

Fachhochschule Nordwestschweiz

Hochschule für Soziale Arbeit  
Muttenz

Bachelorthesis zum Thema:

**Stress bei Kindern mit ADHS im Kontext Schule (1. – 6. Primarstufe)**

Eine theoretische Auseinandersetzung in Bezug auf Stress bei Kindern mit ADHS und  
Unterstützungsmöglichkeiten durch die ISF Sozialpädagogik

**Art der Arbeit:** Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule  
Nordwestschweiz, Muttenz

**Vorgelegt von:** Michael Gysin

**Eingereicht bei:** Prof. Dr. Jeannette Brodbeck

**Studienbeginn:** Herbstsemester 2017

**Matrikelnummer:** 17-528-985

Vorgelegt im Januar 2021 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

## **Abstract**

Die vorliegende Bachelorarbeit geht der Fragestellung nach, wie die ISF Sozialpädagogik Kinder mit ADHS im Kontext der Primarschule (1.-6. Klasse) dabei unterstützen kann einen Umgang mit Stress zu erlernen. Das Ziel der Arbeit ist, dass verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten eruiert werden, welche die ISF Sozialpädagogik im Schulalltag anwenden kann, damit Kinder mit ADHS einen möglichst entwicklungsfördernden Umgang mit Stress erlernen können. Dabei wurde auf einschlägige Fachliteratur zurückgegriffen und es fand eine differenzierte theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik statt. Nachdem die Begriffe Stress, Stressbewältigung, ADHS und die Schule als Sozialisationsinstanz definiert und erläutert wurden, wird der Fokus der Arbeit auf mögliche Unterstützungsmöglichkeiten durch die ISF Sozialpädagogik gelegt. Dabei werden die verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten erläutert und umschrieben. Die Auseinandersetzung zeigt auf, dass die jeweiligen Unterstützungsmöglichkeiten, um einen möglichst entwicklungsfördernden Umgang mit Stress erlernen zu können, individuell auf das entsprechende Kind angepasst und die Unterstützungsangebote in Kooperation innerhalb des Klassenteams (Klassenlehrperson, Heilpädagogik und ISF Sozialpädagogik) ausgearbeitet und diskutiert werden sollten. Auch erweist sich die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten als unterstützend, um das Stresserleben von Kindern mit ADHS möglichst zu reduzieren.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Ausgangslage.....	1
1.2	Relevanz für die Soziale Arbeit.....	2
1.3	Fragestellung.....	3
1.4	Ziel und Vorgehensweise der Arbeit.....	4
2	Stress.....	5
2.1	Reaktion des Organismus auf Stress.....	6
2.2	Folgen von Stress.....	7
2.3	Physische Folgen.....	8
2.4	Psychische Folgen.....	9
2.5	Dis- und Eustress.....	11
2.6	Zwischenfazit.....	11
3	ADHS.....	12
3.1	Erscheinungsbild von ADHS.....	12
3.2	Entstehungsfaktoren von ADHS.....	13
3.3	Diagnose ADHS.....	14
3.4	Behandlungsmöglichkeiten von ADHS.....	15
4	Schule als Sozialisationsinstanz.....	17
4.1	Sozialpädagogik in der Schule.....	19
4.2	Integrative Schulungsform.....	20
4.3	Zwischenfazit.....	21
5	ADHS in der Schule.....	22
5.1	Zwischenfazit.....	24
6	Stress bei Kindern.....	25
6.1	Schulischer Stress.....	26
6.2	Zwischenfazit.....	28
7	Stressbewältigung.....	29
7.1	Zwischenfazit.....	33
8	Möglichkeiten der Stressbewältigung in der Schule.....	34
8.1	Unterstützungsmöglichkeiten auf struktureller Ebene.....	34
8.2	Unterstützungsmöglichkeiten durch ISF Sozialpädagogik im Umgang mit Stress.....	37
8.3	Unterstützung durch ISF Sozialpädagogik für Kinder mit ADHS.....	41
9	Schlussfolgerungen.....	43
10	Persönliche Stellungnahme und weiterführende Gedanken.....	46

11	Kritische Würdigung .....	47
12	Quellenverzeichnis .....	49
12.1	Literaturverzeichnis.....	49
12.2	Elektronische Medien.....	51
12.3	Abbildungsverzeichnis.....	52

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Gesundheitsprobleme durch Schulstress (in: Aerzteblatt 2017: o.S.).....26

# 1 Einleitung

Nachfolgend wird die Ausgangslage und die Beweggründe zum gewählten Thema gechildert. Weiter wird umschrieben, in wie fern die Thematik für das Feld der Sozialen Arbeit relevant ist, welche Ziele mit dem Verfassen der Bachelorarbeit verfolgt werden und die Vorgehensweise der Bachelorarbeit erläutert. In diesem Zusammenhang ist auch die Fragestellung der Bachelorarbeit dargelegt. In einem nächsten Schritt werden dann die zentralen Begriffe durchleuchtet.

## 1.1 Ausgangslage

Im Rahmen der Bachelorarbeit wird das Thema Stress bei Kindern mit ADHS im schulischen Kontext beleuchtet. Dabei werden Definition von ADHS sowie Stress beleuchtet und die Auswirkungen von Stress auf Kinder mit ADHS sowie Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext Schule bei Kindern mit ADHS herausgearbeitet. Dabei soll das Augenmerk darauf liegen, wie Kinder mit ADHS im schulischen Kontext durch die ISF Sozialpädagogik unterstützt werden können.

Da der schulische Kontext als solches einer weiteren Eingrenzung bedarf, wurde entschieden, das Augenmerk auf Schülerinnen und Schüler mit ADHS zu legen, welche die 1. bis 6. Primarklasse besuchen. Diese Eingrenzung wurde vorgenommen, weil davon ausgegangen wird, dass Jugendliche ca. ab der 7. Klasse mit weiteren Themen wie der Pubertät in Berührung kommen, was zweifellos auch Stress auslösen kann, jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

In Bezug auf das Thema Stress wurde bereits vorgängig Wissen generiert, da eine ähnliche Thematik (Stress bei Mitarbeitenden in sozialen Institutionen) beim Verfassen der Diplomarbeit an der höheren Fachschule für Sozialpädagogik bearbeitet wurde. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Stress wurde als spannend und bereichernd empfunden. Das Wissen in diesem Zusammenhang wird nun im Rahmen der Bachelorarbeit vertieft.

Nach der differenzierten Auseinandersetzung mit Stress beim Verfassen der Diplomarbeit an der höheren Fachschule für Sozialpädagogik und dessen möglichen Auswirkungen auf der Erwachsenenenebene, wird nun das Wissen zum Thema Stress bei Kindern mit ADHS erweitert.

In den letzten Jahren wurden vermehrt Situationen beobachtet, in welchen Kinder dem schulischen Leistungsdruck nicht mehr Stand halten konnten, sich in der Schule verweigerten oder gar psychotherapeutische Unterstützung benötigt haben. Auch wurde das Selbstwertgefühl der betroffenen Kinder dadurch teilweise massiv geschädigt. Es ist bewusst, dass dies sicherlich nicht nur mit den schulischen Komponenten in Verbindung steht, sondern auch andere Einflussfaktoren wie beispielsweise die familiäre Situation eine Rolle spielen können. Unterschiedliche Faktoren können bei Kindern Stress auslösen, welcher langfristig gesehen vermutlich einen negativen Einfluss auf die psychische und physische Gesundheit der Kinder haben können. Bei Erwachsenen konnte nachgewiesen werden, dass Stress Krankheiten wie beispielsweise Depressionen oder Burnout zur Folge haben können. Dabei umschreibt Kaluza (vgl. 2011: 23), dass ein gesundheitliches Risiko nicht aus der kurzfristigen körperlichen Stressreaktion hervorgeht, jedoch langfristig anhaltender Stress, welcher auch als chronischer Stress umschrieben wird, gesundheitsschädigende Auswirkungen haben kann. In diesem Zusammenhang wird auch das Burnout Syndrom umschrieben, welches ein psychovegetatives Erschöpfungssyndrom darstellt und dessen Entwicklung unter anderem durch chronischen Stress begünstigt werden kann (vgl. Kaluza 2011: 25). Stress ermüdet Erwachsene wie auch Kinder. Wie lange es dauert bis anhaltender Stress tatsächlich zu einer Erschöpfungsdepression führt, kann nicht allgemein definiert werden, da jeder Mensch ein Individuum ist und daher unterschiedlich auf Stressoren reagieren kann. Symptome der Erschöpfungsdepression können sein eine gedrückte Stimmung, Interessenverlust, verminderte Konzentrationsfähigkeit und sogar Selbstmordgedanken (vgl. Schulte Makwort 2015: 113f.).

Weiter kann gesagt werden, dass sich parallel zu den depressiven Symptomen auch physische Probleme bemerkbar machen können wie zum Beispiel Bauch und/oder Kopfschmerzen (vgl. Schulte Makwort 2015: 117).

## 1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Schule hat sich in den letzten Jahren verändert und wurde in gewissen Bereichen den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen angepasst.

Die Schulsozialarbeit wie auch die Schulsozialpädagogik haben seit den 90er Jahren stetig an Bedeutung gewonnen. Dabei sind die Begrifflichkeiten «Schulsozialarbeit» und «Schulsozialpädagogik» nicht klar voneinander zu trennen und weisen auch unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung dieser Begriffe einige Ähnlichkeiten auf (vgl. Good 2017: 4).

In Zusammenhang mit dem Thema Stress ist das Bewusstsein vorhanden, dass die Thematik Stress bei Kindern mit ADHS sowohl von der Ebene der Schulsozialpädagogik,

welche sich gemäss Good (vgl. 2017: 11) vorwiegend mit der Erziehung, Disziplinierung und der Integration befasst, als auch von der Schulsozialarbeit bearbeitet werden kann, welche sich wiederum aus historischer Perspektive betrachtet eher mit den Themen Beratung, Projektarbeit und Netzwerkarbeit auseinandersetzt (vgl. Good 2017: 16).

Im Rahmen der folgenden Bachelorarbeit wird der Fokus auf die Schulsozialpädagogik gelegt, welche demzufolge die Kinder im Kontext der Klasse begleiten sowie fördern soll und somit auch mit Stresssituationen der Kinder konfrontiert wird. In diesem Zusammenhang sollen mögliche Methoden genannt und umschrieben werden, wie die Fachpersonen der Schulsozialpädagogik Kinder mit ADHS unterstützen können, einen Umgang mit Stress zu finden. Daraus resultierend werden zum Einen konkrete Herangehensweisen im Umgang mit Stress bei Kindern mit ADHS benannt und zum Andern wird das Profil der Schulsozialpädagogik dadurch (noch) klarer erkennbar, was wiederum eine Differenzierung zwischen Schulsozialpädagogik und Schulsozialarbeit fördern kann. Die Differenzierung der Begrifflichkeiten wird in der Bachelorarbeit jedoch keine weitere Beachtung finden, da dies den Rahmen dieser Bachelorarbeit sprengen würde.

Der Fokus in dieser Bachelorarbeit wird auf dem Thema Stress bei Kindern mit ADHS liegen und wie die ISF Sozialpädagogik eine optimale Begleitung gewährleisten kann, respektive welche Unterstützungsmöglichkeiten existieren, damit Kinder mit ADHS frühzeitig einen adäquaten Umgang mit Stress erlernen können.

### 1.3 Fragestellung

Inwieweit können Kinder mit ADHS im schulischen Kontext (1.– 6. Primarschule) durch sozialpädagogische Begleitung (ISF Sozialpädagogik) unterstützt werden, um einen entwicklungsfördernden Umgang mit Stress zu erlernen?



#### 1.4 Ziel und Vorgehensweise der Arbeit

Das Ziel der Arbeit ist es aufzuzeigen und zu beleuchten, wie sich Stress bei Kindern mit ADHS im schulischen Kontext auswirken kann und welche Unterstützungsmöglichkeiten existieren, um den Stress bei den oben besagten Kindern möglichst zu reduzieren und/oder sie zu unterstützen einen adäquaten Umgang mit Stress zu erlernen. Durch eine differenzierte theoretische Auseinandersetzung soll das Thema Stress im schulischen Kontext bei Kindern mit ADHS behandelt und in der Arbeit dargelegt werden.

Durch differenzierte und umfangreiche Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur sollen in einem ersten Schritt die Begrifflichkeiten definiert und dargelegt werden. Dies, um ein Grundverständnis für die zu bearbeitende Thematik zu schaffen und daraus resultierende Konsequenzen für mögliche weiterführende Schritte ableiten zu können.

In einem weiteren Schritt soll die Bedeutung der Schule für die Gesellschaft und für die Entwicklung von Kindern erläutert werden. Demnach sollen mögliche Auswirkungen von Stress auf Kinder mit ADHS in der Schule aufgezeigt werden. Wonach in der Arbeit auf die sozialpädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext Schule eingegangen werden soll. Daraus resultierend sollen mögliche Unterstützungsmöglichkeiten rund um das Thema Stress bei Kindern mit ADHS in der Schule aufgeführt und beschrieben werden. In Bezug auf die Unterstützungsmöglichkeiten werden vorwiegend solche beleuchtet, welche im Rahmen der Arbeit der ISF Sozialpädagogik zur Anwendung kommen könnten.

Zum Schluss werden die Erkenntnisse zusammengefasst festgehalten, der Bezug zur Fragestellung nochmals klar hergestellt, weiterführende Gedanken zum Thema festgehalten und das Thema kritisch gewürdigt.

In einem ersten Teil der Arbeit werden die zentralen Begriffe für die Bachelorarbeit geklärt und erläutert, um darauf aufbauend konkret auf die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Kinder eingehen und danach die sozialpädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit ADHS im Kontext Schule darlegen zu können. Nachfolgend wird der Begriff Stress definiert und umschrieben, um darlegen zu können, welche Wirkungen und Folgen Stress haben kann.

## 2 Stress

Stress ist in unserer Gesellschaft allgegenwärtig und wird teilweise als eine der Hauptbedrohungen unserer Zeit wahrgenommen. Wir sind beispielsweise beim Autofahren oder bei der Arbeit gestresst. Stress zeigt sich beispielsweise durch Herzklopfen und Schweissausbrüche. Gemeint sein können jedoch auch stressige Situationen die zum Beispiel durch Termindruck ausgelöst werden und so zu Stress führen. Stress kann sich dadurch zeigen, dass etwas als stressig empfunden wird. Verschiedene Menschen fühlen sich von unterschiedlichen Dingen gestresst. Für Schüler/in eins kann der Ausflug in den Zoo eine willkommene Abwechslung sein und kann eine Stress reduzierende Wirkung haben, wiederum kann sich bei anderen Schülern/innen dabei ein erhöhtes Stresslevel zeigen (vgl. Buchwald 2011: 14f).

Die jeweilige Stressreaktion hängt stark von der individuellen Bewertung der Situation und den Stressbewältigungsmöglichkeiten ab. Werden die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten in einer Situation als ungenügend bewertet so kann dies zu Stress führen (vgl. ebd.: 15). Umgangssprachlich ist dabei mit „Stress“ meistens der Stressor als Auslöser als auch die Stressreaktion sprich die physiologische wie auch die psychologische Antwort auf den Stressor gemeint. Dabei ist es schwierig zu sagen, wann sowie unter welchen Bedingungen welcher Stressor zu einer Stressreaktion führen kann (vgl. Heinrichs et al. 2015; 4).

Heinrichs, Stächele und Domes (2015: 5) definieren Stress wie folgt:

Stress resultiert aus einer Bedrohung der physiologischen und/oder psychologischen Unversehrtheit einer Person, welche eine adaptive physiologische, behaviorale, emotionale und kognitive Reaktion bewirkt. Entscheidend ist die Einschätzung des Bedrohungscharakters eines Stressors unabhängig davon, ob eine Bedrohung objektiv gegeben ist oder subjektiv so interpretiert wird. In beiden Fällen wird das individuelle Ausmass der Stressreaktion durch eine Integration der individuellen psychobiologischen Stressreagibilität, der subjektiven Bedrohungseinschätzung und der Einschätzung der verfügbaren Bewältigungsressourcen bestimmt. Stress stellt somit ein kurzfristiges Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen belastenden Anforderungen und verfügbaren Regulationsressourcen dar. Chronischer Stress tritt dann auf, wenn die adaptive Reaktion nicht zur Bewältigung des Stressors führt und das Ungleichgewicht bestehen bleibt.

Coldwell (vgl. 2015: 38) definiert Stress als eine Reaktion des Körpers auf einen Reiz. Alles was das Wohlergehen bedroht, wird demnach vom Menschen als Gefahr eingestuft. Bei Bedrohung werden Stresshormone ausgeschüttet, wodurch eine Kampf- oder Fluchtreaktion ausgelöst wird. Da wir jedoch in alltäglichen Situationen oftmals weder flüchten noch kämpfen können, verbleiben die Stresshormone im Körper. Durch das Verbleiben sprich nicht Abbauen der Hormone kann sich das mentale, emotionale und physische Verhalten eines Menschen verändern. Es kann dadurch zu diversen anderen Reaktionen kommen, wie zum Beispiel Zwangssessen, Panikattacken, Depressionen und Burnout.

In den verschiedenen Definitionen werden diverse Ähnlichkeiten ersichtlich. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Stress wie in diesem Kapitel beschrieben, das Resultat auf eine als bedrohlich wahrgenommene Situation, Anforderungen und/ oder Bedrohungen ist. Entscheidend ist dabei wie das Individuum die Situation, die Anforderung und/oder Bedrohung und die eigenen verfügbaren Bewältigungsressourcen einschätzt und dementsprechend darauf reagieren kann.

## 2.1 Reaktion des Organismus auf Stress

In Situationen, welche vom Individuum als stressig bewertet werden, erfolgt auf der biologischen/körperlichen Ebene eine Stressreaktion. Durch das Zusammenspiel des zentralen Nervensystems, dem vegetativen Nervensystem und dem sogenannten Hormonsystem (vgl. Kaluza 2011: 17f).

Kaluza (vgl. 2011: 17) beschreibt:

Der Neokortex umschreibt den physiologisch jüngsten Teil unseres Hirns. Durch den Neokortex, ist die bewusste Wahrnehmung möglich, wodurch alle kognitiven Prozesse gesteuert werden können. Man spricht in Zusammenhang mit dem Neokortex auch vom „Denkhirn“.

In Zusammenhang mit dem limbischen System spricht man von einem gürtelförmigen Areal, welches sich rund um den Hirnstamm bildet. Das Areal neuronaler Netze fungiert als Bindeglied zwischen dem Kortex und älteren, tiefer gelegenen Regionen im Gehirn. Durch das limbische System werden sensorische Informationen verarbeitet. Dieser Teil hat eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung von Emotionen. Es kann als „Eingeweide und Gefühlshirn“ umschrieben werden.

Der Hirnstamm ist der älteste Teil des Gehirns. In diesem Bereich wird die willkürliche und unwillkürliche Motorik gesteuert. Teilweise wird es auch als „Reptilienhirn“ beschrieben.

Besonders wichtig für die Stressreaktionen ist der sogenannte blaue Kern, welcher ein kleines Zellkerngebiet umfasst und den Übergang vom Gehirn zum Rückenmark bildet. Durch diese Nervenzellen werden ca. drei Viertel des gesamten Noradrenalins produziert. Noradrenalin ist einer der wichtigsten Neurotransmitter, welcher auch im Zusammenhang mit der Stressreaktion eine wichtige und entscheidende Rolle spielt.

Wenn sich ein neuartiger Reiz (Stressor) entwickelt, werden die Informationen an die oben beschriebenen Hirnteile weitergeleitet. Diese werden verarbeitet und es wird über die Stressreaktion entschieden, welche von Person zu Person unterschiedlich ausfallen kann. Die Informationen laufen im Thalamus zusammen. Dabei entsteht ein noch unklares und nicht fassbares Bild. Als nächstes wird es an die Hirnrinde weitergeleitet, wo die Informationen weiter verarbeitet werden. Falls Gefahr oder Bedrohung wahrgenommen wird, werden die assoziativen Kortexareale aktiviert. Durch die Aktivierung erhält die kortikale Erregung mittlerweile eine affektive Qualität. Dabei können zum Beispiel Wut, Angst oder Trauer auftreten. Im weiteren Verlauf wird das noradrenergene System stimuliert. Nervenzellen des blauen Kerns stellen den Neurotransmitter Noradrenalin her. Die Freisetzung von Noradrenalin führt zu einer Stimulierung des sogenannten Sympathikus-Nebenhirnmarm (vgl. ebd.: 17f.).

Mit der obenstehenden Umschreibung wird ein differenzierteres Verständnis für die Stressreaktion im Körper geschaffen und aufgezeigt wie das vegetative und das zentrale Nervensystem wie auch das Hormonsystem zusammenarbeiten. Der Begriff Stress soll dadurch nicht nur als eine «einfache» Reaktion bewertet, sondern in seiner Komplexität erkannt werden. Mit dieser begrifflichen Ausdifferenzierung wird das Ziel verfolgt, dass das Wort Stress für den Leser und die Leserin möglichst ausführlich beschrieben wird und ein umfassendes Bild rund um das Thema Stress geschaffen werden kann. Da dem Thema Stress in der Bachelorarbeit eine zentrale Rolle zukommt, wird eine solch differenzierte Umschreibung als unabdingbar empfunden.

## 2.2 Folgen von Stress

In diesem Teil der Arbeit werden verschiedene Folgen von Stress umschrieben. Dabei werden die psychischen und physischen Folgen von Stress dargelegt. Es herrscht das Bewusstsein, dass sich ein Teil der physischen mit den psychischen Folgen überlappen und umgekehrt.

Der Mensch kann auf Stress mit all seinen physischen und psychischen Funktionen reagieren. Auf der kognitiven Ebene kann die Wahrnehmung beeinträchtigt werden, somit können wichtige Reize nicht mehr wahrgenommen werden. Je nach Situation können wir das Gefühl haben, der Kopf sei leer und man ist nicht mehr fähig seine Gedanken zu ordnen, respektive wahrzunehmen. Dementsprechend kann die Fähigkeit zu denken beeinträchtigt sein. Einige Personen begeben sich in eine Traumwelt, andere erleben in der Nacht Alpträume. Die Gefühlswelt ist somit dem Stress ausgesetzt. Die Reaktionen können Angst, Furcht oder sogar Panik sein. Weitere Folgen können Wut, Aggression und Nervosität sein. Das Gefühl hilflos, unsicher, unzufrieden zu sein, kann ebenfalls durch eine Stressreaktion ausgelöst werden. Diese Gefühle können blockieren, was bis hin zum Gefühl der Einsamkeit führen kann. Bei Menschen, welche sensibel auf Stress reagieren, können sogar Depressionen die Folge sein. Stress kann sich anhand der Mimik und Gestik bemerkbar machen. Eine Vielzahl von gestressten Menschen trommeln mit den Fingern, fuchteln nervös mit den Händen, zittern, stottern oder geben nicht nachvollziehbare Geräusche von sich. Durch die dauerhafte Anspannung können die betroffenen Menschen nach einiger Zeit ermüden, weil die dauerhafte Anspannung viel Kraft kosten kann (vgl. Allenspach/Brechbühler 2005: 86).

### 2.3 Physische Folgen

Nachfolgend werden die möglichen Folgen von Stress differenzierter beschrieben.

#### *Bluthochdruck:*

In Stresssituationen steigt der Puls und die Gefäße werden intensiver durchblutet. Beides führt zu einer Blutdruckerhöhung. Dies passiert in der Regel nur über einen kurzen Zeitraum, was nicht weiter schlimm ist. Erst wenn die Reaktion sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und die Erholung ausbleibt, ist die Rede von einer Hypertonie (Bluthochdruck) (vgl. Litzcke/Schuh/Pletke 2013: 32).

#### *Koronarerkrankungen und Herzinfarkt:*

Um die Sauerstoffversorgung zu gewährleisten, ist das Herz auf die Blutbahnen angewiesen. Erkrankung der Arterien wird durch eine Verhärtung der Gefäßwand verursacht, was dazu führt, dass das Herz nicht mehr mit genügend Blut versorgt werden kann. Sobald der Körper mehr Sauerstoff benötigt wie zum Beispiel beim Sport, kommt es zu heftigen Schmerzen im Bereich der Brust. Die Schmerzen können in den linken Arm und den Hals ausstrahlen. Bei einem Muskelkrampf oder einem Blutgerinnsel kann es zu einem Verschluss kommen. Folge

davon ist ein Herzinfarkt. Das bedeutet, ein Teil des Herzmuskelgewebes kann nicht mehr durchblutet werden und stirbt ab (vgl. Litzcke et al. 2013: 33).

Der Stress ist meistens nicht ein Hauptrisikofaktor in Bezug auf einen Herzinfarkt, wirkt sich jedoch erheblich auf die anderen Risikofaktoren aus wie zum Beispiel Rauchen, Bluthochdruck, Essverhalten und Übergewicht. Personen welche also gestresst sind und zur Zigarette greifen, mehr Essen und somit auch an Gewicht zulegen oder unter einem zu hohen Blutdruck leiden, sind eher gefährdet einen Herzinfarkt zu bekommen. Auch Herz-Kreislaufkrankungen werden dadurch begünstigt (vgl. Litzcke et al. 2013: 34).

#### *Migräne:*

In der Regel spürt man die Migräne im Verlaufe des Morgens und nach einigen Stunden wird der Schmerzhöhepunkt erreicht. Die Migräne kann sich über Tage hinwegziehen. Zu Beginn ist oftmals nur eine Seite des Kopfes betroffen, kann sich aber mit der Zeit auf den ganzen Kopf ausbreiten. Betroffene sprechen von einem klopfenden und pulsierenden Schmerz. Der Schmerz wird sehr intensiv erlebt. Weiter kommen Übelkeit, Erbrechen und/oder erhöhte Licht- und Lärmempfindlichkeit hinzu (vgl. Allenspach/Brechbühler 2005: 94).

#### *Reizmagen:*

Ein stark beanspruchtes zentrales Nervensystem kann zu Magenkrämpfen führen. Ein Reizmagen entsteht durch Säure und Bewegungsstörungen im Magen oder wird durch das Bakterium Heliobakter ausgelöst. Neuste Studien konnten bei Pendelnden und Schichtarbeitenden ein erhöhtes Risiko nachweisen. Die genaue Ursache ist jedoch noch unklar (vgl. Allenspach/Brechbühler 2005: 92).

#### *Weitere mögliche physische Folgen von Stress:*

Litzcke et al. (2013: 35) nennen weitere physische Folgen von Stress wie zum Beispiel Funktionale Herzbeschwerden, Störungen des Immunsystems, Magendarmbeschwerden, Brust oder Prostatakrebs und häufigere Infekte.

## 2.4 Psychische Folgen

#### *Burnout:*

Stress und Burnout werden oft miteinander in Verbindung gebracht. Eine Vielzahl von Personen bringt Stress in Verbindung mit physischen und psychischen Folgeerkrankungen. Beide Begriffe haben gemeinsam, dass sie mit Arbeit und Beruf in Verbindung gebracht werden (vgl. Koch/Lehr/Hillert 2015: 3). Die ersten Warnsignale werden selten wahrgenommen. Der Burnout - Prozess beginnt oftmals mit einschneidenden

Lebensereignissen wie zum Beispiel dem Beginn des Studiums, einem Schulwechsel, einem Jobwechsel oder einer Beförderung innerhalb des Berufs. Als schwierig erweisen sich Situationen in denen man unter Stress steht und keinen Ausweg sieht, beziehungsweise findet. (vgl. Litzcke et al. 2013: 160)

#### *Depressionen:*

Stress macht sich oft durch Kopfschmerzen, Rückenschmerzen oder Magenbeschwerden bemerkbar. Langfristig kann es auch zu psychischen Erkrankungen führen wie zum Beispiel Depressionen (vgl. Allenspach/Brechbühler 2005: 88f). Personen welche an einer Depression leiden, erleben oftmals auch körperliche Beschwerden. Es gibt meistens nicht nur eine Ursache für eine Depression, meist sind verschiedene Faktoren für das Entstehen verantwortlich. Als Ursachen werden hauptsächlich Stress, Konflikte oder belastende Lebensereignisse genannt. Depressive Menschen machen nicht nur einen niedergeschlagenen oder traurigen Eindruck, sie empfinden oftmals keine Freude mehr und sind auch nicht mehr zu motivieren. Weiter sind Depressive oft in sich gekehrt, leiden unter Schuldgefühlen und haben Mühe Entscheidungen zu treffen. Der Selbstwert eines depressiven Menschen ist nur noch sehr niedrig. Bei Männern kann sich eine Depression auch durch Aggressivität zeigen oder starkem Alkoholkonsum. Andere wiederum treiben übertrieben viel Sport. Depressionen haben nicht nur mit Lustlosigkeit oder Willenlosigkeit zu tun, depressiven Menschen ist es gar nicht mehr möglich zu wollen. Die Behandlung von depressiven Menschen erfolgt über die Psychotherapie und/oder durch das Verabreichen von Medikamenten (Antidepressiva). Menschen welche anspruchsvolle Leistungen erbringen möchten laufen Gefahr, sich selber zu überfordern. Durch dieses Vorgehen sind diese Personen stärker gefährdet, an einer Erschöpfungsdepression zu erkranken. Depressive Erkrankungen haben vor allem bei Führungspersonen oder Kadermitarbeitenden stark zugenommen (vgl. Allenspach/Brechbühler 2005: 101).

Es gebe hier noch diverse weitere psychische und physiologische Folgen welche mit Stress in Verbindung gebracht werden können. Aus subjektiver Betrachtungsweise sind Depression und Burnout gesellschaftlich akzentuiert und am geläufigsten, wenn es um die Verbindung zwischen Stress und deren Folgeerkrankungen geht. Aus diesem Grund wir hierbei auf diese beiden Folgeerkrankungen differenzierter eingegangen. Eine umfassende Umschreibung von weiteren möglichen Erkrankungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und zu sehr vom eigentlichen Thema abweichen.

## 2.5 Dis- und Eustress

In der Fachliteratur wird zwischen Dis- und Eustress unterschieden. Umgangssprachlich wird Stress oftmals mit negativen Auswirkungen assoziiert und ist entsprechend negativ besetzt. Dabei kann Stress in einem gewissen Mass gesundheitserhaltend- und fördernd sein, was als sogenannter Eustress umschrieben wird (vgl. Buchwald 2011: 34). Das „eu“ aus dem Wort stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „gut“. Der positive Stress wird in der Regel nicht als Belastung wahrgenommen. Er hilft dem Körper bei der Anpassung an Herausforderungen, steigert unsere Leistungsfähigkeit, wie auch die Leistungsbereitschaft. Zudem hält er die Funktionen des Nerven- und Hormonsystems in Takt. Der Stoffwechsel und das Immunsystem werden dadurch ebenfalls positiv beeinflusst (vgl. Heller 2014:13). Zur Vorbereitung auf eine bevorstehende Herausforderung benötigt der Körper ein optimales Mass an Stress. Ein gutes Mass an Stress liegt in etwa der Mitte zwischen einer Unter- und einer Überforderung. Dieser sogenannte positive Stress kann einen leistungssteigernden Effekt auf den Körper haben. Positiver Stress sprich Eustress kann durch eine Ferienreise, ein Fussballspiel oder ein Vorstellungsgespräch hervorgerufen werden. Um ein gesundes Leben zu führen, sollte der negative Stress nicht nur verhindert oder minimiert werden, sondern der positive Stress gefördert werden (vgl. ebd.: 35).

Distress steht für den negativen Stress. „Dis“ stammt aus dem lateinischen und bedeutet so viel wie „schlecht“. Distress ist für unseren Körper gefährlich und kann Folgen für unsere Gesundheit haben. Er entsteht durch langanhaltenden oder nicht abgebauten Stress und wird von den Betroffenen als unangenehm und belastend wahrgenommen. Disstress entsteht durch ein negatives Lebensereignis wie beispielsweise eine schwierige Lebenssituation welche durch einen Verlust einer Person entstehen kann.

Problematisch sind dabei nicht akute Stresssituationen, sondern lange anhaltender und nicht abgebauter Stress, was sich negativ auf den Organismus auswirken kann (Bluthochdruck, Kopfschmerzen etc.) (vgl. Heller 2014: 13f.).

## 2.6 Zwischenfazit

Daraus resultierend wird ersichtlich, dass Stress zwar durchaus einen positiven Effekt auf die Leistungsbereitschaft haben kann und gefördert werden sollte, langanhaltender und nicht abgebauter Stress jedoch krank machen kann. Um ein optimales Stresslevel zu erreichen benötigt es ein für das Individuum gesundes Mass zwischen Unter- und Überforderung. Stress wird individuell erlebt und das «optimale Stresslevel» kann je nach Individuum unterschiedlich sein kann. Dem zu Folge benötigt ein/eine Schüler/in zwar für sich ein gesundes Mass an Stress um den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können



und um die körperliche Leistungsfähigkeit zu erhalten, andererseits sollte der Stress nicht langanhaltend sein und abgebaut werden können. Dauerhafte Überforderung kann sich negativ auf den Organismus auswirken und für den/die Schüler/in gesundheitliche Folgen nach sich ziehen, welche sich sowohl im psychischen als auch im physiologischen Bereich bemerkbar machen können.

### 3 ADHS

ADHS wird oftmals mit Begrifflichkeiten wie Rastlosigkeit, überschüssiger Energie und Angetrieben sein in Verbindung gesetzt. Dies verschafft jedoch nur einen unspezifischen Überblick und lässt keine Rückschlüsse auf eine konkrete Definition zu (vgl. Schramm 2016: 13).

Das ADHS wird unter anderem durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert, welche von Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung, Aufmerksamkeitsstörung mit oder ohne Hyperaktivität oder von einer Hyperkinetischen Störung des Sozialverhaltens spricht. Anhand der verschiedenen Begrifflichkeiten wird klar, dass eine einheitliche Definition schwer festzulegen ist. Oftmals wird ein mögliches ADHS von weiteren Problematiken begleitet, was die Festlegung auf ein ADHS zusätzlich erschweren kann (vgl. ebd.: 13)

#### 3.1 Erscheinungsbild von ADHS

ADHS wird durch drei Kernsymptome charakterisiert: Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität. Dabei können die drei genannten Kernsymptome bei Menschen mit einem ADHS in unterschiedlicher Ausprägung auftreten. Zumeist werden diese Symptome sehr früh erkennbar, sind in vielerlei Situationen beobachtbar und erscheinen im Vergleich mit Gleichaltrigen als ausgeprägt und unangemessen (vgl. Schramm 2016: 15).

Kinder und Jugendliche verhalten sich in der Schule oftmals weniger angepasst und unterscheiden sich daher oft von anderen Kindern und Jugendlichen. Die Kernsymptomatik der Unaufmerksamkeit zeigt sich bei Kindern und Jugendlichen indem ihre Interessen an einem Thema rasch nachlassen und sie sich nach neuen vermeintlich interessanteren Inhalten umsehen. Aufgaben werden oft unterbrochen oder gar abgebrochen, bevor sie abgeschlossen werden. Dies kann in Spielsituationen auftreten, wird jedoch noch deutlicher, wenn Aufgaben lange anhalten, eintönig sind oder sich wiederholen. Ein weiterer wichtiger Indikator der Unaufmerksamkeit ist die schnelle Ablenkbarkeit. Aufgaben können nur schwer im Voraus geplant und abgesprochen werden da die eigentlichen Aufgaben rasch aus den

Augen verloren werden. Kinder und Jugendliche sind im Unterricht auf klare Rückmeldungen und eine äussere Strukturierung angewiesen, damit die Aufmerksamkeit aufrechterhalten bleiben kann. In der Schule wird von den Kindern ein hohes Mass an Aufmerksamkeit gefordert, was gerade bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS schwierig sein kann. Daher wird das ADHS gerade im schulischen Kontext deutlicher sichtbar (vgl. ebd.: 15).

Hyperaktivität und Impulsivität treten oftmals zusammen auf und sind schwer voneinander zu unterscheiden. Hyperaktivität bezieht sich auf Verhaltensweisen die mit einer motorischen Unruhe einhergehen. Konkret zeigt sich dies in dem Kinder und Jugendliche beispielsweise nicht ruhig auf dem Stuhl sitzen können, sich hin und her bewegen oder im Klassenzimmer umherlaufen. Impulsivität zeigt sich meist durch unüberlegtes Vorpreschen, nicht abwarten können und andere unterbrechen. Dabei wird zwischen kognitiver, emotionaler und motivationaler Impulsivität unterschieden. Kognitive Impulsivität bezieht sich auf das Folgen von eigenen Handlungsimpulsen ohne diese vorher zu hinterfragen. Emotionale Impulsivität kann gleichgesetzt werden mit einer tiefen Frustrationstoleranz. Motivationale Impulsivität bezieht sich auf eine nur gering ausgeprägte Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse hinten an zu stellen (vgl. ebd.: 17).

### 3.2 Entstehungsfaktoren von ADHS

Aus dem Zusammenspiel von biologischen und psychosozialen Faktoren kann ein ADHS entstehen. Es ist davon auszugehen, dass in erster Linie genetische Dispositionen zu Störungen des Neurotransmitter-Stoffwechsels führen. Durch diese Störung werden die Denk- und Wahrnehmungsabläufe beeinträchtigt. Die Veränderungen im neuropsychologischen Bereich führen auf der Verhaltensebene zu den klassischen Symptomen der ADHS, die auch im schulischen Kontext beobachtet werden können, wie zum Beispiel die Hyperaktivität oder die Unaufmerksamkeit. Anhand der bereits bestehenden Problematik rund um die Symptome des ADHS kommen weitere Problemstellungen hinzu, welche sich vor allem in der sozialen Interaktion mit anderen Kindern oder der Lehrperson zeigen (vgl. Gawrilow/Guderjahn/Gold 2013: 11).

Wenn weitere Symptome gehäuft vorkommen wird die Problematik zusätzlich verschärft. Eine belastende Familiensituation, wie zum Beispiel die Erkrankung eines Familienmitglieds oder eine Trennungssituation kann die Ausprägung und den Verlauf einer ADHS negativ beeinflussen (vgl. Gawrilow et al. 2013: 11f.).

Die genetischen Komponenten haben einen Einfluss auf die Entwicklung einer ADHS. Dies konnte mittlerweile wissenschaftlich belegt werden. Wenn biologisch Verwandte eines

Kindes eine ADHS Diagnose erhalten haben, ist das Risiko erhöht, dass auch das Kind früher oder später eine ADHS Diagnose erhält. Durch molekulargenetische Untersuchungen kann vermutet werden, dass die Entstehung von ADHS nicht durch eine spezifische genetische Veränderung begünstigt wird, sondern durch das Zusammenspiel von verschiedenen Genen entsteht. Die Störungen des Dopaminwechsels im Gehirn wirken sich negativ auf die Aufmerksamkeitssteuerung aus. Die Aufmerksamkeitsdefizite und die Verhaltenshemmung von Kindern mit ADHS kann auf den oben genannten veränderten/gestörten Dopaminstoffwechsel zurückgeführt werden.

Auch psychosoziale Faktoren und Umwelteinflüsse können einen Einfluss haben auf die Ausprägung des ADHS. Rauchen oder Alkoholkonsum während der Schwangerschaft oder auch der soziale Status einer Familie in der das Kind sozialisiert wird, können einen Einfluss haben auf die Entwicklung des ADHS. Zum jetzigen Zeitpunkt wird davon ausgegangen, dass nicht ein Faktor den Ursprung einer ADHS bildet, sondern das komplexe Zusammenspiel von genetischen, neurobiologischen Faktoren ein ADHS begünstigen können (vgl. Gawrilow et al. 2013: 12f.).

### 3.3 Diagnose ADHS

Um ein ADHS diagnostizieren zu können müssen die sogenannten Kernsymptome (Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit und Impulsivität) seit mindestens sechs Monaten in mehreren Lebensbereichen erkennbar sein. Unter Lebensbereichen wird sowohl die Schule als auch das Elternhaus verstanden. Weiter müssen die oben genannten Kernsymptome zu einem klar erkennbaren Leiden führen und damit einhergehende Beeinträchtigungen verursachen um eine ADHS Diagnose stellen zu können (vgl. Gawrilow et al. 2013: 18.).

Um ein ADHS zu diagnostizieren, kommen standardisierte Klassifikationssysteme zur Anwendung, welche eine Checkliste mit genau vorgegebenen Kriterien zur Vergabe einer Diagnose beinhalten. Im Moment werden mehrheitlich zwei Diagnoseinstrumente angewendet. Zum einen das ICD-10 (das Internationale statistische Klassifikationssystem der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) der WHO. Weiter können Diagnose anhand von Kriterien des DSM-IV-TR (das Diagnostische und Statistische Handbuch Psychischer Störungen) gestellt werden. Das DSM ist ein Instrument, welches ausschliesslich bei der Diagnose von psychischen Störungen angewendet wird. Das DSM-IV-TR beschreibt Störungsbilder noch ausführlicher als das ICD 10 (vgl. Gawrilow et al. 2013: 15f.).

### 3.4 Behandlungsmöglichkeiten von ADHS

Grundsätzlich sind vielerlei Möglichkeiten vorhanden, um eine ADHS zu therapieren. Auch existieren diverse Therapieangebote von verschiedenen Berufsgruppen. Die Krankenkassen fordern, dass die jeweilige Auswahl der Therapie zum einen evidenzbasiert ist und zum anderen die Auswahl der Therapie anhand realistischer Erfolgsaussichten ausgewählt wird. Subjektive Empfindungen einzelner Therapeuten finden also weniger Beachtung als die objektiv gewonnenen empirischen Erkenntnisse (vgl. Schramm/Dalhoff 2016: 156f). Inzwischen konnte bei diversen Behandlungsansätzen nachgewiesen werden, dass sie auch einen tatsächlichen Nutzen für das betroffene Kind aufweisen. Dabei kann zwischen Ansätzen, die das Umfeld des Kindes beeinflussen und Ansätze, die beim Kind selber ansetzen unterschieden werden (vgl. ebd.: 2016: 158f).

Mögliche Therapeutische Vorgehensweisen beinhalten beispielsweise die Stärkung der Eltern-Kind Beziehung und Methoden zum Aufbau positiver Eltern-Kind oder auch Lehrer-Kind Interaktion. Auch sollen Methoden, welche das gewünschte Verhalten fördern und das Problemverhalten vermindern, angewandt werden (vgl. ebd.: 159).

«Die wirksamsten Ansätze zur Behandlung einer ADHS setzen somit aus Perspektive der Therapieforschung nicht direkt beim Kind an, sondern haben den Personenumkreis des Kindes im Blick». (Schramm/Dalhoff 2016: 159)

Laut neusten Erkenntnissen lässt sich sagen, dass das Training der Selbststeuerungsfähigkeit das Kind im Umgang mit der ADHS unterstützen kann.

Als «entbehrliche Massnahmen» wurden folgende Massnahmen aufgelistet:

- Diverse Entspannungsverfahren
- Behandlung mit homöopathischen Arzneimitteln
- Psychomotorik und Ergotherapie zur alleinigen Behandlung der hyperkinetischen Kernsymptomatik
- Neurofeedback
- Nahrungsergänzungsmittel (vgl. Schramm/Dalhoff 2016: 159f).

Meist wird ein ADHS auch mit Hilfe von Medikamenten behandelt. Ca. 50% aller Kinder mit einer ADHS Diagnose erhalten Medikamente. Nur gerade 10% werden nur psychotherapeutisch behandelt. Dies steht in einem deutlichen Widerspruch zu den eigentlichen Vorgaben zur Behandlung einer ADHS, welche in einem ersten Schritt eine verhaltenstherapeutische Strategie verfolgt, die eine Psychoedukation, eine behaviorale

Therapie der Eltern, der Familie und des Umfelds umfasst. Es wird empfohlen zuerst die Wirkung eines Selbstwahrnehmungstrainings zu prüfen und erst dann sollte eine medikamentöse Therapie begonnen werden, sofern nötig (vgl. ebd.: 160).

Die medikamentöse Behandlung hat sich empirisch sehr gut bewährt. Je nachdem wie stark die Symptome der ADHS sind, wird vorgängig eine medikamentöse Behandlung für eine weitere therapeutische Behandlung vorausgesetzt (vgl. ebd.: 164).

In Zusammenhang mit der Medikation berichten Kinder selbst von einem besseren Verhalten und einem erhöhten Selbstwert. Einige Kinder berichten jedoch auch von teils heftigen Nebenwirkungen, welche teilweise auch nur vorübergehend sind. Im Falle einer Nebenwirkung ist das weitere Vorgehen mit einem spezialisierten Mediziner zu klären. Mögliche Nebenwirkungen können beispielsweise Bauchschmerzen, Wachstumsverzögerungen, Appetitverlust und Stimmungsschwankungen sein. Bei ca. 25-30% der Kinder ist auch bei einer Medikation keine Veränderung im Verhalten erkennbar oder die Medikamente werden von Beginn an nicht vertragen (vgl. ebd.: 166).

## 4 Schule als Sozialisationsinstanz

Familien sind seit Jahrhunderten die zentrale Instanz der Sozialisation (vgl. Hurrelmann 2006: 127). „Als sensible soziale Systeme sind sie geeignet, auf persönliche Bedürfnisse einzugehen und die Einflüsse der äusseren Realität zu filtern und zu „übersetzen“.“ (Hurrelmann 2006: 127) Die Sozialisation in Familien stellt die „primäre Sozialisation“ dar. Familien nehmen in der Regel die früheste und nachhaltigste Prägung auf die Persönlichkeit eines neuen Gesellschaftsmitglieds vor (vgl. ebd.: 127). Die Sozialisation in Erziehungs- sowie Bildungssystemen kann folglich als „sekundäre Sozialisation“ bezeichnet werden (vgl. ebd.: 187). Schulen sind in der Wahrnehmung der Eltern wie auch der Kinder die ersten gesellschaftlichen Institutionen, welche den Übergang des jungen Gesellschaftsmitglieds in die verantwortungsvolle Erwachsenenphase symbolisieren (vgl. Fend 1988, zit. nach Hurrelmann 2006: 198). Dem Übergang eines Kindes aus der persönlich gekennzeichneten Familienbeziehung in die formal gestaltete Schulbeziehung wird grosse Bedeutung beigemessen. In der Schule werden nach Parsons universalistische Orientierungen vermittelt, die im öffentlichen Bereich benötigt werden (vgl. Parsons 1968, zit. nach Hurrelmann 2006: 198). Durch die Beurteilung mit Zensuren sowie Zeugnissen wie auch permanentem Lob und Tadel werden die Leistungs- und Wettbewerbsanforderungen der Gesellschaft deutlich. Dadurch lernen Kinder, wie in einer Gruppe ein sozialer Status erworben und verteidigt werden kann (vgl. Tillmann 2000, zit. nach Hurrelmann 2006: 198). Auch lernen sie, dass einzig die individuelle Leistung von im Voraus definierten Kriterien der Ausgangspunkt für den Erwerb eines Status ist. Die Schule bereitet somit auf die Leistungsgesellschaft vor. Die Schule bildet bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler heraus und klassifiziert diese Merkmale nach Kriterien der Wettbewerbsgesellschaft als mehr oder weniger wertvoll für die zukünftige berufliche Karriere (vgl. Fend 1976, zit. nach Hurrelmann 2006: 199).

Organisierte Bildungseinrichtungen sind bemüht durch geplante und gesteuerte Impulse die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Die Kontakte zwischen pädagogischen Fachkräften und Schüler/innen werden durch die organisatorischen Strukturen der Bildungseinrichtungen kanalisiert. Die pädagogischen Fachkräfte besitzen diejenigen Kompetenzen, Qualifikationen wie auch das Wissen, das an die Schüler/innen weitergegeben werden soll. Dennoch ist die pädagogische Arbeit, also die Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, nur in Wechselseitigkeit möglich. Für den Erfolg der Bemühungen ist es wichtig, wie genau und einfühlsam die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte von der persönlichen Situation der Kinder ist. Auch ist von Bedeutung, ob sich die Schülerinnen und Schüler auf die Vorgaben der Fachkräfte einlassen

(vgl. Hurrelmann 2006: 199f.). Die Vermittlung von Wissen sowie Fertigkeiten ist demzufolge nicht nur von den stofflichen Inhalten abhängig, sondern auch von der Art und Weise der Vermittlung der Inhalte durch die Fachkräfte (vgl. ebd.: 201). Die pädagogischen Fachkräfte haben das Ziel Kinder auf Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten vorzubereiten, die in der Gesellschaft als wertvoll gelten. Neben fachlichen Wissensbeständen und Methoden lernen Schülerinnen sowie Schüler in der Schule auch etwa, wie mit Anweisungen umzugehen ist und wie die Leistungen in bestimmter Zeit erledigt sein müssen. Es sind sozusagen „sichtbare“ sowie „unsichtbare“ Lehrpläne vorhanden, um die gezielten sowie geplanten und ungezielten sowie geplant nebenbei laufenden Erziehungs- wie auch Sozialisationsprozesse zu erfüllen (vgl. Zinnecker 1975, zit. nach Hurrelmann 2006: 201).

Schulen erziehen somit nicht nur als gesellschaftlich organisierte Bildungsinstanz, sondern auch als sozialer Erfahrungsraum (vgl. Hentig 1973, zit. nach Hurrelmann 2006: 202). Der Sozialform des Unterrichts kommt eine Schlüsselbedeutung zu. „Die Art und Weise der Kooperation im Unterricht und das Ausmass von Anleitung, Anregung und Anerkennung der Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler wirken auf mehreren Dimensionen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Im Bereich der Sachkompetenz wird die intellektuelle Fähigkeit für die einzelnen Fachgebiete vermittelt, bei der Sozialkompetenz die Fähigkeit, sich sozial verantwortlich zu verhalten und in Gruppen zu betätigen, bei der Selbstkompetenz die Fähigkeit, in Einklang mit den eigenen Stärken und Schwächen zu handeln (Krüger/ Grundmann/ Köttgers 2000, zit. nach Hurrelmann 2006: 210).

Einrichtungen des Erziehungs- sowie Bildungssystem werden unter anderem die Aufgabe übertragen, die relevantesten Kenntnisse wie auch Fertigkeiten für das kompetente Handeln in der Gesellschaft zu vermitteln. Also die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Generation systematisch zu schulen. Daraus ergibt sich nicht nur ein individueller Gewinn, sondern auch ein kollektiver Gewinn für die Gesellschaft (vgl. Hurrelmann 2006: 213f.). Immer mehr kommt dem Bildungssystem die Rolle zu, einen Konsens von Grundwerten sowie gemeinsamen sozialen Umgangsformen in der Gesellschaft sicher zu stellen. In pluralistischen Gesellschaften mit einer Vielzahl von verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus, Religionen wie auch Lebenslagen von Familien ist dies zunehmend erforderlicher (vgl. ebd.: 214f.).

#### 4.1 Sozialpädagogik in der Schule

Nachfolgend wird die Bedeutung von Sozialpädagogik in der Schule dargelegt, um darauf aufbauend auf die Arbeit der ISF-Sozialpädagogik eingehen und darlegen zu können, wie die ISF-Sozialpädagogik Schüler/innen in der Schule unterstützen kann, um einen Umgang mit Stress gewinnen zu können. Es wird davon abgesehen differenziert auf die Unterscheidung zwischen Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik einzugehen, um nicht den Rahmen dieser Bachelorarbeit zu sprengen.

Das Einbeziehen von Fachpersonen aus der Sozialen Arbeit im schulischen Kontext nimmt immer wie mehr zu (vgl. Good 2017: 1). Eine ganzheitliche, systemische Förderung der Kinder an Schulen kann nebst der Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen nicht mehr nur von Lehrpersonen übernommen werden (vgl. Eibeck 2009, zit. nach Good 2017: 4). Die Reformen im Schulsystem erfordern zunehmend multiprofessionelle Zusammenarbeit wie auch einen erweiterten Bildungsbegriff. Dabei zielt das Bildungsverständnis eine ganzheitliche Bildung und Förderung an, in welchem Schule sowie Lebenswelt der Kinder als sich gegenseitig verstärkende Lernfelder betrachtet werden sollten (vgl. Thimm 2015, zit. nach Good 2017: 4f.). Ein ganzheitliches Bildungsverständnis zur Förderung von Kindern im Schulsystem kann dabei durch interprofessionelle Kooperation erreicht werden (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2015, zit. nach Good 2017: 5). Somit wird der thematische wie auch personelle Einbezug der Sozialen Arbeit in der Schule begründet und gerechtfertigt (vgl. Good 2017: 5). Dabei haben trotz der historisch unterschiedlichen Entstehung sowohl die Sozialarbeit als auch die Sozialpädagogik das Ziel der Förderung von Bewältigungsstrategien und der Integration gemeinsam (vgl. Böhnisch 2008, zit. nach Good 2017: 6).

Die Sozialpädagogik beschäftigt sich ihrer historischen Entwicklung zufolge mit den Einflussfaktoren abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, welche den Einflussbereich der Pädagogik überschreiten. Der Auftrag der Sozialpädagogik steht im Zusammenhang mit Aspekten sowohl der Kontrolle und Disziplinierung wie auch der Integration und einem Erziehungsauftrag von Kindern und Jugendlichen (vgl. Böhnisch 2008, zit. nach Good 2017: 11). Das Interesse der Sozialpädagogik weist demzufolge vorwiegend einen erzieherischen Charakter auf. Dabei orientiert sich die Sozialpädagogik etwa an der sozial erwünschten Erziehung und des Verhaltens eines Menschen, dem psychosozialen Wohlbefinden eines Individuums und der Befähigung zwischenmenschliche Beziehungen zu pflegen. Zusammenfassend kann Sozialpädagogik als Erziehung beschrieben werden, die Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt wie auch beeinflusst. (vgl. Good 2017: 13). Dabei bedient sich die Sozialpädagogik an pädagogischen sowie erzieherischen Methoden



zur Stärkung der Alltagsbewältigung sowie der Bildungsförderung (vgl. ebd.: 15). Die Schulsozialpädagogik ist mehrheitlich im regulären Unterricht tätig und gestaltet diesen in Kooperation mit Lehrpersonen aktiv mit (vgl. ebd.: 83). Dabei sucht die Schulsozialpädagogik die Auseinandersetzung mit erwünschtem und mit unerwünschtem Verhalten von Kindern in der Schule (vgl. ebd.: 84).

## 4.2 Integrative Schulungsform

Um die Tätigkeit der Sozialpädagogik in der Schule für diese Bachelorarbeit noch besser eingrenzen und dementsprechend die Unterstützungsmöglichkeiten der ISF-Sozialpädagogik aufzeigen zu können, wird des Weiteren auf die Ausführungen des Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Amt für Volksschule Baselland bezüglich der integrativen Schulungsform eingegangen. Diese Eingrenzung wird vorgenommen, weil der Verfasser selbst im Kanton Baselland wohnhaft sowie arbeitstätig ist und eine Einbeziehung verschiedener kantonaler Rahmenbedingungen für diese Bachelorarbeit zu komplex geworden wäre.

Die integrative Schulungsform geht allgemein davon aus, dass Kinder und Jugendliche die Fähigkeiten mitbringen, miteinander zu lernen. Dies bezieht sich auch auf Kinder mit speziellem Bildungsbedarf im Lern- und Sozialbereich. Mit der integrativen Förderung wird das Ziel verfolgt, den Förderbedarf aller Schüler und Schülerinnen abzudecken. Hierzu sollen verschiedene Voraussetzungen in Form von Lernarrangements geschaffen werden, um den Lernerfolg der einzelnen Schüler und Schülerinnen gewährleisten zu können. Es gilt zu berücksichtigen, dass Kinder mit speziellem Bildungsbedarf nicht die gleichen Leistungen erbringen müssen (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Amt für Volksschulen Baselland. Konzept Integrative Schulungsform (ISF) 2019: 2).

Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, autistischen und dissozialen Störungsbildern werden im Rahmen der ISF Sozialpädagogik unterstützt (vgl. ebd.: 4). Das pädagogische Team bestehend aus Klassenlehrperson, schulischer Heilpädagogik und Sozialpädagogik ist für die Förderung der Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Die einzelnen Aufgabenbereiche der verschiedenen Fachpersonen gilt es vorgängig zu definieren. Die Arbeit im Team bildet ein grundlegendes Element im Zusammenhang mit dem dazugehörigen Berufsauftrag. Eine enge, strukturierte und verbindliche Zusammenarbeit gilt es zu realisieren. Die Verantwortung für die schulische Förderung und die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, liegt bei der jeweiligen Klassenlehrperson. Für die Förderplanung ist die Fachperson der ISF Sozialpädagogik oder der schulischen Heilpädagogik verantwortlich. Zentrale Entscheidungen wie beispielsweise die Zielformulierung werden unter Einbezug der Erziehungsberechtigten festgelegt. Die

Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und dem pädagogischen Team ist Voraussetzung für das Gelingen der ISF Sozialpädagogik oder einer heilpädagogischen Förderung (vgl. ebd.: 7).

Um ISF Lektionen zu erhalten benötigt es im Vorfeld eine Abklärung, wodurch der Bedarf begründet wird. Die Abklärung kann sowohl durch den schulpsychologischen Dienst als auch durch den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst erfolgen. Anhand der Indikation für das jeweilige Kind werden die dazugehörigen ISF Lektionen festgelegt und indiziert (vgl. ebd.: 5)

### 4.3 Zwischenfazit

Die zentralen Begrifflichkeiten für diese Bachelorarbeit sind in einem ersten Schritt definiert und umschrieben worden. Aufgefallen ist, dass die Thematik Stress sowohl aus physiologischer wie auch aus psychologischer Sicht betrachtet werden kann und dass Stress bei der Bewältigung von bevorstehenden Aufgaben die Handlungen des Menschen teilweise auch positiv beeinflussen kann.

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, kann in jeder Klasse mindestens ein Kind mit einem ADHS sitzen. Dies verdeutlicht noch einmal die Wichtigkeit der Bearbeitung der Thematik. In Bezug auf die Fragestellung konnten bereits erste Erkenntnisse gewonnen werden, wie beispielsweise, dass es hilfreich sein kann nicht nur mit dem Kind zu arbeiten, sondern das Umfeld des Kindes miteinzubeziehen.

Fachpersonen der Sozialpädagogik, welche die Absicht haben in einer Schule tätig zu sein und unter anderem mit Kindern mit ADHS arbeiten werden, würde eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik ADHS bei Kindern einige Vorteile bringen. Die Kinder könnten somit ihren Bedürfnissen entsprechend begleitet und gefördert werden, die jeweilige Unterstützungsangebote würden bei Kindern mit einer ADHS individuell angepasst und das Risiko von möglichen „Krisen“ dadurch möglicherweise reduziert werden.

Die ISF Sozialpädagogik sollte eng mit der Klassenlehrperson und der Fachperson der Heilpädagogik zusammenarbeiten. Hierbei scheint die Koordination der einzelnen Aufgabenbereiche wichtig zu sein. Das führt zur Annahme, dass im Rahmen dieser Kooperation das familiäre Umfeld ebenfalls miteinbezogen werden sollte. Der Kanton Baselland definiert den konkreten Aufgabenbereich der ISF Sozialpädagogik und sorgt mit der konzeptionellen Ausrichtung für eine Verankerung der ISF Sozialpädagogik im Kontext Schule. Dies Bedarf jedoch einer weiteren Konkretisierung, um den Aufgabenbereich der ISF Sozialpädagogik weiter auszudifferenzieren zu können.

Weiterführend wird vermutet, dass die Fragestellung einer komplexen Beantwortung unterworfen sein wird. Auch wird der Fokus im weiteren Verlauf der Arbeit nicht auf eine

klassische ADHS oder Stress Behandlung gelegt, wie dies beispielsweise ein Therapeut oder eine Therapeutin (Arzt/Ärztin oder Psycholog/in etc.) machen würde, sondern versuchen Unterstützungsmassnahmen zu eruieren, welche die Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik in ihre Arbeit mit Kindern mit ADHS integrieren können, um ihnen bestmögliche Unterstützungsangebote im Umgang mit Stress anbieten zu können.

## 5 ADHS in der Schule

Wie bereits im Kapitel 3.1 „Erscheinungsbild von ADHS“ erläutert, fällt das ADHS bei Kindern oftmals insbesondere in der Schule auf. Die Symptome der ADHS bei Kindern erscheinen im Vergleich mit Gleichaltrigen als ausgeprägt und unangemessen. Die Kinder sind daher oft in der Schule weniger angepasst und unterscheiden sich daher von anderen Kindern. In diesem Kapitel möchte nun der Autor konkreter auf ADHS bei Kindern in der Schule eingehen und mögliche Auswirkungen einer ADHS in der Schule darlegen, um potenzielle Stresssituationen herausarbeiten und Unterstützungsmöglichkeiten durch die ISF Sozialpädagogik entsprechend darlegen zu können.

ADHS ist im Schulkontext ein viel diskutiertes Thema, da durchschnittlich ca. ein Kind in jeder Klasse davon betroffen zu sein scheint. Diese Kinder zeigen oftmals Schwierigkeiten beim Lernen wie auch im Sozialverhalten. Lehrpersonen müssen einerseits mit den Besonderheiten dieser Kinder umgehen können und andererseits ein Gleichgewicht zwischen den konkreten Bedürfnissen der Einzelnen und der Gesamtklasse finden. Insbesondere im Zusammenhang mit der erforderten Inklusion gilt es für Lehrpersonen eine heterogene Klasse kompetent zu unterrichten (vgl. Mackowiak/Schramm 2016: 5). Vorwiegend in der Schule wie auch in anderen Lernsituationen sind hohe Anforderungen an Aufmerksamkeitsleistungen gestellt. Die typischen Symptome der ADHS fallen daher häufig in der Schule auf. Die Kinder mit ADHS verhalten sich in der Schule weniger unterrichtskonform und unterscheiden sich daher von den anderen unauffälligen Kindern der Klasse (vgl. Schramm 2016: 16f.). Mit Beginn der 1. Klasse zeigen sich meistens die typischen Auffälligkeiten der ADHS klarer. In dieser Zeit werden auch die meisten Kinder abgeklärt. Obwohl Kinder mit ADHS über eine vergleichbare Intelligenz wie unauffällige Kinder verfügen, ist oftmals ihr Schullaufbahn von Klassenwiederholungen, Ausschluss vom Unterricht, Verweisen sowie Umschulungen auf Förderschulen geprägt. Wenn Kinder mit ADHS zudem auch noch aggressives Verhalten an den Tag legen, können sie von Klassenkameraden und – kameradinnen Ablehnung erleben. Im Schulkontext bei steigenden Leistungsanforderungen fällt oftmals das selbstorganisierte Lernen Kindern mit ADHS

schwerer. Grundlegende Fertigkeiten der Lern- sowie Selbstorganisation können teilweise aufgrund der ADHS nicht erworben werden und demnach zu schlechteren Schulleistungen führen. Diese schlechteren Schulleistungen beruhen dabei oftmals nicht auf mangelnder Intelligenz. Neben den typischen Symptomen der ADHS können weitere Folgeprobleme für die Betroffenen entstehen, wie etwa Selbstwertprobleme, Teilleistungsprobleme, Depressionen oder dergleichen.

Zusammenfassend ist das ADHS eine Selbstregulationsstörung, welche durch die Symptome der Aufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität definiert wird, die sich besonders in der Schule zeigen und zu Schwierigkeiten führen können. Durch die ungünstige Passung von Individuum und der Umwelt, welche hohe Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit wie auch Lernleistungen stellt, kann das ADHS ihren Störungscharakter bekommen. Ungünstige soziale Interaktionen können die Problematiken zusätzlich stabilisieren und verschärfen (vgl. ebd.: 34-36).

Eine wichtige Rolle für den Unterricht spielen die Beziehungsgestaltung sowie das Klassenklima. Dabei werden diese zwei Aspekte durch die Lehrperson geprägt, durch deren emotionale Unterstützung gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie den Beitrag zur Förderung eines Sozialklimas in der Klasse (vgl. Beckerle/Mackowiak 2016: 55f.). Beim Lernen scheint es besonders wichtig zu sein, ein Klima zu haben, welches von gegenseitigem Respekt, Wertschätzung sowie Vertrauen geprägt ist (vgl. Hattie 2013, zit. in Beckerle/Mackowiak 2016: 56). Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten können jedoch die Interaktionen angespannt wie auch durch negative Emotionen beidseitig gekennzeichnet sein (vgl. Beckerle/Mackowiak 2016: 56). Es ist für das Wohlbefinden sowie die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler förderlich, wenn sie zu ihren Lehrpersonen gute Beziehungen pflegen können. Insbesondere ist dies auch für Kinder mit ADHS entwicklungsförderlich, weil diese Kinder in ihrem Alltag oftmals viele emotionale wie auch soziale Schwierigkeiten erleben, wie beispielsweise, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird, sie oft an die Regeln erinnert, ermahnt und teilweise bestraft werden. Kinder mit ADHS werden in der Schule selten bestärkt und oftmals von ihren Schulkameradinnen und -kameraden ausgeschlossen. Auch fällt es ihnen meistens schwer über längere Zeit motiviert zu sein und somit den Ansprüchen wie auch Erwartungen des Arbeits- und Lernverhaltens im Unterricht nachzukommen. All dies kann zu Frustration und folglich zu einer geringen Motivation führen. Langfristig kann sich dies dann auch negativ auf das Selbstkonzept sowie Selbstwertgefühl auswirken. Für Lehrpersonen stellt die Beziehungsgestaltung mit Kindern mit ADHS meistens eine Herausforderung dar, da diese Kinder viel Aufmerksamkeit beanspruchen und vermehrt auf Unterstützung sowie auf kontrollierende Massnahmen angewiesen sein können. Daraus können sich dann schwierige Situationen im Unterricht

ergeben, welche auch die Klasse beeinträchtigen können, was entsprechend zu erhöhter Anspannung sowie Belastung führen kann. All dies kann sich wiederum negativ auf das Klassenklima und demzufolge auf das Lernen auswirken (vgl. ebd.: 56f.).

## 5.1 Zwischenfazit

Es fällt auf, dass Kinder mit ADHS in der Schule aufgrund der Symptome wie etwa mangelnder Selbstregulation, Aufmerksamkeitsdefizit, Hyperaktivität und Impulsivität Schwierigkeiten haben können und dies schliesslich zu weiteren Folgeproblemen wie etwa geringes Selbstwertgefühl, Frustration, Entwicklung einer mangelnden Motivation usw. führen kann. Die Beziehung zur Lehrperson kann sich zudem belastend gestalten, was sich wiederum negativ auf das Lernen auswirken kann. Im Kapitel 2 „Stress“ wurde der Begriff Stress definiert. Demnach ist Stress eine Reaktion des Körpers auf einen Reiz sprich auf eine als bedrohlich wahrgenommene Situation, Anforderung und/oder Bedrohung. Dabei werden die eigenen Bewältigungsstrategien in der entsprechenden Situation als ungenügend bewertet. Wenn nun die in diesem Kapitel beschriebenen Schwierigkeiten eines Kindes mit ADHS in der Schule mit der Definition von Stress verglichen werden, kann vermutet werden, dass die schwierigen Situationen für Kinder mit ADHS in der Schule, in welchen ihr Verhalten nicht toleriert wird, sie oft an Regeln erinnert, ermahnt und teilweise bestraft werden müssen und sie auch teilweise den Anforderungen in der Schule nicht gerecht werden können, je nachdem zu Stress führen kann. Wie auch im Kapitel 2 „Stress“ erläutert ist es entscheidend wie ein Individuum eine Situation, Anforderung und/oder Bedrohung und die eigenen verfügbaren Bewältigungsstrategien einschätzt und entsprechend reagieren kann. In der Schule werden oftmals hohe Anforderungen an Aufmerksamkeitsleistungen gestellt, wobei Kinder mit ADHS diese häufig nicht erfüllen können und demnach Frustration und vielleicht Stress erleben können. Auch wird durch die Erarbeitung dieses Kapitels deutlich, dass es für pädagogische Fachpersonen belastend wie auch herausfordernd sein kann ein Gleichgewicht zwischen den konkreten Bedürfnissen der Einzelnen und der Gesamtklasse zu finden. Daraus wird ersichtlich, dass für das Klassenklima, für das Kind mit ADHS wie auch für die Lehrperson die Unterstützung in der Klasse durch eine Fachperson ISF Sozialpädagogik hilfreich sein kann, um Anspannungen wie auch Belastungen zu reduzieren.

## 6 Stress bei Kindern

Mittlerweile können wir Stress in fast allen Lebensbereichen begegnen, wie etwa am Arbeitsplatz, im Strassenverkehr wie auch in der Schule. In der Regel entwickeln Menschen Fähigkeiten und Strategien, um auf eine konstruktive Art und Weise mit Stress umgehen zu können. Bei Dauerstress kann jedoch die gesunde Stressregulation gestört werden und dies wiederum kann zu Erkrankungen führen (vgl. Buchwald 2011: 10). Diese möglichen Erkrankungen sprich Folgen von Stress wurden bereits in den Kapiteln unter „Stress“ erläutert. In diesem Kapitel der Arbeit soll nun konkreter auf Stress bei Kindern insbesondere in der Schule eingegangen werden.

Bereits Kinder können unter den Folgen von Stress in der Schule, Freizeit und/oder in der Familie leiden. Die Kinder wirken dann oftmals nervös, angespannt, sind oft müde, unkonzentriert, scheinen lustlos zu sein und/oder ziehen sich zurück. Viele Kinder, die unter Stress leiden, können auch über Beschwerden wie etwa Bauch- sowie Kopfschmerzen, Appetitlosigkeit und/oder Ein- bzw. Durchschlafschwierigkeiten klagen (vgl. Klein-Hessling/Lohaus 2012: 7).

Lange wurde bei der Stressforschung der Fokus vorwiegend auf Erwachsene gelegt. Erst seit ein paar Jahren beschäftigen sich auch Fachpersonen mit dem Thema Stress bei Kindern. In diversen Untersuchungen hat sich herauskristallisiert, dass ein grosser Teil der Primarschüler und –schülerinnen angibt, gestresst zu sein. Als die Kinder befragt worden sind, brachten sie vor allem alltägliche Anforderungen in Zusammenhang mit Stress. 72% der Sieben- bis Elfjährigen bezogen sich in ihren Äusserungen vorwiegend auf den schulischen Stress, welcher beispielsweise durch das Schreiben einer Prüfung ausgelöst wurde. Auch wurden Probleme aus dem sozialen Bereich, wie zum Beispiel Streit in der Familie mit Stress in Verbindung gebracht (vgl. ebd.: 11).

Kinder können in der heutigen Gesellschaft in ähnlichem Ausmass wie Erwachsene die Vorteile der reichen Wohlfahrtsgesellschaft geniessen, leiden jedoch auch unter anderem zunehmend unter den Kosten der modernen Lebensweise. Dies in einem Abschnitt ihres Lebens, in welchem sie sich in einer raschen Entwicklung ihres Körpers sowie im Aufbau ihrer Persönlichkeit befinden. Die Kinder profitieren einerseits von den Möglichkeiten wie auch Chancen durch den materiellen Wohlstand und der möglichen individuellen Lebensgestaltung, aber können auch unter den sozialen Unsicherheiten, die damit einhergehen können, leiden. Kinder können somit wie auch Erwachsene in einem bio-psycho-sozialen Spannungszustand stehen, was umgangssprachlich auch als „Stress“ bezeichnet wird (vgl., Hurrelmann 1994: 1). „Stress ist gesund und lebenswichtig, solange

ein Mensch ihn bewältigen kann; er ist ungesund und entwicklungsschädigend, wenn die Bewältigungskapazitäten überfordert werden.“ (Hurrelmann 1994: 1) Nicht bewältigte Belastungen können sich in psychischen Störungen sowie psychosomatischen Beschwerden zeigen. Dazu können chronische Krankheiten wie etwa Allergien, Asthma wie auch Neurodermitis kommen. Des Weiteren sind zunehmend allgemeine psychovegetative sowie psychosomatische Beschwerden bei Kindern festzustellen, wie beispielsweise Kopfschmerzen, Nervosität, Unruhe, Depressionen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlafstörungen oder dergleichen (vgl. ebd.: 1f.).

## 6.1 Schulischer Stress

### Gesundheitsprobleme durch Schulstress

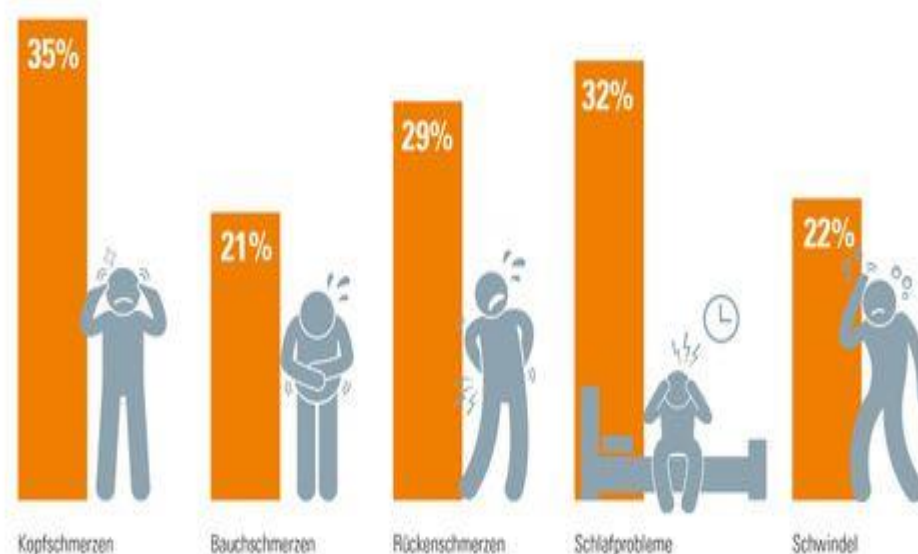


Abb 1. Gesundheitsprobleme durch Schulstress (in: Aerzteblatt 2017: o.S.)

Um den Zusammenhang zwischen Stress und der Schule zu verdeutlichen hat der Autor die obenstehende Grafik, welche die möglichen Folgen von Schulstress aufzeigt, eingefügt. Die jeweiligen prozentualen Nennungen gehen aus einer Studie der Deutschen Angestellten Krankenkasse hervor, welche sich explizit mit der Thematik Schulstress auseinandergesetzt hat (vgl. DAK Gesundheit 2017: 1-4).

Daraus resultierend lassen sich einzelne mögliche Folgen von schulischem Stress ableiten und untermauern noch einmal den Handlungsbedarf in Bezug auf die Thematik Stress in der Schule.

Die Industriegesellschaften sind Leistungsgesellschaften. Dabei wird im Selbstverständnis der Leistungsgesellschaft im Kindesalter bereits die Entscheidung darüber getroffen, welche Position ein Mitglied in der Gesellschaft dann als Erwachsener bekommen wird. Den Ausgangspunkt für diese Entscheidung bilden hierbei die schulischen Leistungen. In diesem Sinne wird dem Bildungssystem die Funktion zugeschrieben die Leistungen des Gesellschaftsmitglieds zu qualifizieren sowie nach Stufen und Niveaus auszulesen. Schulische Leistungen sowie Erfolge oder Leistungsversagen sind somit verknüpft mit den Chancen wie auch Möglichkeiten als Erwachsener (vgl. Hurrelmann 1994: 128f.). Als Reaktion auf diese Ausgangslage hat sich der Erwartungsdruck der Eltern an ihre Kinder verstärkt, dass ihre Kinder eine anspruchsvolle Schullaufbahn erfolgreich durchlaufen sollten. Versagen und Misserfolge in der Schullaufbahn werden dabei oftmals als schwerwiegende und weitreichende Gefährdung der eigenen sozialen Statuserwartung empfunden. Somit werden Erfolge des Kindes in der Schullaufbahn als Vorbedingung für die Sicherung des sozialen Status der Familie und als erwünschten sozialen Aufstieg gewertet. Somit steigt in der Wahrnehmung der Eltern die Bedeutung der Schulzeit und des Schulerfolgs ihrer Kinder. Dabei übertragen Eltern oftmals ihre eigenen Vorstellungen und Lebensplanungen auf ihre Kinder. Dies vermeintlich zum Wohle und im Interesse des Kindes. Die Erwartungen der Eltern an das Bildungssystem sprich an Kindergarten und Schule sind dementsprechend sehr hoch. Die Bildungseinrichtungen sollen einerseits zwar die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder mit dem Ziel der Selbstständigkeit und der freien Entfaltung unterstützen und fördern sowie andererseits im wesentlichen inhaltliche Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln wie auch sicherstellen, was als Voraussetzung für einen guten Schulabschluss dienen. Dabei ist vielen Eltern bewusst, dass auch ein guter Schulabschluss keine Garantie ist, dass das Kind die Laufbahn einschlagen kann, die sie sich für ihr Kind wünschen. Als Reaktion darauf streben immer mehr Eltern immer höhere Qualifikationen für ihre Kinder an. Dabei wollen die Eltern oft, dass ihr Kind die eigene berufliche Position hält oder überbietet (vgl. ebd.: 129f.).

Erfolg und Misserfolg in schulischen Leistungen werden in der individualisierten Leistungsgesellschaft in die Verantwortung des Kindes gelegt. Der oftmals geführte Erziehungsstil, nämlich die starke Betonung von Selbstständigkeit kann dazu führen, falls Kinder in den schulischen Anforderungen zurückbleiben, dies letztendlich am eigenen Verhalten der Kinder festgemacht wird. Hier kann auch der Ausgangspunkt für hohe subjektive Anspannungen wie auch Belastungen der Kinder liegen, welche schliesslich durch psychosoziale und psychosomatische Symptome zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: 133).



Es scheint schwierig zu sein, konkrete schulische Faktoren zu nennen, die Kinder im Schulalter nervös, unkonzentriert, demotiviert, ängstlich und/oder krank machen. Ausserschulische Faktoren wirken sicherlich stark in die Schule ein und können somit mitverantwortlich für die teilweise gravierenden Beeinträchtigungen des körperlichen, seelischen sowie sozialen Wohlbefindens sein. Ernst zu nehmen sind zudem die subjektiven Faktoren. Denn nicht allein eine objektive Belastung führt zu Stress, sondern erst wenn eine Belastung auch subjektiv empfunden wird, tritt Stress ein. Diese subjektive Empfindung hängt von der persönlichen Einschätzung der Belastung und der eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Belastung ab. Somit kann die persönliche Belastbarkeit eines Kindes in der Schule nicht losgelöst von der eigentlichen Belastung und umgekehrt betrachtet werden. In welchem Ausmass eine Belastung zu einer subjektiven Belastbarkeit führt, wird auch oft durch die Reaktion des sozialen Umfeldes entschieden. Bei Misserfolgserlebnissen können die Stressreaktionen beispielsweise stark zum Ausdruck kommen, wenn die elterlichen Erwartungen nicht erfüllt werden. Auch können stresshaltige Beziehungen Schülerinnen und Schüler wie auch die Fachpersonen in der Schule belasten. Ein Teil des hohen Spannungspotentials in Schulen kann sich aufgrund einer gestörten Kommunikation zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern ergeben (vgl. ebd.: 138 - 142).

## 6.2 Zwischenfazit

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sicherlich ausserschulische Faktoren in das Stressempfinden der Kinder in der Schule einwirken wie etwa die gesellschaftliche Entwicklung und die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder. Auch kann die Beziehung zwischen Fachperson und dem einzelnen Kind eine Rolle spielen, wie belastend sprich stressig die Schule wahrgenommen wird. Auch scheint es eine wichtige Rolle zu spielen, wie das Kind eine Belastung und die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung einschätzt. Hinzu kommt sicherlich, wie in den Kapiteln unter „Stress“ festgehalten, ob das Stressempfinden über Dauer oder kurzzeitig belastet wird.

Mit der Bearbeitung dieses Kapitels wurde ersichtlich, dass Kinder mit ADHS besonders von Stress in der Schule betroffen sein können. Wie im Kapitel 5 „ADHS in der Schule“ festgehalten, werden vorwiegend in der Schule und in anderen Lernsituationen hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeitsleistung gestellt. Für Kinder mit einer ADHS kann dies teilweise eine Heraus- oder Überforderung darstellen. Die Interaktionen in der Schule können dann angespannt und durch negative Emotionen geprägt werden. Kinder mit ADHS erleben in ihrem Alltag oft viele emotionale und soziale Schwierigkeiten. Sie werden selten bestärkt und können auch von Schulkameradinnen und –kameraden ausgeschlossen werden. Es kann ihnen Mühe bereiten den Ansprüchen und Erwartungen im Unterricht zu

genügen, respektive kann es Ihnen schwer fallen, sich längere Zeit zu fokussieren, was zu Frustration und demnach zu einer geringeren Motivation führen kann. Für pädagogische Fachpersonen kann die Beziehungsgestaltung mit Kindern mit einer ADHS eine Herausforderung darstellen, weil diese Kinder viel Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen können, woraus sich dann schwierige Situationen im Unterricht ergeben. All diese Punkte können wie in diesem Kapitel ersichtlich Stress auslösen. Die Belastungen, welche Kinder mit einer ADHS ausgesetzt sind, können zu Spannungen und entsprechend zu Stress führen, was sich im psychischen wie auch physiologischen Bereich bemerkbar machen kann.

## 7 Stressbewältigung

Im Folgenden wird auf die Stressbewältigung eingegangen, um im weiteren Verlauf der Arbeit dann darlegen zu können, wie Kinder mit ADHS in der Schule sozialpädagogisch unterstützt werden können, um einen adäquaten Umgang mit Stress erlernen zu können. Der Autor hat den Eindruck, dass die Auseinandersetzung mit Stressbewältigung relevant ist, um anschliessend die Unterstützungsmöglichkeiten im Umgang mit Stress möglichst schlüssig herausarbeiten zu können.

Bewältigung (coping) ist eine sich konstant ändernde kognitive und verhaltensbezogene Anstrengung, externale oder innerpsychische Herausforderungen, welche vom Individuum als die eigenen Ressourcen herausfordernd oder übersteigend bewertet werden, zu meistern. (Lazarus/Folkmann 1984, zit. in Heinrichs et al. 2015: 5)

Zusammenhänge zwischen chronischem Stress und psychisch sowie somatischen Erkrankungen konnten wiederholt dargelegt werden. Hingegen kann nicht von einem direkten kausalen Zusammenhang zwischen Belastung und Stresserleben ausgegangen werden. Menschen reagieren auf objektiv vergleichbare Stressoren sprich Situationen oder Belastungen verschieden und verfolgen unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Dies zeigt das Vorhandensein von individuellen Risiko- sowie Schutzfaktoren auf. Dieses Vorhandensein von individuellen Risiko- und Schutzfaktoren erklärt auch das subjektive Stresserleben. Einer der relevantesten Schutzfaktoren bildet die erlebte sowie wahrgenommene soziale Unterstützung bei der Bewältigung von alltäglichen wie auch von aussergewöhnlichen Stressoren (vgl. Heinrichs et. al. 2015: 31f.). Schutzfaktoren aus psychologischer Sicht werden primär im kognitiven Bereich gesucht, obwohl auch die

körperlichen Faktoren wie etwa die physische Fitness eine wichtige Rolle in der Bewältigung von psychosozialen Stress spielen. Die Rolle der körperlichen Fitness ist in den letzten Jahren stärker in den Vordergrund gerückt. Bei höherer körperlicher Fitness sind die physiologischen Reaktionen auf akute psychosoziale Belastungen reduziert. Insbesondere zeigt sich dies beispielsweise in einer verminderten Cortisolausschüttung in belastenden Situationen (vgl. ebd.: 34f.).

Ausserdem sind einige Persönlichkeitsdispositionen bekannt, die einen positiven Effekt auf die Stressbewältigung haben können, wie etwa die Selbstwirksamkeitserwartung und Optimismus. Dabei wird unter Selbstwirksamkeit im Rahmen psychosozialer Belastungen die allgemeine Erwartung verstanden, dass das eigene Bewältigungsverhalten auch ausgeführt werden kann. Die persönlichen Kompetenzen in der Bewältigung werden demnach in der belastenden Situation als günstig eingestuft. Dies hat dann einen positiven Einfluss auf die Handlungsmotivation. Optimismus als Schutzfaktor in diesem Zusammenhang meint die subjektive Annahme eines positiven Ausgangs einer belastenden Situation (vgl. ebd.: 35f.).

Die Strategien der Stressbewältigung können nach der Wirkungsdauer differenziert werden. Dabei stellen kurzfristig wirksame Strategien eine Entlastung bei akutem Stress dar und langfristig wirksame Strategien unterstützen die Reduktion bei chronisch erhöhtem Stressniveau. Somit zielen Strategien der kurzfristigen Stressbewältigung darauf ab, die Wirkungsdauer des Stressors zu minimieren, Erregungsspitzen zu kürzen, weitere Eskalationen zu verhindern sowie rasche Erholung sicherzustellen. Langfristige Stressreduktion hat zum Ziel, die Intensität des Stressors zu minimieren, die individuelle Belastbarkeit zu erhöhen sowie die Erholungsfähigkeit zu verbessern (vgl. ebd.: 56).

Unterschiedliche Methoden können dabei die kurz- wie auch langfristige Stressbewältigung fördern und unterstützen. Methoden der palliativ-regenerativen Stressbewältigung setzen den Fokus auf die Verbesserung von Erholung sowie Entspannung. Die belastenden Situationen werden dabei nicht beachtet. Im Vordergrund stehen körperorientierte Techniken die zu mehr Ruhe verhelfen sollen. Somit soll Stress mit Distanzierung, Erholung und Entspannung begegnet werden wie etwa durch das Erlernen von Atemkontrolltechniken, Yoga oder Autogenem Training. Im Fokus der kognitiven Stressbewältigungsmethoden stehen dagegen die Wahrnehmung sowie die Bewertung situativer Anforderungen und die personalen Bewältigungsmöglichkeiten. Das Ziel hierbei ist es einen aktiven, selbstfürsorglichen und funktionalen Umgang mit alltäglichen Gegebenheiten zu erlangen. Dabei wird zwischen stressförderlichen sowie stressreduzierten Kognitionen unterschieden. Die objektiven Gegebenheiten sind in diesem Zusammenhang neutrale Anforderungen, welche erst durch die individuelle Bewertung und Bewältigungsressourcen wie auch

Optionen zu Stressoren und somit zur belastenden Situation werden. Zu den geeigneten Strategien zählen hierbei Psychoedukation, Selbstbeobachtung oder kognitive Umstrukturierung. Instrumentelle Stressbewältigungsmethoden dagegen beinhalten den Aufbau von Fertigkeiten im Umgang mit Anforderungen durch gezielte Fertigkeitstrainings wie etwa soziales Kompetenztraining, Zeitmanagement, andere Arbeitstechniken usw. Dadurch soll die Wahrscheinlichkeit sinken, dass eine Anforderung zu einer Belastung wird (vgl. ebd.: 58f.).

Von einer Stresssituation ist der ganze Organismus betroffen. Evolutionsbiologisch bereitet sich der Körper in einer solchen Situation entweder auf einen Kampf oder das Ergreifen der Flucht vor (vgl. Mc Ewen 1998 zit. nach Heinrichs et. al. 2015: 71).

Menschen können ihr Verhalten im Umgang mit Stress optimieren, in dem wirksame Stressbewältigungsstrategien erlernt und auf deren Nutzen erprobt wurden. Es ist davon auszugehen, dass während einer akuten Stresssituation automatisierte Mechanismen ablaufen, die das Verhalten wie auch das Erleben so sehr beeinflussen, dass es oftmals in einem ersten Schritt darum geht diese Stresssituation und das entsprechende Stresserleben zu beenden. Demnach soll die langfristige Problemlösung in einer akuten Stresssituation vorerst noch nicht stattfinden (vgl. Heinrichs et.al. 2015: 71).

Eine Reduktion der Stressbelastung und/ oder eine Linderung der Symptome im Kindesalter leisten einen wesentlichen Beitrag zur Krankheitsprävention wie auch zur Gesundheitsförderung. Für Erwachsene gibt es bereits eine Vielzahl an Programmen, welche im Rahmen der Förderung der Stressbewältigungskompetenz zur Anwendung kommen können. Bei Kindern werden vorwiegend Entspannungsübungen und -techniken fokussiert. Dabei wird weniger auf die langfristige Förderung der Stressbewältigungskompetenz eingegangen (Friedrich/Friebel 1993 zit. in Klein-Hessling/Lohaus 2012: 16).

Eine effektive Stressbewältigung beinhaltet unter anderem, dass auf verschiedene Situationen, Belastungen sowie Anforderungen flexibel reagiert werden kann. Demzufolge bringen Entspannungsübungen den Kindern zwar eine situative Entspannung, jedoch werden dadurch die langfristigen Stressbewältigungskompetenzen kaum gefördert. Dabei wäre es bedeutend, wenn die Stressbewältigungskompetenzen geschult wie auch trainiert werden. Das soziale Umfeld des Kindes hat einen entscheidenden Einfluss auf das Stresserleben des Kindes. Einerseits können dadurch soziale Belastungsfaktoren minimiert werden oder zu einer noch grösseren Belastung führen. Stressbewältigung beim Kind sollte

demnach auch möglichst mit dem familiären System zusammenarbeiten und diese miteinbeziehen (vgl. Klein-Hessling/Lohaus 2012: 16).

Förderung der Stressbewältigungskompetenzen im Primarschulalter können sowohl präventiv als auch interventiv stattfinden. Eine effektive Stressbewältigung verbessert das Wohlbefinden und kann körperliche Beschwerden reduzieren. Somit kann die Schulung und die Förderung von Stressbewältigungskompetenzen auch für solche Kinder förderlich sowie erfolgsversprechend sein, die momentan noch nicht unter hoher Stressbelastung leiden, jedoch vielleicht in der Zukunft vom Erlernten profitieren können (vgl. Klein-Hessling/Lohaus 2012: 16).

Unter Bewältigungsstrategien werden zusammenfassend Handlungen sowie Anstrengungen verstanden, um den bevorstehenden Anforderungen und Belastungen gerecht werden zu können (vgl. Buchwald 2011: 41).

Buchwald (vgl. 2011: 41) unterscheidet dabei zwischen drei Bereichen der Stressbewältigung:

*Stressbewältigung durch förderliche Gedanken, Bewertungen, Vorstellungen und Einstellungen:*

Selbstgespräche zu führen, die mit negativen Gedanken in Verbindung stehen, wie auch sorgenvolles Nachdenken können sich negativ auf das Stresserleben auswirken. Negative Gedanken sollten, wenn möglich durch positive ersetzt werden. Dies kann am besten erreicht werden, wenn die schönen Gedanken bewusst gefördert und dementsprechend die schönen Momente bewusst genossen werden. Die Ablenkung von negativen Gedanken kann den ersten Schritt darstellen, um sich dann vermehrt mit schönen und positiven Gedanken zu beschäftigen.

*Stressbewältigung durch gezielte Handlungen:*

Wenn sich eine Stresssituation bereits abzeichnet, sollte zum Einen darüber nachgedacht werden, ob die Situation vermeidbar ist und wenn nicht, wie mit der folgenden Stresssituation umgegangen werden könnte, um den Stress adäquat bewältigen zu können.

*Stressbewältigung durch körperliche-seelische Entspannung:*

Durch das Trainieren sowie Üben von Entspannungstechniken kann es uns besser gelingen, diese dann in stressigen Situationen tatsächlich anzuwenden. Dadurch wird zwar die

Stresssituation nicht verhindert, der Umgang damit durch die Anwendung der erlernten Techniken kann jedoch die Entspannung in der Situation fördern.

Diese drei umschriebenen Bereiche der Stressbewältigung sind nicht voneinander getrennt zu betrachten, sondern können sich gegenseitig positiv beeinflussen und somit im Umgang mit Stress unterstützend wirken. Wichtig ist, dass eine entsprechende Strategie zur Stressbewältigung dem jeweiligen Individuum entspricht.

## 7.1 Zwischenfazit

Zusammenfassend kristallisiert sich heraus, dass für das Wohlbefinden wie auch für die Gesundheit wichtig ist sich Stressbewältigungskompetenzen anzueignen. Unter Stressbewältigung wird dabei die Anstrengung verstanden, Belastungen und/oder Anforderungen mithilfe der persönlichen Ressourcen zu meistern. Dabei können die Stressbewältigungskompetenzen trainiert wie auch gefördert werden. Dies kann im Zusammenhang mit dieser Arbeit für die Schule bedeuten, dass diese Kompetenzen zur Stressbewältigung auch in der Schule mit der Unterstützung von Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik gefördert werden könnten und auch sollten, um das Wohlbefinden der Kinder zu steigern und mögliche körperliche Beschwerden zu reduzieren. In Kooperation mit den Lehrpersonen können Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik mit den Kindern kurzfristige wie auch langfristige Strategien üben und erproben. Somit können Kinder in der Schule einen Umgang mit Stress erlernen, ihre Stressbewältigungskompetenzen erweitern wie auch Stressbewältigungsmethoden erproben, um diese dann in einer belastenden Situation ausprobieren zu können und für sich geeignete Stressbewältigungsinstrumente zu finden. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll nun konkreter auf die Möglichkeiten dieser Unterstützungsmöglichkeiten eingegangen werden. Auch sollen die Möglichkeiten der Stressbewältigung zum einen auf den Kontext Schule adaptiert werden und zum andern auch noch in Bezug auf die Arbeit der ISF Sozialpädagogik mit Kindern mit einer ADHS konkretisiert werden.

## 8 Möglichkeiten der Stressbewältigung in der Schule

Nachfolgend wird der Autor verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten zur Stressbewältigung, welche in der Schule zur Anwendung kommen könnten, umschreiben. Um eine bessere Übersicht zu schaffen, wird in einem ersten Schritt Bezug auf die unterstützenden Möglichkeiten auf struktureller Ebene genommen. In einem weiteren Schritt werden konkrete Möglichkeiten beschrieben, welche durch Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik angewendet werden können, um Kinder mit einer ADHS im adäquaten Umgang mit Stress in der Schule zu unterstützen.

### 8.1 Unterstützungsmöglichkeiten auf struktureller Ebene

Im Zusammenhang mit Stress wird oft dazu geneigt, dass die Einflussmöglichkeiten eines Individuums überschätzt werden. Dadurch werden meist die Belastungsfaktoren, welche durch die organisationalen und strukturellen Gegebenheiten ausgelöst werden, übersehen oder wenig beachtet. Schüler/innen können in der Regel viele schulische Situationen nicht selber beeinflussen. So können sie es beispielsweise nicht umgehen Prüfungen zu schreiben (vgl. Hiller: 9).

Durch strukturelle Massnahmen werden die Voraussetzungen für die Ausgestaltung eines „gesundheitsfördernden“ Umfelds geschaffen. Um Stress langfristig bewältigen zu können, benötigt es nicht nur die pädagogischen Fachpersonen, welche Unterstützungsmöglichkeiten im Schulalltag implementieren und vermitteln, sondern auch das erweiterte Umfeld, welches das Erlernen eines Umgangs mit Stress zulässt und fördert. Die Förderung und die Implementierung von strukturellen Massnahmen wird in Bezug auf das Erlernen eines Umgangs mit Stress als besonders relevant erachtet, damit die Fachpersonen in der Schule in ihrer Arbeit gestützt werden. Somit sollen langfristig durch strukturelle Massnahmen die Gesundheit und der Umgang mit Stress der Kinder an Schulen erhalten und gefördert werden. Die strukturellen Massnahmen können somit die Angebote der Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik zusätzlich unterstützen.

Untenstehend werden nun mögliche strukturelle Massnahmen erläutert, durch welche die Schüler/innen unterstützt werden können, um ihr Stresserleben zu reduzieren. Mit strukturellen Massnahmen sind in diesem Zusammenhang Rahmenbedingungen an einer Schule und/oder in einer Klasse gemeint. Nachfolgend werden einige Anregungen zu möglichen Rahmenbedingungen festgehalten.

### *Regeln und Vereinbarungen:*

Regeln im Schulalltag können Orientierung bieten und dazu beitragen, dass Schüler/innen dadurch weniger Stress erleben. Die Regeln sollten jedoch verständlich und sinnvoll sein. Diese Regeln können in Form von klaren Anordnungen vorgegeben werden. In den meisten Fällen macht es jedoch Sinn die Schüler/innen an dem Entscheidungsprozess in Bezug auf die Regelauslegung teilhaben zu lassen. Die Schüler/innen werden dadurch ernst genommen und haben somit ein Mitspracherecht. Dadurch kann es den Schüler/innen später leichter fallen die erarbeiteten Regeln einzuhalten.

Immer mehr Schulen versuchen Schüler/innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte bei der Erarbeitung neuer Regelwerke miteinzubeziehen. Dabei werden verschiedene Lösungswege zusammen diskutiert und besprochen und nach einem gemeinsamen Konsens gesucht.

Die Regeln sollen auch nicht als starres Konstrukt gesehen werden, sondern bei Bedarf erweitert oder verändert werden können. Dadurch merken die Schüler/innen, dass die Regeln dazu dienen das Zusammenleben untereinander zu erleichtern (vgl. Hofman 2008: 36).

### *Gestaltung von Pausen:*

Pausen können altersentsprechend angepasst werden. Die Pausen sollen dazu dienen, dass die Schüler/innen genug Zeit haben um in Ruhe zu essen, Möglichkeit haben sich zu bewegen und auch sich zu erholen. Dabei können die Pause in zwei Hälften unterteilt werden. In einem ersten Teil kann ein gemeinsames Essen stattfinden. Anschliessend können die Schüler/innen die Möglichkeit erhalten sich zu bewegen und sich auszutoben. Dabei sollen Essen und Bewegung sich gegenseitig ergänzen und nicht konkurrenzieren. Eine Pause, wo sowohl die Möglichkeit zu essen, wie auch die Möglichkeit sich zu bewegen beinhaltet, sollte mindesten 30 Minuten dauern (vgl. Brägge/Posse 2007: 48).

### *Unterrichtsgestaltung:*

Schüler/innen haben unterschiedliche Arten zu lernen, haben unterschiedliche Lerntempos und unterschiedliche Wege wie sie etwas erarbeiten. Aufgabestellungen, welche für einige Schüler/innen leicht sind, können bei anderen Schüler/innen eine Überforderung sein. Diese verschiedenen Lernniveaus sollten bei der Wahl der Unterrichtsform berücksichtigt werden, um Stress bei den Schüler/innen möglichst zu minimieren. Dadurch werden Schüler/innen dabei unterstützt, sich den Lernstoff so anzueignen, wie es Ihnen am besten gelingt. Dabei gilt es zu beachten, dass sowohl Unter- wie auch Überforderung stressfördernd sein kann (vgl. Servicestelle für Gesundheit: 10).



Eine sogenannte flexible Unterrichtsform ermöglicht den Schüler/innen mitzubestimmen und sich somit selbstwirksam zu erleben. Dies kann beispielsweise dadurch ermöglicht werden, dass die Schüler/innen selber entscheiden können wann und mit wem sie ihre Aufgaben lösen wollen. Auch kann dies bedeuten, dass grobe Vorgaben in Bezug auf das zu erarbeitete Thema gemacht werden können, die Art und Weise wie die Schüler/innen den Lernstoff bearbeiten ihnen jedoch freisteht.

Für den offenen Unterricht eignen sich insbesondere die Bearbeitung eines Wochenplans, Werkstattunterricht oder Projektunterricht (vgl. ebd.: 10).

#### *Arbeitsbelastungen:*

In den meisten Schulen wird darauf geachtet, dass Hausaufgaben und Prüfungen in der Schule gut aufeinander abgestimmt sind. Die Schüler/innen sollten ausreichend Zeit erhalten, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten, damit auch tendenziell schwächere Schüler/innen die Prüfung möglichst erfolgreich gestalten können. Wenn sich Schüler/innen beispielsweise über zu viele Hausaufgaben beklagen, so sollte dies ernst genommen und ein gemeinsamer Lösungsweg angestrebt werden. Schüler/innen hierbei Faulheit oder fehlende Organisation vorzuwerfen, wäre möglicherweise kontraproduktiv (vgl. ebd.: 10).

#### *Hausaufgaben:*

Inwiefern Hausaufgaben überhaupt sinnvoll sind, ist bei vielen Fachpersonen umstritten. Hausaufgaben verbessern die schulischen Leistungen nur, wenn dabei einige Regeln beachtet werden. Hausaufgaben sollten demzufolge nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, sondern in regelmässigen Abständen zur Übung dienen. Die Lehrpersonen sollen den Schüler/innen ein konstruktives Feedback zu ihren geleisteten Hausaufgaben geben, wobei die Eltern keine direkten Hilfestellungen leisten müssen.

Damit die Hausaufgaben nicht zu einer Überlastung führen, scheint es wichtig zu sein, deutlich zu kommunizieren, welche Aufgaben bis wann erledigt werden müssen. Dabei kann es unterstützend wirken, wenn die Aufgabenstellungen an der Tafel für alle klar ersichtlich aufgeschrieben werden. Auch sollte den Schüler/innen vermittelt, wer den Fehler gemacht werden dürfen. Die Hausaufgaben sollten nicht von den Eltern korrigiert werden, damit die gemachten Fehler im Rahmen des Unterrichts aufgegriffen werden können und ein Lerneffekt für den/die Schüler/inn entstehen kann. Es gibt Situationen, in welchen Hausaufgaben keine Priorität haben und wichtigere Ereignisse anstehen. Zum Beispiel ein Geburtstagsfest, Familienfest oder eine Sportveranstaltung. Um hierbei ein wenig Entlastung zu schaffen wäre es für die Schüler/innen hilfreich, wenn sie pro Semester beispielsweise dreimal die Chance haben, ihre Hausaufgaben nicht erledigen zu müssen. Dadurch können

Diskussionen über nicht erledigte Hausaufgaben reduziert werden (vgl. Lepowsky 2004 zit. In Servicestelle für Gesundheit: 11).

## 8.2 Unterstützungsmöglichkeiten durch ISF Sozialpädagogik im Umgang mit Stress

In einem nächsten Schritt werden nun Unterstützungsmöglichkeiten umschrieben, die konkret im Unterricht unter anderem durch die Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik angewendet werden können. Vorerst wird noch kurz Bezug auf das Thema «Lernen» genommen, da dies ebenfalls einen Einfluss auf das Stresserleben haben und stressfördernd oder stressreduzierend wirken kann.

### *Lernen unterstützen:*

Lernen will gelernt sein und ist nicht ganz einfach. Schulstress kann auch dadurch bedingt sein, dass Schüler/innen nicht wissen, welche Lernmethoden für sie am geeignetsten sind (vgl. Servicestelle für Gesundheit 11f).

Untenstehend werden einige Unterstützungsmöglichkeiten für die pädagogischen Fachpersonen genannt, wie das Lernen von Kindern positiv beeinflusst werden und sich dadurch der Stress in der Schule verhindern oder reduzieren lassen kann.

- Das Aufschieben von Arbeiten erhöht auf Dauer den Druck, wodurch zusätzlicher Stress entstehen kann. Daher macht es Sinn, die Arbeiten rechtzeitig zu erledigen und nicht zu weit nach hinten zu schieben.
- Das Arbeitspult sollte nur mit den für die Schule nötigen Materialien ausgestattet sein. Spielzeuge, Konsolenspiele und/oder ein PC können ablenken und den Lernprozess stören.
- Erholungsphasen sollten eingeplant werden. Wenn Schüler/innen lange an einer Aufgabe arbeiten, kann die Konzentration mit der Zeit nachlassen. Bei jüngeren Schüler/innen macht es Sinn, kürzere Zeitabstände für Pausen zu wählen. Generell benötigen jüngere Schüler/innen eher mehr Pausen als ältere.
- Eine kleine Belohnung nach Abschluss einer Aufgabe kann die Motivation aufrechterhalten und weitere Lernerfolge begünstigen (vgl. ebd.: 13f.).

Weitere Unterstützungsmöglichkeiten zur Stressbewältigung können praktische Übungen bilden, welche in den schulischen Alltag einfließen. Diese Übungen können dazu beitragen, dass Schüler/innen ihren Stress bewältigen und/oder reduzieren können. Um eine bessere Übersicht zu schaffen, werden zuerst praktische Übungen umschrieben, welche bereits ab der 1. Klasse zur Anwendung kommen können und einfach zu verstehen und umzusetzen

sind. Im Anschluss daran werden Übungen erläutert, welche erst ab der 3. Klasse empfohlen werden, da diese Übungen einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad aufweisen.

Die untenstehenden Übungen dienen dem Zweck, dass die Schüler/innen Stille erfahren und so zur Ruhe kommen können und zum andern wird dadurch die Wahrnehmung geschult. Die Übungen dauern ca. 5 bis 20 Minuten und können als Einstiegs- oder Abschlussübung dienen. Diese Übungen können bereits ab der 1. Klasse angewendet werden.

*Balance Übung:*

Mit Klebeband wird am Boden beispielsweise ein Kreis, ein Stern oder ein Buchstabe markiert. Die Schüler/innen laufen dieses vorab geklebte Muster ab. Dabei kann Musik abgespielt werden, welche beruhigend wirkt.

*Gegenstände erraten:*

Die Kinder schliessen ihre Augen und sitzen mit dem Rücken zur Lehrperson. Die Lehrperson lässt immer wiederkehrend Gegenstände auf den Boden fallen wie zum Beispiel ein Lineal, eine Kreide oder ein Stift. Die Schüler/innen versuchen zu erraten, welcher Gegenstand es ist. Um für Abwechslung zu sorgen könnte der Gegenstand beispielsweise auch statt auf den Boden auf einen Stuhl fallen gelassen werden, wodurch die Akustik verändert wird.

*Stille Zeit:*

Bevor der eigentliche Unterricht beginnt, wird mit einer ein- bis zweiminütigen «stillen Zeit» begonnen. Die Schüler/innen versuchen dabei Geräusche wahrzunehmen. Dabei können sowohl Geräusche gemeint sein, welche innerhalb des Klassenzimmers zu hören sind, wie auch solche ausserhalb des Klassenzimmers. Zum Schluss nennen die Schüler/innen die Geräusche, welche sie wahrgenommen haben (vgl. Jost 1996: 64).

Die nachfolgenden Übungen dienen insbesondere zur Auflockerung und Entspannung nach intensiven Unterrichtssequenzen. Durch die untenstehenden Übungen soll es den Schüler/innen ermöglicht werden Spannungen abzubauen. Die Übungen sind ebenfalls für Schüler/innen ab der 1. Klasse geeignet.

*Regenmacher:*

Ein Regenmacher ist ein Musikinstrument, welches aus einem langen dicken Holzrohr besteht und an beiden Enden verschlossen ist. Das Rohr ist gefüllt mit kleinen Kieselsteinen.

Wenn das Rohr bewegt wird, bewegen sich die Steinchen durch das Rohr und es entsteht ein rasselndes Geräusch, welches Ähnlichkeiten mit dem Regengeräusch hat.

Die Schüler/innen stellen sich bequem hin, strecken die Arme aus und versuchen sich vorzustellen, dass sie ein solcher Regenmacher sind. Um die Steinchen in Bewegung zu bringen müssen die Schüler/innen anfangen ihr Finger leicht zu schütteln, damit die Steinchen langsam zu den Zehen hinunter prasseln. Dies, bis alle Steinchen bei den Zehen angekommen sind.

*Baum:*

Schüler/innen stehen ruhig mit geschlossenen Augen hin, die Arme werden waagrecht ausgebreitet. Ein/e andere/r Schüler/inn spielt jetzt den Wind und tippt den/die Schüler/inn (Baum) ganz leicht an. Durch gezielte Bewegungen wird versucht, den Ansturm des Windes auszugleichen, damit das Gleichgewicht beibehalten werden kann (vgl. Servicestelle für Gesundheit: 20).

In einem nächsten Schritt werden weitere stressreduzierende Massnahmen umschrieben und erläutert, welche erst bei Schüler/innen ab der 3. Klasse angewendet werden können. Dies, weil die Übungen etwas komplexer sind und daher erst ab einem gewissen Alter und Entwicklungsstand verstanden werden können.

*Woran merke ich, dass ich gestresst bin*

In diesem Rahmen soll den Schülern/innen erklärt werden, dass Stress mit unangenehmen Gedanken einhergehen und negative Gefühle begünstigen kann. Wenn eine dieser Empfindungen auf einen zu treffen, kann es sein, dass Stress der Auslöser sein könnte. In diesem Zusammenhang kann man den Schüler/innen erläutern, wie sich beispielsweise ein Schnupfen anhand von Symptomen wie Kopfschmerzen, Husten oder Halsschmerzen bemerkbar macht und Stress ebenfalls gewisse Symptome mit sich bringt, welche in einer separaten Liste aufgezeigt werden können. Beim Vorlesen der jeweiligen Stresssymptome kann jedes Kind ankreuzen welche Stresssymptome es bei sich selber schon einmal beobachten konnte.

Die Liste könnte wie folgt aussehen und wird mit ein paar möglichen Beispielen untenstehend illustriert:

An meinem Körper merke ich....

- Ich habe Kopfweh
- Ich habe Bauchweh
- Hände zittern

- Ich habe keinen Appetit

An meinen Gefühlen und Gedanken merke ich...

- Ich habe Angst
- Ich kann mich kaum konzentrieren
- Ich ärgere mich oft

An dem was ich tue merke ich...

- Ich bringe alles durcheinander
- Ich werde schnell unruhig
- Ich mache keine Pausen

Dadurch soll den Schüler/innen die Thematik Stress näher gebracht werden. Die Schüler/innen können mit Hilfe dieser Auseinandersetzung lernen, wie Stress sichtbar und spürbar wird und was mögliche Anzeichen sein können. Indem sich die Schüler/innen differenziert mit ihrem eigenen Stresserleben auseinandersetzen, kann ein Umgang damit gefördert werden. Daraus resultierend können die Schüler/innen ermutigt werden die eigenen Stresssignale wahr- und ernst zu nehmen (vgl. Burow 2003: 38).

#### *Tipps gegen Stress kennen lernen*

Den Schüler/innen kann das erlangte Wissen in Zusammenhang mit Stress weitergegeben werden. Einleitend können die bereits bekannten Tipps gegen Stress zum Beispiel auf einem Flipchart oder der Wandtafel aufgeschrieben und für alle klar ersichtlich dargestellt werden.

Mögliche Tipps können sein:

- Ich sage mir, was ich alles gut kann
- Ich mache regelmässig Pausen
- Ich entspanne mich
- Ich erledige meine Aufgaben sofort

In einem nächsten Schritt könnten weitere Tipps von den Schüler/innen zum Beispiel auf einem Plakat notiert und im Klassenzimmer aufgehängt werden. Als Auftrag könnte den Schüler/innen gegeben werden, dass im privaten Umfeld (Geschwister, Eltern, Grosseltern usw.) geforscht wird, welche weiteren Anti-Stress-Tipps sie herausfinden können. Dadurch kann wiederum eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema Stress gefördert werden (vgl. ebd.: 2003: 46).

### 8.3 Unterstützung durch ISF Sozialpädagogik für Kinder mit ADHS

Der Umgang mit ADHS im Kontext Schule stellt für das pädagogische Team eine grosse Herausforderung dar. Es gibt einige Möglichkeiten wie der Schulalltag von Schüler/innen mit einem ADHS strukturiert und gestaltet werden kann. Einiges wird von den pädagogischen Fachkräften bereits automatisch angewendet. Die jeweiligen Lektionen müssen klar strukturiert und geplant sein. Schüler/innen mit einem ADHS sind auf unmissverständliche Anweisungen angewiesen (vgl. Gawrilow/Guderjahn/Gold 2013: 38).

Gruppenarbeiten bereiten Schüler/innen mit ADHS besonders Mühe. Dies sollte bei der Planung einer Lektion oder Unterrichtssequenz unbedingt berücksichtigt werden. Möglich sind auch Einzelarbeiten für Kinder mit ADHS, was jedoch nicht heisst, dass keine Gruppenarbeiten mehr durchgeführt werden, da auch Kinder mit einem ADHS das Arbeiten in Gruppen lernen sollen, was jedoch häufig erst mit zunehmendem Alter gelingt (vgl. Gawrilow et al. 2013: 39). Schüler/innen mit ADHS die im Unterricht „verträumt“ wirken soll durch eine ruhige und freundliche Aufforderung oder durch eine Wiederholung des Auftrags geholfen werden, sich auf die Aufgabenstellung zu fokussieren. Kinder mit ADHS haben oftmals Schwierigkeiten sich über einen längeren Zeitraum auf etwas zu konzentrieren und neigen daher dazu, den „roten Faden“ zu verlieren. Im Unterricht können gerade Kinder, welche einen grossen Bewegungsdrang haben, durch zusätzliche Aufgaben die Möglichkeit erhalten, sich zu bewegen. Zum Beispiel können Kinder mit ADHS aufgefordert werden die Aufgabenblätter zu verteilen oder beim Aufbau von Geräten oder ähnlichem einbezogen werden. Dadurch haben Kinder mit ADHS die Möglichkeit ihren Bewegungsdrang kontrolliert auszuleben (vgl. Gawrilow et al. 2013: 40f.).

Nachfolgend werden einige Unterstützungsmöglichkeiten umschrieben, wie Kinder mit ADHS im Schulalltag besser begleitet werden können.

#### *Bewegung einführen:*

Bewegungsspiele können mit der ganzen Klasse durchgeführt werden. Während des Unterrichts kann gezielt ein/e Schüler/in mit ADHS eine „Spezialaufgabe“ erhalten was zum Beispiel bedeuten kann, dass der/die Schüler/in die Kopien aus dem Kopierraum holen darf. Auch kann man mit den Schüler/innen ein Spiel durchführen, wo sie den Gang rauf und runter rennen dürfen. Es gilt dabei zu beachten, dass die jeweiligen Vorgaben klar strukturiert sind und das Bewegungsspiel nicht in lautem Toben und Herumspringen endet. Das Ziel ist es mit verschiedenen Bewegungsspielen, die Konzentration der Schüler/in zu verbessern (vgl. Gawrilow et al. 2013: 42).

*Anforderungen anpassen:*

Wenn die Aufgabenstellungen für einzelne Schüler/innen auf Grund der geringen Aufmerksamkeitsspanne zu einer Überforderung führen, kann eine Anpassung der Aufgaben sinnvoll sein. Bei weniger Aufgaben gelingt es dem/der Schüler/in die Aufgaben besser zu bewältigen und dabei können eigene Fortschritte besser sichtbar gemacht werden, was sich positiv auf die Motivation zu Lernen auswirken kann.

*Arbeitsmaterial anpassen:*

Ein Arbeitsblatt soll klar gegliedert sein und für den/die Schüler/in soll klar erkennbar sein, wie die Aufgaben zu lösen sind. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass nicht zu viele Aufgaben auf einem Arbeitsblatt zu finden sind. Auch kann von den Schüler/innen verlangt werden, die Aufgaben welche zu einem späteren Zeitpunkt bearbeitet werden, abzudecken. Die Anzahl verschiedener Arbeitsmaterialien sollte auf ein Minimum beschränkt sein. Es gilt: je mehr Struktur vermittelt wird, desto einfacher gelingt es den Kindern mit ADHS sich zu orientieren und die Aufgaben zu bewältigen.

*Positives Verhalten honorieren:*

Wenn ein/e Schüler/in in der Klasse besonders gut mitarbeitet, sollte dies durch das pädagogische Team honoriert werden, in dem der/die Schüler/in gelobt und auf ihr positives Verhalten aufmerksam gemacht wird. Bemühungen in jeglicher Hinsicht sollten gelobt werden. Dies kann bereits schon passieren, wenn der/die Schüler/in einen Teil der Aufgabenstellung erfolgreich bewältigt hat.

Die Vergleiche von ADHS Schüler/innen mit anderen Schüler/innen sollte vermieden werden. Auch ganz kleine Lernerfolge sind für Schüler/innen mit einem ADHS von Wichtigkeit und können die Freude am Lernen erhalten und fördern (vgl. Gawrilow et al. 2013: 43).

*Regeln und Konsequenzen:*

Die Regeln in der Klasse sollten klar formuliert und für alle Schüler/innen verständlich sein. Auch die Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Regeln sollten bekannt sein. Die Regeln können für alle gut ersichtlich im Klassenzimmer angebracht werden. Regeln sollten für alle Schüler/innen verbindlichen Charakter haben.

*Ignorieren und positives Modell aufzeigen:*

Störendes Verhalten kann einige Zeit ignoriert werden, so lange es nicht aggressiv oder destruktiv ist. Dabei kann auf andere Schüler/innen verwiesen werden, welche ein angepasstes Verhalten zeigen. Dadurch kann der/die Schüler/in sehen welches Verhalten erwartet wird und sich dementsprechend anpassen (vgl. Gawrilow et al. 2013: 44).

## 9 Schlussfolgerungen

Nachfolgend wird die Fragestellung beantwortet und in einer persönlichen Stellungnahme weiterführende Gedanken formuliert. Zum Schluss wird die Bachelorarbeit kritisch gewürdigt und dabei unter anderem fehlende Aspekte und mögliche Grenzen der Thematik aufgezeigt. Zudem werden sich herauskristalisierte weitere offene Fragen dargelegt wie auch formuliert, welche bei der Bearbeitung der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden konnten.

### **Fragestellung:**

*Inwieweit können Kinder mit ADHS im schulischen Kontext (1.– 6. Primarschule) durch sozialpädagogische Begleitung (ISF Sozialpädagogik) unterstützt werden, um einen entwicklungsfördernden Umgang mit Stress zu erlernen?*

Gemäss Hurrelmann (vgl. 2006: 213f) geht es im Kontext der Schule zwar primär um Bildung und damit einhergehend um das Erlangen von Wissen, jedoch besteht auch ein „ungeschriebener Auftrag“. Den Kindern sollen in der Schule unter anderem auch Kompetenzen vermittelt werden, welche für das Bewältigen des Lebens erforderlich sind. Demzufolge kann das Erlernen eines entwicklungsfördernden Umgangs mit Stress ebenfalls als eine lebenspraktische Kompetenz angesehen werden, die im Rahmen der schulischen Bildung vermittelt werden soll.

Nach differenzierter Auseinandersetzung mit der Fachliteratur wird in der vorliegenden Arbeit deutlich, welche Bedeutung das Erlernen eines entwicklungsfördernden Umgangs mit Stress insbesondere auch in der Schule hat. Mögliche Folgen von Stress, welche im Kapitel 2.2 beschrieben werden, zeigen auf, dass das Erlernen eines entwicklungsfördernden Umgangs mit Stress gesundheitsförderlich sein kann, da dadurch die beschriebenen Folgen im besten Fall minimiert werden. In Kapitel 5 wird zudem auch dargelegt, dass besonders Kinder mit ADHS in der Schule Stress erleben können, weil sie unter anderem den Anforderungen der Schule oftmals nicht gerecht werden. Wie auch unter Kapitel 7 beschrieben, kann eine effektive Stressbewältigung das Wohlbefinden und körperliche Beschwerden reduzieren. Die Unterscheidung von Buchwald (vgl. 2011: 41) der Stressbewältigung, welche im Kapitel 7 erläutert werden, können den Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik eine Orientierung bieten, um mit Kindern mit ADHS in der Schule das Thema Stressbewältigung anzugehen. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden noch konkretere mögliche Methoden dargelegt, wie Kinder mit ADHS in der Schule durch die Fachperson der ISF Sozialpädagogik unterstützt werden können.



Damit ein/e Schüler/in in Baselland durch die ISF Sozialpädagogik Unterstützung erhält, müssen im Vorfeld einige Abklärungen getätigt werden. Sofern sich der Bedarf des Kindes durch den Schulpsychologisch Dienst bestätigen lässt, wird eine dem/r Schüler/in angepasste Stundenzahl bewilligt (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Amt für Volksschulen Baselland. Konzept Integrative Schulungsform (ISF) 2019: 2-5). Je nach Auffälligkeit kann somit einem Kind mehr oder weniger Unterstützung durch eine Fachperson der ISF Sozialpädagogik zugesprochen werden. In Baselland können einem Kind maximal 28 Stunden in der Woche durch die Fachperson der ISF Sozialpädagogik zugesprochen werden.

Um einen entwicklungsfördernden Umgang mit Stress erlernen zu können, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen pädagogischen Fachpersonen der Schule unabdingbar. Dies wird in Kapitel 4.2 noch differenzierter umschrieben. Es gibt diverse Möglichkeiten wie die ISF Sozialpädagogik Kinder unterstützen kann, einen entwicklungsfördernden Umgang mit Stress zu erlernen.

Kinder können beispielsweise durch ein morgendliches Einstiegsspiel wie „Stille Zeit“ Entspannung erfahren und eine Möglichkeit kennenlernen, um Stress abzubauen (vgl. Jost 1996: 64). Bei Schüler/innen ab der 3. Klasse bieten sich Übungen an, in welchem Wissen zum Thema Stress vermittelt wird, wodurch die Schüler/innen die Möglichkeit haben, sich mit dem eigenen Stresserleben differenziert auseinanderzusetzen und dadurch einen Umgang mit Stress erlernen können (vgl. Burow 2003: 46). Weitere Unterstützungsmöglichkeiten um Schüler/innen zu unterstützen einen entwicklungsfördernden Umgang mit Stress zu erlernen, finden sich detaillierter in Kapitel 8.2. Zu den verschiedenen Übungen gilt zu sagen, dass diese nicht nur unterstützen einen Umgang mit Stress zu erlernen, sondern auch einen stresspräventive Komponente beinhalten, wodurch möglicher zukünftiger Stress auch verhindert werden kann. Auch die situative Reduktion des Stressses kann durch die oben genannten Übungen erreicht werden. Die Übungen sollten jedoch möglichst individuell auf die jeweilige Altersstufe und den Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden, um eine Über- oder Unterforderungssituation zu vermeiden.

Die Methoden wie Schüler/innen mit einem ADHS im schulischen Alltag begleitet werden können, weichen nicht signifikant von den Übungen im Umgang mit Stress (siehe Kapitel 8.2) ab. Die Idee „Bewegung im Schullalltag“ einzuführen zielt darauf ab, dass die Schüler/innen ihren Drang nach Bewegung in einer kanalisiert Form ausleben können (vgl. Gawrilow et al. 2013: 42). Diese eingebauten Bewegungen im Alltag können sowohl Schülern/innen dazu dienen ihren Bewegungsdrang auszuleben, wie auch den angestauten Stress abzubauen. Den Ansatz, dass das jeweilige Arbeitsmaterial anhand der Fähigkeiten der einzelnen Schüler/innen angepasst wird, zielt wie in Kapitel 8.4 beschrieben darauf ab, dass eine Überforderungssituation vermieden wird und die Schulmotivation aufrecht erhalten

werden kann. Noch etwas weiter gedacht kann eine langfristige Überforderungssituation mit lange anhaltendem und nicht abgebautem Stress einhergehen, was wiederum wie unter anderem in Kapitel 2.5 unter „Disstress“ erwähnt, eine Reihe an negativen gesundheitlichen Auswirkungen haben kann. Unter Kapitel 6.2 werden die konkreten Folgen von Schulstress präzisiert.

Die Unterstützungsmöglichkeiten, sowohl solche, welche einen Umgang mit Stress ermöglichen, als auch solche um Schüler/innen mit einem ADHS zu begleiten überlappen und ergänzen sich. Eine Verknüpfung der Übungen scheint sinnvoll, weil dadurch eine adäquate Begleitung von Schülern/innen mit ADHS gewährleistet und andererseits ein Umgang mit Stress erlernt werden kann.

Die jeweiligen Unterstützungsmöglichkeiten können von der ISF Sozialpädagogik je nach Situation im eins zu eins Setting erfolgen oder auch mit der ganzen Klasse durchgeführt werden. Da die Übungen auch einen stresspräventiven Charakter aufweisen, können die Übungen für alle Kinder unabhängig von den individuellen Fähigkeiten, geeignet sein. Die Möglichkeit der Durchführung und der zeitliche Horizont sollte in Kooperation mit den involvierten pädagogischen Fachpersonen abgesteckt werden. Dabei ist auch vorstellbar, dass beispielsweise die Klassenlehrperson eine Sequenz mit der ganzen Klasse durchführt und die ISF Sozialpädagogik einzelne Schüler/innen bei der Durchführung der verschiedenen Übungen unterstützt. Wie weiter oben beschrieben kann eine Überforderung zu Stress führen. Davon ausgehend macht es Sinn, dass die gewählten Übungen sowohl zeitlich wie auch inhaltlich nicht zu einer Überforderung führen, wobei gerade Schüler/innen mit einem ADHS gefährdet sein können mit Anforderungen, in welchen eine gewisse Konzentrationsspanne gefordert wird, überfordert zu sein. Deshalb bietet es sich, dass die Fachperson der ISF Sozialpädagogik gerade Schüler/innen mit einem ADHS während diesen Sequenzen begleitend unterstützt, um den bestmöglichen Nutzen der gewählten Übungen gewährleisten zu können.

Zusammengefasst kann die Fragestellung der vorliegenden Arbeit dahingehend beantwortet werden, dass es unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten gibt, um Kinder mit ADHS in der Schule im Erlernen von einem entwicklungsförderndem Umgang mit Stress zu unterstützen. Wichtig scheint, dass die Unterstützungsmöglichkeiten im pädagogischen Klassenteam wie auch mit dem entsprechenden Kind besprochen und für das entsprechende Kind angepasst werden.

Konkret bedeutet dies für die ISF Sozialpädagogik nicht nur eine enge Kooperation mit den anderen involvierten pädagogischen Fachpersonen zu pflegen, sondern auch die Erziehungsberechtigten miteinzubeziehen. Die elterliche Wachsamkeit kann die ergriffenen

Unterstützungsmöglichkeiten durch die ISF Sozialpädagogik im Kontext Schule zusätzlich positiv verstärken, dem Stress von Kindern präventiv vorbeugen, den Stress von Kindern reduzieren oder einfach das Erlernen eines Umgangs mit Stress fördern.

## 10 Persönliche Stellungnahme und weiterführende Gedanken

Auch die Erziehungsberechtigten können ihre Kinder im Umgang mit ADHS unterstützen, indem beispielsweise erledigte Hausaufgaben durch die Eltern anerkannt und gelobt werden. In diesem Zusammenhang macht es Sinn, wenn die Erziehungsberechtigten klare und verlässliche Strukturen vorgeben beispielsweise in Bezug auf die Zeit, in welcher das Kind am Lernen ist. Dabei wird wahrscheinlich die Schwierigkeit sein eine Balance zwischen eigentlichem Helfen vor Ort sprich Unterstützung zu gewährleisten und andererseits das Kind selber arbeiten zu lassen und somit das Selbstvertrauen zu stärken und die Selbstständigkeit zu fördern (vgl. Bergmann 2007: 58).

Da das Erledigen von Hausaufgaben durchaus stressfördernd sein kann, bilden durch die Erziehungsberechtigten vorgegebene Strukturen nicht nur eine Hilfestellung für Kinder mit ADHS, sondern haben gleichzeitig, so wird vermutet, einen stresspräventiven und stressreduzierenden Charakter, da in der Schule oftmals „nicht erledigte“ Hausaufgaben Zurechtweisungen und möglichen Konsequenzen zur Folge haben können. Nicht erledigte Hausaufgaben können somit stressfördernd auf das Kind wirken, weil dadurch zum einen die Aneignung von schulischem Wissen stagniert und zum anderen das Kind mit Zurechtweisung konfrontiert werden kann. Demzufolge erscheint es wichtig, dass die Kommunikation zwischen den pädagogischen Fachpersonen und den Erziehungsberechtigten intensiv gepflegt wird. Dabei sollte der Fokus nicht nur darauf gelegt werden, ob und in welchem Rahmen die Kinder die geforderten Hausaufgaben erledigen, sondern ob es zu umfangreiche Hausaufgaben sind oder diese das Kind über- oder unterfordern. Dies bedingt eine Begleitung durch die Erziehungsberechtigten um diese möglichen Über- oder Unterforderungssituationen erkennen zu können. Daraus folgend wäre es sinnvoll, wenn die Lehrpersonen die Hausaufgaben individuell gestalten und den Umfang und Schweregrad der Aufgaben individuell dem Kind entsprechend zusammenstellen. Somit können die Hausaufgaben den Lerneffekt positiv beeinflussen. Wenn die Hausaufgaben vom Kind als nicht lösbar angesehen werden so kann dies zu einer Überforderungssituation führen, welche zu (noch) mehr Stress führt und somit die „Schulmotivation“ schmälert. Gerade Kinder mit einem ADHS welche oftmals mit diversen negativen Rückmeldungen im Unterricht zu kämpfen haben, da sollten Hausaufgaben nicht einen weiteren „Dämpfer“ zur Folge haben.

In diesem Zusammenhang ist während dem Recherche- und Schreibprozess aufgefallen, dass die heutigen schulischen Gegebenheiten tendenziell (noch) nicht für Kinder mit einem ADHS ausgelegt sind. Zwar sind zusätzliche Unterstützungsangebote in den letzten Jahren generiert und entwickelt worden, welche sich im Rahmen der Integrativen schulischen Förderung widerspiegeln, jedoch stehen diese Angebote noch am Anfang und es kann bisher nicht genau gesagt werden, in wieweit die integrative Schulungsform ihren Beitrag zu einer gelingenden Integration leistet und ob dadurch Kinder welche individuelle Begleitung und Beschulung erhalten auch die nötige Förderung erhalten. Gleichzeitig besteht auch die Absicht, dass durch die integrative Schulungsform eine Separation verhindert werden soll. Wenn sich jedoch beispielsweise eine Fachperson der ISF Sozialpädagogik voll umfänglich um ein Kind in einer Klasse kümmert, kann dies auch zu einer Art Separation führen und steht somit im Widerspruch zum eigentlichen Ziel der Integration. Wobei es hier auch auf die konkrete Definition von Integration im schulischen Kontext ankommt.

Nach vertiefter Auseinandersetzung mit dem Thema wird bewusst wie wichtig das Erlernen eines entwicklungsfördernden Umgangs mit Stress insbesondere auch in der Schule ist. Es scheint sinnvoll zu sein, wenn Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik sich differenzierter mit diesem Thema auseinandersetzen, um die entsprechenden Kinder bestmöglich dabei unterstützen zu können einen gesunden Umgang mit Stress zu erlernen. Auch scheint es wichtig zu sein, dass auch die Schulen sich mit diesem Thema befassen, um eventuell auch strukturelle Anpassungen vornehmen zu können, die das Erlernen eines Umgangs mit Stress begünstigen. Als Fachpersonen der ISF Sozialpädagogik wäre es auch möglich die Klassenlehrpersonen jeweils auf das Thema zu sensibilisieren und in interdisziplinärer Zusammenarbeit den Unterricht entsprechend anzupassen. Dies käme einerseits den Kindern mit ADHS zugute wie auch der ganzen Klasse.

## 11 Kritische Würdigung

Im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit wurde das Thema Stress bei Kindern mit einem ADHS im Kontext der Primarschule beleuchtet und verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt, wie die ISF Sozialpädagogik Kinder mit einem ADHS dabei unterstützen kann einen Umgang mit Stress zu erlernen. Im Verlauf des Schreibprozesses konnten einige Unterstützungsmöglichkeiten genannt und umschrieben werden. Dabei ist es gelungen eine Unterteilung der Unterstützungsmöglichkeiten vorzunehmen und zwar in solche, die bereits ab der 1. Primarstufe angewendet werden und in solche welche erst ab der 3. Primarstufe angewendet werden können. Dies erscheint sinnvoll, da somit eine gezielte und auf das jeweilige Alter entsprechende Unterstützung

angeboten werden kann. In wieweit die verschiedenen Unterstützungsmassnahmen auch im praktischen Alltag angewendet werden können, respektive dadurch ein Umgang mit Stress erlernt werden kann, lässt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht abschliessend sagen. Auch wurde keine wissenschaftlich fundierte Erhebung unternommen, die den effektiven Nutzen der einzelnen Massnahmen wissenschaftlich untermauern hätte können.

Es gibt noch eine Vielzahl an weiteren Möglichkeiten, wie Kinder mit einem ADHS unterstützt werden können, einen Umgang mit ihrem eigenen Stress zu erlernen. Beispielsweise das „Achtsamkeitstraining bei Kindern“, welches immer wieder in der Fachliteratur umschrieben wurde, hätte durchaus auch seinen Platz im Kapitel 8.2 verdient gehabt. Leider hätte dies den Rahmen der Arbeit jedoch ebenfalls gesprengt, da der Ansatz des Achtsamkeitstrainings einer vertieften und differenzierteren Erläuterung bedarf, damit der Ansatz verstanden und auch zur Anwendung kommen kann, daher wurde entschieden, diesen Ansatz in der Arbeit nicht zu berücksichtigen.

Während des Schreibprozesses wurde festgestellt, dass sowohl das Thema Stress, als auch das Thema ADHS bei Kindern so umfangreich sind und problemlos in zwei Bachelorarbeiten hätte niedergeschrieben werden können. Zeitweise kam der Gedanke hoch, dass die beiden Themen nicht gleichermassen gewürdigt werden, weil die Vorgaben in Bezug auf die maximale Seitenanzahl nicht ausreichend schienen. Daher wurde versucht, das Wesentliche der beiden Themen herauszuarbeiten und die beiden Schwerpunkte miteinander zu verknüpfen. Dies ist rückblickend zwar gelungen, könnte jedoch im Rahmen einer weiteren Bearbeitung der Thematik noch differenzierter erläutert und umschrieben werden. Die Arbeit könnte zum Beispiel den Titel „Wie wirkt Stress auf Kinder mit ADHS?“ tragen, wodurch wiederum eine Bachelorarbeit verfasst werden könnte. Auch könnten die Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Politik und Schule noch differenzierter erläutert und daraus resultierend das System Schule, wie es heute funktioniert, beleuchtet werden.

Abschliessend zu der Arbeit scheinen die Worte von Bauer, welche im Buch von Timm wiedergegeben werden, passend.

„Angst, unentwegter Lärm, Hetze, überzogener Leistungsdruck, Demütigung, Einengung und die Gefahr körperlicher Gewalt aktivieren im Menschen einen biologischen Apparat, den Neurobiologen als Stress bezeichnen. Ein Schüler mit aktiviertem Stresssystem verliert die Fähigkeit, das zu tun, worauf es in der Schule ankommt: aufmerksam zu sein und zu lernen“.  
(Bauer 2007 zit. in. Timm 2009: 96)

## 12 Quellenverzeichnis

### 12.1 Literaturverzeichnis

Allenspach, Marcel/Brechbühler, Andrea (2005). Stress am Arbeitsplatz. Bern: Huber Verlag

Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja (2016). Beziehungsgestaltung und Klassenklima im Kontext von ADHS. In: Mackowiak, Katja/Schramm, Satyam A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. 55 – 69

Bergmann, Wolfgang (2007). ADHS in der Schule. Wie Eltern ihren Kindern helfen können. Weinheim: Beltz Verlag

Brägger, Gerold/Posse, Norbert (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. 2. Aufl. Bern: hep Verlag

Brandau, Hannes (2004). Das ADHS-puzzle. systemische-evolutionäre aspekte, unfallrisiko und klinische perspektiven. Wien: Springer Verlag

Buchwald, Petra (2011). Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag

Burow, Fritz (2003). Fit und Stark fürs Leben. Persönlichkeitsbildung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. 3. und 4. Schuljahr. Leipzig: Klett Verlag

Gawrilow, Caterina/Guderjahn, Lena/Gold, Andreas (2013). Störungsfreier Unterricht trotz ADHS. München: Ernst Reinhardt Verlag

Good, Martina (2017). Schulsozialpädagogik & Schulsozialarbeit. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.

Grolimund, Fabian/Ritzler, Stefanie (2016). Erfolgreich lernen mit ADHS. Bern: Hoegrefe Verlag

Hampel, Petra/ Christiane Desman (2006). Stressverarbeitung und Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Böhlau: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag

Hebold, Gitta (2004). Stress und Stressverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen. In: Schluchter, Wolfgang/Tönjes, Andrea/Elkins, Stephan (Hg.). Menschenskinder! Zur Lage von Kindern in unserer Gesellschaft. Cottbus: Fakultät Umweltwissenschaften. S. 83-87

Heller, Elisabeth (2014). Sozialberufe – Endstation Burnout? Diplomarbeit. Universität St. Pölten. Studium in Sozialpädagogik. St. Pölten

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

Hiller, Regina (2013). Schulstress muss nicht sein. „Sicher! gesund!“. Projekt des Amtes für Volksschule, des Amtes für Gesundheitsvorsorge, der Sicherheitsberatung Kantonspolizei und des Amtes für Soziales. St Gallen

Hurrelmann, Klaus (1994). Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jost, Eslbeth (1996). Balance. Spannung – Bewegung – Entspannung. Gesundheitsförderung in der Schule, Materialien für die Primarstufe. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau: Buchs

Kaluza, Gert (2011). Stressbewältigung. 2. Aufl. Heidelberg: Springer Verlag.

Klein-Heissling, Johannes/Lohaus, Arnold (2012). Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag

Koch, Steffan/Lehr, Dirk/ Hillert, Andreas (2015). Burnout und chronischer beruflicher Stress Göttingen: Hogrefe Verlag

Litzke, Sven/Schuh, Horst/Pletke, Matthias (2013). Stress, Mobbing und Burnout am Arbeitsplatz: Umgang mit Leistungsdruck – Belastungen im Beruf meistern – mit Fragebögen, Checklisten, Übungen. 6. Aufl. Berlin: Springer Verlag

Mackowiak, Katja/Schramm, Satyam A. (2016). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Neuhaus, Cordula (2012). ADHS bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Symptome Ursachen und Behandlung. Stuttgart: Kohlhammer

Schramm, Saytam (2016). Störungsbild ADHS. In: Mackowiak, Katja/Schramm, Satyam (Hg.). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 13-37

Schramm, Saytam/Dalhoff, Jonas (2016). Therapeutische Angebote bei ADHS. In: Mackowiak, Katja/Schramm, Satyam (Hg.). ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 155-175

Schulte Markwort, Michael (2015). Burn Out Kids. Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag.

Servicestelle für Gesundheit (2017). thema. Weniger Stress in der Schule. 1-4 Schulstufe. (7). Wien.

Timm, Adolf (2009). Die Gesetze des Schulerfolgs. 2. Aufl. Seelze-Velber: Erhard Friederich Verlag

## 12.2 Elektronische Medien

Aerzteblatt.de (Hg.) (o.j). In <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/77981/Fast-jeder-zweite-Schueler-leidet-unter-Stress> [Zugriffsdatum: 1. Oktober 2020].

Basellandschaft. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Amt für Volksschulen. Konzept Integrative Schulungsform (ISF) (Hg.) (2019) In: [https://www.baselland.ch/politik-und-behörden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/integration-foerderung-sonderschulung/unterlagen-abt-sonderpaedagogik/konzepte/20170224\\_%20ISF](https://www.baselland.ch/politik-und-behörden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/integration-foerderung-sonderschulung/unterlagen-abt-sonderpaedagogik/konzepte/20170224_%20ISF) [Zugriffsdatum: 28. August 2020].



DAK Gesundheit. Fast jeder zweiter Schüler leidet unter Stress (Hg.) (2017) In:  
<https://www.dak.de/dak/download/pressemeldung-praeventionsradar-2116194.pdf>  
[Zugriffsdatum: 6. Oktober 2020].

### 12.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesundheitsprobleme durch Schulstress (in: Ärzteblatt 2017: o.S.)

## **Danksagung**

Die vorliegende Arbeit wurde in den letzten beiden Semestern verfasst. Mit der Abgabe der Bachelorarbeit schliesse ich mein Studium an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Sozialer Arbeit ab, welches ich im September 2017 begann. Das Studium war intensiv, lehrreich und herausfordernd.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, welche mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben. Mein Dank richtet sich insbesondere an meine Familie, die mich während dem Verfassen der Arbeit unterstützt und ausgehalten hat.

Auch möchte ich mich bei Frau Jeannette Brodbeck für die fachliche Begleitung bedanken.