



Schulstress – Ein zusätzliches Entwicklungsrisiko für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten?

Saskia Prediger Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung: Schulstress wird von zahlreichen Kindern und Jugendlichen erlebt und geht mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensschwierigkeiten sowie verschiedenen körperlichen Symptomen einher. Zudem hat ein hohes Stresserleben negative Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten, wodurch Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten als eine erhöhte Risikogruppe in den Fokus rücken. Ziel des Beitrags ist es, die beschriebenen Zusammenhänge zwischen Schulstress, Gesundheit sowie Leistung aufzuzeigen. Zudem sollen die Befunde in eine Beziehung zu der Ausgangslage von Lernenden mit Lernbeeinträchtigungen gesetzt und Konsequenzen für den Umgang mit der Schüler*innengruppe in der Praxis aufgezeigt werden.

Schlagwörter: Stress, physische und psychische Gesundheit, schulische Anforderungen, Lern- und Leistungsschwierigkeiten

Abstract: School-related stress is experienced by many children and adolescents and is associated with different physical symptoms as well as internalizing and externalizing behavioural difficulties. In addition, high levels of perceived stress negatively impact learning behavior. Here it seems to be particularly important to focus on students with learning difficulties. Thus, the aim of this article is to provide insights into the described relationship between school stress, health and school achievement.

Keywords: stress, physical and mental health, school demands, learning and achievement difficulties

Problemstellung

*Karolin (14) ist Schülerin einer 8. Klasse an einer integrierten Gesamtschule. Seit dem Wechsel auf die weiterführende Schule, hat das Mädchen das Gefühl, dass es ihr schwerer als ihren Mitschüler*innen fällt, die Leistungsanforderungen der Lehrkräfte zu erfüllen. Mit zunehmender Klassenstufe fällt ihre Leistung immer weiter hinter der der anderen Kinder zurück und sie muss neben der erhöhten Stunden- und Hausaufgabenzahl immer mehr lernen, um den Anschluss im Unterricht nicht zu verlieren. Sie setzt sich selbst stark unter Druck, um den Ansprüchen der Lehrkräfte, ihrer Eltern und ihren eigenen zu genügen. Karolin kann abends schlecht einschlafen, weil sie auch im Bett weiter über den Unterricht nachdenkt. Dadurch steht sie fast jeden Morgen mit Kopfschmerzen auf. Zudem bekommt sie vor Klassenarbeiten immer Bauchschmerzen. In der Schule fühlt sie sich schon lange nicht mehr wohl.*

Zur gesundheitlichen Situation von Kindern in Deutschland

In den letzten Jahren ist die gesundheitliche Situation von Schüler*innen und in diesem Zusammenhang ihr Stresserleben in das Zentrum der Aufmerksamkeit wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt. Grund dafür scheint eine vielfach wahrgenommene verschlechterte und zunehmend belastete Situation der Heranwachsenden zu sein. Zahlreiche Kinder und Jugendliche – sowohl im Primar- als auch im Sekundar-schulbereich – erleben Stress und berichten körperliche sowie psychische Belastungssymptome (Beck & Tröster, 2017). So zeigen Ergebnisse der Elefanten-Kinderstudie im Jahr 2011, dass ein Viertel aller befragten Kinder sich regelmäßig gestresst fühlt. Dabei wurde Überforderung durch die Schule als wesentlicher stressauslösender Faktor betont (Elefanten Kinderschuhe et al., 2012). Besonders hervor sticht zudem eine Studie der Universität Bielefeld, im Auftrag der Bepanthen Kinderförderung, aus dem Jahr 2015. Unter dem aussagekräftigen Titel „Burn-Out im Kinderzimmer“ wurde beschrieben, dass jedes sechste Kind und jede*r fünfte Jugendliche unter starkem Stress leiden (Ziegler, 2015). Diese Ergebnisse werden durch die regelmäßige internationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie (HBSC) der Weltgesundheitsorganisation ergänzt. Die letzte Erhebung der Gesundheitsdaten aus den Jahren 2017/18 zeigt so, dass jedes dritte Mädchen und jeder fünfte Junge unter multiplen psychosomatischen Beschwerden leiden und weist gleichzeitig auf einen kontinuierlichen Anstieg in den letzten Jahren hin (Karnan et al., 2020). Die Covid-19-Pandemie wirkt hier zudem erschwerend. Deutsche Kinder und Jugendliche fühlen sich durch Lockdowns, soziale Einsamkeit sowie Distanzlernen belastet. Lebensqualität und mentale Gesundheit werden signifikant geringer eingeschätzt. Es wird vermutet, dass insbesondere bei jüngeren Kindern sich der erlebte Stress in psychosomatischen Beschwerden äußert (Ravens-Sieberer et al., 2021a). Diese Befunde gehen mit Studienergebnissen anderer Länder einher, die eine Zunahme von Angst und Stress sowie weiteren Belastungsreaktionen während der Pandemie verzeichnet haben (Ravens-Sieberer et al., 2021b).

Stress

Der Begriff Stress wird im alltäglichen Leben viel verwendet und wird oft mit Zeitdruck sowie einem Gefühl von Überlastung gleichgesetzt. Als Rahmenbegriff im wissenschaftlichen Kontext beschreibt Stress zunächst ganz allgemein eine Reaktion auf einen Auslöser, auch Stressor genannt (Semmer & Zapf, 2018). Diese Reaktion muss nicht per se negativ sein. In Anlehnung an den Stressforscher Selye (1956 zit. n. Haugan et al., 2021) wird häufig zwischen mit positiven Emotionen assoziiertem Eustress und negativem Distress unterschieden. Eustress beschreibt für das Individuum bewältigbare Herausforderungen, die Entwicklungen und Lernprozesse anstoßen können. Im Gegensatz dazu bewirkt Distress psychische und emotionale Zustände, die Personen beeinträchtigen (ebd.). Diese Differenzierung verdeutlicht, dass Stresserleben nicht unmittelbar in belastenden Stressreaktionen mündet. Vielmehr sind nach dem transaktionalen Stressansatz von Lazarus und Folkmann (1966; 1984 zit. n. Lohaus, 2018), der insbesondere zur Erklärung von Schulstress einen einflussreichen und bedeutsamen Ansatz darstellt, für das Auftreten eines Stresserlebens und infolgedessen das Eintreten von Stresssymptomen zwei Bewertungsprozesse verantwortlich: Zum einen die Bewertung potenzieller Stressoren und zum anderen die Bewertung der vorhandenen Bewältigungsressourcen. Ein Stresserleben stellt sich dann ein, wenn die Situation als stresserzeugend und zugleich die Bewältigungsmöglichkeiten als nicht ausreichend bewertet werden (ebd.).

Für Kinder und Jugendliche lassen sich drei Arten potenzieller Stressoren unterscheiden: Lebenskrisen, entwicklungsbedingte Probleme sowie alltägliche Spannungen und Schwierigkeiten (Lohaus et al., 2018). *Lebenskrisen* beziehen sich beispielsweise auf schwere Erkrankungen oder den Tod eines Elternteils, während Probleme durch Entwicklungsaufgaben zum Beispiel durch die Pubertät ausgelöst werden können (ebd.). Durch das gleichzeitige Auftreten von *alltäglichen Anforderungen* (z. B. Erledigen zahlreicher Hausaufgaben, Lösen von Konflikten mit Peers) und *entwicklungsbedingten Schwierigkeiten* sowie potenziell zeitgleich das Eintreffen kritischer Lebensereignisse können Überlastungen auftreten. Wenn aufgrund des jungen Alters noch keine umfangreichen Stresserfahrungen vorliegen und noch kein umfassendes Bewältigungsrepertoire erarbeitet wurde, können Stresserleben und Stressreaktionen zunehmen. Zudem müssen Heranwachsende zunächst verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten ausprobieren, um angemessene, zielführende Strategien zum Umgang mit Stress zu entwickeln. Dadurch kann es dazu kommen, dass zeitweise unangemessene Bewältigungswege genutzt werden, wie zum Beispiel der Konsum von Alkohol oder Drogen (Lohaus, 2018).

Stressbewältigung, auch Coping genannt, beschreibt die bewusste und zielgerichtete Anstrengung, um Stress zu reduzieren (Beck & Tröster, 2017). Dabei kann zwischen direkten und indirekten Bewältigungsformen unterschieden werden. Direkte Strategien verfolgen durch eine Problemorientierung und Annäherung an den Stressor das Ziel, eine Veränderung der Stresssituation zu bewirken. Ein indirektes Vorgehen geht mit emotionszentrierten Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien einher, um stressauslösende

Situationen zu vermeiden sowie die eigenen Emotionen zu regulieren (ebd.). Ob ein Stressbewältigungsverhalten effektiv oder dysfunktional ist, hängt insbesondere davon ab, ob die Bewältigung nachhaltig und langfristig stressreduzierend wirkt (Castello, 2014). Eine dysfunktionale Stressverarbeitung stellt einen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung dar (Beck & Tröster, 2017).

Stressquelle Schule

Im Fokus der Stressforschung stehen derzeit alltägliche Anforderungen von Kindern und Jugendlichen. Dazu gehören insbesondere das schulische Anspruchs- und Anforderungsniveau sowie die daraus resultierende Arbeitsbelastung von Lernenden (Castello, 2014). Der Grund dafür, dass insbesondere diese Anforderungen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, ist, dass diese alltäglichen, häufig wiederkehrenden Stressoren in einem besonderen Maße für ein Belastungserleben verantwortlich sind und von Schüler*innen vorrangig benannt werden (Lohaus, 2018). Stellen von Anforderungen ist ein zentrales Element von Schulen und Lernprozessen. Anforderungen sind per se nicht negativ, sondern beschreiben Herausforderungen, die durch instruktionale Anleitung bewältigt werden sollen (Clausen, 2003). Gesundheit resultiert aus einem Einklang zwischen dem Körper, der Psyche und der Umwelt mit den Möglichkeiten sowie Zielvorstellungen eines Individuums. Gesundheitliche Beeinträchtigung ergibt sich dann, wenn sich in einem oder mehreren Bereichen Anforderungen ergeben, die nicht bewältigt werden können (Hurrelmann, 2016). In Bezug auf die schulischen Anforderungen resultiert daraus, dass Anforderungen erst dann negativ werden, wenn sie als zu hoch wahrgenommen werden und kein angemessenes Bewältigungspotenzial auf Seiten der Lernenden zur Verfügung steht (Clausen, 2003).

Studien belegen, dass Schüler*innen mit sehr hohen Anforderungen in der Schule konfrontiert werden und diese mit zunehmendem Alter immer weiter ansteigen (Seiffge-Krenke, 2008; Undheim & Sund, 2005). Hohe Leistungsanforderungen können in einem chronischen Stresserleben resultieren, das wiederum zu physischen und psychischen Symptomen, bis hin zu psychischen Störungen, führen kann (Jacobshagen & Rigotti, 2008). Studienergebnisse konnten Zusammenhänge zwischen einer hohen Belastung durch schulische Anforderungen und einem schlechteren subjektiven Wohlbefinden sowie einer erhöhten Anzahl psychischer Diagnosen nachweisen (Jacobshagen & Rigotti, 2008; Karnan et al., 2020).

In der schulischen Umwelt von Kindern und Jugendlichen können jedoch viele verschiedene Faktoren zu potenziellen Stressoren werden. Neben den bereits benannten schulischen Anforderungen und dem damit einhergehenden Leistungsdruck, werden Schwierigkeiten und Rivalitäten mit Klassenkamerad*innen als häufigste schulische Stressoren benannt (Hjern et al., 2007; Jacobshagen & Rigotti, 2008; Seiffge-Krenke, 2008). Aggressionen unter Mitschüler*innen, insbesondere Bullying als Form physischer Aggression, werden als besonders stressreich empfunden und können in starken Stressreaktionen münden (Seiffge-Krenke, 2008). Zudem nehmen die Sorgen der Lernenden um ihre berufliche Zukunft einen hohen Stellenwert ein. Diese werden durch einen hohen Erwartungsdruck der Eltern, einen hochwertigen Abschluss zu

erreichen, weiter verstärkt. Die erlebte Stressbelastung der schulischen Anforderungen wird in der Konsequenz durch den familiären Kontext erheblich beeinflusst (ebd.).

Zusammenhänge von Stress, Gesundheit und Leistung

Stress nimmt eine wichtige Funktion in der Entwicklung ein. Er ist notwendig, um Bewältigungsmechanismen zum Umgang mit Anforderungen und Belastungen aufzubauen, die häufig über weitere Lebensabschnitte hinweg beibehalten werden (Lohaus et al., 2009). Schulstress wird erst dann zu einer Bedrohung, wenn Bewältigungsversuche zu oft nicht gelingen oder Erholungsphasen zwischen Stresssituationen nicht ausreichend lang sind, sodass sich ein chronisches Stressempfinden und eine dauerhafte Überlastung einstellen (Semmer & Zapf, 2018). Wie bereits beschrieben, ist der Zusammenhang von Schulstress und verringertem subjektiven Wohlbefinden sowie wahrgenommener Lebensqualität und Gesundheit gut belegt (Jacobshagen & Rigotti, 2008). Die benannten Schulstressoren stehen mit verschiedenen physischen und psychischen Beschwerden in Verbindung. Häufig benannte physische Symptome sind zum Beispiel Kopf- und Bauchschmerzen. In Bezug auf die psychischen Symptome wird in vielen Fällen Erschöpfung, Unruhe und Gereiztheit beschrieben (Lohaus, 2018). Stress stellt zudem einen bedeutsamen Faktor zur Erklärung von Verhaltensproblemen dar. Sowohl Quer- als auch Längsschnittstudien belegen einen hohen Zusammenhang zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen (Lüdeke & Linderkamp, 2018). Des Weiteren kann Stress als Risikofaktor für Ängste und Depressionen beschrieben werden (Raufelder et al., 2014). Stress im Kindesalter hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf das aktuelle Befinden, sondern kann auch langfristige Konsequenzen auf das zukünftige Stresserleben haben (Semmer & Zapf, 2018).

Im Bildungskontext sind jedoch nicht nur die Auswirkungen des Stresserlebens von Kindern und Jugendlichen auf deren physische und psychische Gesundheit von Interesse, sondern insbesondere auch der Zusammenhang mit ihrer schulischen Leistungsfähigkeit. Der negative Einfluss von schulischem Stress auf akademische Leistung konnte vielfach repliziert werden (Giota & Gustafsson, 2021). Es konnte nicht nur belegt werden, dass Schulstress die Fähigkeit der Schüler*innen beeinflusst, Schularbeiten erfolgreich zu bearbeiten, sondern auch, dass chronischer Stress im Allgemeinen negative Auswirkungen auf die kognitive Leistungsfähigkeit über die gesamte Lebensspanne hinweg hat (Akgün & Ciarrochi, 2003; Schraml et al., 2012). Daraus resultiert, dass Stress als negativer Prädiktor für Leistung von Schulkindern angesehen werden kann (Lal, 2014). Beispielsweise konnte in der Studie von Schraml und Kolleg*innen (2012) nachgewiesen werden, dass Schüler*innen mit chronischem Stresserleben signifikant schlechtere Abschlussnoten erreichen. Gleichzeitig wirkt sich die schulische Leistung ebenfalls auf das Stresserleben aus und kann als eine der Hauptursachen von Schulstress beschrieben werden. Insbesondere schulische Misserfolge haben dabei einen negativen Effekt, da zum Beispiel geringe Noten eine Bedrohung der Lern- und Leistungsziele von Schüler*innen darstellen und als stressreich angesehen werden (Gustafsson et al., 2010; Undheim

& Sund, 2005). Insgesamt kann ein reziproker Zusammenhang zwischen einem hohen Stresserleben, mentaler Gesundheit und geringer schulischer Leistung angenommen werden (Haugan et al., 2021).

Schulstress bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten

In Bezug auf Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten ergeben sich nun zwei Fragen: Zum einen, ob diese Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer erschwerten Ausgangslage und zahlreicher erlebter Misserfolge ein höheres Stresserleben haben als Lernende ohne Beeinträchtigung. Zum anderen, welche Konsequenzen aus einem hohen Stresserleben resultieren und die Entwicklung dieser Schüler*innengruppe zusätzlich erschweren können.

Die Ergebnisse von Helms (1996) zeigen, dass Schüler*innen mit Beeinträchtigungen tendenziell stärker von Stress aufgrund ihrer Beziehungen zu Mitschüler*innen und Lehrkräften betroffen sind. Im Gegensatz dazu seien Lernende ohne Beeinträchtigungen eher von schulischen Leistungen und Noten gestresst. Die Ergebnisse weisen jedoch eine geringe, oft fehlende Signifikanz und nur geringe Effektstärken auf, sodass die Autorin zu dem Schluss kommt, dass sich Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigungen in ihrem Stresserleben nicht unterscheiden (ebd.). Feurer und Andrews (2009) konnten in ihren Untersuchungen keine Hinweise darauf finden, dass Jugendliche mit Lernschwierigkeiten ein höheres Stresslevel bezüglich Interaktionen mit Peers und Lehrkräften aufweisen. Das Stresserleben bedingt durch Leistungsstress war in dieser Studie ebenfalls nicht höher als bei Schüler*innen ohne Förderbedarf. Dennoch konnten die Autor*innen ein signifikant erhöhtes Stresslevel in Bezug auf das schulische Selbstkonzept nachweisen (ebd.). In ähnlicher Weise konnten Santos et al. (2016) in ihren Untersuchungen keine signifikanten Unterschiede in der Höhe des Stresserlebens zwischen Schüler*innen mit und ohne Lernschwierigkeiten feststellen. In Bezug auf die Stressbewältigung beschreiben Beck und Tröster (2017) Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (sowohl im Bereich Lernen als auch in der emotionalen und sozialen Entwicklung) als eine potenzielle Risikogruppe, da sie nur eingeschränkte kognitive und/oder psychosoziale Kompetenzen aufweisen, um ein adäquates Bewältigungsverhalten aufzubauen. Ihre Studienergebnisse zeigen, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine höhere Stressvulnerabilität aufweisen, jedoch die Stresssymptomatik zu der von Kindern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nicht abweicht. Zudem neigen Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten eher zur passiven, indirekten Bewältigung von Stresssituationen (ebd.). Vermeidende und emotionsorientierte Problembewältigungsversuche gehen jedoch mit einer geringeren psychischen Anpassung sowie einer höheren körperlichen Symptombelastung einher als konstruktive, problemorientierte Bewältigungsversuche (Beck & Tröster, 2017; Castello, 2014).

Es scheint jedoch nicht nur ein eher indirektes Bewältigungsverhalten vorzuliegen, sondern insgesamt scheint das Bewältigungsrepertoire, das den Kindern und Jugendlichen zum Umgang mit Stress zur Verfügung steht, geringer ausgeprägt zu sein (Weiland, 2019). Die tendenziell eher passive und indirekte Stressbewältigung geht mit Befunden zum generellen Lernverhalten von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten einher. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen werden oft als passive Lerner*innen bezeichnet. Die Ursache dafür liegt nicht nur in ihren defizitären kognitiven und metakognitiven Voraussetzungen, sondern auch in einer ungünstigen motivationalen Ausgangslage, die in vielen Fällen vorliegt (Büttner et al., 2008). Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten sind folglich nicht ausschließlich von Lerndefiziten betroffen. Lernschwierigkeiten stellen ein komplexes, multiples Bedingungsgefüge dar, das neben kognitiven auch motivationale, emotionale und psychopathologische Schwierigkeiten beinhalten kann (Sideridis, 2006). An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen möglicherweise von gravierenderen Auswirkungen, bedingt durch Schulstress, betroffen sein können als ihre Klassenkamerad*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Zu hoher Druck kann langfristig negative Konsequenzen für die Motivation und Lernbereitschaft haben (Martinek & Carmignola, 2020). Für Schüler*innen mit höherem Stresserleben besteht ein größeres Risiko schlechtere Schulleistungen zu erreichen und eine geringere Motivation zu entwickeln (Goldstein et al., 2015). Dies äußert sich zum Beispiel darin, dass Stress negativ mit schulischem Engagement korreliert (Raufelder et al., 2014). Aufgrund der erschwerten motivationalen Ausgangslage von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten, sind diese Befunde besonders zu berücksichtigen, da die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass die motivationalen Einbußen sowie die Verringerung des Engagements bei diesen Lernenden noch stärker sind.

Insgesamt betrachtet besteht bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten die Gefahr der Entwicklung eines Teufelskreises. Durch ihre erschwerte kognitive und motivationale Ausgangslage, die im Zusammenhang mit zahlreichen erlebten Misserfolgen steht, besteht eine erhöhte Stressvulnerabilität, die ein eher indirektes Stressbewältigungsverhalten bedingt (Beck & Tröster, 2017; Büttner et al., 2008). Das erhöhte Stresserleben wiederum kann in einer noch geringeren Motivation und damit einem noch passiveren, vermeidendem Lern- und Bewältigungsverhalten sowie zusätzlichen kognitiven Schwierigkeiten münden, worauf mit hoher Wahrscheinlichkeit schlechtere schulische Leistungen sowie weitere Misserfolge folgen (u. a. Akgün & Ciarrochi, 2003; Giota & Gustafsson, 2021; Schraml et al., 2012). Diese stellen einen erneuten Risikofaktor für ein erhöhtes Stresserleben dar (Gustafsson et al., 2010; Undheim & Sund, 2005) und schließen damit den Kreislauf. Letztendlich kann eine Negativspirale entstehen, aus der internalisierende sowie externalisierende Verhaltensstörungen, wie zum Beispiel Depressionen, hervorgehen.

Pädagogische Implikationen

Da Schulstress einen bedeutsamen Risikofaktor für die Gesundheit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellt, ist es wichtig, die Schüler*innen in ihrem Umgang mit Stress zu unterstützen. Anlehnend an das transaktionale Stressmodell bieten sich vier Ansatzpunkte zur pädagogischen Prävention und Intervention an. Diese sind zum einen die Veränderung der Bewertung potenzieller Stressoren und die Stärkung vorhandener Ressourcen sowie zum anderen die Entwicklung einer Stresssensitivität, um bei besonders stresserzeugenden Situationen rechtzeitig eingreifen zu können und die Erhöhung der Sensitivität für Stressreaktionen, um frühzeitig Bewältigungsstrategien zu entwickeln (Lohaus, 2018).

Ziel ist die Etablierung eines effektiven Stressbewältigungsverhaltens, das zunächst in einer Einschätzung der vorliegenden Stressoren besteht, woraufhin eine Auswahl nachhaltig stressreduzierender Verhaltensweisen erfolgt (Castello, 2014). Für die schulische Situation bieten sich insbesondere instrumentelle Bewältigungsstrategien, wie zum Beispiel Zeitmanagement und die Anwendung von Lernstrategien, sowie palliative Methoden an, die die stressbegleitende Emotionsregulation unterstützen und dadurch einen besseren Zugriff auf Kompetenzen, die zur eigentlichen Bewältigung der schulischen Anforderungen notwendig sind, ermöglichen. Darüber hinaus ist es für die pädagogische Arbeit bedeutsam, die individuelle Wahrnehmung und Ausgangslage der Schüler*innen kennenzulernen. Daraus resultiert, dass das Belastungsempfinden und die Stressbewertung regelmäßig durch Feedback im geschützten Rahmen erfasst werden sollten (ebd.).

Im deutschsprachigen Raum liegen zudem evaluierte Stressbewältigungstrainings für Kinder und Jugendliche verschiedener Altersbereiche vor. Als zwei Beispiele sind ein Training für die Primarstufe und eins für Jugendliche zu benennen. Für Kinder im Grundschulalter entwickelten Klein-Heßling und Lohaus (2021) das Stresspräventionstraining „Bleib locker“, durch das die Kinder lernen sollen sowohl akute Stresssituationen effektiver zu bewältigen als auch auf zukünftige Stresssituationen besser vorbereitet zu sein. Da eine effektive Stressbewältigung nicht alleine von den Kindern abhängt, werden die Eltern in dieses Training integriert (ebd.). Das Trainingsprogramm „SNAKE – Stress nicht als Katastrophe erleben“ von Beyer und Lohaus (2006) für Jugendliche in der achten und neunten Klasse knüpft an die beiden Ziele des zuvor benannten Trainings an. Kern dieses Programms ist die Vermittlung eines Problemlöseansatzes, der durch das Wissen über und den Erwerb von weiteren Stressbewältigungsstrategien, wie zum Beispiel soziale Unterstützung und Entspannung, ergänzt wird (ebd.).

Fazit und Ausblick

Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland erhält immer mehr Bedeutung in der pädagogischen und psychologischen Forschung. Dabei rücken insbesondere das hohe Stresserleben und daraus resultierende physische und psychische Schwierigkeiten in das Zentrum der Aufmerksamkeit sowie die negativen Konsequenzen im Erleben und Verhalten der Heranwachsenden. Einen

der größten Faktoren stellt dabei die Schule mit ihren Anforderungen an die Lernenden dar. Sie wird als die häufigste Ursache von Stress bei Kindern und Jugendlichen benannt (u. a. Seiffge-Krenke, 2008) und kann gravierende Auswirkungen auf die schulische Leistung sowie Motivation von Schüler*innen haben (Goldstein et al., 2015). Werden Lernende mit Lernschwierigkeiten in den Blick genommen, wird die Bedeutung dieser Befunde weiter bestärkt. Für diese Kinder und Jugendlichen, die von sich aus bereits eine erschwerte kognitive und motivationale Ausgangslage aufweisen (Büttner et al., 2008), kann schulischer Stress in einem langfristigen negativen Teufelskreis, aus einem hohem Stresserleben, einer beeinträchtigten Gesundheit und Verhaltensauffälligkeiten sowie verstärkten Lernschwierigkeiten, münden und kann als zusätzliches Entwicklungsrisiko bezeichnet werden. Folglich ist es wichtig, diese Schüler*innen besonders im Umgang mit schulischen Stressoren und deren Bewältigung zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Akgün, S. & Ciarrochi (2003). Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance. *Educational Psychology*, 23 (3), 287 – 294. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060129>
- Beck, J. & Tröster, H. (2017). Stressvulnerabilität, Stresssymptomatik und Stressbewältigung bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (3), 215 – 235. <https://doi.org/10.25656/01:15157>
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2006). Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm. Hogrefe.
- Büttner, G., Dignath, C. & Otto, B. (2008). Förderung von selbstreguliertem Lernen und Metakognition. In M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis* (S. 53 – 66). Kohlhammer.
- Castello, A. (2014). Stressbewältigung. In A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag* (S. 153 – 163). Kohlhammer.
- Clausen, M. (2003). Schulischer Anforderungsdruck. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time out: Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 187 – 200). Leske & Budrich.
- Elefanten Kinderschuhe, Deutscher Kinderschutzbund & PROSOZ Institut für Sozialforschung–PRO-KIDS (Hrsg.) (2012). *Große Ohren für kleine Leute! Die Elefanten-Kinderstudie 2011/2012. Zur Situation der Kindergesundheit in Deutschland*. Recklinghausen: RDN. <http://mb.cision.com/Public/3295/9337091/939cc288af986d17.pdf> (letzter Zugriff am 13.01.22)
- Feurer, D. P. & Andrews, J. J. W. (2009). School-Related Stress and Depression in Adolescents With and Without Learning Disabilities: An Exploratory Study. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55 (1), 92 – 108. <https://doi.org/10.11575/PRISM/18697>
- Giota, J. & Gustafsson, J.-E. (2021). Perceived Academic Demands, Peer and Teacher Relationships, Stress, Anxiety and Mental Health: Changes from Grade 6 to 9 as a Function of Gender and Cognitive Ability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (6), 956 – 971. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788144>
- Goldstein, S. E., Boxer, P. & Rudolph, E. (2015). Middle School Transition Stress: Links with Academic Performance, Motivation, and School Experiences. *Contemporary School Psychology*, 19, 21 – 29. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0044-4>
- Gustafsson, J.-E., Westling, A. M., Åkerman, A., Eriksson, B., Eriksson, C., Fischbein, S., Granlund, S., Gustafsson, M., Ljungdahl, S., Ogden, T. & Persson, R. S. (2010). *School, Learning and Mental*

- Health. A systematic review.* Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee. https://www.researchgate.net/publication/277867450_School_Learning_And_Mental_Health_A_Systematic_Review (letzter Zugriff am 18.01.2021)
- Haugan, J. A., Frostad, P. & Mjaavatt, P.-E. (2021). Stressors and vulnerability during upper secondary school: subjective experiences of classroom climate and coping beliefs as predicting factors of school stress in Norway. *Social Psychology of Education*, 24, 1125 – 1144. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09662-7>
- Helms, B. J. (1996). *School-Related Stress: Children With and Without Disabilities.* New York: Conference of the American Educational Research Association. https://www.researchgate.net/publication/234735605_School-Related_Stress_Children_with_and_without_Disabilities (letzter Zugriff am 17.01.22)
- Hjern, A., Alfven, G. & Östberg, V. (2007). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97, 112 – 117. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Hurrelmann, K. (2016). Bildung und Gesundheit im Jugendalter. In L. Bilz, G. Sudeck, J. Buksch, A. Klocke, P. Kolip, W. Melzer, U. Ravens-Sieberer & M. Richter (Hrsg.), *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys »Health Behaviour in School-aged Children«* (S. 18 – 34). Beltz Juventa.
- Jacobshagen, N. & Rigotti, T. (2008). Voll der Stress? Stress bei Adoleszenten in den letzten Schuljahren. In A. Krause, Schüpbach, H., U. Eberhard & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 289 – 307). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_11
- Karnan, A., Ottová-Jordan, V., Bilz, L., Sudeck, G. & Moor, I. et al. (2020). Subjektive Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. *Journal of Health Monitoring*, 5 (3), 7 – 21. <https://doi.org/10.25646/6891>
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2021). Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter (4., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Lal, K. (2014). Academic Stress among Adolescent in Relation to Intelligence and Demographic Factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5 (1), 123 – 129. <http://iasir.net/AIJRHASSpapers/AIJRHASS14-150.pdf> (letzter Zugriff am 18.01.22)
- Lohaus, A. (2018). Stress in der Schule. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 809 - 817). Beltz.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2018). *SSKJ 3–8 R. Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter – Revision.* Hogrefe.
- Lohaus, A., Fridrici, M. & Maass, A. (2009). Stressprävention im Jugendalter. Effekte eines Trainingsprogramms mit Internetbegleitung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17 (1), 13 – 21. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.17.1.13>
- Lüdeke, S. & Linderkamp, F. (2018). Beurteilungsdiskrepanzen als Indikatoren für Schulstress. Eine Studie zu Einschätzungen internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme aus Sicht von Jugendlichen und Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (4), 353 – 369. <https://doi.org/10.25656/01:16780>
- Martinek, D. & Carmignola, M. (2020). Wahrgenommener Druck und der Wunsch nach Partizipation – Selbstbestimmung in der Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S.233 – 247). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_13
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P. & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35 (4), 405 – 420. <https://doi.org/10.1177/0143034313498953>

- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Robert, S. & Otto, C. (2021a). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021b). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYSTudie. *Bundesgesundheitsblatt*, 64 (12), 1512 – 1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Santos, J. B. G., do Santos Goncalves, T., de Lima, R. F. & de Abreu Pinheiro Crenitte, P. (2016). Suggestive signs of stress in school children with learning disabilities. *REVISTA CEFAC*, 18 (4), 854 – 862. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618420915>
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G. & Makower, I. (2012). Chronic Stress and Its Consequences on Subsequent Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2 (1), 69 – 79. <https://doi.org/10.5539/jedp.v2n1p69>
- Seiffge-Krenke, I. (2008). Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57 (1), 3 – 19. <https://doi.org/10.13109/PRKK.2008.57.1.3>
- Semmer, N. K. & Zapf, D. (2018). Theorien der Stressentstehung und -bewältigung. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 23 – 50). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9>
- Sideridis, G. D. (2006). Achievement goal orientations, “oughts”, and self-regulation in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 3 – 18. <https://doi.org/10.2307/30035528>
- Undheim, A. M. & Sund, A. M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 446 – 453. <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0496-1>
- Weiland, K. (2019). *Psychosoziale Belastung bei niedriger Rechtschreibleistung. Ergebnisse der Studie „LaSse – Lebensqualität, akademisches Selbstkonzept und Stresserleben von Viert- und Achtklässlern in Berlin“*. Dissertation. Berlin: Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/19917>
- Ziegler, H. (2015). *Stress-Studie 2015: Burn-Out im Kinderzimmer: Wie gestresst sind Kinder und Jugendliche in Deutschland?* Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld. https://www.bepanthen.de/sites/g/files/vrxlpx36091/files/2021-01/03_abstract_ziegler.pdf (letzter Zugriff am 13.01.22)

Vorgeschlagene Zitierweise: Prediger, S. (2022). Schulstress – Ein zusätzliches Entwicklungsrisiko für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten? *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 6. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>