dem Schulwechsel keine Erholungseffekte, teilweise sogar Anstiege im Stresserleben und in der stressbezogenen Symptomatik. Diese Differenzierung ergänzt die Erkenntnisse der oben genannten Studie. Keine differenziellen Effekte zeigen sich zwischen den Geschlechtsgruppen. Darüber hinaus spielt auch der Schultyp an sich keine Rolle für das Stresserleben (vgl. 87ff). Die Stresstudie von Albrecht, Kottlow, Stocker und Ziegler (2021) bestätigt und differenziert aus, dass Kinder und Jugendliche mit schlechteren Schulleistungen, insbesondere in Mathematik, die höheren Stresswerte aufweisen. Mit zunehmendem Alter steigt auch die Stressbelastung. Lehrpersonen höherer Klassenstufen nehmen den Stress jedoch seltener wahr als dies bei Lehrpersonen der tieferen Stufen (4./5. Klasse) der Fall ist (vgl. S. 5).

3.3.7 Einfluss der Eltern

Zur Verringerung der Stressbelastung und ihren Folgen sollen, gemäss Klein-Hessling und Lohaus (2021), auch die Eltern in die Verantwortung genommen werden. Denn häufig können Kinder stressauslösende Situationen gar nicht alleine beeinflussen. Den Eltern sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie ihren Kindern bei einer effektiven Stressbewältigung unterstützen können und selbst dazu beitragen, das Stresserleben ihrer Kinder zu reduzieren (vgl. S. 7).

Die Bielefelder Stresstudie (2015) zeigt, dass die Lebenszufriedenheit und die Überforderungserfahrungen der eigenen Eltern einen Einfluss auf den Stress von Kindern haben. Kinder von Eltern, welche die Schule als Stress erfahren haben, sind überproportional häufig gestresste Kinder. Zudem hat die Erziehungspraxis einen wesentlichen Einfluss. Eltern wünschen sich Erfolge für ihre Kinder, besonders auch hinsichtlich der Zukunft. Es ist jedoch entscheidend, ob Eltern die Autonomie und die Interessen ihrer Kinder betonen oder ob Eltern die Kindheit als Wettbewerb sehen. Solche Erziehungsorientierungen wirken sich insofern aus, als dass sich bei gestressten Kindern überdurchschnittlich häufig die Furcht findet, ihre Eltern zu enttäuschen. Die Kinder erfahren dies als Lern- und Erfolgsdruck (vgl. S. 4f).

3.4 Behandlungsansätze

Dieses Unterkapitel stellt das Verhältnis zwischen Situation und Bewältigung ins Zentrum. Ein Schwerpunkt liegt auf Stressprogrammen im schulischen Kontext.

3.4.1 Stressbewältigungsstrategien

„Aufgrund der Befunde zu den präferierten Bewältigungsmassnahmen kann allgemein festgehalten werden, dass Kinder Defizite in der Stressverarbeitung aufweisen“ (Hampel & Petermann, 2017, S. 23). Lohaus und Klein-Hessling (2001) fanden heraus, dass ein Viertel der untersuchten Grundschul Kinder annahm, nichts gegen den Stress unternehmen zu können (vgl. S. 24, zit. n. Hampel & Petermann, 2017).

Es gibt unterschiedliche Vorschläge zur Systematisierung von Bewältigungsstrategien (Copingstrategien). Verbreitet ist eine Unterscheidung zwischen Strategien mit instrumenteller und Strategien mit palliativer Funktion. Erstere beziehen sich auf konkrete Veränderung der Umwelt (z.B. Änderung der Zeitplanung, Reduktion von Lärmquellen) oder eigener Personenmerkmale (Ansprüche, Ziele, Gewohnheiten). Letztere, namentlich palliative Strategien, dienen der somatischen und emotionalen Stressreaktion (ausruhen, schlafen, Entspannungsübungen, Ablenkung). Ziel ist es, ein Spektrum an Copingstrategien zur Verfügung zu haben, die eine instrumentelle wie auch eine palliative Funktion haben, um diese auch situationsgerecht einsetzen zu können (vgl. Klein-Hessling & Lohaus, 2021, S. 10f). Es gibt Entwicklungsveränderungen im Einsatz von Bewältigungsstrategien von der Kindheit zur Jugend. Kinder im Grundschulalter wählen insbesondere instrumentelle Bewältigungsverhalten, während Strategien mit palliativer Funktion eher selten eingesetzt werden. Im Jugendalter gewinnen sie, gemäss Eschenbeck, Kohlmann und Lohaus (2007), an Bedeutung. Die situationsgerechte Auswahl von Bewältigungsverhalten setzt eine realistische Einschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation voraus (zit. n. Klein-Hessling & Lohaus, 2021, vgl. S. 12).

Kinder haben eine blühende Fantasie. Sie setzen sie täglich alleine oder gemeinsam mit Freunden ein, wenn sie Spielen oder sich Geschichten ausdenken. Reznick (2013) schlägt vor, sich diese zunutze zu machen, um dem Kind Zugang zu seinen inneren Ressourcen zu verschaffen. Diese Ressource soll Selbstheilungskräfte aktivieren und dem Jugendlichen helfen, seine Träume zu verwirklichen (vgl. S. 29ff). „Allein die Erkenntnis, dass es über eine ureigene Quelle der Weisheit verfügt, wird ihm das Gefühl verleihen, jeder Situation gewachsen zu sein. Diese innere Stimme wahrzunehmen und ihr zu vertrauen sollte zu einer Gewohnheit werden, denn sie hat prägenden Einfluss darauf, wie das Kind den Herausforderungen des Lebens begegnet“ (Reznick, 2013, S. 29).

3.4.2 Kognitiv-behaviorale Stressbewältigungsprogramme

Multimodale Trainings haben, gemäss Hampel und Petermann (2017), eine Stressreduktion und Stressmanagement zum Ziel. Zum einen soll die akute Belastung gesenkt werden und zum anderen der Umgang mit psychischen Belastungen langfristig verbessert werden. Dies soll erreicht werden, indem Belastungssituationen differenzierter wahrgenommen, ungünstige Verarbeitungsmassnahmen gefunden und günstige Strategien aufgebaut werden. Stressbewältigungsprogramme umfassen daher meistens eine kognitive Umstrukturierung, das Einüben von Entspannungsverfahren sowie ein Fertigkeitstraining zum Aufbau von Problemlösestrategien (vgl. S. 36f). Klein-Hessling und Lohaus (1995) evaluierten ihr Stressbewältigungsprogramm in der dritten und vierten Klasse. Es zeigte sich, dass das Entspannungstraining unwirksam war, während vor allem das Problemlösetraining das Stresserleben reduzierte. Die Elternbeteiligung verhalf zu keinem signifikanten Ergebnis. Sie modifizierten das Programm dementsprechend und entwickelten das Programm zu einem multimodalen Stressmanagementprogramm um (vgl. S. 38, zit. n. Hampel & Petermann, 2017).

Klein-Hessling und Lohaus (2021) unterstützen den Gedanken des multimodalen Trainingsansatzes, da dieser effektive Stressbewältigung erfordert, sodass auf unterschiedliche situative Anforderungen flexibel reagiert werden kann (vgl. S. 17).

3.4.3 Anti-Stress-Training für Kinder

«Die Datenlage zum Ausmass des kindlichen Stresserlebens und seinen Folgen macht deutlich, dass eine Reduktion der Stressbelastung einen erheblichen Beitrag zur Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung im Kindesalter leisten würde» (Klein-Hessling & Lohaus, 2021, S. 16).

Mit anderen Worten kann ein Anti-Stress-Training zur Förderung emotionaler Kompetenzen und zur Förderung von adaptiver Stressbewältigung eine soziale und emotionale Unterstützung darstellen. Es kann Raum bieten, auftretende Emotionen zu verstehen und einen Umgang mit ihnen zu finden. Darüber hinaus können Gespräche zwischen Peers angebahnt und begünstigt werden. Das Diskutieren von Sorgen mit Gleichaltrigen wird als Entwicklungsressource gesehen. Mittels Trainings soll zudem die Förderung des Selbstwertes und das Wahrnehmen von Erfolgserlebnissen gefördert werden (vgl. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S.15f).

Ein Training zur Förderung emotionaler Kompetenzen und zur Förderung von adaptiver Stressbewältigung kann eine soziale und emotionale Unterstützung darstellen (vgl. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S. 15).

Hampel und Petermann (2017) stellen ein Präventionsprogramm für Kinder zur Verfügung, welches systematisch auf verschiedene Risikogruppen angewandt und weiterentwickelt wurde. Nun liegt die

dritte überarbeitete Fassung vor. Das Programm ist ein kognitiv-behaviorales Stressmanagementtraining.

Ziele: Die Jugendlichen sollen Selbstkontrollfertigkeiten aufbauen, damit sie Belastungen im sozialen und schulischen Kontext erfolgreicher gegenüber treten können. Zuerst sollen die Kinder verstehen, welche Belastungssituationen und Stressantworten auftreten können, um Belastungen besser zu erkennen. Desweiteren lernen die Schüler_innen günstige von ungünstigen Verarbeitungsmassnahmen zu unterscheiden. Günstige Verhaltensweisen werden daraufhin aufgebaut, zum Beispiel mittels Entspannungsverfahren. In Spielen werden positive Selbstinstruktionen, Erholungsaktivitäten und in Rollenspielen vielfältige Bewältigungsstrategien vermittelt (vgl. S. 10f).

In einer Pilotstudie von Hampel, Schumacher und Petermann (2019) wurden Effekte des Trainings anhand eines quasi-experimentellen Ein-Gruppen-Prä-Post-Designs bei acht sechsten Klassen untersucht. Das Antistressprogramm scheint sich vor allem positiv auf die ungünstige Stressverarbeitung und auf die Verbesserung der psychischen Gesundheit im Kindesalter auszuwirken (vgl. S. 243ff).

Ein geringes Stresserleben ist dann zu erwarten, wenn Kinder über adäquate personale und soziale Ressourcen verfügen. Im Folgenden ist ein Ordnungsschema zu möglichen Schutz- und Risikofaktoren kindlicher Entwicklung aufgeführt, welches bereits in Kapitel «3.3.4 belastende und protektive Faktoren» erwähnte Merkmale ebenfalls aufnimmt.

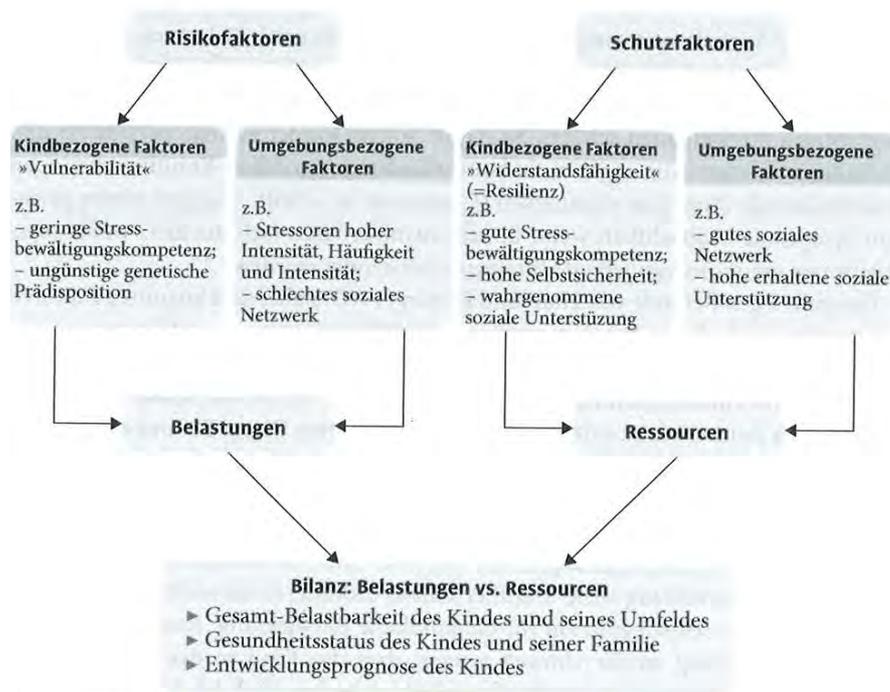


Abbildung 3: Risiko- und Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 61)

Die Schutz- und Risikofaktoren (auch Stressresilienz und Stressreaktivität genannt) können auf Seiten der Umgebung und der Person beleuchtet werden. Es ist additiv zu erwähnen, dass die Bewältigungskompetenz durch die Verfügbarkeit und den Einsatz eines flexiblen Repertoires an Bewältigungsstrategien bestimmt wird. Ebenfalls entscheidend sind die Faktoren des ausserfamiliären Umfeldes - die Unterstützung durch die Peers und die Bedeutung der Lehrperson als wichtige Bezugsperson ausserhalb der Familie. Mitunter zeigt sich hier die Notwendigkeit, situationsbezogene Aspekte in ein Anti-Stress-Programm miteinzubeziehen. So sollte Eltern in der Beratung Wissen über das Stressgeschehen vermittelt werden. Ergänzend kann der Kontakt zu der Lehrperson die Chance bieten, über günstige Verhaltensweisen zu informieren, wie zum Beispiel Entspannungsverfahren vor einer Prüfung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 61ff).

3.4.4 Entspannungsverfahren und Achtsamkeit

Bluth, Gaylord, Campo, Mullarkey und Hobbs (2016) wiesen nach einem sechswöchigen Achtsamkeitstraining mit 40 Jugendlichen im Alter zwischen 14 bis 17 Jahren eine signifikante Verbesserung der Achtsamkeit, der Selbstfürsorge und des Stresserlebens sowie eine Reduktion der Ängstlichkeit (vgl. S. 39, zit. n. Hampel & Petermann, 2017).

Von den Vorzügen von Entspannungsverfahren sind auch Hampel und Petermann (2017) überzeugt. Sie betonen jedoch den kurzfristigen Nutzen: «Die Entspannung weist unspezifische Interventionseffekte auf, sodass sie durchaus stressbezogene Anspannungen vermindert und deswegen insbesondere als geeignete Methodik zu einer kurzfristigen Stressreduktion gelten kann» (S. 27). Darüber hinaus sind sie der Ansicht, dass Entspannung als alleinige Interventionsmethode nur unwesentlich zu einem langfristig erfolgreichen Umgang mit Belastungen beiträgt. Diese Annahme stützen sie auf Erkenntnisse einer Untersuchung von Klein-Hessling und Lohaus (1995), in welcher ein multimodales Stressbewältigungsprogramm mit einem ausschliesslichen Wissenstraining sowie einem Problemlöse- und Entspannungstraining verglichen wurde, welches mit Wissensvermittlungsinputs ergänzt war. Das Resultat legte nahe, die Entspannung als einen Baustein im multimodalen Stressbewältigungsprogramm einzusetzen (zit. n. Hampel & Petermann, 2017, vgl. S. 27). Petermann (2014) führt des Weiteren aus, dass es im Kindes- und frühen Jugendalter Defizite in der emotionsbezogenen Bewältigung gibt und grundsätzlich verschiedene Bewältigungsstrategien nicht flexibel eingesetzt werden können. Eine Entspannung kann diese Defizite nicht ausgleichen, ist aber als Methode für Fertigkeitstrainings geeignet, denn Entspannung fördert die Konzentrationsfähigkeit und selektive Aufmerksamkeit, was einen Vorteil in Informationsverarbeitungs- und Gedächtnisprozessen birgt. Ferner begünstigt die Entspannung eine Aktivitätsminderung und damit ein ausgeglichenes Verhalten. Petermann (2014) teilt die Entspannungsverfahren in drei Verfahren ein, die sensorische (z.B. Progressive Muskelrelaxion),

imaginative (z.B. Fantasiegeschichten) oder kognitive (z.B. autogenes Training) Stimulation bewirken (zit. n. Hampel & Petermann, 2017, vgl. S. 28).

Achtsamkeit hat günstige Auswirkungen auf das Emotions- und Stresserleben. Es ist davon auszugehen, dass das Üben von Achtsamkeit Bereiche im Frontalkortex und im Hippocampus trainiert (siehe 3.2.1 Entstehung von Stress). Achtsamkeitstraining unterstützt die Fähigkeit, sich selbst beobachten zu können und sich so von Impulsen und Gewohnheiten zu distanzieren. Kurzfristige Impulse sollen zu Gunsten langfristiger Ziele aufgeschoben werden. Ein Faktum, welches für die Stress- und Emotionsregulation von Bedeutung ist, da Emotionen uns häufig Handlungsimpulse nahelegen (z.B. Ärgerimpulse). Achtsamkeitstraining kann beispielsweise durch das Lenken der Aufmerksamkeit auf körperliche Prozesse (z.B. den Atem) geschehen. Ablenkungen werden wahrgenommen und die Aufmerksamkeit zurückgeführt (vgl. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S120f).

3.5 Erlebnispädagogik

Königsweg des Lernens oder überschätzte Methodik? Welche Kompetenzen fördert die Erlebnispädagogik? Der Klärung dieser Fragen geht das nächste Kapitel nach.

3.5.1 Begrifflichkeit

Michl (2020) beantwortet letztere Frage mit: Entscheidungen fällen und dazu stehen, Grenzen überschreiten, Herausforderungen annehmen, Risiken abwägen einen eingeschlagenen Weg durchhalten und kreative Lösungen finden (vgl. S. 7). Überfachliche Kompetenzen, die sich auch im Lehrplan 21 niederschlagen (vgl. Lehrplan 21, 2022). Michl fügt jedoch an, dass wir «erst dann von Erlebnispädagogik sprechen, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen. Klettern, Schlauchbootfahren oder Segeln sind Natursportarten, die viel Freude und Sinn vermitteln. Sie bleiben aber lediglich eine Freizeitbeschäftigung, wenn sie um ihrer selbst willen durchgeführt werden» (S.13).

Vor einigen Jahren definierten Heckmair und Michl (2018) das Konzept der Erlebnispädagogik als eine Teildisziplin der Pädagogik. Junge Menschen sollen durch exemplarische Lernprozesse und bewegtes Lernen physischen, psychischen und sozialen Herausforderungen begegnen. Diese Kompetenzen fördert ihre Persönlichkeitsentwicklung und befähigt sie, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten (vgl. S. 108).

3.5.2 Effekte

Garst, Scheider und Baker (2001) konnten in einer Studie nachweisen, dass erlebnispädagogische Programme, die drei oder mehr Tage dauern, den Teilnehmer_innen genügend Zeit geben, ihrem

Alltag zu „entfliehen“. Sie lassen dadurch ihre Sorgen, Probleme und an sie gestellten Erwartungen zurück und sind offen für neue Erlebnisse. Darüber hinaus scheinen Aufgaben, die in Kleingruppen zu lösen sind, besonders wirksam zu sein, da sie soziale Fähigkeiten, Teamwork und Problemlösefähigkeiten verbessern (vgl. S. 48).

Booth und Neill (2017) bestätigen den positiven Effekt, den ein erlebnispädagogisches Programm haben kann und bezeichnen solche Erlebnisse aber als „zweischneidiges Schwert“, da manche Teilnehmer an den Aufgaben wachsen und andere sich abgeneigt und resistent zeigen. Nichtsdestotrotz bezeichnen sie den Effekt von Erlebnispädagogik auf die Resilienz von Teilnehmer_innen als vielversprechend. Erste Nachweise belegen, dass genannte Programme mindestens einen kleinen bis mittelmässigen Einfluss haben.

Germonprez (2018) geht von einem selbstbestimmten und aktiven Lernprozess der Teilnehmenden aus. Die Leitung kann dafür ein Angebot machen und Unterstützung anbieten, jedoch den Lernprozess der Lernenden nicht direkt beeinflussen. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen, und somit eine Ergänzung zu den genannten Studien, ist also das Interesse und der Bedarf auf Seiten der Schüler_innen (vgl. S.33).

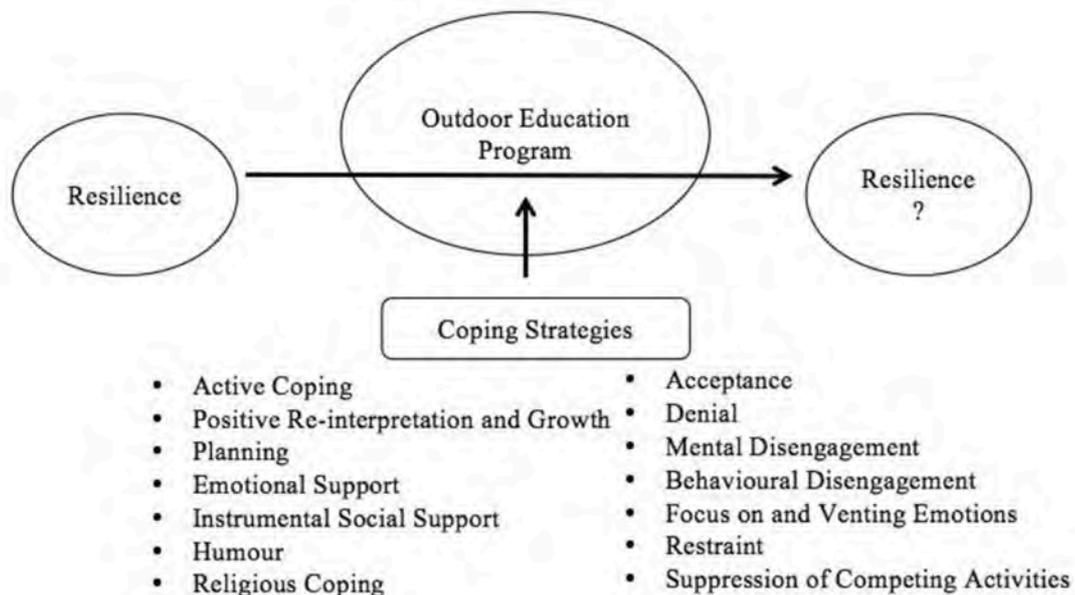


Abbildung 4: Theoretisches Modell von Bewältigungsstrategien (vgl. Booth & Neill, 2017, S. 51)

Erlebnispädagogische Aktivitäten zielen oft darauf ab, Resilienz mittels strukturierter und reflektierender Herausforderungen aufzubauen. Die Abbildung zeigt Bewältigungsstrategien in der Erlebnispädagogik, welche einen Einfluss auf die Entwicklung von Resilienz haben können.

4. Methode

Auf die Darstellung der Ausgangslage und die theoretischen Inputs folgt nun die Begründung des gewählten Untersuchungsdesigns. Die gewählten Datenerhebungs- und Datenanalyseverfahren sowie die Durchführung der Untersuchung werden beschrieben.

4.1 Verfahren zur Stressmessung

Das nächste Kapitel widmet sich aus anwendungsorientierter Perspektive der Diagnostik von Stresssituationen, -reaktionen, Strategien der Stressbewältigung, der Symptomatik und dem Wohlbefinden. Im Zentrum steht das Forschungsinstrument SSKJ-3-8 R.

4.1.1 Diagnostik von Stress und Stressbewältigung

Die Heterogenität in den Stresskonzepten (siehe 3.1 Stresskonzepte) spiegelt sich auch in der Stressdiagnostik. Gemäss Kohlmann, Eschenbeck, Jerusalem und Lohaus (2021) werden grundsätzlich drei Forschungstraditionen, mit unterschiedlichen Schwerpunkten, unterschieden: die epidemiologische Stressforschung (im Besonderen die kritischen Lebensereignisse), die psychologische Stressforschung (Betonung der subjektiven Bewertung der Ereignisse und die Bewältigungsaktivitäten eines Individuums) und die biologische Stressforschung (Betrachtung physiologischer Regulierungsprozesse). Im Folgenden wird ein Instrument beschrieben, welches der psychologischen Stressforschung angehört. Es klassifiziert Stressoren, Stressreaktionen und die Stressbewältigung (vgl. S. 20f).

4.1.2 Forschungsinstrument: SSKJ 3-8 R

Als Datenerhebungsinstrument wurde der SSKJ 3-8 R, einer der wenigen deutschsprachigen Erhebungsinstrumente, ausgewählt. Dies ist ein von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling (2018) revidiertes Testinstrument, welches ursprünglich im Jahr 1996 von Lohaus, Fleer, Freytag und Klein-Hessling entwickelt wurde. Es wurde 2018 zum zweiten Mal ausdifferenziert und erweitert. Das Instrumentarium ermöglicht einen Eindruck über die Stressvulnerabilität, die psychische und physische Symptombelastung und die Stressbewältigungsstrategien eines Kindes. In einem frühen Lebensabschnitt können dadurch Informationen über allfällige Belastungen und Bewältigungsdefizite angezeigt werden. Dies eröffnet die Möglichkeit einer rechtzeitigen Intervention und/oder Prävention im Kindes- und Jugendalter. Das Autorenteam hält fest: „Da im Altersbereich vom 3. bis zum 8. Schuljahr typischerweise Entscheidungen für die weitere Schullaufbahn getroffen werden, die vielfach auch einen Schulwechsel umfassen, kann es für Kinder bedeutsam sein, eine hinreichende Vorbereitung auf mögliche Veränderungen zu erhalten“ (S. 38).

Der Fragebogen wird im Rahmen von primär-präventiven Massnahmen, im Hinblick auf das Übertrittsgespräch im Winter 2023 und den Übertritt im Sommer 2023, eingesetzt, um potenzielle Probleme rechtzeitig zu erkennen und ihnen vorzubeugen.

Die Normentabelle, gemäss Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling (2018), beruht auf Daten von insgesamt 3189 Kindern und Jugendlichen (6. Klasse mit 569 Kindern). Das Geschlechtsverhältnis ist ausgewogen. Es wurden verschiedene Schularten berücksichtigt. Förderschulen mit einem Anteil von 2% und Gymnasien mit anteilmässig 18% wurden ebenfalls miteinbezogen (vgl. S.34). In der Projektklasse verfügen drei Kinder über einen integrierten Sonderschulstatus und vier Kinder besuchen den Vorbereitungskurs fürs Gymnasium. Bei der Normierung gaben 30% der Kinder an, dass ihre Mutter oder ihr Vater nicht aus Deutschland stamme. Bei 19% kommen beide Elternteile nicht aus Deutschland. In der Projektklasse haben zwei Drittel der Kinder einen Migrationshintergrund.

Um unterschiedliche Aspekte des Stressgeschehens zu erheben, bietet das Forschungsinstrument Fragen in drei Bereichen an (vgl. S. 6). Auf diese wird im Folgenden einzeln eingegangen.

Stressvulnerabilität: Im vorliegenden Instrumentarium gibt es eine Fragebogenskala, die sich auf alltägliche Probleme bezieht. Es werden Situationen aus dem Alltag beschrieben, die für die Kinder mit Stress verbunden sein können. Die Kinder geben das Ausmass der Belastung an, welches sie in der einzelnen Situation empfinden. Daraus wird ein Summscore errechnet, welcher die Stressvulnerabilität im Alltag der Kinder indiziert (vgl. S. 7).

Stressbewältigungsstrategien: Die Skalenproduktion der Klassifizierung von Stressbewältigungsstrategien ist aufgrund der verschiedenen Klassifizierungsansätzen in der Forschungsliteratur ein konzeptuelles Problem. Im vorliegenden Forschungsinstrumentarium wurde von einer Klassifikation ausgegangen, welches ein breites Spektrum erfasst und auf jüngere Altersgruppen ausgerichtet ist. Der SSKJ 3-8 R unterscheidet fünf Bewältigungsdimensionen mit der Unterteilung in folgende Subskalen:

- Suche nach sozialer Unterstützung
- problemorientierte Bewältigung
- vermeidende Bewältigung (umfasst die kognitive Vermeidung und die kognitive Umstrukturierung)
- palliative Emotionsregulation (nach innen gerichtete emotionsregulierende Aktivitäten, wie z.B. das Suchen nach Trost)
- ärgerbezogene Emotionsregulation (nach aussen gerichtete, spannungslösende Aktivitäten)

Um eine situationsbezogene Flexibilität im Umgang mit Bewältigungsstrategien zu erfragen, werden die Kinder zu zwei unterschiedlichen Situationen befragt. Die eine tangiert die

Hausaufgabensituation, die andere einen Streit mit Freunden. Somit werden eine Leistungssituation und eine Situation mit Schwerpunkt im sozialen Bereich abgedeckt (vgl. S. 9). Die Validierungsdaten zeigten, dass es im Allgemeinen als ungünstiges Bewältigungsmuster gilt es, wenn in überhöhtem Umfang «ärgerbezogene und/oder problemausweichende Strategien» genannt werden. Insbesondere dann, wenn diese Strategien sehr häufig und andere Strategien kaum genannt werden. Als günstig zu werten scheinen im Allgemeinen die Strategien «Suche nach sozialer Unterstützung» und «problemorientiertes Handeln» zu sein (vgl. S. 35).

Stresssymptomatik und Wohlbefinden: Im vorliegenden Test wurden Skalen zur Erfassung des Ausmaßes psychischer und physischer Symptome einbezogen. Zu ersterem gehören Symptome, die die Erlebens- und Verhaltensweisen betreffen, während zu letzteren Symptomen zählen, die sich auf körperliche Symptomatiken beziehen. Angereichert wurde dieser Bereich zusätzlich mit der Erhebung von positiven Befindensitems, um sich nicht nur auf die negativen Auswirkungen des Stresserlebens zu fokussieren, sondern auch psychisches Wohlbefinden abbilden zu können (vgl. S.10f).

4.2 Anlage und Ablauf der Untersuchung

Erhebung Der Fragebogen wird als Gruppenuntersuchung eingesetzt. Sämtliche Instruktionen liegen schriftlich vor und die Untersuchungsleiterin muss lediglich darauf achten, dass die Instruktionen und Items von den Kindern verstanden werden. Der Test nimmt 30-40 Minuten in Anspruch, wobei eine Zeitbegrenzung nicht vorgesehen ist. Es ist entscheidend, dass die Kinder wissen, dass es sich um keinen Test handelt, bei dem es „falsche“ und „richtige“ Antworten gibt. Es wird pro Teil ein Testitem mit den Kindern besprochen (vgl. Lohaus, Eschenkbeck, Kohlmann und Klein-Hessling, 2018, S. 33).

Um herauszufinden, ob der Übertritt in die Sek für die Kinder der Projektklasse ein Stressor ist (siehe 3.3.1 Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und 3.3.6 Übertritt Oberstufe), wird der Fragebogen im ersten Teil um zwei weitere Fragen ergänzt. Auf eine Ergänzung in den Teilen zwei und drei wird inhaltsbedingt verzichtet.

8. Stell dir vor, heute ist das Elterngespräch, an dem entschieden wird, in welche Sek du kommst.

Wie viel Stress hast du, wenn dir das passiert? (0 = gar keinen Stress / 10 = sehr viel Stress)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. Stell dir vor, heute ist der erste Tag in der Oberstufe, an dem du deine neuen Lehrpersonen und Mitschüler_innen zum ersten Mal siehst?

Wie viel Stress hast du, wenn dir das passiert? (0 = gar keinen Stress / 10 = sehr viel Stress)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Abbildung 5: ergänzende Fragestellungen im Bereich Stressvulnerabilität in Bezug auf den Übertritt

Aufbereitung: Die Aufbereitung der Daten erfolgt durch die Ermittlung von Summenscores für die einzelnen Fragenskalen.

Auswertung: Die Untersuchung erfolgt im Prä-Post-Design ohne Kontrollgruppe. Zwei Erhebungen mittels Fragebogen (SSKJ 3-8 R), den die Kinder ausfüllen, liefern Daten, welche einen Vorher-Nachher-Vergleich und im Falle der Hypothesen eins, drei und vier einen Vergleich mit der Normstichprobe ermöglichen.

4.3 Methodenkritik

Die Vielfalt an Stressbewältigungsstrategien und deren Klassifizierungen ist enorm. Im Test werden die Kinder zu zwei Situationen befragt. Wird eine andere Situation eingesetzt, fehlt ein Vergleich mit der Normstichprobe. Der Fragebogen erfordert starke Lesekompetenzen der Kinder. Eine Durchführung in der ersten Halbtageshälfte ist von Vorteil. Die Kinder sollen ermutigt werden, sich bei Verständnisproblemen zu melden, da das Itemverständnis unabdingbar ist für ein verlässliches Resultat. Das Manual stellt Interpretationshinweise zur Verfügung, um die Interpretationsobjektivität möglichst zu gewährleisten. Gewisse Fragebogenabschnitte zielen bewusst auf Ereignisse und Stimmungen in der vergangenen Woche. Dies schliesst eine hohe intraindividuelle Variabilität mit ein, da es zwischen den Messwiederholungen zu Situationsänderungen kommen kann. Daher wird die erste Erhebung kurz vor den Sommerferien und die zweite Erhebung kurz vor den Herbstferien durchgeführt. Es ist anzunehmen, dass die Menge an Hausaufgaben und Prüfungen etwa identisch ist und die letzten Ferien in etwa gleich weit zurückliegen. Hampel und Petermann (2017) kritisieren, dass solche Messinstrumente äusserst situationsspezifisch konzipiert sind, sodass die erzielten Ergebnisse schlecht generalisierbar und zeitlich instabil sind (vgl. S. 44).

4.4 Abgrenzung

Auf eine Datenerhebung in einer Kontrollklasse wird verzichtet, da der Schwerpunkt der Arbeit vielmehr auf der Vermittlung von Strategien liegt und weniger der Nachweis der Wirksamkeit im Zentrum steht, welche bereits in Studien belegt wurde (siehe 3.4.2 Kognitiv-behaviorale Stressbewältigungsprogramme). Obwohl eine wechselseitige Beeinflussung zwischen elterlichem und kindlichem Stress denkbar ist (vgl. Klein-Hessling & Lohaus, 2021, S16), wird auf eine Erhebung des Stresserlebens der Eltern verzichtet.

5. Anti-Stress-Training «Cool bleiben» - Produkt

Auf der Basis des Entwicklungsbedarfes, der theorieleitenden Auseinandersetzung und der Methodik werden Erfolgskriterien für die Projektumsetzung und das Produkt erstellt.

5.1 Begründung Handlungsmodelle

Lange war die Stressforschung auf Erwachsene fokussiert. Nun gibt es zusehends Studien, welche den Lebens- und Schulstress bei Kindern und Jugendlichen ins Zentrum rücken. Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling (2018) gehen davon aus, dass viele Routinen im Handlungsspektrum von Kindern in jungen Jahren noch wenig stabilisiert sind, sodass noch viel Spielraum für Veränderungen besteht, sofern Rahmenbedingungen so geschaffen werden, dass Kinder mit neuen Bewältigungsstrategien experimentieren können. Jugendliche im Übergang von der sechsten in die siebte Schulstufe, so wie in der vorliegenden Projektklasse, sind in zweierlei Hinsicht eine geeignete Zielgruppe. Zum einen besteht wahrscheinlich erst eine geringe Festigung des Verhaltensrepertoires und zum anderen ist im Übergangsfeld von der Grundschule zu weiterführenden Schulen mit ersten umfangreichen Stresserfahrungen zu rechnen (vgl. S.6).

Aktuell existieren verschiedenste Trainingsprogramme auf dem Markt. Drei Programme wurden in Betracht gezogen, analysiert und vor dem Hintergrund der Projektklasse beleuchtet. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt und die abschliessende Wahl begründet.

Stresspräventionsprogramm für Kinder im Grundschulalter: Das Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter (früher: „Bleib locker“) aus der Feder von Klein-Hessling und Lohaus (2021) ist ein überarbeitetes Programm, welches ein Kindertraining in acht Einheiten vorschlägt und ebenfalls die Eltern nach der multimethodalen Herangehensweise einbezieht. Mit einer Vielfalt von Methoden geht das Gruppentraining auf das Stresserleben ein. Das Programm richtet sich an Grundschulkinder der ersten bis vierten Klasse und entspricht daher nicht der Zielgruppe der Projektklasse (vgl. S. 7f).

Cool bleiben – Stress vermeiden: Wie können Kinder lernen, cool zu bleiben, mit Stress besser umzugehen und den vielfältigen Ansprüchen entgegenzutreten? Das Anti-Stress-Training (AST) richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis 13 Jahren und schliesst somit die Sechstklasskinder mit ein. Mittels verschiedenster Übungen für den kurzfristigen Stressabbau und auch die langfristige Vorbeugung lernen die Kinder Stress zu erkennen und damit umzugehen (vgl. S. 10f). Die Konzeption „AST ohne Elternbegleitung“ umfasst sechs Trainingssitzungen und eignet sich auch für das schulischen Setting (vgl. S. 159).

Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche: Das Training „Stark im Stress für Jugendliche“ von Eckert, Tarnowski und Merten (2019) fördert emotionale Kompetenzen und eine gesunde Stressbewältigung von Jugendlichen zwischen zwölf und 16 Jahren. Die Schwerpunkte liegen auf der Stärkung der Frustrationstoleranz und Impulskontrolle, Resilienz, Empathie und emotionaler Selbstwirksamkeit. Das Training umfasst fünf Bausteine, welche mittels Übungen, Spielen und Arbeitsmaterialien vermittelt werden (vgl. S. 14f).

Zusammenzug zweier Programme: Das Durchschnittsalter der Schüler_innen in der Projektklasse liegt bei knapp zwölf Jahren. Somit sind die Kinder am Ende der Altersspanne des Projektes „Cool bleiben – Stress vermeiden“ (8-13 Jahre) und ganz knapp zu jung für das Programm „Stark im Stress“ (12-16 Jahre). Ziel ist ein massgeschneidertes Programm, an dem alle Schülerinnen und Schüler partizipieren können und weder unter- noch überfordert sind. Darum erfolgt eine Vermischung der Programme, was ganz im Sinne des Autor_innen-Teams von „Stark im Stress“ ist:

Wir wünschen allen Anwenderinnen und Anwendern gutes Gelingen, viel Erfolg und Freude an der Arbeit mit diesem Programm. Und egal, in welchem Kontext bzw. Setting Sie das Programm (oder auch nur Teile davon) umsetzen, ohne Freude und Spass wird es sicherlich auch weniger erfolgreich sein. (Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S. 12)

Grundlage bildet das Programm „Cool bleiben - Stress vermeiden“, welches etwas gekürzt und mit Elementen von „Stark im Stress“ angereichert wird. Durchgeführt wird das neu entstandene Programm während drei Wochen in der Schule. Ergänzt wird das Training mit einer erlebnispädagogischen Woche mit eigens erstelltem Programm.

5.2 Programmaufbau

Das Training erstreckt sich wie von Hampel und Petermann (2017) vorgeschlagen über vier Wochen (vgl. S. 159). Anders als von den Autoren vorgeschlagen, finden zwei vorbereitende Trainingswochen im Schulbetrieb statt, dann eine erlebnispädagogische Lagerwoche und anschliessend eine nachbereitende Schulwoche wieder zurück in der Schule. Basis bildet die längere Version des AST, damit die Kinder ausreichend Zeit haben, vielfältige und günstige Verarbeitungsmassnahmen aufzubauen.

5.2.1 Verknüpfung Theorie und Praxis

Stresskonzept: Wie es Hampel und Petermann (2021) **definieren**, ist Stress abhängig von der Bewertung der Umweltreignisse des Kindes. Beim Abfragen des Vorwissens mittels Placemats tauchten bereits verschiedene Themen, welche die Kinder als stressig erachten, auf. Dazu gehörten insbesondere Hausaufgaben, Geschwister, Prüfungen, Lehrpersonen und der Übertritt. Infolgedessen

werden diese Themen aufgenommen und bei Transferübungen (z.B. Rollenspiele) zum Thema gemacht.

Die Kinder lernen (weitere) Copingstrategien. Dies ermöglicht es ihnen, die Balance zwischen Anforderungen und Copingstrategien (länger) zu halten. Die Schülerinnen und Schüler haben also eine aktive Rolle im Stress- und Bewältigungsgeschehen (vgl. Hanpel & Petermann, 2017) und sind den Stresssituationen nicht ausgeliefert. Sie erleben Stress nicht nur als etwas «Normales», sondern auch als etwas Beeinflussbares, was ihre Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst.

Beim *Stresswagenspiel* (Sequenzen 2 und 3) steht die primäre Bewertung, nach Lazarus & Launier (1981, zit. n. Hampel & Petermann, 2017) im Zentrum. Es dient der Wissensvermittlung und fördert die von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling (2018) als günstig beurteilte problemorientierte Lösungsstrategie. Zur Unterstützung werden Leitfiguren eingesetzt, wobei die Geschlechtssensibilität berücksichtigt wird. Die Kinder unterscheiden innere von äusseren Anforderungen. Im Grundsatz wird von der primären Bewertung von Herausforderungen ausgegangen, da das Programm zum Ziel hat, dass Kinder ihre Stresssituationen mit erhöhter Motivation und zukunfts- sowie erfolgsorientiert angehen. Auf die mögliche Bewertung von Stress als Schaden/Verlust oder Bedrohung wird verzichtet (siehe 3.1.2 Transaktionales Stresskonzept von Lazarus). Bei den Bewältigungsmassnahmen werden die problembezogene Bewältigung sowie die emotionsbezogene Bewältigung angesprochen. Im Fragebogen SSKJ 3-8 R werden diese Massnahmen mit fünf Bewältigungsdimensionen unterschieden. Die Subskalen «Suche nach sozialer Unterstützung» und die «problemorientierte Bewältigung» sind direkt auf die problemorientierte Bewältigung bezogen, die emotionsbezogene Bewältigung findet Niederschlag in der «palliativen» und «ärgerbezogenen Emotionsregulation». Die «vermeidende Bewältigung» kann keiner der beiden Massnahmen eindeutig zugeordnet werden (siehe 4.1.2 Forschungsinstrument: SSKJ 3-8 R).

Neurologische Aspekte: Nach Goebel und Schedlowski (2003, zit. n. Lohaus, Fridrici & Domsch, 2017) führt ein stressauslösendes Ereignis über das Sympathische Nervensystem zu einer unmittelbaren Stressreaktion. Dieses Ansteigen der Herzfrequenz und des Herzschlagvolumens wird den Kindern in den Spielen «Message in the Bottle» und «Dr. Beat» (Sequenz 1) erlebbar gemacht und von diesem Zeitpunkt an als Stressantworten bezeichnet. Berking (2017, zit. n. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019) nennt bei den protektiven Faktoren gegenüber Stresserleben das Gefühl zu einer Gemeinschaft zu gehören. Diesem Aspekt wird mit der erlebnispädagogischen Woche Rechnung getragen. Das gemeinsame Rätseln beim Foxtrail in Kleingruppen (Sequenz 5), das Musizieren in Gruppen auf dem Klangweg (Sequenz 7) und das Zusammenarbeiten, um ein schmackhaftes Essen im Wald zuzubereiten (Sequenz 8), tragen zu einem wachsenden Gemeinschaftsgefühl und dem Gefühl, sich auf andere verlassen zu können, bei. Lohaus,

Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling (2018) sehen die Suche nach sozialer Unterstützung als günstige Verarbeitungsstrategie an.

Stress und Emotionen: Eckert, Tarnowski und Merten (2019) betonen die Wichtigkeit von Emotionen im Handlungsprogramm. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Gefühlen/Emotionen erfolgte in der Sequenz eins mit dem Pantominespiel «Gefühle erraten» und im Spiel «Message in the Bottle», in welchem die Hälfte der Kinder am Spiel teilnimmt und die andere Hälfte Emotionen beobachtet. Die Sequenz elf, mit dem persönlichen Patronus, hat ebenfalls einen starken Zusammenhang mit Emotionen. Die Kinder sollen eine mit positiven Emotionen verbundene Situation imaginieren und mit einem Bild (Patronus) verankern. Dieser soll, wie bei Harry Potter, in einem stressigen Moment einen Anker darstellen und als eine Art Schutzschild fungieren.

Achtsamkeit und Entspannung: Die erste Erhebung zeigte, dass die Mehrheit der Kinder oftmals nach aussen spannungslösende Aktivitäten (ärgerbezogene Strategien) einsetzt. Diese Strategie soll zum einen durch günstigere Strategien abgelöst werden (Suche nach sozialer Unterstützung und problemorientierte Bewältigung) und zum anderen sollen Entspannungsübungen dem destruktiven Charakter entgegenwirken. Als Entspannungsverfahren werden sensorische, wie auch imaginative Verfahren eingesetzt. Die progressive Muskelrelaxation findet Einzug in Sequenz zehn. Zwei imaginative Verfahren, namentlich Fantasiereisen, finden spielerisch in der zweiten Sequenz im Schulkontext statt und werden von den Kindern, als Hausaufgabe während der dritten Sequenz, in ihren eigenen vier Wänden mittels Audiodatei erprobt. Die Zauberformeln, kurze einprägsame Zweizeiler, werden notiert und geübt. Eckert, Tarnowski und Merten (2019) schlagen das Trainieren von Achtsamkeit und Entspannung durch die Verknüpfung mit Shaolin-Mönchen vor. Den Kindern soll der Zusammenhang bewusst werden, dass man durch das Trainieren von Achtsamkeit und Entspannung Energie bündeln kann und gelassener wird (vgl. S. 119). Dies besonders auch wieder im Hinblick darauf, dass die Kinder, gemäss erster Erhebung, unter anderem immer wieder übermässig auf ärgerbezogene Strategien zurückgreifen. Um Kampfkunst erlebbar zu machen, findet in der erlebnispädagogischen Woche (Sequenz 6) ein Kampfsportworkshop, geleitet durch eine ortsansässige Fachperson, statt.

Erlebnispädagogik: Geplant sind fünf Sequenzen während einer Woche, denn Garst, Schneider und Baker (2001) konnten nachweisen, dass erlebnispädagogische Programme drei oder mehr Tage dauern sollen, um dem Alltag entfliehen zu können (siehe 3.5.2 Effekte). Jeder Sequenz folgt eine gemeinsame Reflexion im Klassensetting und eine individuelle Verarbeitung im persönlichen Tagebuch, damit der Reflexion (Michl, 2020) Rechnung getragen wird (siehe 3.5.1 Begrifflichkeit).

5.2.2 Verfolgte Ziele

Kinder

Die Kinder wissen, wann sie sich unter Druck gesetzt fühlen. Sie erweitern folglich ihr Wissen über Stresssituationen. Darüber hinaus kennen sie Stressantworten. Sie wissen, wie sie an sich merken, wenn sie sich unter Stress gesetzt fühlen. Als letztes Ziel eignen sie sich Wissen an, wie sie den Stress in den Griff bekommen (Stresskiller).

Klassenlehrperson

Die Klassenlehrperson agiert im «Co-Teaching unterstützend» während des Unterrichts. Sie erlebt das aktiv Stresspräventionsprogramm mit und kann ihrerseits auch in Zukunft darauf Bezug nehmen im Unterricht (z.B. Wiederholung einer Atemübung vor Prüfung). So wird auch Hampel und Petermann (2017) Rechnung getragen, die dafür einstehen, dass in der Konzeption von Stressbewältigungsprogrammen ein Auffrischkurs enthalten sein soll, um die Effektivität und die Nachhaltigkeit der Massnahmen zu optimieren (vgl. S. 42).

Eltern

Die Eltern sind Schutzfaktoren in der Familie. Sie erweitern am Elternabend ihr Wissen über Stress und Stressbewältigung. Sie sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst (siehe 3.3.7 Einfluss der Eltern).

Heilpädagogin

Die Heilpädagogin betreibt Sekundär- und Tertiärprävention (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 42). Sie vermindert allfällige psychische Belastungen der Kinder. Ihr Ziel ist es, den Umgang mit Belastungssituationen langfristig zu vermindern.

5.3 Umsetzung im Unterricht

Sämtliche Bilder wurden von der Klassenlehrperson gemacht um einzelne Aktivitäten nachvollziehbarer zu machen. Die Inhalte der Sequenzen werden tabellarisch aufgeführt, wobei die Phase, die nummerierte Sequenz, der Inhalt, die Begründung des Inhalts und die Seitenzahl der Quelle im Buch genannt werden. Die erwähnten Materialien sind im Anhang (9.3 Material Projektdurchführung) ersichtlich.

5.3.1 Erste Erhebung SSKJ 3-8 R und Programmvorstellung

Den Kindern wurde der zeitliche Ablauf erläutert. Sie füllten als erstes mittels kooperativer Lernform ein Placemat aus. Sie notierten, wo Stress in ihrem Leben vorkommt und was sie darüber wissen. Ein beispielhaftes Placemat ist im Anhang (9.2 Beispiel Lernstandserhebung) einsehbar.

Anschliessend wird das Thema Stress anhand einer Metapher mit einem Regenfass erklärt und ihnen somit ein erster Einblick in das kommende Stressprogramm gewährt.

Stresserleben als Metapher Regenfass: Stress ist etwas sehr Individuelles. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um Stress zu reduzieren. Die Metapher des Regenfasses soll dies den Jugendlichen verbildlichen.

In einer Regentonne wird Regenwasser gesammelt. Viele Tropfen, aber auch Regengüsse sorgen dafür, dass sich die Tonne füllt. Die vielen, kleinen Tropfen und die Regengüsse stehen für stressige Erlebnisse, die auf uns einprasseln: Klassenarbeiten, Konflikte, Termindruck und Ähnliches. Egal ob es mal mehr und dann wieder etwas weniger regnet – irgendwann überläuft das Fass, wenn es nicht einige Löcher hätte, aus welchen das Wasser wieder ablaufen kann. Das kann Sport sein, Freunde, Entspannung, Musik, wohltuende Gespräche, eine Portion Schlaf oder auch jemand, der einen in den Arm nimmt. Löcher zeigen sich aus dieser Perspektive als vorhandene Ressourcen. Jede_r wird mit Regen konfrontiert und jede_r hat auch Löcher in der persönlichen Regentonne. Die Fässer können individuell sehr unterschiedlich aussehen: schmaler oder breiter. Es passt also bei einigen weniger Wasser rein, als bei anderen. Bei einigen ist die Öffnung sehr schmal, das heisst, sie nehmen wenige Situationen als stressig wahr. Bei anderen ist die Öffnung ausladend. Hier gelangt in kurzer Zeit viel Regen in die Tonne. Personen mit einer solchen Tonne nehmen viele Situationen aus unterschiedlichen Gründen als stressig wahr. Manchmal hält der Regen zu lange, es hat zu wenig Löcher oder die Löcher sind verstopft. Dann kommt es zum Überlaufen – der Stress wird zu viel. Was tun in dieser Situation? Vielleicht kann die Tonne etwas abgedeckt werden, indem die Anforderungen runtergeschraubt werden, ein Terminplan erstellt wird oder Hilfe zugezogen wird. Das Ziel ist also, dass weniger Wasser in die Tonne gelangt. Gleichzeitig müssen die Löcher überprüft werden: Was tut mir eigentlich gut? Was habe ich vielleicht vernachlässigt? Möglicherweise müssen auch neue Löcher gebohrt werden, in dem neue Lösungsstrategien gelernt werden (vgl. Lohaus, Fridrici & Domsch, 2017, S. 15f).

Sie füllen am 29.06.22, drei Wochen vor den Sommerferien, den Fragebogen SSKJ 3-8 R das erste Mal aus.

5.3.2 Trainingswoche 1

Der Schwerpunkt der ersten Trainingswoche liegt auf der Reformulierung des Stressgeschehens. Dies ist die erste Phase, die Informationsphase. Die festgelegten Ziele (siehe 5.2.2 Verfolgte Ziele) werden den Kindern bekannt gegeben. Die Ideen der ersten beiden Sequenzen stammen aus dem Programm von Hampel und Petermann (2017).

Tabelle 1: Aktivitäten in Sequenzen 1 und 2 (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 101ff)

	Woche 1: Reformulierung des Stressgeschehens		Quelle
S 1	<p>Leitfiguren einführen Begriffsklärung und Zielbestimmung mit Memokarten</p> <p>Spiel: Message in the Bottle Spiel: Dr. Beat</p> <p><i>Pantomimen-Spiel: Gefühle raten</i> Spiel: Stressnetz</p> <p>Entspannung: Atemübung</p> <p>Hausaufgabe: AB 9: Schluck auf AB 10: Selbstbeobachtung</p>	<p>Einstieg Begriffe definieren</p> <p>Sensibilisierung der körperbezogenen Selbstwahrnehmung</p> <p>Wahrnehmung von Belastungssituationen und Bewältigungsstrategien</p> <p>Bewusstmachen der Bewältigungsressourcen</p> <p>Selbstbeobachtung von Belastungssituationen, Stressreaktionen und günstigen Stressverarbeitungsstrategien</p>	<p>S.101 S.102</p> <p>S. 104</p> <p>S.105 S.106</p> <p>S.107</p> <p>S.108</p>
S 2	<p>Hausaufgaben (AB 9/10) besprechen</p> <p>Spiel mit Anti-Stress-Ball</p> <p>Spiel zur Körperwahrnehmung «Wand wegdrücken»</p> <p>Entspannung: Einführung und Fantasiereise 1b Stresswaagenspiel, die Erste</p> <p>Hausaufgabe: AB17 – Selbstbeobachtung Erholungsaktivitäten</p>	<p>Aktivierung der Kinder und Verfestigung der Begriffe „Stresssituation“, „Stressantworten“ und „Stresskiller“</p> <p>Sensibilisierung der körperbezogenen Selbstwahrnehmung</p> <p>Lernen eines Entspannungsverfahrens als Bewältigungsstrategie</p> <p>Wahrnehmung von Belastungssituationen, Stressreaktionen und Bewältigungsstrategien</p> <p>Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Erholungsaktivitäten</p>	<p>S.110</p> <p>S.110f</p> <p>S.111f</p> <p>S.112ff</p> <p>S.118</p>



Abbildung 6: Message in the Bottle



Abbildung 7: Stressnetzspiel



Abbildung 8: Stresswaage mit Stresssituationen



Abbildung 9: Stresswaage in Balance

5.3.3 Elterninformationsabend

Am Elternabend vor dem Lager (Anfang September) werden die Eltern über das Programm mit den Absichten aufgeklärt. Zudem werden sie sensibilisiert, um Stress bei ihren Kindern zu minimieren. Die Themen waren Leistungsdruck (Erwartungen erzeugen Leistungsdruck), Terminplan (freie Zeit lassen, damit Kinder sich entspannen und entfalten können), Stresssymptome (nachfragen, ob es Schwierigkeiten in der Schule oder im sozialen Umfeld gibt), Senkung des Stresslevels (feste Rituale, gemeinsame Mahlzeiten, ausreichend Schlaf, gemeinsame Unternehmungen) und die persönliche Reflexion (Wie gehen Sie selber mit Stress um?).

Zum Abschluss wurden die Eltern animiert, zwei Fragen zu beantworten:

- Wie merken Sie, dass Ihr Kind gestresst/ unter Druck ist?
- Was sagen Sie zu ihrem Kind, wenn es gestresst ist?

Dieses Blatt wird bis zur Sequenz zehn aufgehoben.

5.3.4 Trainingswoche 2

Schwerpunktmässig wird in der zweiten Woche am Aufbau von Bewältigungsmassnahmen gearbeitet. Die zweite Phase ist die Lernphase.

Tabelle 2: Aktivitäten in Sequenzen 3 und 4 (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 120ff)

	Woche 2: Aufbau von Bewältigungsmassnahmen		Quelle
S 3	<p>Hausaufgaben thematisieren mittels Montagsmaler</p> <p>Stresswagenspiel, die Zweite</p> <p>Lesespiel „günstige/ungünstige Verarbeitungsstrategien</p> <p>HA: Fantasiereise 3 zu Hause machen (Audio auf iPad) und Zauberformel ergänzen</p>	<p>Austausch von Ideen für Erholungsaktivitäten</p> <p>Wahrnehmung von Belastungssituationen, Stressreaktionen und Bewältigungsstrategien, Begriff «Megastresser»</p> <p>Erkennen von Stressverarbeitungsstrategien (leicht modifiziert)</p> <p>Lernen des Entspannungsverfahrens als Bewältigungsstrategie</p>	<p>S.120</p> <p>S.122f</p> <p>S.129</p>
S 4	<p>Hausaufgaben besprechen</p> <p>Einführung PMR – Ausführliche Muskelentspannung</p> <p><i>Rollenspiel: Gehänselt werden</i></p> <p>Ressourcenwunschlume</p>	<p>Lernen eines weiteren Entspannungsverfahrens als Bewältigungsstrategie</p> <p>Erproben von erworbenen Handlungsstrategien, Steigern der Kompetenzerwartung, Modellernen</p> <p>Stärkung personaler Ressourcen</p>	<p>S.134f</p> <p>S.136f</p> <p>S.138f</p>

Tabelle 3: Aktivitäten der Sequenzen 5-8 im Lagerkontext

	Woche 3: erlebnispädagogische Woche	
<p>S 5</p>	<p>Foxtrail</p> <p>In 5er Gruppen den Foxtrail ab Wildhaus Zentrum absolvieren, durch Lesen und Kombinieren den nächsten Posten finden und letztlich das Geheimnis der Blume lösen</p>	<p>Zwischen Säntis und Churfürsten dem Fuchs folgen, in Kleingruppen (4-5 Kinder) Hindernisse überwinden, Stresssituationen aushalten, Rätsel in Zusammenarbeit lösen, Gemeinschaft als gewinnbringend (Stresskiller erleben)</p>
<p>S 6</p>	<p>Kampfsport-Workshop</p> <p>Mit SKEMA Kampfsportschule Ebnet Kappel: Übungen zum Schlagen, Kicken, Verteidigen, Atem- und Entspannungsübungen, Wissensvermittlung zum Thema Kampf und Verteidigung</p>	<p>Kraft, Koordination und mentale Stärke mittels Kampfkunst trainieren, Entspannungs- und Atemübungen durchführen, günstige Verhaltensweisen trainieren (welche die ärgerbezogene Bewältigung ersetzen)</p>
<p>S 7</p>	<p>Klangweg</p> <p>Von Alt St.Johann bis zum Schwendisee wandern und Posten/Instrumente gemäss Anleitung vor Ort gemeinsam ausprobieren</p>	<p>Musik und Natur als Entspannung erleben, Instrumente gemeinsam zum Klingen bringen, Gemeinschaft als Unterstützung erleben</p>
<p>S 8</p>	<p>Kochen im Wald</p> <p>In 2 Gruppen: Feuer machen und erhalten, Knoblauch schälen, Käse schmelzen, Brot und Früchte schneiden, Schokoladebananen vorbereiten, aufräumen, abwaschen</p>	<p>Kochen als Entspannung erleben, Förderung Zusammenarbeit und Kommunikation, Hindernisse gemeinsam überwinden / sich im Wald orientieren</p>
<p>S 9</p>	<p>Antistressball</p> <p>In Partnerarbeit: Ball mit Zahnpasta füllen, zwei weitere Ballone darüberstülpen, Ballon für letzte Schicht wählen, Enden abschneiden oder Schnur darum knüpfen</p>	<p>persönlicher Stresskiller herstellen in Partnerarbeit</p>



Abbildung 13: Foxtrail in Kleingruppen



Abbildung 14: Klangweg



Abbildung 15: Selbstverteidigung



Abbildung 16: Entspannungs- und Atemübungen im Kampfsport



Abbildung 17: gemeinsames Kochen im Wald



Abbildung 18: individuelle Stressbälle herstellen

5.3.6 Trainingswoche 4

Die vierte und letzte Trainingswoche steht ganz im Sinne des Transfers in den Alltag. Die Anwendungsphase ist die letzte Phase.

Tabelle 4: Aktivitäten in Sequenzen 10 und 11(vgl. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S. 120ff und vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 157f)

	Woche 4: Transfer in den Alltag		Quelle
S 10	<p>«Stärke durch Gelassenheit, Entspannung und Achtsamkeit» Satz mit Lagerwoche in Bezug bringen, wo wurde was geübt/trainiert?</p> <p>Audioübung zur Achtsamkeit und progressiven Muskelentspannung</p> <p>beantwortete Fragen der Eltern mit eigener Einschätzung vergleichen</p>	<p>Reflexion von erworbenen Handlungsstrategien</p> <p>Ermittlung von Bewältigungsstrategien zur Rückfallverarbeitung und -prävention</p> <p>Identifikation von Rückfallfaktoren, Etablierung von Bewältigungsstrategien im Alltag</p>	<p>S.120ff</p> <p>S. 127</p>
S 11	<p>persönlichen Patronus (Vergleich Harry Potter) erstellen</p> <p>Zukünftige Stressbewältigung mit Patronus: Bezug zu Übertritt (Rollenspiel in Anlehnung an die Einführungsgeschichte)</p> <p>Stresskillerwürfel beschriften und basteln (wird aufgehoben bis im kommenden Frühling, wenn Übertritt naht)</p>	<p>Handlungsstrategie für Alltag erproben</p> <p>Auseinandersetzung mit zukünftigen Stresssituationen, Einüben von Handlungsmustern für Zukunft</p> <p>Identifikation von Rückfallfaktoren, Diagnostik bestehender Ängste</p>	<p>S. 159f</p> <p>S.157</p> <p>S.157f</p>

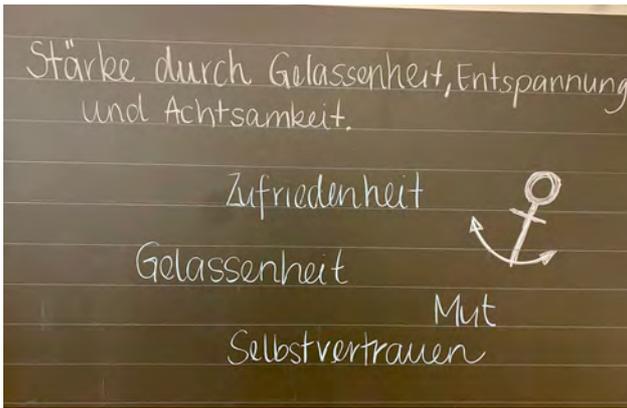


Abbildung 19: Auswahl "Ankergefühle" für Patronus

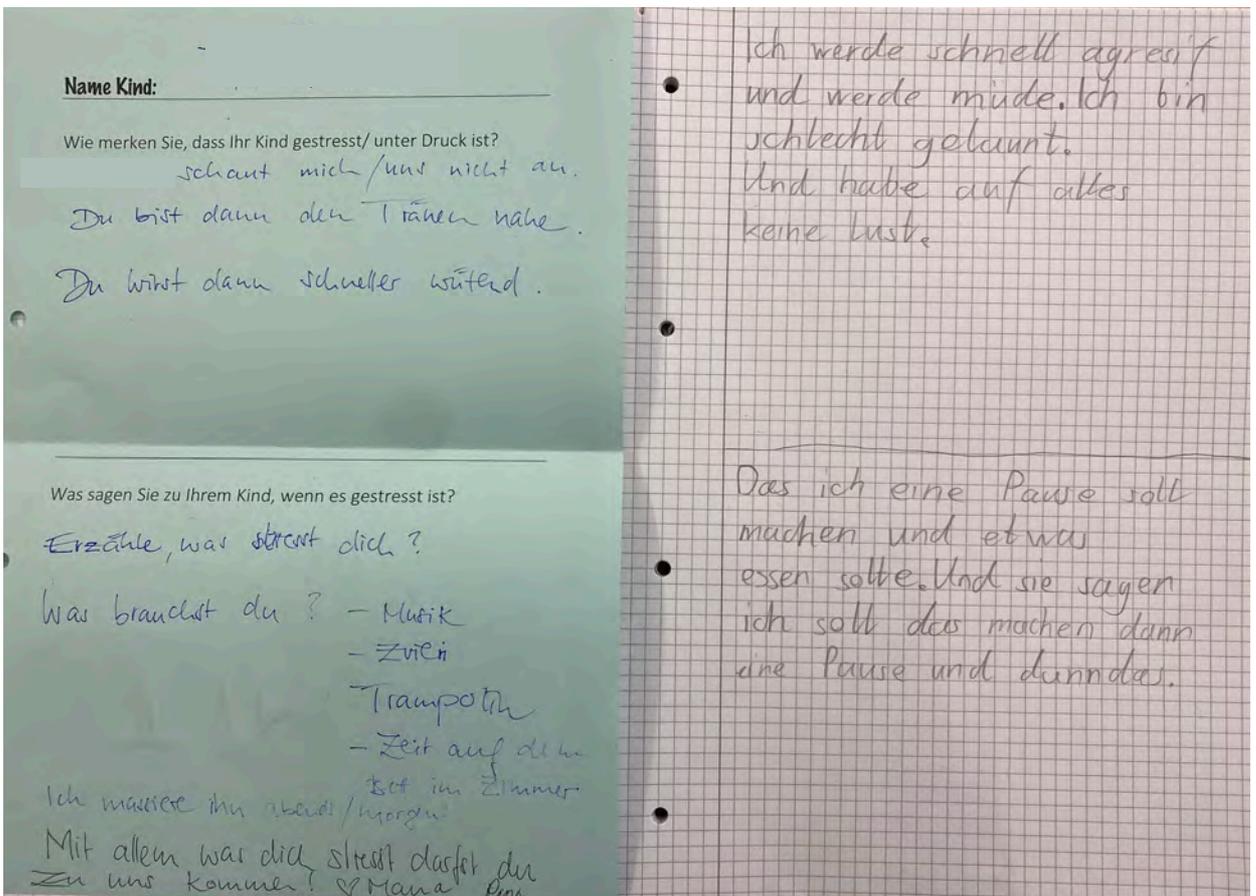


Abbildung 20: Beispiel eines Vergleichs Elternaussage (links) – Kindesaussage (rechts)

5.3.7 Zweite Erhebung SSKJ 3-8R und Feedback Kinder

Die Kinder füllen am 22.09.22, drei Wochen vor den Herbstferien, den Fragebogen SSKJ 3-8 R das zweite Mal aus. Zusätzlich geben sie eine spontane, kurze Rückmeldung zum erlebten Anti-Stress-Programm.

<p>4. Aufgabe: deine Meinung Schreibe eine Rückmeldung. Wie hat dir das Anti-Stress-Programm gefallen? Begründe in mindestens 2 ganzen Sätzen!</p> <p>Es hat mir sehr gefallen und auch geholfen. Als ich eine Stresssituation hatte habe ich nachgedacht was mir alles in der Schule geklappt hat.</p>	<p>4. Aufgabe: deine Meinung Schreibe eine Rückmeldung. Wie hat dir das Anti-Stress-Programm gefallen? Begründe in mindestens 2 ganzen Sätzen!</p> <p>Dass wir den Stress unter Kontrolle haben können und dass wir unsere Patronus gemacht haben. Ich habe sehr viel gelernt.</p>
<p>4. Aufgabe: deine Meinung Schreibe eine Rückmeldung. Wie hat dir das Anti-Stress-Programm gefallen? Begründe in mindestens 2 ganzen Sätzen!</p> <p>Mir hat es gefallen weil ich jetzt weiss wie ich mit meinem Stress umgehen kann und was ich machen muss wenn ich Stress habe. Danke für dieses Programm! ♥</p>	<p>4. Aufgabe: deine Meinung Schreibe eine Rückmeldung. Wie hat dir das Anti-Stress-Programm gefallen? Begründe in mindestens 2 ganzen Sätzen!</p> <p>Mir hat es sehr gefallen, weil dadurch kann ich jetzt mein Stress kontrollieren. Wenn ich mal Stress habe weis ich welche Stresskiller ich anwende.</p>

Abbildung 21: Beispielhafte Rückmeldungen von vier Kindern

5.3.8 Abweichungen von der Planung

Die Begrüßung, die Vorstellung, das Vorstellen und der Vertrag werden weggelassen, da es sich nicht um einen therapeutischen Rahmen handelt, sondern die Kinder dieses Programm im regulären Unterricht durchlaufen. Die Vielzahl von Entspannungsübungen und Rollenspielen während dem Unterricht wurden durch Elemente aus „Stark im Stress“ ersetzt. Dies geschah durch den Körperbaustein (Modul 2) und den Patronus-Baustein (Modul 3). Ebenfalls wurden einige (wiederholende Übungen) im Mittelteil durch erlebnispädagogische Elemente ersetzt. Da die erste Woche sehr stark lehrpersonenzentriert ist, wurde zu Gunsten einer Schüler_innenzentrierung, das Lesebeispiel «günstige/ungünstige Verarbeitungsstrategien» in ein Arbeitsblatt umgewandelt. Es wurden einige Sequenzen in Halbklassen durchgeführt, da das Setting mit Klassenlehrperson und Heilpädagogin dies zulassen. So konnte der Redeanteil der Kinder erhöht und alle Kinder um Antworten/Rückmeldungen gebeten werden, ohne dass ein Austausch das zeitliche Budget überschritten hätte. Im Sinne einer Binnendifferenzierung wurde mit technischen Hilfsmitteln und Anpassungen von Materialien der Heterogenität der Klasse Rechnung getragen.

6. Ergebnisse

6.1 Erste Erfassung

Die erste Erhebung erfolgte am 29.6.2022 und wird im Folgenden beschrieben.

6.1.1 Stressvulnerabilität

Kinder, die über verschiedene Situationen hinweg ein potenziell hohes Stressempfinden haben, zeigen hohe Werte auf der Skala der Stressvulnerabilität. Dies in Leistungsbereichen (in der Schule oder bei Hausaufgaben) sowie im sozialen Bereich (Interaktion mit Eltern und Peers).

Die Daten wurden zum einen in der Projektklasse (S1-S23) erhoben und zum anderen in der Parallelklasse (P1-P23). Somit ergibt sich eine Stichprobengröße von $n=46$. Durch Summation der Rohpunktwerte über sieben Items hinweg ergeben sich als Rohpunktsumme «Stressvulnerabilität» zwischen sieben und 28 Punkte.

Zwei ausgewählten Situationen (siehe 4.2 Anlage und Ablauf der Untersuchung) wurden im praktischen Einsatz des Instrumentariums ergänzt, da ein Schwerpunkt der Arbeit auf dem Übertritt liegt. Einschränkend ist hier anzumerken, dass ein Bezug auf Normdaten in diesem Fall nicht möglich ist. Im ergänzten Bereich zu den übertrittsspezifischen Fragen (Gespräch und 1. Tag) werden für jedes Item null bis zehn Rohpunkte vergeben, wobei null Rohpunkte bedeutet, dass gar kein Stress erlebt wird, während zehn Rohpunkte sehr viel Stress indizieren. Die Rohpunktsummenwerte werden jeweils in der oben genannten Reihenfolge erwähnt (Stressvulnerabilität allgemein / Übertrittsgespräch / 1. Oberstufenschultag).

Mädchen: Der Prozentrang 50 (Stanine-Wert 5) bei der Stressvulnerabilität kommt in der Normwerttabelle bei den Mädchen der 5./6. Klassen bei 20 Rohpunktwerten zu liegen. In der Projektklasse (S1-S23) überschreiten acht Mädchen diesen Wert, drei erreichen ihn exakt und drei Mädchen liegen unterhalb des Wertes. Bei der Parallelklasse (P1-P23) weisen sechs Mädchen einen höheren Wert als 20 Punkte auf, ein Mädchen exakt 20 Punkte und vier Mädchen weniger als 20 Punkte.

Die Mädchen P12 (24 / 8 / 9 Punkte), P17 (22 / 9 / 10 Punkte), S18 (23 / 9 / 8 Punkte), P20 (24 / 10 / 9 Punkte) und S23 (22 / 9 / 9 Punkte) weisen tendenziell hohe Werte in Bezug auf die Stressvulnerabilität allgemein und die übertrittsspezifischen Fragen auf. Hingegen sind die Werte der Schülerinnen S20 (13 / 7 / 0) und P11 (14 / 4 / 3) tendenziell durchgehend tief.

Knaben: Der Prozentrang 50 (Stanine-Wert 5) kommt bei den Knaben der 5./6. Klasse in der Normwerttabelle bei 18-19 Rohpunktwerten zu liegen. In der Projektklasse überschreiten sechs Knaben diesen Wert, während drei Knaben unterhalb des Normwertes zu liegen kommen.

Bei der Parallelklasse erreichen fünf Knaben mehr als 19 Summenpunkte, vier Knaben exakt 18-19 Punkte und drei Knaben erzielen weniger als 18 Rohpunkte.

Die Knaben S16 (24 / 8 / 9 Punkte), S17 (24 / 10 / 6 Punkte), S19 (23 / 8 / 9 Punkte) und P23 (23 / 10 / 7 Punkte) weisen tendenziell hohe Werte in Bezug auf die Stressvulnerabilität allgemein und die übertrittsspezifischen Fragen auf. Hingegen sind die Werte der Schüler S14 (15 / 5 / 3) und P22 (18 / 2 / 3) tendenziell durchgehend tief.

Ganze Stichprobe: Die Korrelation zwischen der Rohpunktsumme und der Gesprächsfrage bei der gesamten Stichprobe (n=46) ist statistisch nicht signifikant ($p=.331$; $r=.147$). Die Skala Vulnerabilität korreliert jedoch höchst signifikant ($p=.001$; $r=.471^{**}$) mit dem Globalitem «1. Oberstufenschultag» (Belastung von 0-10). Aufgrund der kleinen Stichprobe bei Mädchen und Knaben sind keine Geschlechtseffekte nachzuweisen, obwohl theoretisch davon ausgegangen werden kann (siehe 3.3.2 Häufigkeit und Symptome).

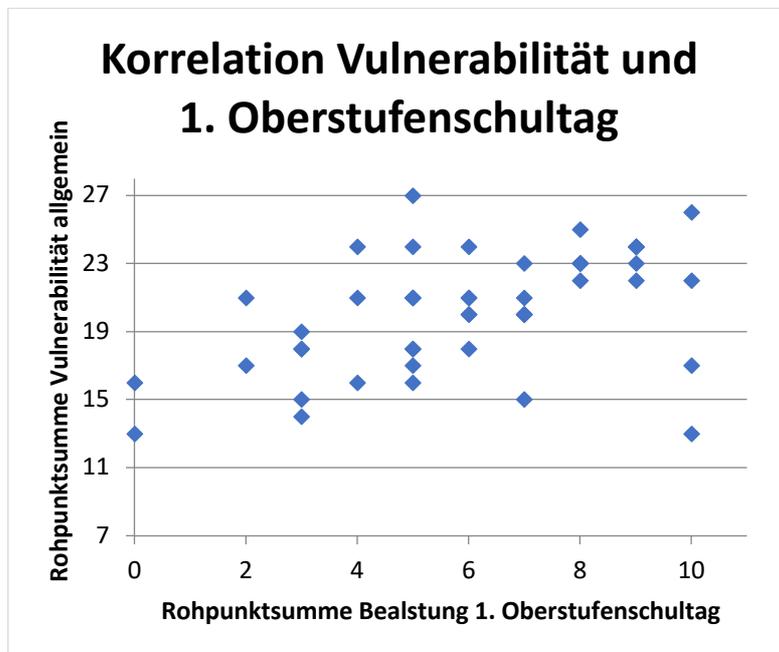


Abbildung 22: Streupunktediagramm der Rohpunktsummen «Vulnerabilität allgemein» und der spezifischen «Belastung am 1. Oberstufenschultag» der gesamten Stichprobe (n=46)

Wie bereits erwähnt, lassen sich aufgrund der Stichprobengröße keine signifikanten Aussagen nach Mädchen und Knaben getrennt machen. Daher werden im Folgenden, mittels Kunstgriffs, prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen eingesetzt. Die Analyse der Befragung zur Vulnerabilität zeigt, dass die 5. Klasskinder der beiden Klassen (n=46) mit einem Mittelwert von 20.174 hoch signifikant gestresster sind als die 5./6. Klasskinder der Normstichprobe ($t=2.960$; $df=14$; $p=.005$; $SD=3.492$). Es wird von einem gewichteten Mittelwert von 18.65 und einer prozentual gemittelten Standortabweichung von 3.65 für die Normstichprobe ausgegangen.

Beim Einstichproben-t-Test der Projektklasse (n=23) konnte kein signifikantes Resultat ermittelt werden ($t=2.056$; $df=14$; $p.052$; $SD=3.649$). Es zeigt sich also, dass die Kinder der Projektklasse nicht signifikant gestresster sind, als andere 5./6. Klasskinder. Es wird von einem gewichteten Mittelwert von 18.74 und einer prozentual gemittelten Standortabweichung von 3.65 für die Normstichprobe ausgegangen.

6.1.2 Bewältigungsstrategien

Den hohen Werten der Skalen zum Bewältigungsverhalten ist zu entnehmen, welche Strategien bevorzugt im Hinblick auf Stress eingesetzt werden. Im Allgemeinen gilt es als ungünstig, wenn in erhöhtem Masse ärgerbezogene und/oder problemausweichende Bewältigungsstrategien eingesetzt werden. Dies insbesondere, wenn diese Strategien in beiden Situationen verstärkt genutzt werden und gleichzeitig andere Bewältigungsstrategien kaum vorkommen. Als eher günstig angesehen werden Strategien, bei welchen die Suche nach sozialer Unterstützung und problemorientiertes Handeln eher im Vordergrund stehen. (vgl. Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Hessling, 2018, S. 35).

Die folgenden beiden Liniendiagramme zeigen einen Grobüberblick über die Stressbewältigungsstrategien der Mädchen und Knaben (getrennt) im Vergleich zur Normstichprobe. Der Vergleich erfolgt anhand der errechneten Mittelwerte aus den Rohpunktwerten und den Mittelwerten für die Normstichprobe. Für jede der Skalen kann der Rohwertbereich zwischen zwölf und 60 Punkten liegen (y-Achse). Es werden fünf Bewältigungsstrategien (x-Achse) unterschieden.

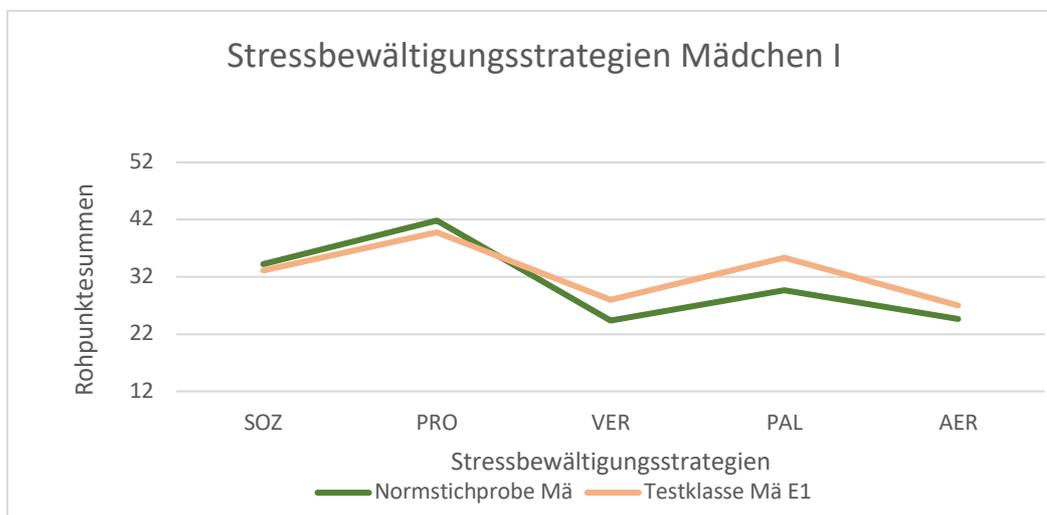


Abbildung 23: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Mädchen (n=14) mit der Normstichprobe bei der ersten Erhebung

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, **PRO:** problemorientierte Bewältigung, **VER:** vermeidende Bewältigung, **PAL:** palliative Emotionsregulation, **AER:** ärgerbezogene Emotionsregulation

Mädchen: Es scheint, als ob die Mädchen der Projektklasse die Strategien «vermeidene Bewältigung» (VER), «palliative Emotionsregulation» (PAL) und «ärgerbezogene Emotionsregulation» (AER) häufiger einsetzen als andere Mädchen gleichen Alters. Bei der «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ) und der «problemorientierten Bewältigung» (PRO) liegen die Mittelwerte der Projektklasse unter den Mittelwerten der Normstichprobe. Die grösste Diskrepanz scheint es bei der «palliativen Emotionsregulation» zu geben, wobei der Mittelwert der Projektklasse über dem Mittelwert der Normstichprobe zu liegen kommt.

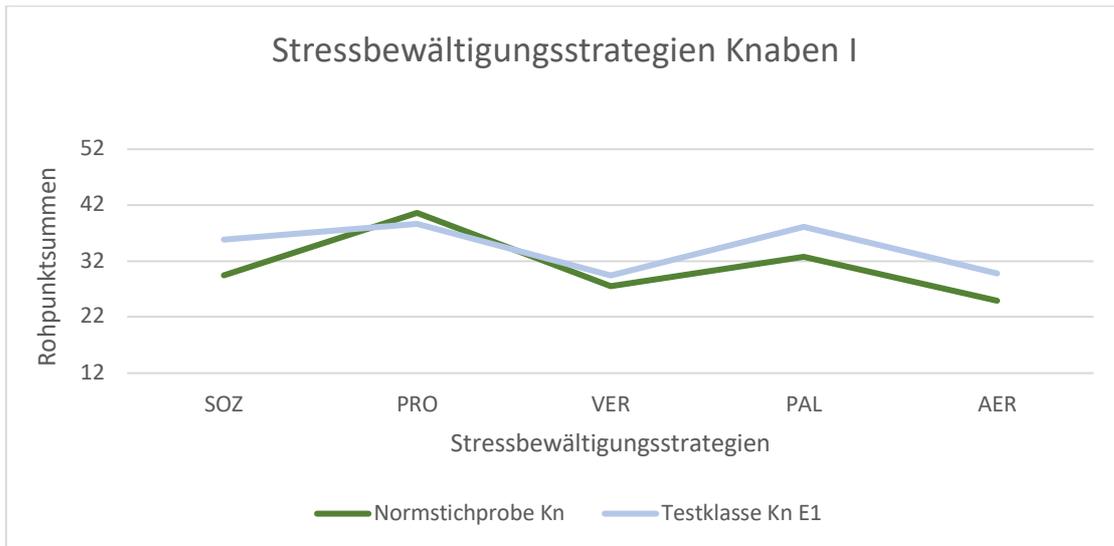


Abbildung 24: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Knaben (n=9) mit der Normstichprobe bei der ersten Erhebung

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, **PRO:** problemorientierte Bewältigung, **VER:** vermeidende Bewältigung, **PAL:** palliative Emotionsregulation, **AER:** ärgerbezogene Emotionsregulation

Knaben: Die Mittelwerte der Knaben der Projektklasse scheinen tendenziell oberhalb der Mittelwerte der Normstichprobe zu liegen zu kommen. Die Knaben scheinen die aufgezählten Bewältigungsstrategien öfters einzusetzen als die Normstichprobe. Einzig bei der «problemorientierten Bewältigung (PRO) liegt der Mittelwert der Knaben unter dem Mittelwert der Normstichprobe. Die grösste Diskrepanz scheint es bei der «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ) und der «palliativen Emotionsregulation» (PAL) zu geben.

Auf eine Evaluation der Bewältigungsstrategie nach verschiedenen Situationen wird verzichtet, da die Streuung sehr gross und letztlich ein auf die gesamte Klasse angepasstes Programm das Ziel ist.

Ganze Stichprobe: Untenstehend wird die Signifikanz nachgewiesen. Die Projektklasse wird, wie oben beschrieben, nicht nach Mädchen und Knaben getrennt ausgewertet. Die Mittelwerte sind wiederum prozentual gewichtet. Die Werte können der folgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 5: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) in Bezug auf Stressbewältigungsstrategien in der Erhebung 1

5./6. Klässler_innen	SOZ	PRO	VER	PAL	AER
Mittelwert (M) Normstichprobe	32.38	41.37	25.62	30.88	24.72
Standortabweichung (SD) Normstichprobe	8.99	9.89	7.29	9.98	9.77
im Vergleich zur Normstichprobe:					
Mittelwert Projektklasse	34.174	39.348	28.522	36.435**	28.087
SD	7.638	9.198	7.434	8.295	9.904
t-Wert	1.126	1.054	1.872	3.212	1.630
p-Wert	.272	.303	.075	.004	.117

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

Es zeigt sich, dass lediglich die Skala «palliative Bewältigungsstrategie» (PAL) mit einem Mittelwert von 36.435 hoch signifikant über dem Mittelwert der Normstichprobe liegt ($t=3.212$; $p=.004$; $SD=8.295$). Dies bedeutet, dass die Kinder die Strategie «palliative Bewältigungsstrategie» signifikant häufiger einsetzen als andere 5./6. Klässler_innen. Die vier Mittelwerte der Bewältigungsstrategien erreichen die kritische Grenze der Signifikanztestung nicht. Die anderen vier Werte unterscheiden sich von der Normstichprobe nur zufällig, was aber nicht heisst, dass dies bei einer grösseren Stichprobe ebenfalls der Fall wäre.

6.1.3 Symptomatik und Wohlbefinden

Ein hoher Wert auf den Skalen zur physischen und psychischen Stresssymptomatik weist auf das Erleben eines erhöhten Ausmasses an Beschwerden hin, die sich somatisch oder psychisch äussern können. Es wird davon ausgegangen, dass es sich um eine Begleitsymptomatik des Stresserlebens handelt (vgl. Eschenbeck, Kohlmann und Klein-Hessling, 2018, S. 35).

Über die Items hinweg werden Gesamtsummen für die physische und psychische Symptomatik gebildet. Die mögliche Streubreite der Rohwerte liegt bei der physischen Symptomatik zwischen sechs und 18 Rohpunkten und für die psychische Symptomatik zwischen zwölf und 36 Punkten. Die Skala zum Wohlbefinden enthält vier Items und ist wie bei der Symptomatik im dreistufigen Antwortformat angegeben. Es ergibt sich durch die Summenbildung eine Streubreite zwischen vier und zwölf Punkten.

Tabelle 6: Mittelwerte der Mädchen zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der ersten Erhebung

Mädchen	PHY	PSY	WB
Mittelwert Stichprobe (Rohwert) E1	11	23	11
Mittelwert Normstichprobe (Rohwert)	10.79	23.29	10.86

Mädchen: Alle drei Werte der Mädchen der Projektklasse (n=14) zur physischen (PHY) und psychischen (PSY) Gesundheit, sowie zum Wohlbefinden (WB) erscheinen tendenziell deckungsgleich mit den Werten der Normstichprobe.

Tabelle 7: Mittelwerte der Knaben zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der ersten Erhebung

Knaben	PHY	PSY	WB
Mittelwert Stichprobe (Rohwert) E1	10	25	11
Mittelwert Normstichprobe (Rohwert)	10.11	25.44	10.67

PHY: Physische Symptomatik, PSY: Psychische Symptomatik, WB: Wohlbefinden

Knaben: Die Mittelwerte der Knaben der Projektklasse (n=9) zur physischen Gesundheit (PHY), zur psychischen Gesundheit (PSY) und zum Wohlbefinden (WB) erscheinen nahezu deckungsgleich zu jenen Mittelwerten der Normstichprobe.

Ganze Stichprobe: Im Folgenden werden die erhobenen Daten mit mathematischen Mitteln analysiert und begründet. Die Projektklasse wird, wie bereits in den zwei vorangehenden Unterkapiteln, nicht nach Mädchen und Knaben getrennt ausgewertet. Die Mittelwerte sind wiederum prozentual gewichtet. Die Werte können der folgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 8: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) in Bezug auf Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der ersten Erhebung

5./6. Klässler_innen	PHY	PSY	WB
Mittelwert (M) Normstichprobe	10.09	21.79	10.71
Standortabweichung (SD) Normstichprobe	2.76	5.66	1.78
im Vergleich zur Normstichprobe:			
Mittelwert Projektklasse	10.522	24.130*	10.783
SD	3.342	5.030	1.678
t-Wert	.620	2.231	.208
p-Wert	.542	.036	.837

PHY: Physische Symptomatik, PSY: Psychische Symptomatik, WB: Wohlbefinden

Die Kinder der Projektklasse haben mit einem Mittelwert von 24.13 signifikant mehr psychische Beschwerden als die Norm ($t=2.231$; $p=.036$; $SD=1.678$). Die Werte zur physischen Gesundheit und dem Wohlbefinden liegen ausserhalb der Signifikanzgrenze.

6.2 Zweite Erfassung und Vergleich mit erster Erfassung

Die zweite Erhebung erfolgte 22.9.2022 und wird im Folgenden beschrieben. Darüber hinaus wird sie in Bezug zur ersten Erhebung gesetzt.

6.2.1 Stressvulnerabilität

Die Daten resultieren aus der zweiten Befragung in der Projektklasse (S1-S23). Somit ergibt sich eine Stichprobengrösse von $n=23$. Die Rohpunktsummenwerte werden wiederum in der gleichen Reihenfolge erwähnt (Stressvulnerabilität allgemein / Übertrittsgespräch / 1. Oberstufenschulstag).

Mädchen: Der Prozentrang 50 (Stanine-Wert 5) im Bereich Stressvulnerabilität kommt in der Normwerttabelle bei den Mädchen der 5./6. Klassen bei 20 Rohpunktswerten zu liegen. In der zweiten Befragung überschreiten neun Mädchen diesen Wert, keines erreicht ihn exakt und fünf Mädchen liegen unterhalb des Wertes. Der Mittelwert der Stressvulnerabilität liegt bei 19.8. Dieser scheint auf den ersten Blick leicht unterhalb des Mittelwertes der ersten Erhebung (20.5 Punkte) zu liegen. Bei vier Mädchen erhöht sich die Rohpunktsumme der Stressvulnerabilität von der ersten zur zweiten Befragung, bei vier Mädchen bleibt sie gleich und bei sechs Mädchen verringert sich die Summe. Im Hinblick auf die Übertrittsfragen sind ebenfalls Änderungen von der ersten zur zweiten Befragung

zu verzeichnen. Bei der Frage nach dem Gespräch ergibt sich bei der Hälfte der Mädchen eine höhere Punktzahl, bei einem Mädchen bleibt diese gleich und bei sechs Mädchen verringert sich die Punktzahl. Ein etwas anderes Bild ergibt sich bei der Frage nach dem 1. Oberstufenschultag. Zwei Mädchen nennen höhere Werte (bei der zweiten als bei der ersten Befragung), vier Mädchen nennen gleiche Werte und bei sechs Mädchen sinkt der Punktwert.

In der ersten Befragung wiesen die Mädchen S18 (23 / 9 / 8 Punkte) und S23 (22 / 9 / 9 Punkte) tendenziell durchgehend hohe Werte in Bezug auf die Stressvulnerabilität allgemein und den übertrittsspezifischen Fragen auf. Diese beiden Mädchen, S18 (21 / 10 / 8 Punkte) und S23 (22 / 10 / 9 Punkte) weisen auch in der zweiten Befragung wieder eher hohe Werte auf. Hingegen sind die Werte der Schülerin S20, wie bereits in der ersten Befragung (13 / 7 / 0 Punkte), auch in der zweiten Befragung (13 / 6 / 1 Punkte) tendenziell durchgehend tief. Ebenfalls tiefe Werte erzielte in der zweiten Befragung das Mädchen S13 (15 / 2 / 0 Punkte).

Knaben: Der Prozentrang 50 (Stanine-Wert 5) kommt bei den Knaben der 5./6. Klasse in der Normwerttabelle bei 18-19 Rohpunktwerten zu liegen. In der Projektklasse überschreiten sechs Knaben diesen Wert, ein Knabe liegt auf dem Wert und zwei Knaben kommen unterhalb des Normwertes zu liegen. Der Mittelwert der Stressvulnerabilität liegt bei 19.6. Dieser scheint auf den ersten Blick leicht unterhalb des Mittelwertes der ersten Erhebung (20.0 Punkte) zu liegen. Im Hinblick auf die Übertrittsfragen sind bei den Knaben Änderungen von der ersten zur zweiten Befragung zu verzeichnen. Bei der Frage nach dem Gespräch ergibt sich bei vier Knaben eine höhere Punktzahl, bei zwei bleibt diese gleich und bei drei Knaben verringert sich die Punktzahl. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Frage nach dem 1. Oberstufenschultag. Wiederum drei Mädchen nennen höhere Werte (bei der zweiten als bei der ersten Befragung), vier Knaben nennen gleiche Werte und bei vieren sinkt der Punktwert.

Während in der ersten Befragung die Knaben S16 (24 / 8 / 9 Punkte), S17 (24 / 10 / 6 Punkte) und S19 (23 / 8 / 9 Punkte) tendenziell hohe Werte in Bezug auf die Stressvulnerabilität allgemein und die übertrittsspezifischen Fragen aufwiesen, zeigen in der zweiten Befragung ganz andere Knaben eher durchgehend hohe Werte. Dies sind S6 (22 / 9 / 8 Punkte) und S10 (23 / 7 / 10 Punkte). Der Wert des Schülers S14 war in der ersten Befragung tendenziell durchgehend tief (15 / 5 / 3 Punkte) und dies blieb auch bei der zweiten Befragung (13 / 2 / 0 Punkte) der Fall.

Ganze Stichprobe: Die Korrelation zwischen der Rohpunktsumme und der Gesprächsfrage bei der Projektklassen-Stichprobe (n=23) ist statistisch nicht signifikant ($p=.677$; $r=.092$). Die Skala Vulnerabilität korreliert ebenfalls nicht signifikant ($p=.052$; $r=.410$) mit dem Globalitem «1. Oberstufenschultag» (Belastung von 0-10). Wie bereits erwähnt, lassen sich aufgrund der Stichprobengrösse keine signifikanten Aussagen nach Geschlecht getrennt machen. Daher werden

auch in der Auswertung der zweiten Erhebung prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen eingesetzt.

Die Analyse der Befragung zur Vulnerabilität zeigt, dass die 6. Klasskinder (n=23) in der zweiten Befragung mit einem Mittelwert von 19.696 nicht signifikant gestresster sind als die Normstichprobe ($t=1.516$; $df=14$; $p=.144$; $SD=3.309$). Es wird von einem gewichteten Mittelwert von 18.65 und einer prozentual gemittelten Standortabweichung von 3.65 für die Normstichprobe ausgegangen. Beim Einstichproben-t-Test der Projektklasse konnte also, wie auch in der Auswertung der ersten Befragung, kein signifikantes Resultat ermittelt werden.

In Bezug auf die Stressvulnerabilität allgemein und die Stressvulnerabilität bezüglich Übertrittsgespräch konnte im Vergleich von der ersten zur zweiten Erhebung keine Korrelation nachgewiesen werden. Jedoch lässt sich bei der übertrittsspezifischen Frage nach dem 1. Oberstufenschultag im Vorher-Nachher-Vergleich eine Signifikanz nachweisen ($t=2.077$; $p=.050^*$; $SD1=3.146$; $SD2=2.619$).

6.2.2 Bewältigungsstrategien

Die folgenden beiden Liniendiagramme zeigen einen Grobüberblick über die Stressbewältigungsstrategien der Mädchen und Knaben (getrennt) im Vergleich zur Normstichprobe. Der Vergleich erfolgt anhand der errechneten Mittelwerte aus den Rohpunktsummen und den Mittelwerten für die Normstichprobe. Für jede der Skalen kann der Rohwert zwischen 12 und 60 Punkten liegen (y-Achse). Es werden fünf Bewältigungsstrategien (x-Achse) unterschieden.

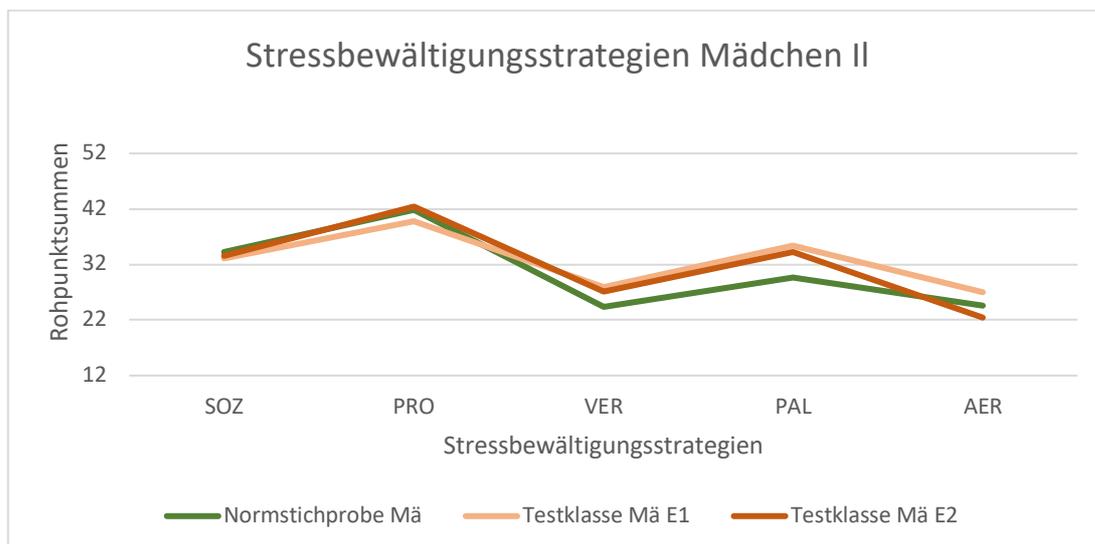


Abbildung 25: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Mädchen (n=14) mit der Normstichprobe nach der zweiten Erhebung

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, **PRO:** problemorientierte Bewältigung, **VER:** vermeidende Bewältigung, **PAL:** palliative Emotionsregulation, **AER:** ärgerbezogene Emotionsregulation

Mädchen: Es scheint, als ob die Mädchen, gemäss zweiter Erhebung (E2), öfters die Strategien «vermeidene Bewältigung» (VER) und die «palliative Emotionsregulation» (PAL) einsetzen, als die Normstichprobe. Die Mittelwerte der Strategien «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ) und die «problemorientierte Bewältigung» (PRO) sind nahezu deckungsgleich zu den Werten der Normstichprobe. Die «ärgerbezogenen Emotionsregulationsstrategien» (AER) liegen tendenziell unterhalb des Mittelwerts der Normstichprobe und werden demnach von den Mädchen der Projektklasse vergleichsweise weniger häufig eingesetzt als von den 5./6. Klassmädchen der Normstichprobe.

Im Vergleich zur ersten Erhebung (E1) erscheint es, dass die Mädchen der Projektklasse «ärgerbezogene Strategien» deutlich weniger einsetzen, als noch bei der ersten Erhebung. Auch bei den «vermeidenden Strategien» (VER) und der «palliativen Emotionsregulation» (PAL) sind die Mittelwerte der Projektklasse im Vergleich zur ersten Erhebung gesunken. Der Einsatz der «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ) und die «problemorientierte Bewältigung» (PRO) sind verhältnismässig gleich geblieben.

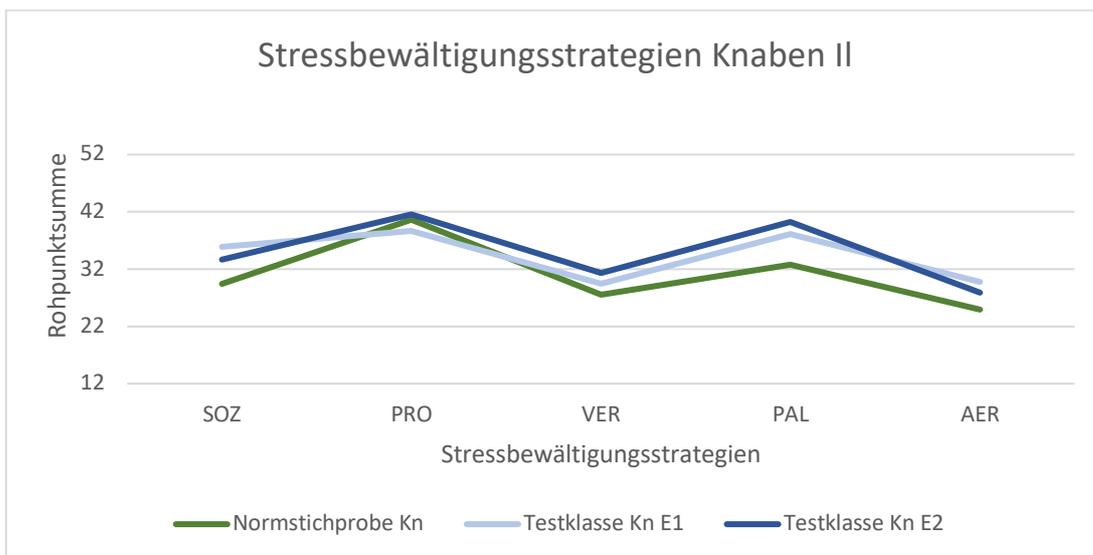


Abbildung 26: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Knaben (n=9) mit der Normstichprobe nach der zweiten Erhebung

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

Knaben: Sämtliche Mittelwerte der Knaben der Projektklasse der zweiten Erhebung (E2) scheinen oberhalb der Mittelwerte der Normstichprobe zu liegen zu kommen. Es sieht tendenziell so aus, als würden die Knaben sämtliche Strategien häufiger einsetzen als Knaben gleichen Alters der Normstichprobe. Insbesondere die «palliative Emotionsregulation» (PAL) wird im Vergleich zur Normstichprobe deutlich häufiger eingesetzt.

Im Vergleich zur ersten Erhebung (E1) scheint es, dass die Knaben der Projektklasse «ärgerbezogene Strategien» (AER) und die «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ), gemäss Angaben der zweiten Erhebung (E2), weniger einsetzen. Die Mittelwerte der Projektklasse bei den Strategien «vermeidende Bewältigung» (VER) und «palliative Emotionsregulation» (PAL) sind bei der zweiten Erhebung tendenziell nochmals gestiegen und liegen im Vergleich zum Mittelwert der Normstichprobe noch höher als bei der ersten Erhebung. Die Strategie «problemorientierte Bewältigung» (PRO), welche bei der ersten Erhebung unter dem Mittelwert der Normstichprobe zu liegen kam, liegt bei der zweiten Erhebung nun eher über dem Mittelwert der Normstichprobe.

Ganze Stichprobe: Untenstehend wird die Signifikanz nachgewiesen. Die Projektklasse wird, wie bereits im Kapitel «6.1 Erste Erfassung», nicht nach Mädchen und Knaben getrennt ausgewertet. Die Mittelwerte sind wiederum prozentual gewichtet. Die Werte können der folgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 9: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) im Bezug auf Stressbewältigungsstrategien in der Erhebung 2

5./6. Klässler_innen	SOZ	PRO	VER	PAL	AER
Mittelwert (M) Normstichprobe	32.38	41.37	25.62	30.88	24.72
Standortabweichung (SD) Normstichprobe	8.99	9.89	7.29	9.98	9.77
im Vergleich zur Normstichprobe:					
Mittelwert Projektklasse	33.609	42.087	28.739	36.609**	24.566
SD	8.343	8.696	8.159	5.729	8.300
t-Wert	.706	.395	1.833	2.911	.089
p-Wert	.487	.696	.080	.008	.930

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

Es zeigt sich, dass, wie bei der ersten Erhebung, dass lediglich die Skala «palliative Bewältigungsstrategie» (PAL) mit einem Mittelwert von 36.609 hoch signifikant über dem Mittelwert der Normstichprobe liegt ($t=2.911$; $p=.008$; $SD=5.729$). Dies bedeutet, dass die Kinder die Strategie «palliative Bewältigungsstrategie» signifikant häufiger einsetzen als andere 5./6. Klässler_innen. Die anderen vier Mittelwerte der Bewältigungsstrategien erreichen die kritische Grenze der Signifikanztestung nicht. Sie unterscheiden sich von der Normstichprobe nur zufällig, was aber nicht heisst, dass bei einer grösseren Stichprobe dies ebenfalls der Fall wäre.

Bei der «ärgerbezogenen Bewältigungsstrategie» (AER) gibt es einen signifikanten Unterschied ($t=2.310$; $p=.031^*$; $SD1=9.904$; $SD2=8.300$) von der ersten zur zweiten Erhebung. Die Kinder setzen nach dem Anti-Stress-Training signifikant weniger ärgerbezogene Strategien ein als noch vor dem Training. Bei den anderen Bewältigungsstrategien (SOZ, PRO, VER, PAL) zeigten sich im Vorher-Nachher-Vergleich keine signifikanten Resultate.

6.2.3 Symptomatik und Wohlbefinden

Über die Items hinweg werden Gesamtsummen für die physische und psychische Symptomatik gebildet. Die mögliche Streubreite der Rohwerte liegt bei der physischen Symptomatik zwischen sechs und 18 Rohpunkten und für die psychische Symptomatik zwischen zwölf und 36 Punkten. Die Skala zum Wohlbefinden enthält vier Items und ist wie bei der Symptomatik im dreistufigen Antwortformat angegeben. Es ergibt sich durch die Summenbildung eine Streubreite zwischen vier und zwölf Punkten.

Tabelle 10: Mittelwerte der Mädchen zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden bei der zweiten Erhebung

Mädchen	PHY	PSY	WB
Mittelwert Stichprobe (Rohwert) E2	11	23	11
Mittelwert Normstichprobe (Rohwert)	10.07	22.71	11.57

PHY: Physische Symptomatik, PSY: Psychische Symptomatik, WB: Wohlbefinden

Mädchen: Der Mittelwert der Mädchen der Projektklasse zur psychischen Gesundheit (PSY; 22.71 Pkte.) erscheint relativ deckungsgleich zum Mittelwert der Normstichprobe (23). Der Mittelwert zur physischen Gesundheit (PHY; 10.07 Pkte.) scheint deutlich unterhalb des Mittelwertes der Normstichprobe (11 Pkte.) zu liegen. Der Mittelwert des Wohlbefindens (WB) liegt mit einem Wert von 11.57 Pkte. tendenziell etwas über dem Mittelwert von 11 der Normstichprobe.

Im Vergleich zur ersten Erhebung (E1) sind die Werte der physischen Gesundheit (PHY) von 10.79 Punkte auf 10.07 Punkte und der Wert der psychischen Gesundheit von 23.39 Punkte auf 22.71 Punkte gefallen. Das Wohlbefinden der Mädchen der Projektklasse stieg von 10.86 Punkte auf 11.57 Punkte, was auf eine tendenzielle Verbesserung des Gefühlszustandes schliessen lässt.

Tabelle 11: Mittelwerte der Knaben zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden bei der zweiten Erhebung

Knaben	PHY	PSY	WB
Mittelwert Stichprobe (Rohwert) E2	10	25	11
Mittelwert Normstichprobe (Rohwert)	9.89	20.56	11.67

PHY: Physische Symptomatik, PSY: Psychische Symptomatik, WB: Wohlbefinden

Knaben: Der Mittelwert zur physischen Gesundheit (PHY; 9.89 Pkte.) der Knaben der Projektklasse liegt tendenziell nahe am Mittelwert der Normstichprobe (10 Pkte.). Mit 20.56 Punkten erscheint der Mittelwert der Knaben deutlich unter den 25 Punkten Mittelwert der Normstichprobe zu liegen. Der Mittelwert des Wohlbefindens der Schüler liegt mit 11.67 Punkten eher leicht über dem errechneten Mittelwert (11 Pkte.) der Normstichprobe.

Im Vergleich zur ersten Erhebung (E1) ist der Mittelwert der physischen Gesundheit praktisch gleichgeblieben. Der Mittelwert der psychischen Gesundheit der Knaben der Projektklasse sinkt von der ersten (E1; 25.44 Pkte.) zur zweiten (E2; 20.56 Pkte.) Erhebung eher stark ab. Das Wohlbefinden der Knaben der Projektklasse stieg von 10.67 Punkte auf 11.67 Punkte, was, wie auch bei den Mädchen, auf eine tendenzielle Verbesserung des Gefühlszustandes schliessen lässt.

Gesamte Stichprobe: Im Folgenden werden die erhobenen Daten mit mathematischen Mitteln analysiert und begründet. Die Projektklasse wird, wie bereits in den zwei vorangehenden Unterkapiteln, nicht nach Mädchen und Knaben getrennt ausgewertet. Die Mittelwerte sind wiederum prozentual gewichtet. Die Werte können der folgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 12: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) in Bezug auf Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der zweiten Erhebung

5./6. Klässler_innen	PHY	PSY	WB
Mittelwert (M) Normstichprobe	10.09	21.79	10.71
Standortabweichung (SD) Normstichprobe	2.76	5.66	1.78
im Vergleich zur Normstichprobe:			
Mittelwert Projektklasse	10.000	21.870	11.609***
SD	3.384	5.102	.583
t-Wert	.128	.075	7.392
p-Wert	.900	.941	.000

PHY: Physische Symptomatik, PSY: Psychische Symptomatik, WB: Wohlbefinden

Das Wohlbefinden der Kinder in der Projektklasse liegt mit einem Mittelwert von 11.609 hoch signifikant über dem Wohlbefinden (WB) der Norm ($t=7.392$; $p=.000$; $SD=.583$). Die Werte zur physischen (PHY) und psychischen (PSY) Gesundheit liegen ausserhalb der Signifikanzgrenze.

Diese ausgewiesene Signifikanz lässt sich auch im Vergleich von der ersten und der zweiten Erhebung feststellen ($t=2.702$; $p=.013^*$; $SD_1=1.678$; $SD_2=.583$). Die Kinder fühlen sich signifikant

wohler als bei der ersten Befragung. Ebenfalls bei der psychischen Symptomatik lässt sich eine signifikante Abnahme ($t=2.330$; $p=.029^*$; $SD1=5.030$; $SD2=5.102$) verzeichnen. Die physische Symptomatik im Vergleich von der ersten zur zweiten Erhebung erzielt kein signifikantes Resultat.

6.3 Zwei Einzelfallstudien

Im Folgenden finden sich zwei Anwendungs- und Interpretationsbeispiele. Ein ausgefüllter, beispielhafter Fragebogen und sämtliche Auswertungsbögen sind im Anhang (9.5 Datensätze Einzelfallstudien) ersichtlich. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet wurde, dass ein Knabe und ein Mädchen vorkommen. Zudem gibt es einen Unterschied, insofern, dass Schüler 19 bei der ersten Erhebung ein eher günstiges Profil aufweist und Schülerin 18 ein eher ungünstiges Profil zeigt.

Schüler 19

Der 11-jährige Knabe ist ein zuvorkommender, mitteilvoller und beliebter Schüler. In der Schule fallen sein starker Ehrgeiz und seine Zielstrebigkeit auf. Seine Eltern sind sehr bemüht und stolz auf seine Leistungen und setzen alles daran, dass er die Prüfung ins Langzeitgymnasium schafft.

Bei der Untersuchung mit dem SSKJ 3-8 R erreicht er bei der ersten Erhebung 23 Punkte und bei der zweiten Erhebung 20 Rohwertpunkte auf der Skala der Vulnerabilität. Bei der ersten Erhebung liegt der Knabe mit einem Stanine-Wert von 7 im oberen Sechstel der Normstichprobe. Nur 16% der Knaben machen hier noch ungünstigere Angaben. Der Wert verbessert sich bei der zweiten Erhebung. So hat er mit 20 Punkten weniger einen Stanine-Wert von 6 und einen Prozentrang von 69. Tendenziell ist die Stressvulnerabilität des Jungen leicht gesunken. Die Resultate betreffend die übertrittsspezifischen Fragen sanken leicht. Waren es bei der ersten Erhebung 8 Punkte beim Übertrittsgespräch und 9 Punkte beim 1. Oberstufenschultag, so sanken die Punktzahlen leicht auf 7 Punkte (Übertrittsgespräch) und 8 Punkte (1. Oberstufenschultag).

Tabelle 13: Bewältigungsstrategien des Schülers 19 bei er ersten Erhebung

	SOZ	PRO	VER	PAL	AER
RW	36	53	26	33	21
PR	69	84	50	50	31
ST	6	7	5	5	4

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

Vergleicht man die Punktwerte aus der ersten Erhebung mit den Normwerten, dann entsprechen die Werte für «vermeidende Bewältigung» (VER) und «palliative Emotionsregulation» (PAL) mit einem Stanine-Wert von 5 (und einem Prozentrang von 50) dem Durchschnitt der Knaben aus fünften und sechsten Klassen. Er benennt die «problemorientierte Bewältigung» (PRO) deutlich häufiger als der Durchschnitt der Schüler der fünften und sechsten Klasse. Der Stanine-Wert von 7 zeigt, dass nur etwa jeder sechste Fünft- oder Sechstklässler diese Strategien häufiger in Belastungssituationen einzusetzen angibt. Dagegen sind die Antworten des Schülers 18 zur Nutzung von Strategien zur «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ) und «ärgerbezogenen Emotionsregulation» (AER) eher unterdurchschnittlich.

Tabelle 14: Bewältigungsstrategien des Schülers 19 bei der zweiten Erhebung

	SOZ	PRO	VER	PAL	AER
RW	35	56	26	36	17
PR	69	93	50	69	16
ST	6	8	5	6	3

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

Im Vergleich zur ersten Erhebung sind die Rohpunktwerte der Strategie «palliative Emotionsregulation» (PAL) ganz leicht gestiegen. Bei dieser Strategie erreicht der Schüler nun den Prozentrang 69 bei einem Stanine-Wert von 6. Ebenfalls gestiegen ist der Rohpunktwert der «problemorientierten Bewältigung» (PRO), welcher nun einen Stanine-Wert von 8 und den Prozentrang 93 auszeichnet. Damit kommt eine vergleichbar grosse Auftretenshäufigkeit zum Ausdruck. Gleich geblieben sind die Angaben zur «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ) und der «vermeidenden Bewältigung» (VER).

Betrachtet man die Antworten des Schülers zu potenziellen Stressreaktionen, dann ist er im physischen Bereich, in der ersten und zweiten Erhebung, mit einem Stanine-Wert von 5 (und damit einem Prozentrang von 50) im mittleren Wertebereich. Bei den psychischen Stresssymptomen liegen die Werte beider Erhebungen mit einem Stanine-Wert von 6 im leicht überdurchschnittlichen Bereich. Beim Wohlbefinden berichtet der Knabe mit jeweils 12 Punkten und einem Stanine-Wert von 5 (Prozentrang = 50) einen Wert im Durchschnitt der Normstichprobe.

Zusammenfassung: Die Ergebnisse zeigen, dass der Junge nach wie vor stressvulnerabler ist als andere Knaben seines Alters. Typische Stresssituationen schätzt er eher tendenziell stressbezogener ein als andere Fünft- und Sechstklässler. Beide Werte zu den übertrittsspezifischen Fragen liegen im oberen Bereich und zeigen, dass der Knabe diese beiden Situationen, nach wie vor, mit viel Stress

verbindet. Es zeigt sich, dass der Schüler tendenziell nach dem vierwöchigen Anti-Stress-Programm im gleichen Ausmass bis vermehrt günstigere Strategien (wie die «Suche nach sozialer Unterstützung» oder die «problemorientierte Bewältigung»; grün markiert) anwendet. Er liegt mit seinen Werten über dem Durchschnitt der Jungen aus den fünften und sechsten Klassen. Der Knabe nutzt weniger Strategien zur «vermeidenden Bewältigung» und zur «ärgerbezogenen Emotionsregulation», welche als ungünstig (rot markiert) einzuschätzen sind. Es zeigt sich eine Verlagerung von eher ungünstigen Strategien zum Einsatz von günstigeren Strategien. Seine Angaben zu psychischen und physischen Stresssymptomen und zum Wohlbefinden sind zu beiden Zeitpunkten der Erhebung als günstig zu erachten.

Schülerin 18

Das 11-jährige Mädchen ist ein ruhiges, sozial sehr gut integriertes Mädchen, welches Leistungen im durchschnittlichen bis guten Bereich erbringt. Sie hat eine Zwillingsschwester in der Parallelklasse. Ihre Eltern nehmen kaum am Schulalltag teil.

Auf der Skala der Vulnerabilität erreicht das Mädchen bei der ersten Erhebung 23 Rohpunktwerte. Vergleicht man diesen Punktwert mit den Normwerten, dann entspricht der Punktwert einem Stanine-Wert von 7 (und einem Prozentrang von 84). Der Stanine-Wert zeigt, dass nur etwas jede sechste Fünft- bzw. Sechstklässlerin stressvulnerabler ist als das Mädchen. Drei Monate später, in der zweiten Erhebung, sinkt ihre Rohpunktsumme auf 21 ab. Dies bedeutet den Prozentrang 69 und ein Stanine-Wert von 6. Tendenziell ist die Stressvulnerabilität des Mädchens leicht gesunken. Die Resultate betreffend die übertrittsspezifischen Fragen veränderten sich kaum. Waren es bei der ersten Erhebung 9 Punkte beim Übertrittsgespräch und 8 Punkte beim 1. Oberstufenschultag, so stieg die Punktzahl beim Übertrittsgespräch auf 10 Punkte und blieb beim 1. Oberstufenschultag gleich (8 Punkte).

Tabelle 15: Bewältigungsstrategien der Schülerin S18 in der ersten Erhebung

	SOZ	PRO	VER	PAL	AER
RW	34	36	30	28	32
PR	50	31	69	50	84
ST	5	4	6	5	7

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

Bei der ersten Untersuchung mit dem SSKJ 3-8R erzielt das Mädchen 18 auf der Bewältigungsskala bei der «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ) und bei der «palliativen Emotionsregulation» Stanine-Werte von jeweils 5 (und einen Prozentrang 50). Verglichen mit den Normwerten, entspricht dies dem Durchschnitt der Mädchen auf fünften und sechsten Klassen. Sie benennt «ärgerbezogene Emotionsregulationsstrategien» (AER) deutlich häufiger als der Durchschnitt der Schülerinnen der fünften und sechsten Klasse. Der Stanine-Wert von 7 zeigt, dass nur etwa jede sechste Fünft- bzw. Sechstklässlerin diese Strategie häufiger in Belastungssituationen einzusetzen angibt. Ebenfalls liegt der Einsatz von «vermeidenden Bewältigungsstrategien» (VER) mit einem Stanine-Wert von 6, leicht über dem Durchschnitt der Normstichprobe. Bei der «problemorientierten Bewältigung» (PRO) befindet sich das Mädchen mit 36 Punkten und einem Stanine-Wert von 4 (Prozentrang = 31) einen Wert im in untersten Drittel der Normstichprobe.

Tabelle 16: Bewältigungsstrategien der Schülerin S18 in der ersten Erhebung

	SOZ	PRO	VER	PAL	AER
RW	36	47	25	39	27
PR	50	69	50	84	69
ST	5	6	5	7	6

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

Bei der zweiten Erhebung mit dem gleichen Testinstrument kommt die «Suche nach sozialer Unterstützung» (SOZ), im Vergleich zur Normstichprobe, weiterhin im durchschnittlichen Bereich zu liegen. Ebenfalls im durchschnittlichen Bereich liegt nun der Einsatz von «vermeidenden Bewältigungsstrategien» (VER). Bei den Strategien zur «problemorientierten Bewältigung» (PRO), der «palliativen Emotionsregulation» (PAL) und der «ärgerbezogenen Emotionsregulation» (AER) kommen mit Stanine-Werten von 6 und 7 vergleichbar hohe Auftretenshäufigkeiten zum Ausdruck. Der Stanine-Wert von 7 bei der «palliativen Emotionsregulation» zeigt, dass nur etwa 20% der Fünft- und Sechstklässlerinnen diese Strategie häufiger in Stresssituationen einsetzt.

Die Antworten des Mädchens zu potenziellen Stressreaktionen liegen beide im deutlich unterdurchschnittlichen Bereich. Bei den physischen, wie auch den psychischen Stresssymptomen liegen die Werte im unteren Wertebereich. Folglich wird auf eine differenzierte Betrachtung mittels Subskalen zu den psychischen Stresssymptomen verzichtet. Beim Wohlbefinden erzielt das Mädchen bei der ersten Erhebung 10 Punkte und liegt damit innerhalb zweier Standardabweichungen unter dem Mittelwert. Das Wohlbefinden fiel bei der zweiten Erhebung zwei Punkte höher aus, woraus ein Stanine-Wert von 5 (und der Prozentrang 50 resultiert).

Zusammenfassung: Summa summarum zeigen die Ergebnisse, dass das Mädchen auch nach dem Training stressvulnerabler ist als andere Mädchen ihres Alters. Typische Stresssituationen schätzt sie individuell weniger stressbezogen, aber immer noch stressbezogener ein als andere Fünft- und Sechstklässlerinnen. Beide Werte zu den übertrittsspezifischen Fragen liegen im obersten Bereich und zeigen, dass das Mädchen diese beiden Situationen, nach wie vor, mit sehr viel Stress verbindet. Es lässt sich eine Tendenz ausmachen, dass das Mädchen, gemäss ihren Antworten in den Erhebungen, vermehrt günstige Bewältigungsstrategien (grün markiert) einsetzt und der Einsatz ungünstiger Strategien (rot markiert) abgenommen hat. Obwohl das Mädchen immer noch überdurchschnittlich oft «ärgerbezogene Strategien» einsetzt, ist bei der psychischen Symptomatik, insbesondere bei den ärgerbezogenen Emotionen, kein erhöhter Wert festzustellen.

7. Evaluation

Der Darstellung der Ergebnisse folgen nun die Interpretation und Diskussion. Dabei werden theoretische Aspekte mit dem Produkt (Anti-Stress-Trainingsprogramm) und den Resultaten in Verbindung gesetzt.

7.1 Stress und Stressbewältigung

Die Evaluation erfolgt kategorisiert nach Stressvulnerabilität, Stressbewältigungsstrategien und Symptomatik/ Wohlbefinden, wie dies auch im Fragebogen und bei den dargestellten Ergebnissen der Fall ist.

7.1.1 Stressvulnerabilität

Der Mittelwert der Stressvulnerabilität der Mädchen und der Jungen sank von der ersten zur zweiten Erhebung. Es lässt sich daraus die Tendenz ableiten, dass das Anti-Stress-Training bewirkte, dass die Kinder die genannten Alltagssituationen nun als leicht weniger belastend einschätzen. Die Tatsache, dass die Mädchen im Vergleich zur Normstichprobe nicht signifikant gestresster sind, ist als positiv zu werten. Es scheint, als ob sie nicht an chronischem Stress leiden (vgl. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019) und somit die Fähigkeit zur adäquaten Stress- und Emotionsregulation vorhanden ist. Bei den Knaben sind die Mittelwerte bei beiden Erhebungen auf den ersten Blick erhöht. Die Stressvulnerabilität der Knaben konnte jedoch nicht als signifikant höher nachgewiesen werden. Die Tendenz, dass junge Frauen höhere Belastungswerte zeigen als junge Männer, gemäss Albrecht, Kottlow, Stocker und Ziegler (2021), wird bestätigt, auch wenn kein signifikantes Resultat gezeigt werden kann.

Bei den übertrittsspezifischen Fragen sinken bei ca. der Hälfte der Kinder der Klasse die Werte. Dies lässt darauf schliessen, dass sie den Übertritt nach dem Anti-Stress-Training als eher weniger bedrohlich empfinden. Bei der anderen Hälfte der Mädchen zeigt sich das Programm als ineffektiv oder gar kontraproduktiv. Die Punktwerte sind bei der ersten wie auch bei der zweiten Befragung im stressigen bis sehr stressigen Bereich. Das Programm hat in diesem Fall nur sehr bedingt eine Wirkung erzielt. Die erste Erhebung zeigte, dass es eine Korrelation zwischen der Stressvulnerabilität allgemein und der Belastung am ersten Oberstufenschultag gibt (siehe 6.1.1 Stressvulnerabilität). Dies bestätigt die Annahme von Elben, Lohaus, Ball und Klein-Hessling (2003), dass eine Abnahme der physischen und psychischen Symptomatik erst nach dem Schulwechsel eintritt. Dieser Annahme widersprechen Lohaus, Vierhaus und Ball (2005). Gemäss diesem Forscherteam ist ein Schulwechsel im Allgemeinen nicht mit einem Anstieg des Stresserlebens verbunden. Die erfassten Daten bilden sich nicht in dieser Annahme ab. Dies könnte daran liegen, dass die allgemeine Vulnerabilität der 5. Klasskinder (n=46) bei der ersten Befragung

hoch signifikant über den Werten der Normstichprobe liegen und die Kinder der beiden Klassen deutlich gestresster sind als andere Kinder des gleichen Alters. Dies bestätigt auch die Ansicht von Raufelder und Hochetrichter (2018), dass sich nicht nur Erwachsene, sondern bereits auch Kinder und Jugendliche durch Termin-, Erfolgsdruck, Existenzangst und sozialen Vergleich überfordert fühlen. Bei der zweiten Erhebung, bei der nur noch die Projektklasse befragt wurde, ergab sich kein signifikanter Unterschied mehr. Dies kann zum einen an der kleineren Stichprobengrösse liegen oder am Effekt, dass die Kinder nach dem Training den Stress anders bewerten und zum anderen die Balance zwischen Anforderungen und Copingstrategien (Hampel & Petermann, 2021) ausgeglichener ist.

In der zweiten Befragung konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Stressvulnerabilität allgemein und den übertrittsspezifischen Belastungen nachgewiesen werden. Dies könnte daran liegen, dass die Kinder tiefere Werte im Fragebogen ankreuzten und die Belastung tendenziell gesunken ist. Im Vorher-Nachher-Vergleich lässt sich bei der Frage nach der Belastung am ersten Oberstufenschultag ein signifikantes Resultat nachweisen. Wenn die Kinder nach dem Anti-Stress-Training an den ersten Tag in der Oberstufe denken, sind die signifikant weniger gestresst als noch vor dem Training.

Die Hypothese 1 lautet: «Die Kinder nehmen nach dem Training Alltagssituationen, die mit Stress verbunden sein könnten, subjektiv als weniger stressig wahr (Stressvulnerabilität allgemein).» Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden. Die Stressvulnerabilität allgemein ist weder im Vorher-Nachher-Vergleich, noch im Vergleich mit der Normstichprobe signifikant gesunken. Hingegen kann die Hypothese 2 «Der Übergang von der Primarschule in die Sek ist ein kritisches Lebensereignis und löst bei den Kindern Stress aus.» zum Teil bestätigt werden. In Bezug auf die zu erwartende Belastung am 1. Oberstufenschultag konnte in der ersten Erhebung nachgewiesen werden, dass die Kinder signifikant gestresster sind als in anderen belastenden Bereichen. Nach dem Anti-Stress-Training konnte mittels Vorher-Nachher-Vergleichs festgehalten werden, dass die Kinder signifikant weniger gestresst sind, als noch vor dem Training und das Training eine Verbesserung bewirkte. Es konnte bei der Befragung zu der Belastung am Übertrittsgespräch kein signifikantes Resultat nachgewiesen werden und darum gilt die Hypothese als teilweise bestätigt. Gemäss Albrecht, Kottlow, Stocker und Ziegler (2011) weisen Jugendliche mit schlechteren Schulleistungen höhere Stresswerte auf. Diese Korrelation konnte im Projekt nicht bestätigt werden ($p=.818$). Wobei an dieser Stelle erwähnt sein muss, dass fünf Kinder in den Leistungsfächern angepasste Lernziele haben und somit nicht in der Statistik aufgeführt werden können. Vor diesem Hintergrund kann als Nebenaspekt festgehalten werden, dass bei der Projektklasse das Stresserleben (Vulnerabilität) durch die Vielzahl von Neuanpassungen beim Übertritt nicht leistungsabhängig ist.

7.1.2 Stressbewältigungsstrategien

Bei der ersten und zweiten Erfassung zeigte sich, dass die Kinder nur die «palliative Bewältigungsstrategie» (wie Suche nach Ruhe und Entspannung) signifikant häufiger einsetzen als andere Strategien (siehe 6.2.2 Bewältigungsstrategien). Diese Strategie dient der somatischen und emotionalen Bewältigung. Die Ausgewogenheit im Einsatz der Strategien zeigt, gemäss Klein-Hessling und Lohaus (2021), dass die Kinder ein Spektrum an Copingstrategien haben, die eine palliative wie auch eine instrumentelle Funktion haben. Die Erkenntnisse aus der Erhebung weisen auf einen Entwicklungsschritt hin. Sie decken sich mit der Aussage der beiden obengenannten Autoren, dass Jugendliche vermehrt palliative Strategien einsetzen während Kinder eher instrumentelle Bewältigungsverhalten wählen. Starke Emotionen und starker Stress beeinflussen die emotionsspezifische Wahrnehmung und können, gemäss Eckert, Tarnowski und Merten (2019) zu dysfunktionalen Entscheidungen führen. Auf die starke Emotion Ärger wurde schwerpunktmässig eingegangen (z.B. Kampfsportworkshop, Patronus), nachdem sich der übermässige Einsatz der ärgerbezogenen Strategie in der ersten Erhebung herauskristallisierte (siehe Tabelle 5). Im Prä-Post-Vergleich liess sich feststellen, dass die Kinder nach dem Anti-Stress-Programm signifikant weniger ärgerbezogene Strategien einsetzen (siehe 6.2.2 Bewältigungsstrategien), was, gemäss Klein-Hessling und Lohaus (2018), als günstig zu werten ist. Diese Nachweise führen zur Annahme, dass die Hypothese 3 «Die Kinder wählen als Copingstrategien gegen Stress vermehrt die Suche nach sozialer Unterstützung und die problemorientierte Bewältigung und weniger ärgerbezogene Strategien.» teilweise angenommen werden kann. Die «Suche nach sozialer Unterstützung» und die «problemorientierte Bewältigung» zeigen sich im Vergleich zur Normstichprobe nach wie vor in einem durchschnittlichen Bereich, während der Einsatz von «ärgerbezogenen Strategien» nach dem Training signifikant sank. Das Forschungssetting war zeitlich eng strukturiert. Es stellt sich die Frage, ob genügend Zeit vorhanden war, dass sämtliche neue Copingstrategien erprobt und etabliert werden konnten.

Wie es Klein-Hessling und Lohaus (2021) empfehlen (siehe 3.3.7 Einfluss der Eltern), wurden die Eltern in den Prozess miteinbezogen. Der theoretische Input hat die Eltern sensibilisiert, dass Kinder häufig stressauslösende Situationen gar nicht alleine beeinflussen können. Zudem wurden Möglichkeiten zur effektiven Stressbewältigung aufgezeigt. Das am Elternabend ausgefüllte Blatt (siehe Abbildung 20), welche die Kinder einige Wochen später erhielten, hat einen Vergleich ermöglicht und den Kindern die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus verdeutlicht (siehe 5.3.3 Elterninformationsabend).

7.1.3 Symptomatik und Wohlbefinden

Bei den physischen und psychischen Symptomatiken wird von einer Begleitsymptomatik des Stresserlebens ausgegangen. Die Hypothese vier besagt: «Die Kinder steigern ihr allgemeines Wohlbefinden (physische und psychische Beschwerden geringer).» und kann an dieser Stelle bestätigt werden (siehe Tabelle 12). Lagen die Werte der psychischen Beschwerden bei der ersten Erhebung noch signifikant über den Werten der Normstichprobe, gibt es bei der zweiten Erhebung (aufgrund des tieferen Mittelwertes) keine signifikante Abweichung von der Norm mehr. Dies bedeutet, dass Beschwerden wie Unruhe, Einsamkeit, Nervosität und Wut insofern abgenommen haben, als dass sie nun im unauffälligen Bereich sind. Die physischen Beschwerden unterscheiden sich in beiden Erhebungen nicht signifikant von der Normstichprobe und sind daher als nicht besorgniserregend anzusehen. Hier wird ersichtlich, dass eine Reduktion der Stressbelastung einen Beitrag zur Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung leistet (Klein-Hessling & Lohaus, 2021). Von der ersten zur zweiten Erhebung stieg das Wohlbefinden der Kinder signifikant an. Auch im Vergleich zur Normstichprobe fühlen sich die Kinder nach dem Anti-Stress-Training höchst signifikant wohler, als noch vor dem Training. Insbesondere in der erlebnispädagogischen Woche wurde viel Wert gelegt auf Wertschätzung und Gemeinschaftsgefühl. Die Kinder konnten ihre Fähigkeiten zeigen und in unterschiedlichen Gruppensettings Ziele erreichen. Dies sind, gemäss Berkin (2017), protektive Faktoren gegenüber belastendem Stress- und Emotionserleben. Dieses Gefühl zu einer Gemeinschaft zuzugehören und Selbstwertschätzung gespürt zu haben, könnte sich auch in der Frage nach dem Wohlbefinden niedergeschlagen haben. Im Fragebogen SSKJ 3-8 müssen die Kinder beim Teil Symptomatik und Wohlbefinden an die «letzte Woche» zurückdenken. Da die zweite Erhebung in der Woche nach dem Lager stattfand, hat gegebenenfalls das positive Lagergefühl, und somit die intraindividuelle Variabilität, die Einschätzung beeinflusst. An dieser Stelle kann die Methodenkritik von Hampel und Petermann (2017) erwähnt werden, dass die Ergebnisse vor dieser Ausgangslage gegebenenfalls schlecht generalisierbar und zeitlich instabil sind (siehe 4.3 Methodenkritik).

7.1.4 Durchführung

Wie es Klein-Lohaus und Hessling (2021) treffend formulieren, soll «gerade bei präventiven Massnahmen mit Kindern bedacht werden, dass sich der Erfolg einer Massnahme für das Kind erst in der Zukunft zeigen kann» (S. 17). Mit der erlebnispädagogischen Woche konnte in jedem Fall ein unmittelbarer Anreiz geschaffen werden, welcher die Motivation der Kinder unterstützte. Die Aussage von Michl (2020), dass die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar gemacht werden sollen, kann an dieser Stelle bestätigt werden. Gemeinsame Reflexionen und individuelle Tagebucheinträge während der erlebnispädagogischen Woche liessen die Kinder die Eindrücke verarbeiten und neue Erkenntnisse verbalisieren. Das Interesse der Kinder, nach Germonprez (2018) konnte in der Neugierde, den gehaltvollen Fragen und dem Lachen der Kinder erkannt werden. Von aussen betrachtet, haben die Kinder in den Strategien Planung (planning), emotionale Unterstützung (emotional support), Humor (humour), Akzeptanz (acceptance) und Zurückhaltung (restraint) dazugelernt (siehe Abbildung 4).

Spielerische und experimentelle Sequenzen im Schulhaus förderten das gute Gefühl im Anschluss an ein freudvolles, gemeinsames Erlebnis und beeinflussten somit die allgemeine Befindlichkeit positiv. Die binnendifferenzierte Gestaltung und bewusste Planung des Unterrichtes ermöglichte allen Kindern der Projektklasse Partizipation und eine Einbettung des Gelernten in die individuellen Leben der Kinder. Sie haben, wie es der Lehrplan 21 fordert, gelernt, ihre Ressourcen wahrzunehmen, einzuschätzen und einzubringen (siehe 2.2 Fachliche Einordnung). Die vielen Austausche in der ganzen Klasse und der Halbkasse haben wesentlich dazu beigetragen.

Vor dem Hintergrund, dass Stresskiller nur wirksam sein können, wenn die Atmung und Muskelspannung kontrolliert werden können (siehe 3.2.1 Entstehung von Stress), haben sich die vielen Entspannungsübungen bewährt. Das massgeschneiderte Anti-Stress-Programm «Cool bleiben» hat erfreuliche Effekte gezeigt. Hampel und Petermann (2017) stehen dafür ein, dass in der Konzeption von Stressbewältigungsprogrammen ein Auffrischkurs enthalten sein soll, um die Effektivität und die Nachhaltigkeit der Massnahmen zu optimieren (vgl. S. 42). Diesem Gedanken wird Rechnung getragen und für den kommenden Frühling eine Wiederaufnahme des Themas geplant. Zudem wurde, mitunter aus diesem Grund, der Klassenlehrer stark in den Unterricht einbezogen (siehe 5.2.2 Verfolgte Ziele). Dies deckt sich mit der Aussage von Hampel und Petermann (2017), dass umweltbezogene Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Eine (präventive) Durchführung im schulischen Kontext, mit einem Einbezug der Eltern (Elterninformationsabend) zeigte sich als gewinnbringende Entscheidung.

7.2 Beantwortung Fragestellung

Nach Auflistung sämtlicher Aspekte, erfolgt die pointierte Beantwortung der Frage.

Fühlen sich 6. Klässler_innen nach einem vierwöchigen Anti-Stress-Training, welches Elemente im schulischen Alltag und im erlebnispädagogischen Kontext verknüpft, nach ihren eigenen Angaben resilienter (Wohlbefinden/ Vulnerabilität) und gestärkter hinsichtlich Stressbewältigungsstrategien als vor dem Training?

Statistisch gesehen veränderte sich die Vulnerabilität nicht signifikant, woraus geschlossen werden kann, dass die Kinder nach vier Wochen, in dieser Hinsicht, nicht resilienter sind. Das Wohlbefinden verbesserte sich jedoch höchst signifikant. Es lässt sich die Tendenz feststellen, dass die Kinder auf soziale Bewältigungsstrategien nach wie vor zurückgreifen. Es scheint jedoch, als ob sie erfreulicherweise weniger ärgerbezogene Bewältigungsstrategien einsetzen. Gewichtet man die persönlichen Rückmeldungen zum Anti-Stress-Programm, darf grundsätzlich positiv auf das Anti-Stress-Training zurückgeblückt werden, auch wenn die Daten, vor dem Hintergrund der kleinen Stichprobe, nicht durch und durch die erhofften Resultate ausweisen. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, begegneten die Kinder auch diesem neuen Projekt mit viel Enthusiasmus und Neugierde. Sie liessen sich auf sämtliche Sequenzen ein, verfolgten ihre Ziele mit grosser Ernsthaftigkeit und lernten, gemäss ihrer eigenen Einschätzung (siehe Abbildung 21), viel Neues dazu.

7.3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Konsequenzen im Hinblick auf die Ausgangsproblematik, auf die Berufspraxis sowie auf zukünftige Forschungen werden aufgezeigt.

Ein niederschwelliges Training im schulischen Kontext holte die Kinder in ihren individuellen Lebenswelten ab. Sie befassten sich mit der Körperwahrnehmung, ihren bisherigen Strategien und reflektierten alleine und im Klassensetting das Thema Stress. Auf dieser Basis wurde neues Wissen aufgebaut und vielfältig trainiert. Es wurde gemeinsam gelernt. Diese Betonung der Individualität und die Ressourcenorientierung widerspiegeln sich im Berufsfeld der Heilpädagogik.

In einer weiteren Durchführung könnte der geschlechtsspezifischen Stressverarbeitung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. So wären Sequenzen in geschlechtergetrennten Gruppen ein Weg, um auf die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien (Hampel & Petermann, 2017) einzugehen. Das Anti-Stress-Training in dieser Form war eine Kombination aus Erlebnispädagogik

und einer Unterrichtsreihe im Schulzimmer. Interessant wäre es herauszufinden, ob genau dieses Arrangement erfolgsversprechend ist oder ob einer der beiden Lernplätze die grössere Wirkung zeigt.

Der Zusammenhang zwischen Kultur und Stress wurde bereits erforscht, waren jedoch nicht Teil dieser Arbeit. Gerade in einer kulturell sehr vielfältigen Schule wie dem Schlimperg, einer ausgewiesenen Quimsschule, könnten Befunde dieser Forschungen in ein nächstes Anti-Stress-Programm miteinfließen. Seit Antonovsky und Bengel und Lyssenkou gibt es bereits Gedankengut, dass Stress und Persönlichkeit einen Einfluss auf die Stressbewältigung haben. Weitere Ausdifferenzierungen und Konkretisierungen auf Persönlichkeitsmerkmale und die Adaption auf das Kinder- und Jugendalter wären wünschenswert.

Die Tendenz beobachtend wird die outputorientierte Gesellschaft auch in den nächsten Jahren bestehen bleiben. So stellt sich die Frage, ob sich die Problemlage weiter zuspitzt und ob eine Notwendigkeit besteht, das bewusste Nachdenken über Stress bereits in Zyklus zwei (LP21) verpflichtend zu machen. Abschliessend lässt sich hoffen, dass der mittelfristige, kompetente Umgang der Projektklasse mit Stress spätestens nächsten Sommer sichtbar wird, wenn der Übertritt vor der Tür steht.

8. Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Albrecht, I., Kottlow, M., Stocker, P., & Ziegler, H. (2021). *Rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz ist gestresst - Erkenntnisse für Jugendliche, Eltern und Schulen*. Zürich: Pro Juventute Schweiz.
- Alman, B. (2016). *Weniger Stress - mehr Kindheit! Ein Stressbewältigungsprogramm für Kinder, ihre Eltern und Lehrer*. Heidelberg: Auer.
- Bildungsdirektion. (28. 09 2022). Stellen berechnen. Zürich, Zürich, Schweiz.
- Booth, J. W., & Neill, J. T. (20. 1 2017). Coping Strategies and the development of psychological resilience. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 47-54.
- Detillion, C., Craft, T., Glasper, E., Prendergast, B., & DeVries, C. (9 2004). Social facilitation of woundhealing. *Psychoneuroendocrinology*, S. 1004-1011.
- Eckert, M., Tarnowski, T., & Merten, L. (2019). *Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche*. Weinheim: Beltz.
- Elben, C., Lohaus, A., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2003). Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Differentielle Effekte auf die psychische Anpassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 331-341.
- Garst, B., Scheider, I., & Baker, D. (1. März 2001). Outdoor Adventure Program Participation Impacts on Adolescent Self-Perception. *Journal of Experiential Education*, S. 49.
- Germonprez, K. (2018). *Erlebnispädagogik und Schule - Vielfalt erleben*. Göttingen: Hubert & Co.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben - Stress vermeiden*. Weinheim: Beltz.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2018). *Geschlechts- und situationsspezifische Stressverarbeitung und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Hogrefe.
- Hampel, P., Schumacher, C., & Petermann, F. (2019). Akzeptanz, Durchführbarkeit und erste Hinweise auf die Wirksamkeit der neuen Version des sekundärpräventiven Anti- Stress-Trainings für Kinder. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 243-249.
- Heackmair, B., & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen - Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Klein-Hessling, J., & Lohaus, A. (2021). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.

- Kohlmann, C.-W., Eschenbeck, H., Jerusalem, M., & Lohaus, A. (2021). *Diagnostik von Stress und Stressbewältigung*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehrplan 21. (2017). *Bildungsdepartement St.Gallen*.
- Lohaus, A., Domsch, H., & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Klein-Heissling, J. (2018). *SSKJ 3-8R; Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter - Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., Fridrici, M., & Domsch, H. (2017). *Jugendliche im Stress*. Berlin: Springer.
- Lohaus, A., Vierhaus, M., & Ball, J. (2005). *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag*. Münster: Waxmann.
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der PH.
- Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Olpe, H. R., & Seifritz, E. (2014). *Bis er uns umbringt? Wie Stress die Gesundheit attackiert - und wie wir uns schützen können*. Bern: Hans Huber.
- Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2018). *Prüfungsangst und Stress*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reznick, C. (2013). *Innere Starkmacher*. München: Kösel.
- Weltgesundheitsorganisation. (29. 03 2017). *Niedergeschlagenheit in der Jugend*.
- Ziegler, H. (2015). *Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland?* Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaften.

8.2 Abbildungsverzeichnis

Titelbild: freepik.com / angepasst: Céline Strässle (04.10.22)

Abbildung 1: Differenzierung dreier Arten primärer Bewertung (vgl. Lazarus & Launier, 1981, zit. n. Hampel & Petermann, 2017, S. 21)	8
Abbildung 2: Anteil von Kindern mit Stresslevel "hoch" nach Alter und Geschlecht (vgl. Albrecht, Kottlow, Stocker & Ziegler, 2021, S.12)	13
Abbildung 3: Risiko- und Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 61)	19

Abbildung 4: Theoretisches Modell von Bewältigungsstrategien (vgl. Booth & Neill, 2017, S. 51)	22
Abbildung 5: ergänzende Fragestellungen im Bereich Stressvulnerabilität in Bezug auf den Übertritt	26
Abbildung 6: Message in the Bottle Abbildung 7: Stressnetzspiel.....	35
Abbildung 8: Stresswaage mit Stresssituationen Abbildung 9: Stresswaage in Balance	35
Abbildung 10: Sammlung Erholungsaktivitäten der Klasse Abbildung 11: Entspannungsübung ...	37
Abbildung 12: Tafelbild Ende zweiter Woche	37
Abbildung 13: Foxtrail in Kleingruppen Abbildung 14: Klangweg.....	39
Abbildung 15: Selbstverteidigung Abbildung 16: Entspannungs- und Atemübungen im Kampfsport	39
Abbildung 17: gemeinsames Kochen im Wald Abbildung 18: individuelle Stressbälle herstellen .	39
Abbildung 19: Auswahl "Ankergefühle" für Patronus	41
Abbildung 20: Beispiel eines Vergleichs Elternaussage (links) – Kindesaussage (rechts)	41
Abbildung 21: Beispielhafte Rückmeldungen von vier Kindern.....	42
Abbildung 22: Streupunktediagramm der Rohpunktsummen «Vulnerabilität allgemein» und der spezifischen «Belastung am 1.Oberstufenschultag» der gesamten Stichprobe (n=46)	44
Abbildung 23: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Mädchen (n=14) mit der Normstichprobe bei der ersten Erhebung.....	45
Abbildung 24: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Knaben (n=9) mit der Normstichprobe bei der ersten Erhebung.....	46
Abbildung 25: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Mädchen (n=14) mit der Normstichprobe nach der zweiten Erhebung	51
Abbildung 26: Vergleich der Stressbewältigungsstrategien der Knaben (n=9) mit der Normstichprobe nach der zweiten Erhebung	52
Abbildung 27: Abfragen des Vorwissens: beispielhaftes Placemat.....	75
Abbildung 28: Leitfiguren (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.4).....	76
Abbildung 29: Memokarten Begriffe (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.9ff).....	77
Abbildung 30: Gefühlskarten (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.22ff)	78

Abbildung 31: Atemübung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.25).....	79
Abbildung 32: Arbeitsblatt Schluckauf (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.26).....	80
Abbildung 33: Arbeitsblatt Selbstbeobachtung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.27)	81
Abbildung 34: Phantasiereise 1b (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.32ff)	84
Abbildung 35: Selbstbeobachtung Erholungsaktivitäten (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.53) .	85
Abbildung 36: modifiziertes Arbeitsblatt Verarbeitungsstrategien (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.55)	87
Abbildung 37: Phantasiereise Felix (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.44)	88
Abbildung 38: Anleitung Progressive Muskelentpsannung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.68ff)	93
Abbildung 39: Ressourcenwunschlume (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.79).....	94
Abbildung 40: Anleitung Stressbälle (eigene Darstellung)	99
Abbildung 41: Energie bündeln, Achtsamkeit und Entspannung (vgl. Begleitheft, Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S.23)	100
Abbildung 42: Befragung Eltern am Elternabend (eigene Darstellung).....	101
Abbildung 43: Einstiegsbeispiel Patronus (vgl. Begleitheft, Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S.34f).....	102
Abbildung 44: Anwendungssituationen Patronus (vgl. Begleitheft, Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S. 35)	103
Abbildung 45: leicht modifizierter Stresskillerwürfel (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.96) ...	104
Abbildung 46: SSKJ 3-8 R der Schülerin 18, erste Erhebung (vgl. Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Hessling, Fragebogen, 2018)	116
Abbildung 47: Auswertungsbogen Schülerin 18, erste Erhebung (vgl. Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Hessling, Auswertungsbogen, 2018)	118
Abbildung 48: Auswertungsbogen Schülerin 18, zweite Erhebung (vgl. Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Hessling, Auswertungsbogen, 2018)	119
Abbildung 49: Auswertungsbogen Schüler 19, erste Erhebung (vgl. Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Hessling, Auswertungsbogen, 2018).....	121
Abbildung 50: Auswertungsbogen Schüler 19, zweite Erhebung (vgl. Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Hessling, Auswertungsbogen, 2018)	122

8.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aktivitäten in Sequenzen 1 und 2 (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 101ff).....	34
Tabelle 2: Aktivitäten in Sequenzen 3 und 4 (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 120ff).....	36
Tabelle 3: Aktivitäten der Sequenzen 5-8 im Lagerkontext	38
Tabelle 4: Aktivitäten in Sequenzen 10 und 11(vgl. Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S. 120ff und vgl. Hampel & Petermann, 2017, S. 157f).....	40
Tabelle 5: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) in Bezug auf Stressbewältigungsstrategien in der Erhebung 1.....	47
Tabelle 6: Mittelwerte der Mädchen zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der ersten Erhebung	48
Tabelle 7: Mittelwerte der Knaben zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der ersten Erhebung	48
Tabelle 8: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) in Bezug auf Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der ersten Erhebung	49
Tabelle 9: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) im Bezug auf Stressbewältigungsstrategien in der Erhebung 2.....	53
Tabelle 10: Mittelwerte der Mädchen zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden bei der zweiten Erhebung	54
Tabelle 11: Mittelwerte der Knaben zu Stresssymptomatik und Wohlbefinden bei der zweiten Erhebung	54
Tabelle 12: Prozentual gewichtete Mittelwerte und Standortabweichungen der Knaben und Mädchen der Projektklasse (n=23) in Bezug auf Stresssymptomatik und Wohlbefinden in der zweiten Erhebung	55
Tabelle 13: Bewältigungsstrategien des Schülers 19 bei er ersten Erhebung.....	56
Tabelle 14: Bewältigungsstrategien des Schülers 19 bei der zweiten Erhebung.....	57
Tabelle 15: Bewältigungsstrategien der Schülerin S18 in der ersten Erhebung	58
Tabelle 16: Bewältigungsstrategien der Schülerin S18 in der ersten Erhebung	59
Tabelle 17: Übersicht Zeitplan.....	74

Tabelle 18: Planung Foxtrail.....	95
Tabelle 19: Planung Kampfsport-Workshop	96
Tabelle 20: Planung Klangweg	97
Tabelle 21: Planung Kochen im Wald	98
Tabelle 22: Rohpunktsummen und Mittelwerte der Stressvulnerabilität in der Test- und Parallelklasse in der ersten Erhebung nach Geschlecht sortiert.....	105
Tabelle 23: Rohpunktsummen und Mittelwerte der Stressvulnerabilität in der Projektklasse in der zweiten Erhebung nach Geschlecht sortiert	106
Tabelle 24: Bewältigungsstrategien der Kinder in der ersten und zweiten Erhebung	107
Tabelle 25: Symptomatik und Wohlbefinden der Kinder in der ersten und zweiten Erhebung	108

9. Anhang

9.1 Zeitplan

Tabelle 17: Übersicht Zeitplan

Zeitpunkt	Meilensteine
KW 42/2021	Abgabe Skizze Masterarbeit
KW 18/2022	Abgabe Disposition
KW 26	1. Erhebung SSKJ 3-8R (3 Wochen vor Sommerferien)
1. September	Infoabend Lagerwoche
KW 35/36	vorbereitende Trainingswochen im Schulbetrieb
KW 37	erlebnispädagogische Woche
KW 38	nachbereitende Trainingswoche im Schulbetrieb
KW 38	2. Erhebung SSKJ 3-8R (3 Wochen vor Herbstferien)
KW 39-46	Verschriftlichung, Korrektur extern, Überarbeitung
KW 47	Druck und Abgabe Masterarbeit
KW 6/2023	Präsentation der Masterarbeit

9.2 Beispiel Lernstandserhebung

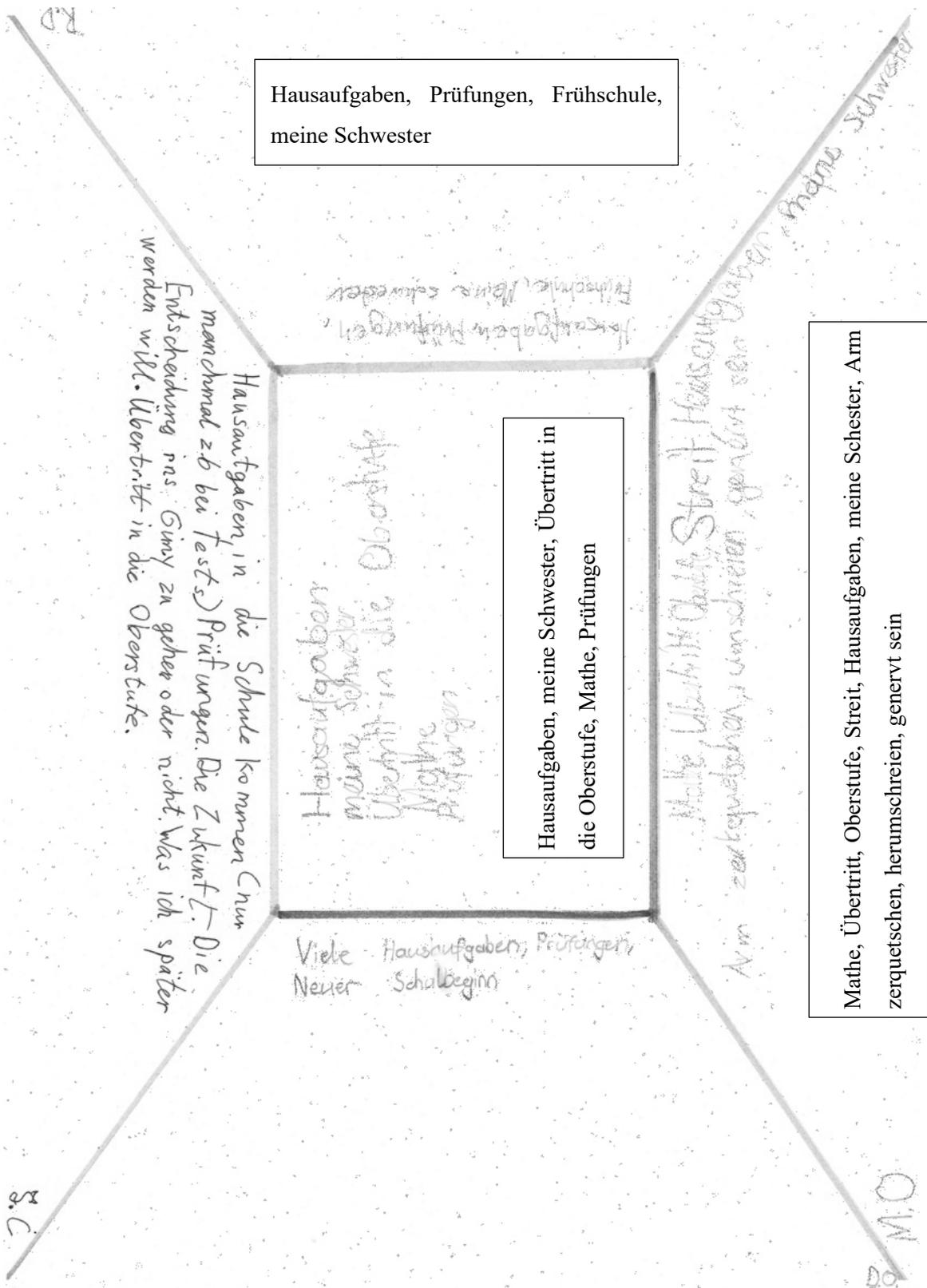


Abbildung 27: Abfragen des Vorwissens: beispielhaftes Placemat

9.3 Material Projektdurchführung

9.3.1 Sequenz 1

Arbeitsblatt 1

Leitfiguren



Nele



Nils

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 28: Leitfiguren (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.4)



Stresssituationen



vollMeeer12



Stressantworten



Happy-Laune

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 29: Memokarten Begriffe (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.9ff)

Ich habe
Angst!

Ich ärgere
mich!

Ich bin
traurig!

Ich freue
mich!

Ich bin
aufgeregt!

Ich fühle
mich wohl!

Atemübung

Atme tief ein und aus

lege deine Hände auf deinen Bauch

und achte darauf

wie sich dein Bauch beim Atmen hebt und senkt

achte auf die Luft, die in deine Nase einströmt

und wieder ausströmt

wann fühlt sich die Luft wärmer an?

beim Einatmen?

oder beim Ausatmen?

Beobachte weiter deinen Atem

Atmest du länger ein oder aus?

Versuche das in den nächsten Atemzügen herauszufinden

Wo spürst du den Atem in deinem Körper ganz besonders?

Beobachte deinen Atem,

wie er in deine Nase einströmt und sich langsam in deinem Körper ausbreitet,

deinem Kopf, deinen Schultern, deinen Armen bis hin zu den Händen und Fingerspitzen

deinem Rücken hinunter, deinen Beinen, deinen Füßen bis hin zu den Zehen

achte darauf, wie sich dein Atem auch in deinem Bauch ausbreitet

wo spürst du deinen Atem am meisten?

dein Atem ist dein Freund, der dich immer begleitet

du kannst immer zu deinem Atem zurückkehren

indem du ganz bewusst auf deinen Atem achtest

atme nun wieder tief ein und aus

tief ein und aus

tief ein und aus

bewege deine Hände und Arme,

deine Beine und Füße

räkele dich und

öffne langsam die Augen

und schüttele dich

kehre nun langsam zu deinem Platz zurück.

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 31: Atemübung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.25)

Arbeitsblatt »Schluck auf«

VON



Wenn ich ...	atme ich			tief	atme ich	
	langsam	schnell	mittel		flach	mittel
morgens aufwache	<input type="checkbox"/>					
zur Schule gehe	<input type="checkbox"/>					
im Klassenraum sitze	<input type="checkbox"/>					
in den Pausen spiele	<input type="checkbox"/>					
im Sportunterricht	<input type="checkbox"/>					
vor einer Klassenarbeit	<input type="checkbox"/>					
mich streite	<input type="checkbox"/>					
mich ausruhe	<input type="checkbox"/>					
andere Situationen:						
_____	<input type="checkbox"/>					
_____	<input type="checkbox"/>					
_____	<input type="checkbox"/>					
_____	<input type="checkbox"/>					

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 32: Arbeitsblatt Schluckauf (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.26)

Hausaufgabe erste Stunde »Stresssituationen«, »Stressantworten«, »Stresskiller« und »Stresskiller«

Schreibe in die Tabelle deine Stresssituationen, deine Stressantworten und deine Stresskiller.

Stresssituationen (Wann fühlst du dich unter Druck gesetzt?)	Stressantworten (Was fühlst du, wenn du Stress hast? Wie antwortet dein Körper? Was ist in deinem Kopf los?)	Stresskiller (Wie kriegst du den Stress in den Griff?)
		
		

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 33: Arbeitsblatt Selbstbeobachtung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.27)

Phantasiereise 1b: Kati hat Streit mit ihrer besten Freundin

Lege dich nun ganz bequem mit dem Rücken auf den Boden. Räkele dich noch mal so richtig und hole tief Luft, und atme die Luft wieder aus. Nun lege die Arme ganz locker hin, so dass die Hände neben den Beinen sind. (2 sec. Pause).

Schließe nun deine Augen. Während der ganzen Übung solltest du die Augen geschlossen halten. Versuche, eine ganz bequeme Lage zu finden (5).

Und du beginnst gleich zu träumen.

Und in deinem Traum gehst du nun auf einer wunderschönen Wiese mit schönen Blumen spazieren. Und während du die Farben der Blumen und Bäume wahrnimmst, spürst du auch das weiche Gras der Wiese unter deinen Füßen. Und während du weitergehst, entdeckst du wieder den Baum mit der Schaukel, deine Traumschaukel. Du setzt dich hinein und spürst den angenehm weichen Sitz unter dir. Und während du es dir noch etwas bequemer machst, merkst du, dass du wieder ganz sanft zu schaukeln beginnst. Und je mehr du das sanfte Hin und Her wahrnimmst, desto ruhiger und entspannter fühlst du dich. Du riechst den angenehmen Duft der Wiese, und dabei breitet sich Ruhe und Wohlbefinden in dir aus. Du bist ganz ruhig und entspannt. Und vom Schaukeln werden deine Arme und Beine ganz müde und schwer. Durch die Zweige des Baumes über dir scheinen wärmende Sonnenstrahlen auf deine Haut, so dass sich deine Arme und Beine angenehm warm anfühlen. Und das sanfte Hin und Her der Schaukel begleitet das gleichmäßige Ein und Aus deines Atems. Hin und Her und Ein und Aus.

Deine Arme und Beine sind schwer, angenehm schwer. (3x)

Deine Arme und Beine sind warm, angenehm warm. (3x)

Du bist ganz ruhig und entspannt. (3x)

Dein Atem ist ruhig und gleichmäßig. (3x)

Und mit dem sanften Hin und Her der Schaukel wirst du ruhig und fühlst dich wohl.

Und du nimmst die Geräusche des Baumes wahr, dessen Zweige sich ganz sanft im Wind wiegen, während du nun auch wieder die vertraute Stimme aus dem Baum zu dir sprechen hörst. Denn der Baum kann wunderbare Geschichten erzählen.

»Hallo«, sagt die Stimme, »wie schön, dass du mich wieder besuchst. Heute erzähle ich dir die Geschichte von Kati, die sich mit ihrer besten Freundin gestritten hat.

Kati ist heute ganz traurig, denn sie hat Streit mit ihrer besten Freundin Jule. Kati hat sich in der letzten Zeit einige Male mit einem Mädchen aus ihrer HipHop-Gruppe zum Spielen verabredet. Als Jule das mitbekommen hat, hat sie Kati mitgeteilt, dass sie darüber sehr böse ist. Heute hat sie dann sogar angedroht, dass sie nicht mehr Katis

Freundin ist, wenn sie sich noch weiter so oft mit dem anderen Mädchen trifft. Und nun ist Kati ganz traurig und grübelt schon die ganze Zeit über das Problem nach. Sie möchte gerne weiterhin Jules Freundin sein, aber das Spielen mit dem anderen Mädchen macht ihr auch Spaß. Außerdem kann sie mit ihr dann noch einige Schrittkombinationen für das nächste Training üben.

Kati findet einfach keine Lösung und beschließt erst einmal auf den Spielplatz zu gehen. Und während sie so die Straße entlang geht, merkt sie, dass sie ruhiger wird. Als Kati auf dem Spielplatz ankommt, trifft sie dort ihre ältere Cousine Sarah. Kati ist ganz erfreut, denn mit Sarah hat sie sich schon immer gut verstanden. Und sie erzählt Sarah auch gleich von ihrem Streit mit ihrer besten Freundin, und dass sie jetzt ganz ratlos ist. Sarah legt erst einmal tröstend den Arm um Kati und sagt: **Alles halb so schlimm, grübeln macht jetzt keinen Sinn.**

Und dann fällt Kati plötzlich ein, dass Jule sich auch schon mal mit einem Mädchen aus der Musikgruppe getroffen hat. Sarah erzählt ihr, dass ihr so etwas auch schon mal passiert ist und gibt ihr den Rat, noch einmal mit Jule darüber zu sprechen. Vielleicht können die beiden sich ja einigen, dass sie sich weiterhin so oft wie möglich treffen, um zusammen zu spielen und für die Klassenarbeiten zu lernen. Und mit den anderen beiden Mädchen können sie sich dann ja einmal in der Woche treffen, um gemeinsam etwas zu unternehmen. Außerdem will Jule bestimmt auch Katis Freundin bleiben und findet vielleicht Gefallen an dem Vorschlag. Kati lässt sich Sarahs Worte kurz durch den Kopf gehen und findet die Idee dann richtig gut. Jetzt muss sie nur noch all ihren Mut zusammen nehmen, um mit Jule darüber zu sprechen. Sarah legt wieder tröstend den Arm um sie und sagt:

Du schaffst das schon, du machst es gut. Ja, der Mut steht dir gut.

Kati ist noch etwas nachdenklich, aber dann wird ihr klar, dass sie es schaffen kann. Und sie stellt sich dabei vor, dass Jule den Vorschlag auch gut findet und sie sich wieder vertragen. Gleich morgen in der Schule will sie mit Jule darüber reden. Kati macht sich nun auf den Heimweg und summt dabei: **Alles halb so schlimm, grübeln macht jetzt keinen Sinn. - Ich schaff' das schon, ich mach' es gut. Ja, der Mut steht mir gut.**

Kati ganz ist zuversichtlich, dass es ihr gelingen wird. Frohen Mutes geht sie nach Hause und ist sehr stolz auf sich.

Und während die vertraute Stimme aus dem Baum langsam verstummt, bemerkst du, dass du zu Schaukeln aufgehört hast. Du spürst noch einmal den weichen Stoff unter dir, bevor du aus der Schaukel aufstehst. Du befindest dich wieder auf der wunderschönen Wiese. Die Luft riecht angenehm frisch und klar, und am Horizont siehst du die Sonne, die langsam untergeht. Du gehst jetzt zurück und spannst dabei deine Muskeln an.

Atme jetzt tief ein (4)
und wieder aus (2).
Winkle deine Arme an (2),
strecke deine Arme (2),
stelle deine Beine auf (2),
strecke deine Beine (2)
und räkele dich (2).
Öffne langsam deine Augen (5).
Atme noch einmal richtig ein (2)
und aus (8).
Und setze dich langsam wieder hin (8).

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 34: Phantasiereise 1b (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.32ff)

Arbeitsblatt »Echt cool, man«

von



**Wenn der Stress vorbei ist, denke ich gar nicht mehr nach ...
Was kann ich alles in Pausen machen?**

 Notiere unten, was du in deinen »Stresspausen« machen kannst.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

.

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 35: Selbstbeobachtung Erholungsaktivitäten (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.53)

Günstige und ungünstige Verarbeitungsstrategien

1. Lies das Beispiel genau durch.
2. Fülle die drei weissen Felder stichwortartig mit Informationen aus dem Text aus.
3. Überlege dir mindestens zwei Stresskiller und notiere, wie Nele merkt, dass sie in der «Happy-Laune» ist (graue Felder).

1. Die Mathearbeit.

Es ist Dienstagmorgen und Nele hat schon am Frühstückstisch ein komisches Gefühl im Bauch. Sie hat nicht gut geschlafen und sie möchte am liebsten gar nichts essen, weil sie ständig an die Mathearbeit am Donnerstag denken muss. Sie hat in der letzten Mathearbeit eine schlechte Note geschrieben und hat jetzt große Angst, dass sie am Donnerstag wieder eine schlechte Note schreibt. Sie möchte aber unbedingt immer die beste Note in der Klasse haben.

Sie kann einfach nicht aufhören, über die Mathearbeit nachzudenken. Da fragt ihre Mutter, was los ist, aber Nele sagt nichts und holt nur ihre Tasche und geht zur Schule. Auch in der Schule kann Nele nur an die Mathearbeit denken und bleibt in der Pause lieber in der Klasse als mit den anderen Kindern auf dem Schulhof zu spielen. Sie sitzt in der Klasse und denkt: »Ich schaff das nie«. Eigentlich möchte sie für die Mathearbeit lernen, aber sie kann nicht klar denken und möchte am liebsten vor der Mathearbeit am Donnerstag weglaufen.

Stresssituation	Stressantwort	Mega-Stresser	Stress-Killer	Happy-Laune

Günstige und ungünstige Verarbeitungsstrategien

1. Lies das Beispiel genau durch.
2. Fülle die drei weissen Felder mit Informationen aus dem Text aus.
3. Überlege dir mindestens zwei Stresskiller und notiere, wie Nils merkt, dass er in der «Happy-Laune» ist (graue Felder).

2. Das Fußballspiel.

Es ist Freitag und Nils und seine Freunde spielen gerade Fußball auf dem Bolzplatz. Es ist ein sonniger Tag und das Spiel läuft gut für Nils Mannschaft. Plötzlich kommen Tim und Marvin aus der 4. Klasse und fangen an, Nils und seine Freunde zu ärgern. Sie schießen den Ball in den Teich neben dem Bolzplatz und beleidigen die Jungs. Zwei von Nils Freunden laufen sofort nach Hause und möchten Tim und Marvin so aus dem Weg gehen.

Nils wird richtig wütend und stellt Tim ein Bein, sodass er hinfällt. Der Streit wird immer schlimmer und Nils kann sich gar nicht beruhigen. Nils ist sauer und möchte seinen Ball wieder zurückhaben. Er schnappt sich die Tasche von Tim und möchte sie auch in den Teich werfen. Doch Tim ist schneller, holt sich seine Tasche zurück und lacht Nils aus. Da wird Nils immer wütender und möchte sich am liebsten mit Tim prügeln. Auf einmal kommt der Fußballtrainer dazu und kann die beiden gerade noch auseinanderhalten.

Stresssituation	Stressantwort	Mega-Stresser	Stress-Killer	Happy-Laune

Abbildung 36: modifiziertes Arbeitsblatt Verarbeitungsstrategien (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.55)



Stresskiller
»Phantasiereise Felix«



Ich geh' die Sache an und mach' mir
einen Plan –

Jetzt hab' ich Mut,
ich mache meine
Sache gut.

© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 37: Phantasiereise Felix (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.44)

Audio-Entspannungs-CD (nach Florin, 1975; U. Petermann, 2014)

Ausführliche Entspannungsübung

Wir werden gleich nacheinander einige Muskeln an- und wieder entspannen. Dabei musst du die Muskeln für eine kurze Zeit anspannen und sie dann wieder für eine längere Zeit lockerlassen, bis ein anderer Muskel angespannt wird. Wenn du die Muskeln anspannst, ist es wichtig, dass du so stark anspannst, bis du die Spannung spürst.

Du sollst aber nicht zu stark anspannen, so dass deine Muskeln zittern oder du einen Krampf in den Muskeln bekommst.

Bevor wir in die Entspannungsübung gehen, möchte ich dich an drei Regeln erinnern. Wenn du diese Regeln beachtest, dann klappt die Übung bestimmt ganz toll:

1. Folge meinen Anweisungen zur Entspannung ganz genau!
2. Konzentriere dich ganz auf deinen Körper! Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung.
3. Übe eine Entspannungsübung jeden Tag und du wirst es super schaffen!

Nun wollen wir anfangen:

Lege dich nun ganz bequem mit dem Rücken auf den Boden. Räkele dich noch mal so richtig und hole tief Luft und atme die ganze Luft wieder aus. Atme nun ruhig weiter. Lege die Arme ganz locker hin, so dass die Hände neben den Beinen sind (2 sec Pause).

Schließe nun deine Augen. Während der ganzen Übung solltest du die Augen geschlossen halten. Wenn du dich auf die Übungen konzentrierst, fällt dir das auch gar nicht so schwer.

Versuche, eine ganz bequeme Lage zu finden (5).

Schließe nun deine **rechte Hand** zur Faust. Stelle dir vor, dass du einen Schwamm ausdrückst

und achte darauf, wie sich die Spannung in deiner Hand und in deinem Unterarm anfühlt.

Und nun lass deine Hand und den Unterarm wieder locker, ganz locker (10).

Konzentriere dich darauf, was du nun in den Muskeln deiner Hand und deines Unterarms spürst (12).

Nun schließe deine rechte Hand noch einmal zur Faust. Stelle dir wieder vor, du drückst einen Schwamm aus.

Halte die Spannung in deiner Hand und in deinem Unterarm.

Lass nun deine Hand und deinen Unterarm wieder locker, ganz locker (10).
Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Schließe nun deine **linke Hand** zur Faust. Stelle dir vor, dass du nun mit deiner linken Hand einen Schwamm ausdrückst.
Achte darauf, wie sich die Spannung in deiner Hand und in deinem Unterarm anfühlt.
Und nun lass deine Hand und den Unterarm wieder locker, ganz locker (10).
Konzentriere dich darauf, was du nun in den Muskeln deiner Hand und deines Unterarms spürst (12).

Nun schließe deine linke Hand noch einmal zur Faust. Stelle dir wieder vor, du drückst einen Schwamm aus.
Halte die Spannung in deiner Hand und in deinem Unterarm.
Lass nun deine Hand und deinen Unterarm wieder locker, ganz locker (10).
Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Spanne nun deine **beiden Hände und Unterarme** an.
Achte auf die Spannung in deinen Händen und in deinen Unterarmen.
Lass nun wieder deine beiden Hände und die Unterarme locker, ganz locker (10).
Konzentriere dich darauf, wie sich nun deine Hände und deine Unterarme anfühlen.
Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).
Als nächstes spanne deinen **rechten Oberarm** an. Winkle dazu deinen Arm an und schließe deine rechte Hand zur Faust. Stelle dir vor, dass du wie ein Bodybuilder deinen Oberarm-Muskel anspannst.
Achte darauf, wie sich die Spannung in deinem Oberarm anfühlt.
Und nun lege deine Hand und den Unterarm wieder ab und lass deine Hand, den Unterarm und den Oberarm wieder locker, ganz locker (10).
Konzentriere dich darauf, was du nun in den Muskeln deines Oberarms spürst (12).

Nun schließe deine rechte Hand noch einmal zur Faust. Stelle dir wieder vor, du zeigst wie ein Bodybuilder deinen Oberarmmuskel, und spanne deinen Oberarm an.
Halte die Spannung in deinem Oberarm.
Lege nun deine Hand und den Unterarm wieder ab und lass deine Hand, den Unterarm und den Oberarm wieder locker, ganz locker (10).
Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Schließe nun deine linke Hand zur Faust. Stelle dir vor, dass du nun wie ein Bodybuilder deinen **linken Oberarm-Muskel** anspannst.
Achte darauf, wie sich die Spannung in deinem Oberarm anfühlt.

Und nun lege deine Hand und den Unterarm wieder ab und lass deine Hand, den Unterarm und den Oberarm wieder locker, ganz locker (10).
Konzentriere dich darauf, was du nun in den Muskeln deines Oberarms spürst (12).

Nun schließe deine linke Hand noch einmal zur Faust. Stelle dir wieder vor, du zeigst wie ein Bodybuilder deinen Oberarmmuskel, und spanne deinen Oberarm an. Halte die Spannung in deinem Oberarm.
Lege nun deine Hand und den Unterarm wieder ab und lass deine Hand, den Unterarm und den Oberarm wieder locker, ganz locker (10).
Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).
Schließe nun deine beiden Hände zu Fäusten, winkele deine Oberarme an und spanne nun deine **beiden Oberarme** an.
Achte auf die Spannung in deinen Oberarmen.
Lege nun deine Hände und die Unterarme wieder ab und lass wieder deine beiden Hände, die Unterarme und die Oberarme locker, ganz locker (10).
Konzentriere dich darauf, wie sich nun deine Oberarme anfühlen.
Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Als nächstes spanne deine Stirn an. Runzele deine **Stirn**. Ziehe dazu deine **Augenbrauen hoch**, wie wenn du über etwas angestrengt nachdenkst.
Achte darauf, wie sich die Spannung in deinen Stirnmuskeln anfühlt.
Und nun lass deine Stirn wieder locker, ganz locker. Lass die Stirn los, wie wenn dir etwas eingefallen ist (10).
Konzentriere dich darauf, was du nun in deinen Stirnmuskeln spürst (12).
Nun spanne deine Stirn noch einmal an. Ziehe deine Augenbrauen wieder hoch, wie wenn du angestrengt über etwas nachdenkst.
Halte die Spannung in deiner Stirn.
Lass nun deine Stirn wieder locker, ganz locker (10).
Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Als nächstes spanne noch einmal deine **Stirn** an. Ziehe dazu diesmal deine **Augenbrauen zusammen**, wie wenn du böse schauen und jemanden erschrecken wolltest.
Spüre die Spannung in der Augenpartie.
Und nun lass deine Augenbrauen wieder locker, ganz locker. Halte die Augen ganz ruhig geschlossen (10).
Konzentriere dich darauf, was du nun in deiner Augenpartie spürst (12).

Nun spanne deine Stirn noch einmal an. Ziehe die Augenbrauen wieder zusammen, wie wenn du böse schaust und jemanden erschreckst.

Halte die Spannung in der Augenpartie.

Lass nun deine Augenbrauen wieder locker, ganz locker (10).

Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Als nächstes konzentriere dich auf deine **Bauchmuskeln**. Ziehe deinen Bauch ein, wie wenn du eine zu enge Hose anziehst und tief Luft holst, damit der Reißverschluss zugeht,

und achte darauf, wie sich die Spannung in deinen Bauchmuskeln anfühlt.

Und nun lass deinen Bauch wieder locker, ganz locker (10).

Konzentriere dich darauf, was du nun in deinen Bauchmuskeln spürst (12).

Nun spanne deine Bauchmuskeln noch einmal an. Stelle dir wieder vor, du ziehst eine zu enge Hose an, und hole ganz tief Luft, damit der Reißverschluss zugeht.

Halte die Spannung in deinen Bauchmuskeln.

Lass nun deinen Bauch wieder locker, ganz locker (10).

Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Als nächstes spanne deine **Pomuskeln** an. Spanne die Pomuskeln so an, wie wenn du mit deinem Po vom Boden abheben möchtest.

Spüre die Spannung in deinen Pomuskeln.

Und nun lass deine Pomuskeln wieder locker, lass sie ganz locker (10).

Konzentriere dich darauf, was du nun in deinen Pomuskeln spürst (12).

Nun spanne deine Pomuskeln noch einmal an. Stelle dir wieder vor, du möchtest mit dem Po vom Boden abheben.

Halte die Spannung in deinen Pomuskeln.

Lass nun deine Pomuskeln wieder locker, ganz locker (10).

Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Als nächstes spanne deine **rechten Wadenmuskeln** an. Dazu ziehe deine Zehen zum Körper und drücke die Ferse weg, als ob du einen Gegenstand wegdrücken möchtest.

Spüre die Spannung in deinen Wadenmuskeln.

Und nun lass deine Wadenmuskeln wieder locker, lass sie ganz locker (10).

Konzentriere dich darauf, was du nun in deinen Wadenmuskeln spürst (12).

Nun spanne deine rechten Wadenmuskeln noch einmal an. Stelle dir wieder vor, du drückst mit dem rechten Fuß etwas weg.

Halte die Spannung in deinen Wadenmuskeln.

Lass nun deine Wadenmuskeln wieder locker, ganz locker (10).

Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Als nächstes spanne deine **linken Wadenmuskeln** an. Dazu ziehe deine Zehen zum Körper und drücke die Ferse weg, als ob du einen Gegenstand wegdrücken möchtest. Spüre die Spannung in deinen Wadenmuskeln. Und nun lass deine Wadenmuskeln wieder locker, lass sie ganz locker (10). Konzentriere dich darauf, was du nun in deinen Wadenmuskeln spürst (12). Nun spanne deine linken Wadenmuskeln noch einmal an. Stelle dir wieder vor, du drückst wieder mit dem linken Fuß etwas weg. Halte die Spannung in deinen Wadenmuskeln. Lass nun deine Wadenmuskeln wieder locker, ganz locker (10). Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Spanne nun deine **beiden Wadenmuskeln** an. Achte auf die Spannung in deinen Wadenmuskeln. Lass nun wieder deine Wadenmuskeln locker, ganz locker (10). Konzentriere dich darauf, wie sich nun deine Wadenmuskeln anfühlen. Achte auf den Gegensatz von An- und Entspannung (12).

Nun achte darauf, wie sich deine Muskeln anfühlen:
deine Wadenmuskeln (2),
deine Pomuskeln (2),
deine Bauchmuskeln (2),
die Stirn (2),
die Oberarme (2),
die Unterarme (2) und
deine Hände (8).

Atme jetzt tief ein (4)
und wieder aus (2).
Winkele deine Arme an (2),
strecke deine Arme (2),
stelle deine Beine auf (2),
strecke deine Beine (2)
und räkele dich (2).
Öffne langsam deine Augen (5).
Atme noch einmal richtig ein (2)
und aus (8)
und setze dich wieder langsam hin (8).

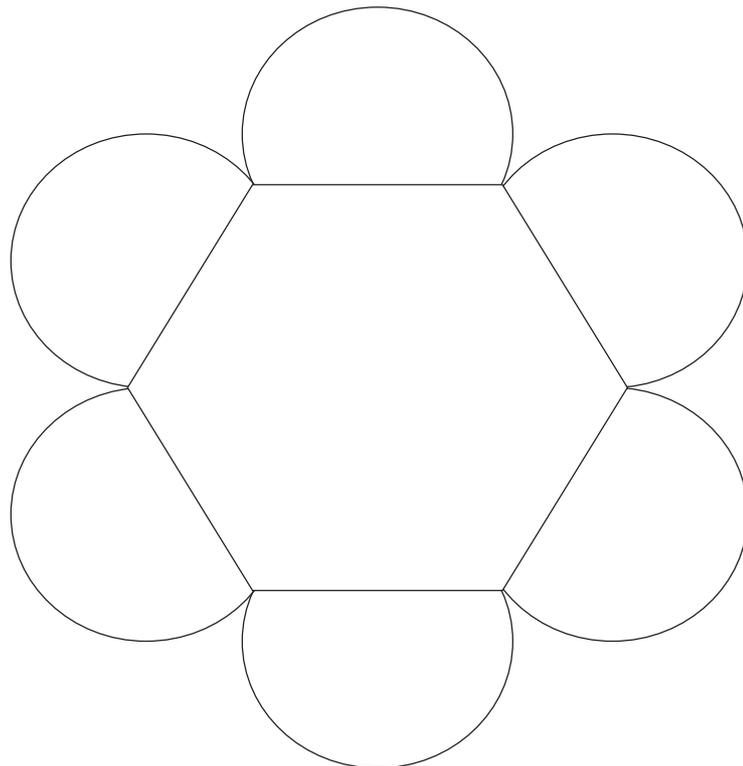
© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 38: Anleitung Progressive Muskelentspannung (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.68ff)

✂ Schneidet die Blume aus.

✎ Als Nächstes schreibt ihr in die Blütenblätter, welche Stärken ihr euch für die Zukunft wünscht und welche Stärken ihr noch weiter verbessern möchtet.

✂



© Hampel, Petermann: Cool bleiben – Stress vermeiden. Beltz, 2017

Abbildung 39: Ressourcenwuschblume (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.79)

9.3.5 Sequenz 5

Erlebnispädagogische Woche

S5: Planung Foxtrail

Tabelle 18: Planung Foxtrail

<p>Ziele: zwischen Säntis und Churfürsten dem Fuchs folgen, um den Gold- und Silberschatz zu finden / in Kleingruppen Hindernisse überwinde / Stresssituationen aushalten / Rätsel in Zusammenarbeit lösen / Gemeinschaft als etwas Gewinnbringendes (Stresskiller) erleben</p>	
--	---

Zeit	Methoden Sozialform Organisation	Was / Wie?	Mittel Medien Materialien	Womit?
		Besammlung, Materialkontrolle, Marsch bis zum Dorfplatz vor dem Spar	Notizblock Stift Unterlagen Trail Schlüsselanhänger Handy Apotheke	
13:00	Gruppe 1 mit A.B.	(Start: 13:30)		
13:15	Gruppe 2 mit L.B.	(Start: 13:45)		
13:30	Gruppe 3 mit L.M.	(Start: 14:00)		
13:45	Gruppe 4 mit M.G.	(Start: 14:15)		
ab 15:30	Trailende: Marsch zurück zum Lagerhaus, Reflexion in Kleingruppen mit Gruppenleitung, Tagebucheintrag iPad	Berggasthaus Oberdorf	iPad	

9.3.6 Sequenz 6

Erlebnispädagogische Woche

S6: Kampfsport-Workshop

Tabelle 19: Planung Kampfsport-Workshop

<p>Ziele: Kraft, Koordination und mentale Stärke mittels Kampfkunst trainieren / Entspannungs- und Atemübungen durchführen / günstige Verhaltensweisen trainieren (welche die ärgerbezogene Bewältigung ersetzen)</p>	
--	---

Zeit	Methoden	Was / Wie?	Mittel	Womit?
	Sozialform		Medien	
	Organisation		Materialien	
15:25		Besammlung im Schulungsraum		bequeme Kleider
15:30		Begrüßung Frau Fürer und Start Workshop (Material wird gebracht)		
16:30		Pause mit Zvieri		Tee, Früchte, Riegel
17:30		Ende Workshop, Übergabe Präsent, Feedbackrunde, Zeit zum Duschen		Mandelfisch
19:00		Vor Abendessen: Reflexion in ganzer Gruppe, Tagebucheinträge auf iPad		iPad

9.3.7. Sequenz 7

Erlebnispädagogische Woche

S6: Klangweg

Tabelle 20: Planung Klangweg

<p>Ziele: Musik und Natur als Entspannung erleben / Instrumente gemeinsam zum Klingen bringen / Gemeinschaft als Unterstützung erleben</p>	
---	---

Zeit	Methoden Sozialform Organisation	Was / Wie?	Mittel Medien Materialien	Womit?
9:00	Besammlung		Apotheke	
9:05	Wanderung	via Stumps Alpenrose, «Schlittelweg» nach Unterwasser, entlang der Thur bis zur Talstation Sellamatt	Reservationsbestätigung	
10:30	Bergfahrt	Sesselbahn Alp Sellamatt	Lunch /Getränke	
11:00	Klangweg	(Alp Sellamatt-Iltios-Schwendisee), Mittagessen bei Feuerstelle oberhalb Schwendisee	Regenschutz	
14:30	Wanderung	zurück zum Lagerhaus, Reflexion in 4 Kleingruppen mit Gruppenleitung beim Gehen		
15:00	Freizeit, Duschzeit, Tagebucheintrag	iPad	iPad	

9.3.8 Sequenz 8

Erlebnispädagogische Woche

S8: Kochen im Wald

Tabelle 21: Planung Kochen im Wald

<p>Ziele: Kochen als Entspannung erleben / Förderung Zusammenarbeit und Kommunikation / Hindernisse gemeinsam überwinden / sich im Wald orientieren</p>	
--	---

Zeit	Methoden Sozialform Organisation	Was / Wie?	Mittel Medien Materialien
7:30		Käse in Käserei / Brot in Bäckerei abholen	
17:00		Wanderung zum Schwendisee	Taschenlampen
17:20		Gemeinsames Kochen und Essen: -Strategie/Vorgehen mit Klasse besprechen -Feuer machen und erhalten, Knoblauch schälen, Gemüse rüsten, Käse in Topf geben, Gabeln verlängern, Brot würfeln, Früchte würfeln, Schokoladebananen richten	Apotheke Brotschürzen, 27 Gabeln, Messerli/ Brettli/ Schäler, Lebensmittel (Käse, Brot, Gemüse, Früchte, Schokolade, Knoblauch), Alufolie, Holzkelle, 27 Löffeli, Zeitung, Haushaltpapier, Abfallsäcke
20:00		Reflexion ganze Klasse	
20:15		Spiel: Schittli verbannt	
21:15		Rückmarsch Lagerhaus mit Taschenlampen	
21:45		Tagebucheintrag im Bett	iPad

Anleitung Stressbälle



1. Ballon aufblasen



2. Ballon über Zahnpasta stülpen



3. ganze Zahnpasta reindrücken



4. Ballon zuknüpfen

5. zwei weitere Ballone darüberstülpen



6. fertig 😊

Unklarheiten?



Abbildung 40: Anleitung Stressbälle (eigene Darstellung)

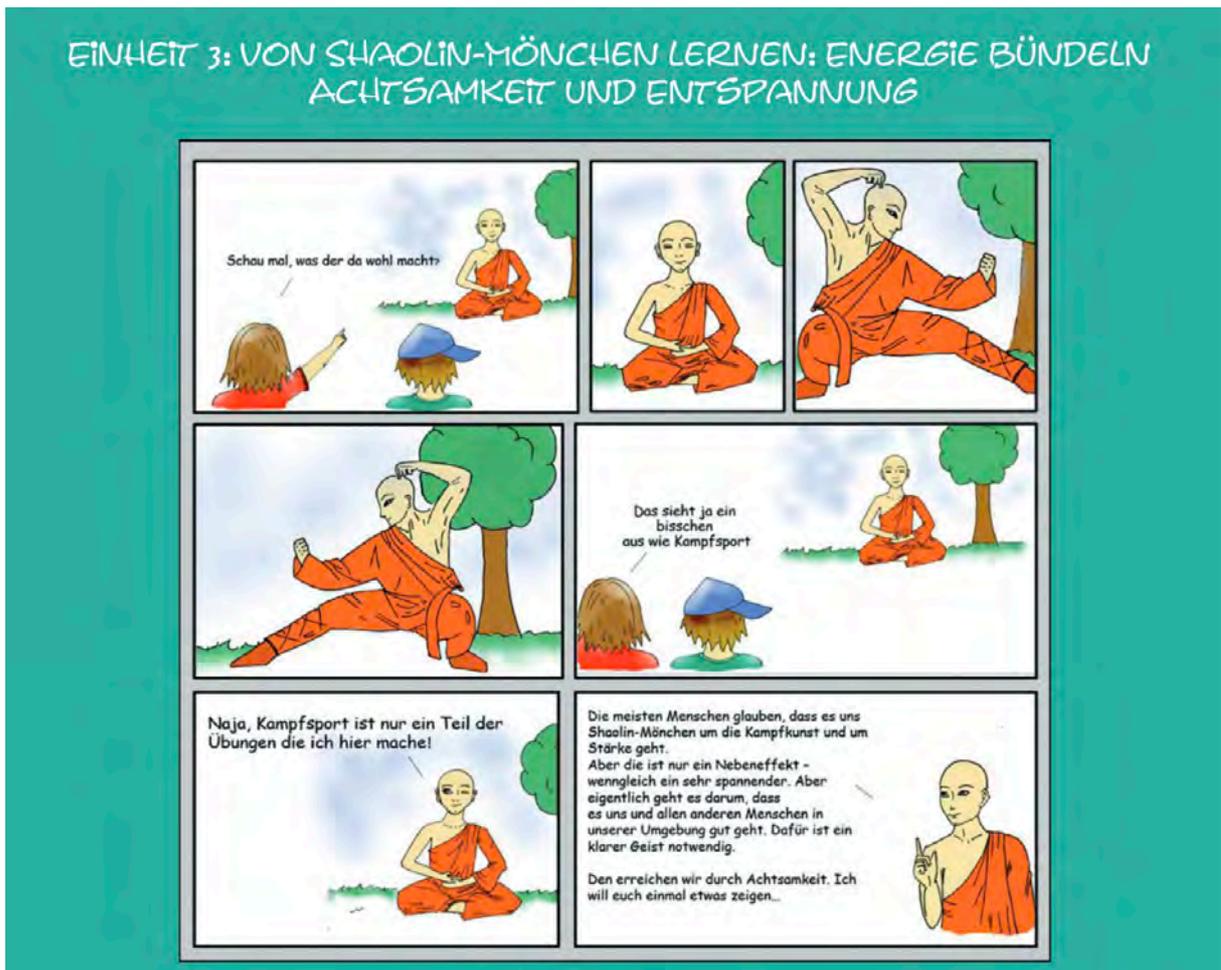


Abbildung 41: Energie bündeln, Achtsamkeit und Entspannung (vgl. Begleitheft, Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S.23)

Name Kind:

Wie merken Sie, dass Ihr Kind gestresst/ unter Druck ist?

Was sagen Sie zu Ihrem Kind, wenn es gestresst ist?

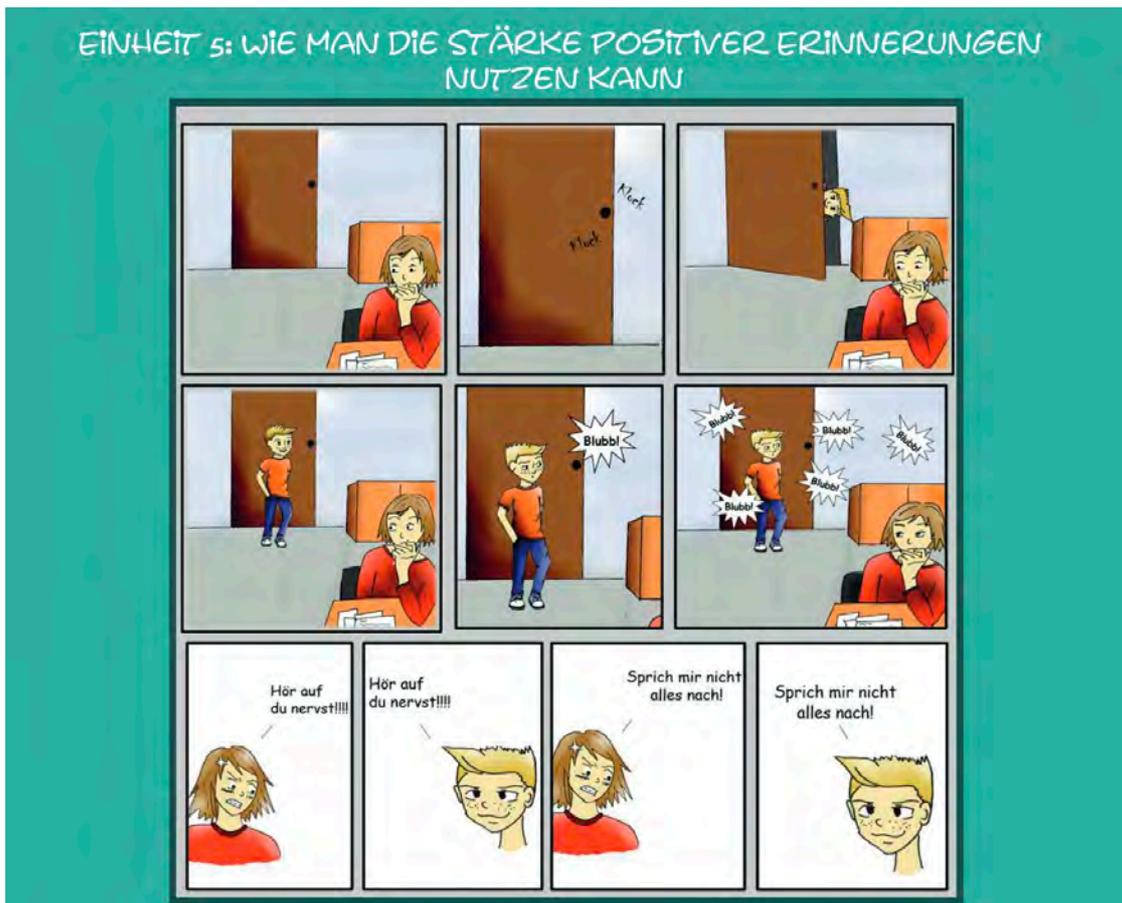


Abbildung 43: Einstiegsbeispiel Patronus (vgl. Begleitheft, Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S.34f)

ANKER FÜR HILFREICHE EMOTIONEN
ANWENDUNGSSITUATIONEN



Suche drei Situationen, in denen du deinen Anker für hilfreiche Emotionen anwenden willst.

Situation 1

Situation 2

Situation 3

Abbildung 44: Anwendungssituationen Patronus (vgl. Begleitheft, Eckert, Tarnowski & Merten, 2019, S. 35)

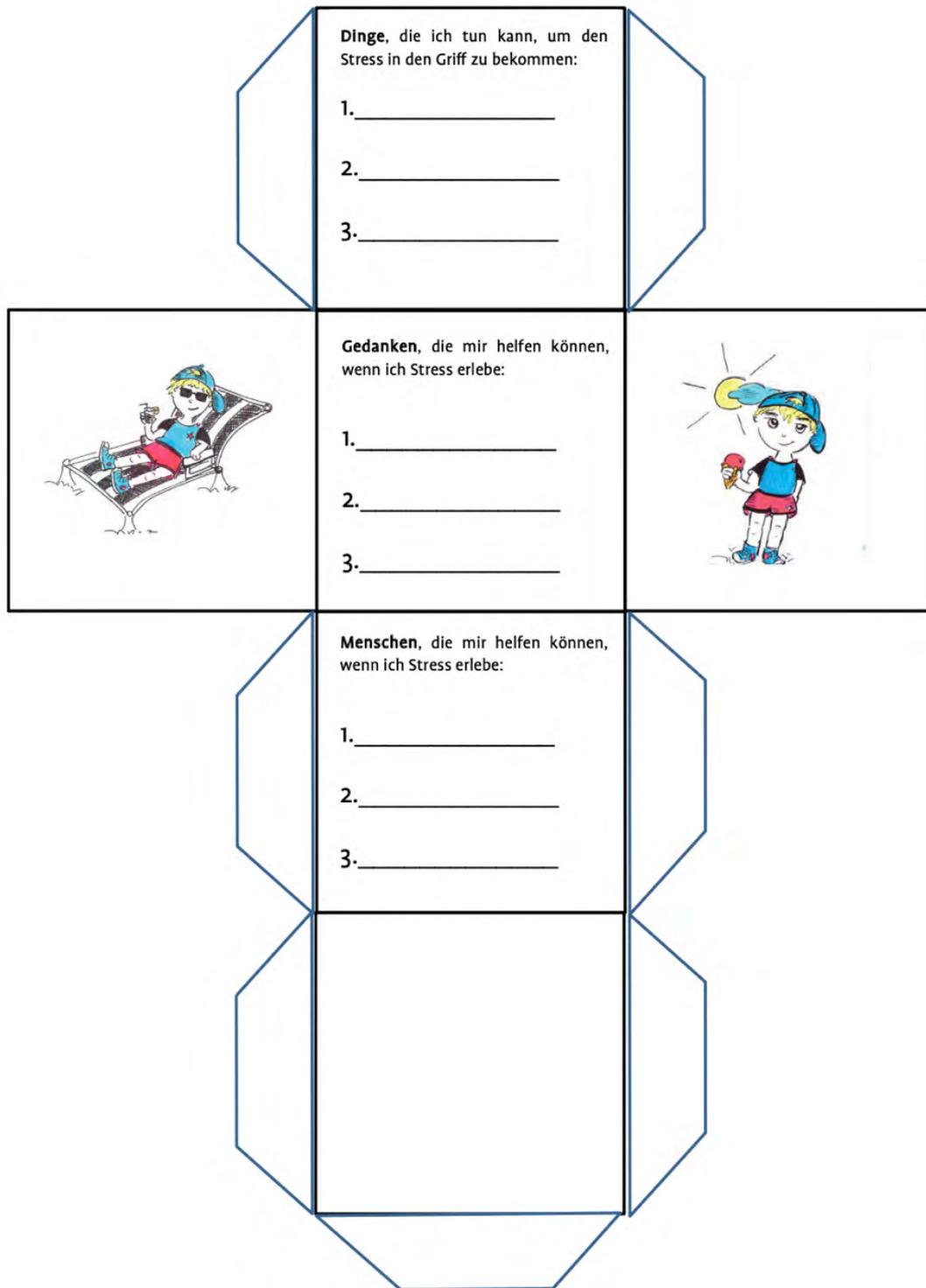


Abbildung 45: leicht modifizierter Stresskillerwürfel (vgl. Hampel & Petermann, 2017, S.96)

9.4 Datensätze Erhebungen Stress und Stressbewältigung

9.4.1 Stressvulnerabilität

Tabelle 22: Rohpunktsummen und Mittelwerte der Stressvulnerabilität in der Test- und Parallelklasse in der ersten Erhebung nach Geschlecht sortiert

Pro	Stressvulnerabilität Rohpunktsumme	Gespräch	1. Tag		Pro	Stressvulnerabilität Rohpunktsumme	Gespräch	1. Tag
S1	21	8	2		P5	20	5	6
S2	20	10	7		P6	15	6	7
S3	17	10	10		P7	18	7	3
S5	21	9	6		P8	21	8	6
S8	23	5	8		P10	25	5	8
S9	20	8	7		P11	14	4	3
S11	24	5	5		P12	24	8	9
S12	20	5	7		P13	21	5	5
S13	16	5	5		P16	18	10	5
S15	21	10	7		P17	22	9	10
S18	23	9	8		P20	24	10	9
S20	13	7	0		MMä	20.2	7.0	6.5
S21	26	3	10		P1	18	10	5
S23	22	9	9		P2	18	5	6
MMä	20.5	7.4	6.5		P3	21	8	4
S4	22	7	8		P4	17	7	2
S6	20	7	6		P9	27	10	5
S7	16	6	4		P14	21	0	5
S10	23	5	8		P15	17	9	5
S14	15	5	3		P18	19	10	3
S16	24	8	9		P19	24	6	4
S17	24	10	6		P21	16	10	0
S19	23	8	9		P22	18	2	3
S22	13	4	10		P23	23	10	7
MKn	20.0	6.7	7.0		MKn	19.9	7.3	4.1

Tabelle 23: Rohpunktsummen und Mittelwerte der Stressvulnerabilität in der Projektklasse in der zweiten Erhebung nach Geschlecht sortiert

Pro	Stressvulnerabilität Rohpunktsumme	Gespräch	1. Tag		Pro	Stressvulnerabilität Rohpunktsumme	Gespräch	1. Tag
S1	22	7	1		S4	16	8	5
S2	22	7	6		S6	22	9	8
S3	17	5	0		S7	21	7	6
S5	18	10	5		S10	23	7	10
S8	22	7	5		S14	13	2	0
S9	21	9	7		S16	20	8	4
S11	24	10	5		S17	22	10	6
S12	22	8	9		S19	20	7	8
S13	15	2	0		S22	19	0	9
S15	15	10	7		MKn	19.6	6.4	6.2
S18	21	10	8					
S20	13	6	1					
S21	23	2	7					
S23	22	10	9					
Mmä	19.8	7.4	5.0					

9.4.2 Bewältigungsstrategien

Tabelle 24: Bewältigungsstrategien der Kinder in der ersten und zweiten Erhebung

Pro	SOZ1	PRO1	VER1	PAL1	AER1		SOZ2	PRO2	VER2	PAL2	AER2
S1	35	42	34	31	16		54	65	44	37	25
S2	27	31	23	32	23		41	43	30	47	35
S3	31	29	36	40	20		47	45	53	61	30
S4	41	26	26	24	32		65	43	41	40	46
S5	22	30	36	31	45		31	44	45	41	66
S6	36	43	33	38	30		54	62	49	52	44
S7	37	41	31	49	33		57	63	47	75	51
S8	39	45	23	42	19		55	63	34	68	25
S9	18	27	26	22	25		28	41	38	36	39
S10	32	36	30	37	40		48	51	43	53	61
S11	23	42	25	40	39		38	61	38	60	54
S12	48	37	26	39	17		72	56	38	57	24
S13	35	30	16	39	17		51	47	23	57	24
S14	31	32	49	57	14		46	51	74	85	20
S15	30	52	36	49	32		42	81	56	74	48
S16	37	37	28	45	34		58	56	42	66	50
S17	47	48	26	29	40		68	68	40	48	60
S18	34	36	30	28	32		51	54	44	45	49
S19	36	53	26	33	21		53	82	38	46	29
S20	40	56	20	35	28		65	86	27	55	43
S21	37	45	24	33	48		56	67	36	48	74
S22	26	32	16	31	24		39	52	22	49	32
S23	44	55	36	34	17		63	83	52	53	28

SOZ: Suche nach sozialer Unterstützung, PRO: problemorientierte Bewältigung, VER: vermeidende Bewältigung, PAL: palliative Emotionsregulation, AER: ärgerbezogene Emotionsregulation

9.4.3 Symptomatik und Wohlbefinden

Tabelle 25: Symptomatik und Wohlbefinden der Kinder in der ersten und zweiten Erhebung

Pro	PHY1	PSY1	PSY-ÄR1	PSY-TR1	PSY-AN1	PSY-WB1		PHY2	PSY2	PSY-ÄR2	PSY-TR2	PSY-AN2	PSY-WB2
S1	6	23	6	6	11	12		11	28	9	8	11	11
S2	8	20	6	6	8	12		8	21	7	6	8	12
S3	10	19	5	7	7	10		10	20	8	7	5	12
S4	8	19	4	6	9	6		8	19	7	7	5	10
S5	14	33	10	11	12	9		12	28	11	5	12	11
S6	10	23	8	7	8	12		7	13	4	5	4	12
S7	14	31	10	10	11	10		8	23	7	7	9	11
S8	9	19	4	6	9	11		10	17	5	5	7	11
S9	16	28	9	8	11	10		15	25	9	6	10	11
S10	14	29	9	10	10	8		17	20	8	5	7	12
S11	16	27	9	9	9	11		14	26	7	9	10	11
S12	12	22	6	7	9	11		8	19	7	6	6	11
S13	8	21	6	5	10	12		7	17	6	4	7	12
S14	7	18	4	4	10	12		6	16	4	6	6	12
S15	15	31	10	10	11	8		9	23	7	7	9	12
S16	10	32	9	12	11	12		10	27	10	8	9	12
S17	12	31	12	7	12	12		16	27	11	7	9	12
S18	7	17	6	4	7	10		7	17	6	4	7	12
S19	9	24	9	6	9	12		9	23	8	7	8	12
S20	15	24	8	5	11	12		16	35	12	11	12	12
S21	9	22	7	8	7	12		8	23	7	7	9	12
S22	7	22	10	6	6	12		8	17	7	5	5	12
S23	6	20	4	7	9	12		6	19	5	6	8	12

PHY: Physische Symptomatik, PSY: Psychische Symptomatik, PSY-ÄR: Ärgerbezogene Symptomatik, PSY-TR: Trauerbezogene Symptomatik, PSY-AN: Angstbezogene Symptomatik, PSY-WB: Wohlbefinden