

Marcus Eckert

PÄDAGOGIK

# Umgang mit psychischen Störungs- bildern im Unterricht

Klinisches Classroom Management 2. Auflage



E-Book inside

**BELTZ**

Prof. Dr. Marcus Eckert war ursprünglich Lehrer und arbeitet als (klinischer) Psychologe. Von 2015 bis 2020 leitete er das Institut LernGesundheit. Seine Tätigkeit bestand hauptsächlich in der Durchführung gesundheitsbezogener, kommunikationspsychologischer Fortbildungen und Fortbildungen zum Umgang mit klinischen Störungsbildern. Zudem führt er Coachings und Supervisionen sowie wissenschaftliche Beratung von Gesundheitsakteuren durch. Seit 2020 ist er Professor für Psychologie, insbesondere Entwicklungs- und Schulpsychologie an der APOLLON Hochschule in Bremen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen  
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.  
Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und  
Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-63337-8 Print  
ISBN 978-3-407-63346-0 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-407-63347-7 E-Book (epub)

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2025

© 2022 Verlagsgruppe Beltz  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Michael Matl  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Umschlagabbildung: aleksandarvelasevic  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Warum klinisches Classroom Management?<br/>Oder: eine Gebrauchsanweisung für dieses Buch</b> .....  | 13 |
| 1.1 Warum Lehrer:innen sich mit psychischen Störungen<br>auseinandersetzen sollten .....                  | 15 |
| 1.2 Gebrauchsanweisung für dieses Buch .....  | 19 |
| 1.2.1 Wie sind die Kapitel aufgebaut? .....   | 20 |
| 1.2.2 Ressourcenorientierte Haltung .....   | 21 |
| 1.2.3 Warum Sie mit Diagnose-Vermutungen besonders<br>vorsichtig sein sollten .....                       | 21 |
| 1.2.4 Die sechs Raben und deren Funktion .....  | 23 |
| <b>2. Günstiges und ungünstiges Lernen in der Schule:<br/>Allgemeine Risiko- und Schutzfaktoren</b> ..... | 25 |
| 2.1 Stress: Risiko, Herausforderung und Würze .....   | 26 |
| 2.1.1 Was ist Stress? .....   | 27 |
| 2.1.2 Embodiment: Niederschwellige Möglichkeiten, Stress im<br>Unterricht zu reduzieren .....             | 30 |
| 2.1.3 Stress in der Entwicklung von Psychopathologien .....   | 34 |
| 2.2 Bindung und Beziehungsgestaltung .....  | 37 |
| 2.2.1 Günstige Kontextbedingungen schaffen .....  | 39 |
| 2.2.2 Korrigierende Erfahrungen ermöglichen: Vertrauen aufbauen<br>und Beziehung gestalten .....          | 45 |
| <b>3. Angststörungen in der Schule erkennen und betroffene<br/>Schüler:innen unterstützen</b> .....       | 58 |
| 3.1 Angst – Skizze einer hilfreichen Emotion .....  | 58 |
| 3.1.1 Die körperliche Reaktion bei Angst .....  | 59 |
| 3.1.2 Wie Angst unsere Wahrnehmung und unser Denken beeinflusst .....                                     | 61 |
| 3.1.3 Das Gefühl der Angst und deren Funktion .....   | 62 |
| 3.1.4 Angst als Ausdruck und als Form der Kommunikation .....   | 63 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 3.2   | Wie Angststörungen im Allgemeinen entstehen und was sie aufrechterhält .....                    | 64  |
| 3.3   | Welche Angststörungen gibt es? Ein Überblick .....  | 67  |
| 3.3.1 | Panikstörungen .....  | 69  |
| 3.3.2 | Agoraphobie .....   | 70  |
| 3.3.3 | Spezifische Phobien .....   | 71  |
| 3.3.4 | Zwangsstörungen .....   | 73  |
| 3.4   | Interventionen zum Umgang mit und zur Überwindung von Angststörungen .....                      | 76  |
| 3.4.1 | Validieren .....  | 77  |
| 3.4.2 | Arbeit am Klassenklima .....  | 81  |
| 3.4.3 | Den Körper nutzen .....   | 84  |
| 3.4.4 | Mutproben bestehen und Selbstwirksamkeit stärken .....  | 87  |
| 3.4.5 | Expositionsverfahren .....  | 89  |
| 3.4.6 | Perspektivwechsel: Ressourcen im Blick .....  | 90  |
| 3.4.7 | Geschichten sind gute Lehrmeister .....   | 91  |
| 3.5   | Soziale Phobie .....  | 94  |
| 3.5.1 | Symptome und Diagnose der Sozialen Phobie .....   | 95  |
| 3.5.2 | Wie entwickelt sich eine Soziale Phobie und was hält sie aufrecht? .....                        | 96  |
| 3.5.3 | Interventionen zur Überwindung und zum Umgang mit einer Sozialen Phobie .....                   | 98  |
| 3.5.4 | Beratung zum Umgang mit einer Sozialen Phobie .....   | 105 |
| 3.6   | Emotionale Störung mit Trennungsängsten .....   | 106 |
| 3.6.1 | Symptome und Diagnose der Emotionalen Störung mit Trennungsangst .....                          | 106 |
| 3.6.2 | Wie entwickelt sich eine Emotionale Störung mit Trennungsangst und was hält sie aufrecht? ..... | 107 |
| 3.6.3 | Interventionen zur Überwindung einer Emotionalen Störung mit Trennungsangst .....               | 109 |
| 3.6.4 | Beratung zum Umgang mit Trennungsängsten .....  | 111 |
| 3.7   | Generalisierte Angststörung .....   | 112 |
| 3.7.1 | Symptome und Diagnose der Generalisierten Angststörung .....                                    | 113 |
| 3.7.2 | Wie entwickelt sich eine Generalisierte Angststörung und was hält sie aufrecht? .....           | 114 |
| 3.7.3 | Interventionen zur Überwindung einer Generalisierten Angststörung .....                         | 116 |
| 3.7.4 | Beratung zum Umgang mit Generalisierten Angststörungen .....                                    | 118 |

|  |         |
|--|---------|
| <b>4. Mit Depression bei Kindern und Jugendlichen umgehen</b> .....  | 122     |
| 4.1 Das Störungsbild: Steckbrief und Entstehung .....  | 123     |
| 4.1.1 Diagnosekriterien: Was gibt Ihnen Hinweise darauf, dass eine<br>Schüler:in eine Depression haben könnte? ..... | 124     |
| 4.1.2 Ein hilfreiches Depressionsmodell .....  | 128     |
| 4.2 Der Umgang mit Betroffenen und die Prävention:<br>Classroom-Interventionen bei Depression .....                  | 135     |
| 4.2.1 Umgang mit Verzerrungen der Aufmerksamkeit .....   | 135     |
| 4.2.2 Umgang mit kognitiven Verzerrungen .....   | 143     |
| 4.2.3 Umgang mit verzerrten Erinnerungen .....   | 153     |
| 4.3 Suizidalität: Erkennen und richtig handeln .....   | 155     |
| 4.3.1 Phasenmodell zur Entwicklung eines Suizids .....   | 155     |
| 4.3.2 Krisenintervention .....   | 160     |
| <br><b>5. Hyperkinetische und Aufmerksamkeitsstörungen<br/>im Unterricht einbinden</b> .....                         | <br>164 |
| 5.1 Steckbrief des Störungsbildes AD(H)S .....   | 164     |
| 5.2 AD(H)S als Ressource? .....  | 169     |
| 5.3 Wie entsteht AD(H)S? Welche Risikofaktoren gibt es?<br>Welche Ressourcen und Schutzfaktoren gibt es? .....       | 172     |
| 5.4 Welche Interventionsmöglichkeiten haben Sie als Lehrer:in? .....   | 173     |
| 5.4.1 Interventionen auf der Ebene der Schüler:in .....  | 174     |
| 5.4.2 Interventionen auf der Ebene der Klasse/Lerngruppe .....   | 187     |
| 5.5 Das sollten Sie bei der Beratung und bei Elterngesprächen<br>berücksichtigen .....                               | 197     |
| <br><b>6. Störungen des Sozialverhaltens: Wenn gegenseitiges<br/>Verständnis und Kooperation schwerfallen</b> .....  | <br>199 |
| 6.1 Steckbrief des Störungsbildes Störung des Sozialverhaltens .....   | 199     |
| 6.1.1 Prognose und Verlauf .....   | 202     |
| 6.1.2 Selbstfürsorge geht vor Fremdfürsorge .....  | 203     |

|  |            |
|--|------------|
| 6.2 Ursachen, Entstehung und Aufrechterhaltung der Störung .....   | 204        |
| 6.3 Störung des Sozialverhaltens als Ressource? .....  | 205        |
| 6.4 Interventionen und Beratung .....  | 206        |
| 6.4.1 Verhaltensänderungen durch operantes Konditionieren –<br>oder: Werkzeuge nutzen, wenn sie zur Verfügung stehen .....   | 207        |
| 6.4.2 Grundannahmen des Ansatzes der Neuen Autorität .....   | 216        |
| 6.4.3 Die Säulen im Ansatz der Neuen Autorität .....   | 217        |
| <b>7. Traumafolgestörungen: Wenn Traumatisierungen in der<br/>Schule entstehen oder Schüler:innen mit Posttraumatischen<br/>Belastungsstörungen Hilfe brauchen .....</b> | <b>236</b> |
| 7.1 Wie ein Trauma entsteht .....  | 237        |
| 7.2 Steckbrief des Störungsbildes Posttraumatische Belastungsstörung .....   | 239        |
| 7.3 Wenn Traumatisierungen in der Schule passieren:<br>Psychische erste Hilfe und die Schritte danach .....  | 241        |
| 7.3.1 Psychische erste Hilfe .....   | 241        |
| 7.3.2 Wenn die Profis übernehmen .....   | 244        |
| 7.4 Umgang mit Symptomen einer Posttraumatischen<br>Belastungsstörung im Unterricht .....  | 245        |
| 7.4.1 Bei dissoziativen Reaktionen und hohem Belastungserleben<br>(z. B. durch Konfrontation mit Triggern) .....   | 246        |
| 7.4.2 Bei Triggern in der Schule oder der Klasse .....   | 246        |
| 7.4.3 Wenn die Schüler:in sehr schreckhaft ist... .....  | 246        |
| 7.4.4 Bei kognitiven Verzerrungen .....  | 247        |
| 7.4.5 Bei Wutausbrüchen oder riskantem Verhalten .....   | 247        |
| <b>8. Chancen und Grenzen im Umgang mit Essstörungen,<br/>stoffgebundenen und stoffungebundenen Süchten .....</b>  | <b>249</b> |
| 8.1 Wie Dopamin unser Verlangen schürt .....   | 250        |
| 8.1.1 Der neuronale Unterschied zwischen Wollen und Mögen .....  | 251        |
| 8.1.2 Dopamin, Leistung und Anorexia Nervosa .....   | 253        |
| 8.1.3 Unregelmäßige Verstärkung .....  | 253        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 8.2       | Steckbriefe der Störungsbilder .....  | 254        |
| 8.2.1     | Essstörungen .....  | 254        |
| 8.2.2     | Süchte .....  | 261        |
| 8.3       | Intervention: Motivierende Gesprächsführung .....                                   | 271        |
| <b>9.</b> | <b>Schlussbetrachtung: Vermeiden Sie Selbst- und<br/>Fremdüberforderungen</b> ..... | <b>276</b> |
| 9.1       | Bleiben Sie im Austausch .....  | 277        |
| 9.2       | Pausen einplanen – und auch machen .....  | 277        |
| 9.3       | Gütemaßstäbe entwickeln .....   | 278        |
| 9.4       | Denken Sie Lehrer:innen- und Schüler:innen-Gesundheit zusammen .....                | 279        |
|           | <b>Literatur</b> .....  | <b>281</b> |
|           | <b>Hinweise zum Online-Material</b> .....   | <b>285</b> |

# 1 Warum klinisches Classroom Management? Oder: eine Gebrauchsanweisung für dieses Buch

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die unter psychischen Problemen leiden, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Das macht sich auch in Schulen bemerkbar. Lehrer:innen sprechen oft davon, dass die Schüler:innenschaft vor und nach Corona spürbar anders geworden ist. Obgleich nicht alle (problematischen) Veränderungen auf psychische Probleme zurückzuführen sind, spielen diese eine wesentliche Rolle. Auch andere herausfordernde und teils verunsichernde gesellschaftliche Entwicklungen tragen zu einem Anstieg psychischer Leiden und Erkrankungen bei. Damit wird bereits deutlich, warum es sich lohnt, dass Lehrer:innen sich mit ausgewählten psychischen Störungsbildern auseinandersetzen.

Das Ziel dieses Buches besteht darin, Lehrer:innen einen Einblick in ausgewählte psychische Störungsbilder zu geben und vor allem Impulse, Handwerkszeug und Strategien bereitzustellen, die einen konstruktiven, wertschätzenden und ressourcenbewussten Umgang mit diesen Störungsbildern erlauben. Viele der hier vorgestellten Interventionen lassen sich problemlos unmittelbar in den Unterricht integrieren, während andere etwas mehr Vorbereitung brauchen. Wieder andere zielen auf die Haltungsarbeit der Lehrer:innen ab, denn auch die eigene Haltung kann ein Teil des Problems oder ein Teil der Lösung sein. Zusammenfassend lässt sich sagen, alle hier vorgestellten Interventionen praxiserprobt, praxistauglich und vor allem für Schule und Unterricht relevant sind.

Wer sich mit psychischen Störungsbildern auseinandersetzt, sollte sich stets bewusst machen, dass Menschen mit psychischen Erkrankungen mehr sind als ihre Erkrankung. Das hört sich zunächst sehr trivial an, ist aber für die Arbeit mit Betroffenen wirklich entscheidend. Beispielsweise muss nicht jede Unkonzentriertheit eines Kindes mit ADHS auf sein ADHS zurückzuführen sein. Eine alternative Erklärung könnte auch darin bestehen, dass der Unterricht bzw. das Thema die Schüler:in nicht interessiert. Das hat eine Auswirkung auf mögliche Lösungsstrategien. Zudem verstellt ein zu eingegrenzter Blick auf die Diagnose oft den Blick auf die Ressourcen und die Einzigartigkeit eines Menschen.

Zurecht erreichen mich immer wieder Fragen, ob es überhaupt sinnvoll ist, wenn Lehrer:innen in »Diagnosen« denken oder ob die Kinder und Jugendlichen dadurch nicht in eine »Schublade gesteckt« werden. Zunächst möchte ich den Wert der »Diagnosen« herausstellen: Wenn wir wissen, welches Störungsbild eventuell vorliegt, kann uns das dabei helfen, spezifische Strategien auszuprobieren, die für die Schüler:in, die Lehrkraft und die Klasse Vorteile bringt. Wir können das individuelle Verhalten möglicherweise besser verstehen und dadurch auch einen anderen Umgang

oder eine andere Haltung damit finden. Trotzdem möchte ich Sie ermutigen, sich immer wieder zu hinterfragen, ob Sie eine Schülerin oder einen Schüler vielleicht gerade leichtfertig aufgrund ihrer oder seiner Diagnose in eine »Schublade stecken«. Das wird Ihnen immer wieder passieren – das ist »normal« und »menschlich«, aber gerade deswegen ist die kontinuierliche Reflexion so wichtig. Andererseits möchte ich Sie auch ermutigen, das Wissen um die Störungsbilder zu nutzen, um gute und tragfähige Lösungen für alle zu entwickeln. Natürlich liegt die Verantwortung für gute Lösungen nicht alleine bei Ihnen, laden Sie alle Akteure ein, gemeinsam gute Lösungen zu entwickeln. Auf diese Weise können auch die Ressourcen der Betroffenen genutzt werden.

In diesem Buch erfahren Sie deswegen, warum es für Sie als Lehrer:in Sinn ergeben kann, sich mit ausgewählten psychischen Störungen auseinander zu setzen (s. Abschn. 1.1). Danach beschreibe ich ausführlich, wie Sie dieses Buch gewinnbringend lesen und nutzen können. Sie bekommen sozusagen eine kleine Gebrauchsanweisung (s. Abschn. 1.2).

Im zweiten Kapitel zeige ich, welche Risiko- und Schutzfaktoren die Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Erkrankungen begünstigen oder hemmen. Dazu sehen wir uns an, wie Bindung im Allgemeinen funktioniert, was unter Störungen der Bindung zu verstehen ist und welche Folgen das haben kann – und wie wir komplementär dazu Beziehungen und Bindungen gestalten können (s. Abschn. 2.1). Schule ist ein Ort, an denen Schüler:innen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit oder aber auch von Hilflosigkeit machen können. Diese beiden Faktoren beeinflussen die Entwicklung der meisten psychischen Erkrankungen mit. Deswegen sehen wir uns die Forschungslage zu diesen (s. Abschn. 2) und anderen Schutz- und Risikofaktoren etwas genauer an und leiten die daraus resultierenden praktischen Implikationen für die Schule im Allgemeinen ab (s. Abschn. 2).

Danach folgen einzelne Kapitel über ausgewählte psychische Störungen (s. Kap. 3 bis 11). Im Kasten 1.1 finden Sie einen Überblick über die ausgewählten psychischen Erkrankungen, die wir in diesem Buch besprechen werden. Die Auswahlkriterien waren die Häufigkeit der Erkrankungen und ihre Relevanz für den Schulalltag. Sie erfahren, wie diese Störungen entstehen, woran Sie diese erkennen und wie Sie mit betroffenen Schüler:innen umgehen können. Dabei liegt der Fokus auf Maßnahmen im Rahmen des Classroom Managements, der Kommunikation und Beziehungsgestaltung und der Elterngespräche. Die Maßnahmen zielen entweder auf einen präventiven Umgang, auf einen Umgang mit Betroffenen oder auf einen klugen Umgang mit der Lerngruppe, die teilweise mitleidet oder etwas mitbekommt. Wir gehen der Frage nach, wie alle Beteiligten (und auch die Klassengemeinschaft) an solchen Schwierigkeiten wachsen können. Ich nenne diese Form der Klassenführung *klinisches Classroom Management*.

- Angststörungen (Kap. 3)
- Depression mit Suizidalität (Kap. 4)
- Hyperkinetische Störungen (z. B. AD(H)S) (Kap. 5)
- Störungen des Sozialverhaltens (Kap. 6)
- Trauma und Traumafolgestörungen (Kap. 7)
- Essstörungen (Kap. 8)
- Missbrauch und Abhängigkeit von Substanzen (Alkohol, Tabak und andere Drogen) (Kap. 11)

*Kasten 1.1: Überblick über die in diesem Buch besprochenen psychischen Erkrankungen.*

Die Auswahl dieser Störungen ist nicht vollständig. Auch die Störungsbilder selbst werden zugunsten praxisrelevanter Aspekte gekürzt und vereinfacht dargestellt. Mir ist es ein Anliegen, dass Sie als Lehrer:in für Ihre Praxis gut aufgestellt sind. Es ist nicht mein Anspruch, dass Sie das Wissen von klinischen Psycholog:innen oder Psychotherapeut:innen erwerben.

## 1.1 Warum Lehrer:innen sich mit psychischen Störungen auseinandersetzen sollten

Bevor Sie jetzt wissenschaftliche Fakten, praktische Strategien und Impulse zur Reflexion bekommen, lade ich Sie zu einer kleinen Übung ein. Beantworten Sie sich dazu bitte ehrlich die Fragen aus dem unten stehenden Impuls. Vielleicht suchen Sie sich auch eine:n Partner:in, mit der Sie über Ihre Antworten sprechen können.

### Impuls: Welchen Aussagen können Sie zustimmen?

- (1) Es gab schon einmal Zeiten, in denen ich mich mutlos oder hoffnungslos fühlte.
- (2) Ich habe schon einmal Tätigkeiten, Aufgaben oder Begegnungen vermieden, weil ich Befürchtungen hatte oder ich erwartet habe, dass sie mir unangenehm sind.
- (3) Ich habe mich schon einmal mit Essen getröstet, als es mir schlecht ging.
- (4) Ich habe meine Figur oder mein Gewicht nicht gemocht und mich deswegen unwohl gefühlt.
- (5) Ich habe – auch wenn es mir unangenehm ist – schon einmal Dinge gesagt oder getan, um andere zu verletzen.



Reden Sie mit einer Partner:in (z. B. einer Freund:in oder einer Kolleg:in) über die Aussagen, denen Sie zustimmen konnten. Und nur ganz nebenbei: Die meisten Menschen können allen oder den meisten Aussagen zustimmen. Jeder hat so etwas in der Art schon einmal erlebt. Das gehört zum Menschsein dazu. Und gleichzeitig sind all das Kriterien unterschiedlicher psychischer Erkrankungen.

Der Unterschied zwischen gesund und krank ist nicht immer trennscharf. Er ist in der Regel graduell. Das heißt, ob man Verhalten und Erleben als klinisch relevant und

behandlungswürdig bezeichnet, ist eine Frage der Dauer, der Häufigkeit und der Anzahl der Symptome. Die meisten Menschen haben sich schon einmal irgendwie depressiv gefühlt, ohne eine klinisch relevante Depression gehabt zu haben. Viele haben schon einmal aus Angst unangebrachtes Vermeidungsverhalten gezeigt (denken Sie nur an unseren Umgang mit kleinen, ungefährlichen Spinnen), und zwar ohne, dass es therapiebedürftig wäre.

Dieser Aspekt ist deswegen so wichtig, weil wir psychische Störungen dann besser begreifen, wenn wir sie ...

- ... als Lösungsversuch (oder Lösungssuche) verstehen, der in dem uns zugänglichen Kontext nicht angemessen oder hilfreich ist (in anderen Kontexten – jedoch schon: vielleicht früher, vielleicht in der Herkunftsfamilie etc.)
- ... als Verhalten verstehen, das unter anderen Bedingungen jedoch einmal die subjektiv bestmögliche Lösung war
- .... als chronifiziertes oder andauerndes Erleben eines Zustandes verstehen, der den meisten Menschen zwar bekannt, aber in Dauer und Intensität um ein Vielfaches stärker ausgeprägt ist und in seiner Ausprägung häufig mit sehr starkem Leid für die betroffene Person und/oder deren Umfeld einhergeht

Der Vorteil einer solchen Betrachtung besteht darin, dass Störungen dadurch verstehbar werden – und das nicht nur rein akademisch. Wenn wir psychische Störungen zugleich als kontextabhängige Lösungsversuche betrachten, gelingt es uns auch eher, die Ressourcen der Betroffenen in den Blick zu nehmen und sie zu aktivieren – und (mit etwas Glück und Geschick) gelingt es uns auch, in der Schule günstigere Kontexte zu schaffen. Dabei geht es explizit nicht nur um äußere, sondern auch um innere Kontexte. Aber dazu kommen wir später.

Die Faktenlage spricht eine deutliche Sprache: Etwa 15 bis 20 % aller Kinder und Jugendlicher leiden unter einer oder mehreren psychischen Auffälligkeiten (Steffen, Akmatov, Holstiege, & Bätzing, 2018). Für eine Klasse von 25 Schüler:innen bedeutet das, dass vier bis fünf von ihnen betroffen sind. Viele sind für Sie unsichtbar! Meist handelt es sich bei den »Unsichtbaren« um Schüler:innen, die an einer internalisierenden Störung wie einer Angststörung oder einer Depression leiden.

Viele Lehrer:innen, mit denen wir im Laufe der Jahre zusammengearbeitet haben, hatten den Eindruck, die Zahl psychisch auffälliger oder erkrankter Schüler:innen steige an. Repräsentative Studien stützen diesen Eindruck nicht – im Gegenteil: Die Zahl psychischer Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter sinkt insgesamt (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert, & Hölling, 2018). Allerdings scheinen Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status deutlich stärker unter psychischen Auffälligkeiten zu leiden.

Es gibt also zwei potentielle Schätzfehler im Schulalltag bei der Einschätzung, ob eine Schüler:in betroffen ist. Einige Erkrankte sehen wir nicht, weil ihre Symptome häufig im Schulkontext nicht auffallen oder als nicht störend bewertet werden. Und das, obwohl sie Hilfe benötigen. Wir erleben im Kontext Schule aber

auch Verhaltensweisen, die von unseren gewünschten Normen abweichen und die wir entsprechend als störend bewerten. Diese haben bei Weitem nicht immer klinische Relevanz. Weil Ihr Bauchgefühl hier also nur zum Teil verlässlich ist, benötigen Sie Wissen darüber, woran Sie die einzelnen psychischen Störungsbilder erkennen können. Sie als Lehrer:in benötigen also **grundlegendes Diagnosewissen**. Die beiden Schätzfehler sind, (1) dass Krankheiten nicht erkannt werden (2) und dass abweichendes Verhalten als krankhaft empfunden wird, es aber nicht ist. So wird manchmal der Widerstand eines Kindes, der sich auf Verhaltensweisen einer Lehrer:in bezieht, fälschlicherweise pathologisiert und einseitig beim Kind gesucht. Hilfreicher wäre es dann, die Beziehung zwischen Lehrer:in und Schüler:in zu überdenken.

Dieses grundlegende Diagnosewissen, das in diesem Buch hier vermittelt werden soll, wird Sie nicht in die Lage versetzen, sichere Diagnosen zu stellen. Es soll aber Ihren Blick schärfen und erweitern, um pädagogisch angemessener handeln zu können. Manche haben vielleicht Angst, Diagnosevermutungen könnten Schüler:innen in Schubladen stecken. Sie werden sehen, dass dieses Buch genau das Gegenteil will.

Hier sind wir auch schon beim nächsten Punkt, warum Sie als Lehrer:in sich mit psychischen Störungen auseinandersetzen sollten: Sie benötigen Antworten auf die Frage, wie Sie bei den einzelnen Störungsbildern angemessen handeln können. Sie benötigen Handlungsstrategien, Haltungen, Techniken und sie benötigen eine gesunde Distanz (denn Sie werden nicht die Welt retten, sondern lediglich Möglichkeiten eröffnen und Angebote machen können). Sie sollten nach der aktiven Lektüre dieses Buches in der Lage sein, sich am Möglichen zu erfreuen (und dies zu würdigen) und dabei nicht am Unmöglichen zu verzweifeln.

An dieser Stelle kommen häufig (nicht ganz unberechtigte) Bedenken auf, dass Sie Lehrer:in sind, aber keine Therapeut:in. Lassen Sie mich vorab klarstellen, dass dieser Einwand berechtigt ist. Sie sollen und dürfen keine therapeutischen Interventionen ausführen. Allerdings wird Ihre Rolle klarer, wenn wir uns einmal die Wirkfaktoren von Psychotherapie ansehen (s. Abb. 1.1).

Wenn Sie sich Abbildung 1.1 einmal genauer ansehen, fallen zwei große Bereiche für die Wirkung von Psychotherapie auf. Während die einzelnen therapeutischen Techniken nur einen Anteil von etwa 15 % ausmachen, bewirken Beziehungen mit etwa 30 % und Faktoren außerhalb der Therapie mit etwa 40 % (Lambert, & Barley, 2001) Heilung oder Symptomverbesserungen.

Das scheint im ersten Augenblick widersinnig zu sein, weil – so könnte man meinen – Psychotherapie dann kaum nützlich sei. Aber fragen wir uns einmal, wie Psychotherapie wirkt. Ein Teil der Wirkung besteht darin, dass es zu Veränderungen in der Umwelt der Patienten kommt. Und genau hier kommen Sie als Lehrer:innen ins Spiel. Schule macht einen großen Teil der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen aus.

Und blicken wir jetzt noch darüber hinaus auf den Faktor Beziehung: In der Psychotherapieforschung ist hiermit zunächst die therapeutische Beziehung gemeint. Selbstverständlich spielen auch alle anderen Beziehungen der Patienten:innen eine wichtige

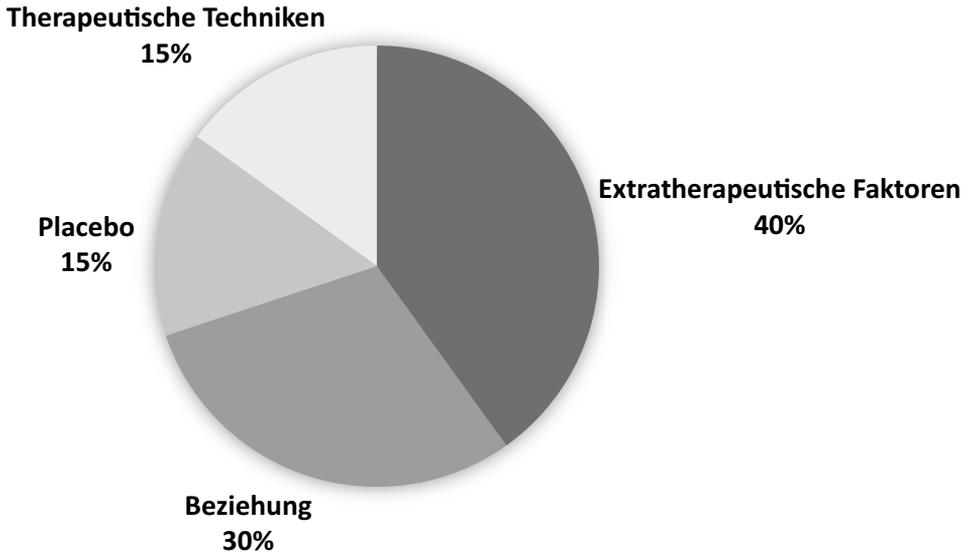


Abbildung 1.1: Wirkfaktoren in der Psychotherapie (Lambert's Pi in Anlehnung an Lambert, & Barley, 2001)

Rolle beim Umgang mit und ggf. bei der Heilung von psychischen Erkrankungen. Lehrer:innen zählen neben den primären Bezugspersonen (meistens sind das die Eltern) häufig zu den wichtigsten Bezugspersonen. Beziehung heilt, Beziehung stützt (s. Abschn. 2.2). Auch hier liegen viele Chancen, die Sie nutzen können. Und auch hier gilt: Je mehr Sie über die psychischen Erkrankungen wissen, desto hilfreicher können Sie diese Beziehungen gestalten – und zwar so, dass für alle Beteiligten (also auch für Sie und die Lerngruppe) der Leidensdruck sinkt. Das ist übrigens auch ein Grund, weshalb wir uns zunächst u. a. allgemein mit Bindung und Beziehungsgestaltung beschäftigen, bevor wir uns die einzelnen Störungsbilder ansehen.

Ein vorläufig letztes Argument für eine fachliche Auseinandersetzung mit psychischen Erkrankungen besteht darin, dass diese insbesondere während des Schulalters entstehen. Sie können durch geeignete Prävention dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen Schutzfaktoren (Resilienz) entwickeln – und dass mitursächliche Risikofaktoren, die es in Schule gibt, reduziert werden. Dabei können Sie jedoch keine Wunder erwarten. Aber Prävention lohnt sich. Jeder Euro, der früh in die Prävention gesteckt wird, spart dem Gesundheitssystem viel Geld (Holz, Schöttle, & Berg, 2011). Das menschliche und soziale Leid lässt sich dagegen kaum beziffern.

**Beispiel**

Nina ist 15 Jahre alt. Sie war in ihrer Herkunftsfamilie regelmäßigem sexuellen Missbrauch ausgesetzt, der sich in ihrer Pflegefamilie lange Zeit vom Helfernetz unbemerkt fortsetzte, bis sie schließlich in ein Kinderheim kam. Als Nina mit 13 Jahren in meine Klasse kam, war an Unterricht mit ihr kaum zu denken. Sie schien entweder ständig abwesend zu sein oder

inszenierte dramatische Konflikte mit Mitschüler:innen oder Lehrer:innen. In den ersten einhalb Jahren, die Nina bei uns an der Schule war, hatte sie dauernd Klassenkonferenzen wegen unakzeptabler Verhaltensweisen.

Kurz nach ihrem 15. Geburtstag änderte sich ihr Verhalten schlagartig. Sie war aufmerksam im Unterricht. Sie wirkte freundlich (statt stets abweisend und »motzig«). Die Konflikte nahmen deutlich ab und sie wirkte sogar häufig zufrieden. Was war passiert?

Das sollte ich erst viel später erfahren: Ein Pastor, bei dem sie Konfirmationsunterricht hatte, hatte es geschafft, eine Brücke zu Nina zu bauen. Sie berichtete, dass er sie so angenommen hätte, wie sie war und dass er verlässlich da war, zuhörte und hin und wieder einmal einen Vorschlag machte oder eine Sichtweise anbot, die Nina annehmen konnte.



Sie kennen bestimmt ähnliche Geschichten – vielleicht haben Sie von ihnen gehört oder Sie haben diese selbst erlebt. Suchen Sie solche Beispiele aus Ihrem Umkreis (z.B. aus Ihrer Schule oder aus Berichten von Bekannten), aus Filmen oder in der Literatur. Dadurch schärfen Sie Ihren Blick für die Resilienz und die Resilienz stärkenden Angebote, die wir machen können. Je mehr solcher Geschichten wir im Kopf und im Herzen haben, desto mehr innere Handlungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten haben wir.

Lassen Sie uns diesen Abschnitt mit einem Zitat von Vaclav Havel beenden:  
 »Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn macht, egal wie es ausgeht.«

## 1.2 Gebrauchsanweisung für dieses Buch

Wie Sie bereits gesehen haben, möchte ich Ihnen nicht nur Fachwissen zur Verfügung stellen. Es ist mir viel wichtiger, dass Sie dieses mit Bildern und Ereignissen aus oder Gedanken zu Ihrem Schulalltag verknüpfen. Erst durch mentales Verknüpfen mit Ihren Vorerfahrungen werden bloße Informationen zu (praxistauglichem) Wissen. Deswegen werden Ihnen immer wieder Impulse zur Reflexion eigener Erfahrungen und eigenem Erleben angeboten.

Aber ich möchte noch mehr: Ich möchte Sie – so gut das mit einem Buch möglich ist – handlungsfähig im Bereich psychischer Krankheiten im Kontext Schule machen. Das heißt, dass Sie am Ende dieses Buches nicht nur einen Wissenszuwachs, sondern einen echten Kompetenzzuwachs bemerken sollten. Damit das gelingt, stelle ich Ihnen in den einzelnen Kapiteln Übungen zur Verfügung (teilweise finden Sie auch weiteres Online-Material zum Download auf der Produktseite zum Buch auf [www.beltz.de](http://www.beltz.de)). Sie werden eingeladen, kleine Experimente im Alltag zu unternehmen, und ich biete hilfreiche Strategien an, die Sie in Ihrem Alltag erproben und implementieren können, damit aus reinem Wissen Kompetenz erwächst. Sie wissen aus Ihrem eigenen Berufshintergrund: Lernen ist ein höchst aktiver Prozess. Und genau dazu möchte ich Sie einladen.

### 1.2.1 *Wie sind die Kapitel aufgebaut?*

In den Kapiteln über die einzelnen Störungsbilder bekommen Sie zunächst Informationen über die Entstehung, Verbreitung und Aufrechterhaltung des jeweiligen Störungsbildes. Durch eigene Reflexionen (Impulse) loten Sie den Bereich zwischen »normalpathologisch« und »klinisch-pathologisch« aus, um gestärkt durch eigenes Erleben einen Zugang zu der Sicht und zum Erleben der betroffenen Schüler:innen zu bekommen. Unter »normalpathologisch« sind Ausprägungen eines Störungsbildes gemeint, so wie es die meisten Menschen aus ihrem eigenen Erleben kennen, ohne dass es sich gleich um ein klinisch relevantes Störungsbild handelt. Es macht Sinn, sich das eigene Erleben hin und wieder zu vergegenwärtigen, um ein »Gefühl« für die verschiedenen Störungsbilder zu bekommen. Dabei sollte man jedoch nicht aus dem Blick verlieren, dass das Leid der Betroffenen bei den meisten klinisch bedeutsamen Ausprägungen der Störungsbilder ungleich größer ist.

Nach den Hintergrundinformationen und den Reflexionseinladungen erfahren Sie, woran Sie erkennen können, ob Schüler:innen möglicherweise an einer psychischen Störung leiden. Es werden die »klassischen« Diagnosekriterien beschrieben und kommentiert. Zudem erhalten Sie noch Hinweise, wie sich die entsprechenden Störungsbilder auf das Verhalten der Schüler:innen im Kontext Schule auswirken können. Sie erfahren also, welche Hinweisreize Sie im Alltag beachten sollten. Obgleich Sie keine finale Diagnose stellen (weder können, noch dürfen), dürfen Sie mit Hypothesen arbeiten. Das hat zwei Vorteile: Erstens können Sie gezielt alternative Interaktions- und Kommunikationsstrategien erproben, die in den jeweiligen Kapiteln vorgeschlagen werden. Zweitens bieten Ihre Hypothesen die Möglichkeit, Eltern so zu beraten, dass diese ggf. für ihre Kinder professionelle Hilfe finden können. In diesem Buch werden entsprechende Beratungsstrategien für Eltern (und für Schüler:innen) skizziert, sodass die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die Kinder/ Jugendlichen sich nicht verurteilt und stigmatisiert fühlen, sondern dass die Akzeptanz für das Aufsuchen professioneller Hilfe steigt.

Betroffene Schüler:innen agieren und erleben sich im Klassenverband bzw. in der Lerngruppe und nicht im luftleeren Raum. Es bestehen also wechselseitige Beeinflussungen. Deswegen bekommen Sie in jedem Kapitel störungsspezifische Strategien, die Sie auf der Klassenebene einsetzen können, um günstige gegenseitige Beeinflussungen zu fördern und ungünstige Beeinflussungen (z. B. gegenseitiges Stören oder Verurteilen) zu reduzieren.

Schließlich gibt es Bedingungen innerhalb des Settings Schule, die das Auftreten psychischer Störungen fördern können (Risikofaktoren). Und es gibt solche, die Kinder und Jugendliche stark machen, sodass die Wahrscheinlichkeit, an einer psychischen Störung zu erkranken bzw. dass sie sich weiter ausprägt, sinkt. Die Aufgabe von Prävention ist es, die Risikofaktoren zu minimieren und allgemeine Schutzfaktoren zu fördern. In jedem Kapitel erhalten Sie störungsspezifische Präventionsvorschläge, die Sie i. d. R. mit der ganzen Lerngruppe durchführen können.

### 1.2.2 Ressourcenorientierte Haltung

Das Thema psychische Störungen verführt uns, den Blick auf Defizite, auf Probleme und auf das zu legen, was nicht funktioniert. Aber das ist meistens nicht besonders hilfreich. Weder für Sie noch für die Betroffenen selbst. Schnell passiert es, dass man nicht mehr die ganze Schüler:in mit all ihren Potenzialen, mit ihren liebenswerten Seiten und ihren kleinen menschlichen Schwächen sieht, sondern dass der Blick nur noch pathologisch an der Störung »hängen bleibt«.

Das Gegenteil ist das Ziel dieses Buches. Unser Thema sind zwar psychische Störungen, aber ich möchte Sie immer wieder einladen, den Blick auf die Ressourcen, auf die Stärken und auf die Potenziale – also auf den ganzen Menschen zu richten. Das hat übrigens nachgewiesenermaßen einen sehr günstigen Effekt auf eine positive Entwicklung. Und umgekehrt funktioniert dieser Effekt leider auch: Lehrer:innen, die Defizite von ihren Schüler:innen erwarten, fördern diese Defizite sogar noch (s. Kasten 1.2).

#### Der Pygmalion-Effekt

Die Psycholog:innen Robert Rosenthal und Lenore F. Jacobson gaben 1965 in einem Experiment Lehrer:innen fiktive Informationen über die Intelligenz ihrer Schüler:innen. Die beiden Wissenschaftler:innen gaben vor, Grundschulkindern auf ihre Leistungspotenziale hin getestet zu haben und informierten die Lehrer:innen darüber, bei welchen Kindern sie im nächsten Schuljahr mit einer deutlichen Leistungssteigerung rechnen können. Das betraf 20 % der Kinder. Und tatsächlich: Genau diese Kinder zeigten im folgenden Schuljahr eine bedeutsame Leistungssteigerung.

*Was die Lehrer:innen nicht wussten:* Diese Kinder waren per Zufall bestimmt worden. Keines der Kinder wurde den Lehrer:innen aufgrund auffälliger Testergebnisse genannt. Es war – so die gängige Interpretation dieses Experiments – allein die Erwartung der Lehrer:innen, die diese Leistungssteigerung herbeiführte.

Dieser Effekt wird in Anlehnung an die Figur Pygmalion aus der griechischen Mythologie Pygmalion-Effekt genannt. Wer neugierig genug ist, sei an dieser Stelle eingeladen, seine Allgemeinbildung aufzufrischen.

*Kasten 1.2: Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobson, 1968)*

Für unser Anliegen bedeutet das, dass wir den Spagat hinbekommen müssen, einerseits Störungsbilder zu erkennen, um hilfreich handeln zu können – und andererseits das Störungsbild nicht unbewusst als Kompass für entwicklungsbezogene (negative) Erwartungen zu nutzen, sondern vielmehr den Blick auf Ressourcen zu lenken. Wie das funktionieren kann, erarbeiten wir in den einzelnen Kapiteln.

### 1.2.3 Warum Sie mit Diagnose-Vermutungen besonders vorsichtig sein sollten

Für Eltern bedeutet es häufig Stress und starke emotionale Belastungen, wenn ihr Kind eine psychiatrische Diagnose bekommt. Es ist auch schon belastend, wenn

nur die Vermutung im Raum steht, dass das Kind psychisch erkrankt sein könnte. Deswegen sollten Diagnosen nur Fachärzt:innen und ggf. Psychotherapeut:innen stellen. Diagnosen zu stellen ist also nicht Ihre Aufgabe. Bis hierher wäre es ganz einfach.

Auf der anderen Seite tragen Sie eine besondere Verantwortung für Ihre Schüler:innen. Und manchmal sind Sie und Ihre Kolleg:innen die einzigen, denen mögliche Entwicklungsschwierigkeiten von Schüler:innen auffallen. Hier müssten Sie eigentlich handeln, denn alles andere wäre fast so etwas wie »unterlassene Hilfeleistung«. Und hier beginnt das Dilemma, denn auch schon die reine Vermutung, dass eine psychiatrische Diagnose vorliegen könnte, kann bei Eltern (und Schüler:innen) ein hohes Belastungserleben auslösen. Wie kommen Sie aus diesem Dilemma wieder heraus?

Zunächst: Es gibt kein Patentrezept. Ich möchte Ihnen aber eine Möglichkeit vorstellen, die ich persönlich für geschickt halte. Sehen Sie sich gerne eingeladen, diese Möglichkeit so zu variieren, dass diese für Sie passt. Sie können hier zunächst mit Metaphern arbeiten, das kann die nachfolgende Informationsverarbeitung und auch die Bewertung in eine wünschenswerte Richtung lenken. Gute Erfahrung habe ich mit der Navi-Metapher gemacht. Ich stelle sie Ihnen unten so vor, wie ich die Metapher verwende, um den Eltern die Botschaft zu geben: »Lassen Sie noch einmal einen Profi draufschauen. Ihr Kind könnte möglicherweise professionelle psychologische/psychotherapeutische Hilfe brauchen.« Wenn Sie diesen Satz einfach so im Elterngespräch sagen, wird er vielfach Ängste, Stress und/oder Widerstände auslösen. Nichts davon ist hilfreich.

### Die Navi-Metapher

»Ich persönlich fahre gerne ohne Navi, weil das meine Orientierung schult. Aber manchmal, wenn ich es eilig habe, oder es wichtig ist, nehme ich zwischenzeitlich doch das Navi raus und schaue mal, ob ich noch richtig bin. Meistens bin ich noch auf dem richtigen Weg, aber ich möchte mir halt sicher sein.«

Mit diesem Bild bahne ich folgende Informationsverarbeitung an: Es ist gut, sich Hilfe zu holen, obwohl wahrscheinlich gar kein Problem vorliegt. Und wenn doch ein Problem vorliegt (ich habe mich verfahren), dann ist es korrigierbar. Durch dieses Bild können die Eltern in der Regel die nachfolgenden Hinweise, dass vielleicht Hilfe notwendig ist, besser aufnehmen.

»Und weil es als Lehrer meine Pflicht ist, alles Erdenkliche für das Wohlergehen Ihrer Kinder zu tun, muss ich Ihnen auch mitteilen, wenn mir etwas auffällt. Bei Thomas habe ich folgende Verhaltensweisen beobachtet: (Hier setzen Sie die entsprechenden Beobachtungen ein). Das ist ein bisschen so wie mit dem Navi. Wahrscheinlich gibt es keinen Grund zur Sorge, aber vielleicht kann es ganz gut sein, da noch einmal jemanden zu fragen, der sich besser auskennt als ich.«

*Kasten 1.3: Die Navi-Metapher, um zu sagen, dass die Schüler:in eventuell professionelle Hilfe brauchen könnte.*

### 1.2.4 Die sechs Raben und deren Funktion

Sie sind in diesem Buch nicht nur eingeladen Wissen zu erwerben, sondern ihre Kompetenzen zu erweitern. Dafür bietet es sich an, dass Sie selbst aktiv werden. Um das ein wenig zu unterstützen, stelle ich Ihnen sechs Raben zur Seite, die Sie zu verschiedenen Aktivitäten einladen. Selbstverständlich verstehen Sie die Inhalte dieses Buchs auch, wenn Sie diesen Einladungen nicht folgen. Allerdings wird Ihr Verstehen durch die vorgeschlagenen Aktionen und Interaktionen tiefer, vernetzter, alltagstauglicher – und letztlich auch befriedigender.

#### Der Denk-Rabe



Immer, wenn Sie den Denk-Raben sehen, geht es um Reflexionen. Sie sind eingeladen, über ein Problem, über einen Sachverhalt oder über Erlebens- und Verhaltensweisen nachzudenken. In der Regel ermuntern wir Sie, das eigene Erleben und Verhalten mit einzubeziehen. Dadurch vertieft sich das Verständnis und es erschließen sich mehr und häufig qualitativ bessere Handlungsmöglichkeiten.

#### Die Plauder-Raben

Sehen Sie diese Raben, sind Sie eingeladen, sich über Ihre Sichtweisen, über Erleben oder Erkenntnisse auszutauschen. Im Austausch mit anderen vernetzen und vertiefen sich Erkenntnisse. Suchen Sie sich einen oder mehrere Personen, mit denen Sie sich regelmäßig austauschen können.



#### Der Lausch-Rabe



Wir können dadurch, dass wir anderen zuhören, lernen. Wir lernen etwas über deren Perspektiven, deren Erleben und deren Beweggründe. Manchmal sind es auch Geschichten, Anekdoten oder Parabeln, die uns die Augen öffnen und uns mitnehmen, sodass wir mit den Augen anderer die Welt sehen und erleben können. Je öfter wir das tun, desto mehr gelingt es, uns in Personen hineinzusetzen, die sehr anders denken oder fühlen als wir, die andere Perspektiven auf die Welt und das Miteinander haben. Mit dem Lausch-Raben lade ich Sie explizit und angeleitet ein, dies zu tun.

### Der Experimentier-Rabe

Die Tatsache, dass wir etwas verstehen, heißt noch nicht zwingend, dass wir unser Verhalten verändern und andere Strategien einsetzen. Häufig müssen wir mit neuen Strategien im Alltag etwas experimentieren, bis sie authentisch zu uns passen. Anfangs fühlt es sich oft noch fremd und unauthentisch an. In diesem Buch werden Sie eingeladen, Strategien im Alltag zu erproben und anzupassen. Dafür steht der Experimentier-Rabe.



### Der Beobachter-Rabe



“ Eine weitere Quelle von Erkenntnissen ist das Beobachten. Wir können andere beobachten – möglichst unvoreingenommen – und dann manchmal staunen. Wir können z. B. einmal ganz bewusst beobachten, unter welchen Bedingungen eine bestimmte Verhaltensweise auftritt oder was mögliche verstärkende Konsequenzen für eine bestimmte Verhaltensweise sind. Wir können auch beobachten, unter welchen Bedingungen wünschenswertes oder ressourcenvolles Verhalten auftritt.

Zudem können wir uns auch selbst beobachten – beispielsweise wie wir auf andere reagieren oder wie wir Verhalten von anderen verstärken (vielfach nicht bewusst und nicht willentlich). Beobachten heißt auch: Wir sind für diesen Moment nicht unter Handlungsdruck. Wir müssen jetzt nicht reagieren, sondern können einfach nur registrieren.

### Der Schreib-Rabe

Manchmal fallen einem Veränderungen erst auf, wenn man sie längere Zeit beobachtet. Dafür hat es sich als lohnend gezeigt, sich hin und wieder etwas zu notieren. Vielfach bemerken wir langsame Veränderungen nur so. Das gilt umso mehr, wenn uns das Schreiben klarmacht, wo unsere alltäglichen Wahrnehmungs- und Erinnerungsverzerrungen sind. Und manchmal führt das Schreiben selbst zu einer Klarheit der Gedanken. Fühlen Sie sich mit dem Schreib-Raben eingeladen, diesen Weg zu nutzen.



Und nun wünsche ich Ihnen viel Spaß und vor allem viele praxistaugliche Erkenntnisse beim Lesen dieses Buches.

## 2 Günstiges und ungünstiges Lernen in der Schule: Allgemeine Risiko- und Schutzfaktoren

Schule ist ein Ort des Lernens. Einige Lernerfahrungen helfen Kindern und Jugendlichen dabei, stark zu werden, Resilienz – also psychische Widerstandskraft – zu entwickeln oder mit Belastungen gut umzugehen. Lernen ist viel mehr als Wissens- oder Kompetenzerwerb. Andere Lernerfahrungen und Lernergebnisse sollten wir allerdings fürchten. Lernen bedeutet eine erfahrungsbedingte Veränderung von Verhaltens- oder Erlebensdispositionen – unabhängig davon, ob es gewünscht oder unerwünscht, hilfreich oder destruktiv ist.

### Hebbsche Lernregel

Es gibt im Gehirn keinen Ort (vergleichbar mit einer Festplatte), an dem alles abgespeichert wird. Wissen und Erfahrungen sind in neuronalen Netzwerken repräsentiert. Verändern sich diese Netzwerke, verändert sich unser Wissen, unsere Erfahrungen und unsere Erlebens- und Verhaltensdispositionen. Lernen ist also das Verändern neuronaler Netzwerke. Das heißt, Lernen ist die Veränderung der Verbindung zwischen Nervenzellen (Neuronen). Donald Hebb postulierte schon 1949 die erste neuropsychologische Lernregel: »Neurons that fire together wire together.« (Hebb, 1949). Also: Neuronen, die zur gleichen Zeit gemeinsam aktiv sind (feuern), verbinden sich zu Netzwerken. Wird nun ein Teil dieses neuronalen Netzwerkes aktiviert, werden zugleich auch die anderen Teile mit aktiviert.

Das kennen wir aus vielen Alltagserfahrungen: Stellen Sie sich vor, Sie haben vor ein paar Jahren einen sehr schönen Urlaub gemacht. Und weil es Sommer war, gab es auch einen Sommerhit, der permanent im Radio gespielt wurde. Danach haben Sie ihn nie wieder gehört. Wenn Sie nun durch Zufall diesen Song wieder hören würden, wäre die ganze Erinnerung an den Urlaub wieder da – mit seinen Gerüchen, seinen Bildern und sogar seinen Emotionen. All das, weil ein Teil des neuronalen Netzwerkes über das Lied aktiviert wurde. Genau das Gleiche passiert auch beim Aktivieren von Angstauslösern bei einer Angst- oder Traumafolgestörung, von Essverhalten bei einer Essstörung, beim Erleben von Hilflosigkeit in einer Depression etc.

Aber auch Ressourcenerleben ist auf diese Art repräsentiert und kann auf diese Art aktiviert werden, wie wir später noch sehen (und nutzen) werden.

#### *Kasten 2.1: Die Hebbsche Lernregel*

Verhaltensdispositionen unterscheiden sich vom Verhalten dadurch, dass eine Person, die eine Verhaltensdisposition hat, nicht in jeder Situation dieses Verhalten zeigen muss. Wer in Englisch die Fähigkeit zum Sprechen in englischer Sprache erwirbt, der hat die Verhaltensdisposition, englisch sprechen zu können – selbst dann, wenn er es aktuell nicht tut. Für Angstreaktionen gilt das Gleiche. Wer gelernt hat, sich aus

Angst zurückzuziehen, der hat die Disposition, selbst dann, wenn er sich nicht immer zurückzieht.

Die meisten psychischen Störungen sind ein Produkt aus biologischer Anlage und erworbenen Verhaltens- und Erlebensdispositionen. Das bedeutet, dass einige Personen eher eine Depression, andere eher eine Aufmerksamkeitsstörung bekommen und wieder andere unter widrigsten Umständen gesund bleiben, weil sie entsprechende genetische Prädispositionen mitbringen. Das heißt aber auch, dass nicht jeder, der eine genetische Prädisposition für eine Depression (oder eine andere Störung) mitbringt, auch eine Depression (oder eine andere Störung) bekommt. Hier spielen verschiedene Erfahrungen eine Rolle. Einige Erfahrungen machen wir Menschen sehr früh, andere im Laufe des Lebens. Diese können wiederum günstig oder ungünstig zusammenwirken.

Ein Teil der Erfahrungen wird in der Schule gemacht. Und um diese Erfahrungen soll es in diesem Kapitel gehen. Die Schüler:innen erwerben auch in der Schule Erlebens- und Verhaltensdispositionen, die das Auftreten psychischer Störungen begünstigen (Risikofaktoren) und solche, die vor dem Auftreten psychischer Störungen schützen (Schutzfaktoren).

Einige dieser Risiko- und Schutzfaktoren sind störungsspezifisch. Die werden in den jeweiligen Störungskapiteln behandelt. Andere sind so allgemein, das heißt, sie betreffen eine Vielzahl psychischer Störungen, dass wir sie vorweg besprechen sollten. Viele dieser Faktoren können je nach Kontext sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren sein. Deswegen betrachten wir den Kontext immer mit. Bei allem liegt der Fokus darauf, was Sie als Lehrer:in (mit-)beeinflussen können.

Auch wenn Sie diese Faktoren prinzipiell beeinflussen können, wird es Ihnen in Ihrer konkreten Realität nicht immer gelingen, weil Sie vielleicht nicht genügend Zeit haben, oder weil Sie auf Kooperation angewiesen sind und diese nicht bekommen: Es wird nie so viel gehen, wie Sie sich wünschen (das zeigt die Erfahrung), aber es geht immer mehr, als man zunächst glaubt. Wollen Sie es trotzdem wagen?

## 2.1 Stress: Risiko, Herausforderung und Würze

Stress ist ein Risikofaktor für viele psychische (aber auch körperliche) Erkrankungen und Auffälligkeiten. Stress ist aber – wohl dosiert und im richtigen Kontext – auch ein Schutzfaktor. Die genaue Entstehung von Stress wird im Angstkapitel (s. Kap. 3) sehr ausführlich behandelt, denn die neurobiologischen Grundlagen von Stress und Angst sind sehr ähnlich. Im Groben wird in diesem Kapitel jedoch das Stressgeschehen skizziert.

Stress ist ein Phänomen, das alle Menschen kennen. Die meisten Menschen haben schon einmal selbst erfahren, dass Stress das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit negativ beeinflussen kann (Beeinträchtigung). Genauso kennen die meisten Menschen Beispiele aus dem eigenen Erleben, dass Stress das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit steigern kann (Ressource).



Bevor Sie sich jetzt wissenschaftlich mit Stress auseinandersetzen, sind Sie eingeladen, einmal selbst zu überlegen, wann Sie Stress als Beeinträchtigung und wann als Ressource erlebt haben.

Suchen Sie zuerst je zwei bis drei Beispielsituationen und überlegen Sie dann, was der Unterschied war. Warum haben Sie Stress einmal als Beeinträchtigung und einmal als Ressource erlebt?

Sie ahnen es wahrscheinlich: Sie sind nicht die:der Einzige, die das so erlebt hat. Tauschen Sie sich einmal mit Kolleg:innen darüber aus, wie es denen erging. Wo unterscheidet sich Ihr Erleben von dem Ihrer Kolleg:innen, wo gibt es Ähnlichkeiten? Überlegen Sie gemeinsam, wo Sie Stress bei Schüler:innen als Ressource und wo als Beeinträchtigung beobachten können. Können Sie sich vorstellen, wie Sie beeinträchtigenden Stress in ressourcenvollen Stress überführen können?



### 2.1.1 Was ist Stress?

Stress ist eine Anpassungsreaktion des Körpers. Stress stellt uns Energie bereit, damit wir bei Gefahr kämpfen oder fliehen können und damit wir unter Druck körperliche Höchstleistungen erbringen. Kurzfristig ist Stress damit ein biologischer »Turbo«. Und kurzfristig ist moderater Stress nicht gesundheitsgefährdend (Eckert & Tarnowski, 2017).

Es gibt zwei Stressachsen. Die erste Stressachse springt sehr schnell an. Adrenalin und Noradrenalin fluten unseren Körper – und auch unser Gehirn. Dadurch nimmt kurzfristig unsere Konzentrations- und Leistungsfähigkeit zu. Noradrenalin macht uns wacher, konzentrierter und aufmerksamer. Ein Mangel an Noradrenalin führt zur Antriebslosigkeit. Noradrenalin unterstützt auch die Neuvernetzung von Nervenzellen: Wir lernen also unter (moderatem) Stress besser. Ungünstiger Weise werden unter Stress auch Risikodispositionen (z. B. Angstauslöser oder Schamerleben) besser abgespeichert und sind damit beim nächsten Mal besser aktivierbar.

Die zweite Stressachse reagiert hormonell: Es werden Glukokortikoide – besonders bekannt ist Cortisol – ausgeschüttet. Etwas vereinfacht gesagt, stellt sich der Körper auf eine längere Bedrohung ein und passt den Stoffwechsel an. Während die erste Stressachse zu einer spürbaren Energetisierung führt, löst die Aktivierung der zweiten Stressachse in der Tendenz eher Gefühle von Zermürbung aus. Die unterschiedlichen Reaktionen der zweiten Stressachse spielen für die Entwicklung von Depression und Posttraumatischen Belastungsstörungen eine zentrale Rolle. Das wird im Abschnitt 2.1.4 in gebotener Kürze skizziert und dann in den störungsspezifischen Kapiteln wieder aufgenommen.

Das Stressgeschehen ist ursprünglich nicht für den Unterricht, sondern für die Bewältigung existenzieller Bedrohungen ausgelegt. Die erste Stresswelle – wie oben

skizziert – sorgt für eine effektive Bewältigungsreaktion. Dabei war es im Laufe der Evolution meistens sehr hilfreich, die Komplexität der Umwelt zu reduzieren: Feind oder Freund? Weg oder Sackgasse? Schaffbar oder es muss schnell eine Alternative her? Wer bei Gefahr lange überlegt hat, hat meistens nicht lange gelebt. Daher hat es sich durchgesetzt, dass wir unter (hohem) Stress nicht besonders gut zu komplexem Problemlösen in der Lage sind.

### Bevor Sie weiterlesen:

Stellen Sie sich bitte einmal ganz bildlich vor, an Ihrer Schule fände eine schulinterne Lehrerfortbildung (sagen wir zum Thema Stress) statt, und Sie säßen mit etwa 20 Ihrer Kolleg:innen in einem Stuhlkreis. Sehen Sie sich gedanklich einmal die Gesichter der einzelnen Kolleg:innen an. Plötzlich und unvermittelt kommt der Referent auf Sie zu und stellt Ihnen die Aufgabe  $35 \text{ mal } 24$ , die Sie bitte schnell im Kopf rechnen sollen. Der Referent drängt ein wenig, dass Sie etwas schneller rechnen sollen. Was passiert bei Ihnen?



A: Sie konzentrieren sich auf die Aufgabe und rechnen ganz gelassen und in aller Ruhe, bis Sie das Ergebnis haben

B: Sie geraten in Stress und spüren Ihren Herzschlag (oder so ähnlich). Sie merken, wie Sie sich nicht besonders gut auf das Rechnen konzentrieren können.

C: Sie verweigern die Mitarbeit – schließlich sind Sie ja nicht zum Rechnen da.

*In diese Situation bringe ich in meinen Fortbildungen häufig mal Lehrer:innen. Die allerwenigsten reagieren cool und gelassen und rechnen einfach (auch die männlichen Lehrer nicht). Die meisten erleben Stress (Antwort B) und einige legen offen Arbeitsverweigerung an den Tag (Antwort C)*

### Lehrergesundheit für die Interaktions- und Unterrichtsqualität

Wenn es Ihnen gut geht, hat das nachweislich Auswirkungen auf Ihre Interaktionsqualität und auf Ihre Unterrichtsqualität. Deswegen sollten Sie dafür sorgen, dass Sie gut für sich sorgen. Lehrer:innen müssen oft mit emotional herausfordernden Situationen umgehen – bei gleichzeitig hoher Aufgabendichte und wenig Kontrollmöglichkeiten. Das bedeutet, Lehrer:innen benötigen mehr emotionale Kompetenz als der Durchschnitt. Diese ist glücklicherweise trainierbar.

Was würde sich z. B. verbessern, wenn Sie in bestimmten Situationen gelassener wären? Oder wenn Sie hin und wieder einmal (und nur an den richtigen Stellen) das Nein-Sagen üben würden?

### Online-Training Stark im Stress zur Förderung der Lehrgesundheit

Wir haben ein onlinebasiertes Training zur Stärkung der Stress- und Emotionsregulation entwickelt. Das Training ist wissenschaftlich fundiert und die Wirksamkeit nachgewiesen. Als Leser:in dieses Buches bekommen Sie einen vergünstigten Zugang zum Training. Sie zahlen nur 9,99 € (anstelle von 14,99 €).

Das Training finden Sie unter: [www.training-sis.de](http://www.training-sis.de)

Wie kommen Sie an die Vergünstigung?

Schicken Sie mir per Mail die Quittung vom Kauf dieses Buches an [sis-online@lg-institut.de](mailto:sis-online@lg-institut.de). Sie können den Beleg beispielsweise einfach mit dem Smartphone fotografieren, das reicht vollkommen. Sie bekommen dann nach einer kleinen Bearbeitungszeit eine E-Mail mit einem Ermäßigungscode zurückgeschickt.



*Kasten 2.2: Online-Training Stark im Stress für die Lehrgesundheit*

### Und jetzt zurück zu den Schüler:innen...

Problematisch kann es im Unterricht werden, wenn die Schüler:innen Stress erleben (z. B., weil Sie eine Matheaufgabe nicht können, aber gerade an der Tafel stehen). Jetzt führt Stress (erste Stresswelle) zu einer erhöhten Aufmerksamkeit (die Schüler:in nimmt ganz genau wahr, was sie alles nicht kann), gleichzeitig setzt ein Fluchtimpuls ein (»Ich will schnell der Situation entfliehen«), dem die Schüler:in nicht nachkommen kann (Kontrollverlust) und die Fähigkeit komplexe Probleme kreativ zu lösen (wie z. B. Matheaufgaben) sinkt. Insgesamt führt das zu eher aversivem und ressourcenarmem Erleben, das aber gut eingespeichert wird. Es entsteht ein entsprechendes Hilflosigkeits-Mathe-Netzwerk im Gehirn, das bei der nächsten ähnlichen Situation wieder aktiviert wird. Jetzt braucht es deutlich weniger, um wieder Stress zu erleben oder wenig Zugriff auf Ressourcen zu haben.

Diese Beispielsituation kann auch ganz anders ausgehen: Die Schüler:in steht an der Tafel und merkt, dass sie die Matheaufgabe nicht sofort lösen kann. Wegen der Stressaktivierung bemerkt Sie ganz genau, wie ihre Hände schweißnass sind und sie am liebsten fliehen würde. Zufällig blickt sie in das wohlwollende Gesicht der Lehrer:in, die ihr zulächelt. Auf einmal kann sie wieder auf mehr Ressourcen zugreifen – entsprechende neuronale Netzwerke sind durch das Lächeln aktiviert worden – und sie probiert kreativ an der komplexen Aufgabe herum, bis sie diese schließlich doch löst. Erleichterung! Und genau das wird besonders gut abgespeichert, weil der Noradrenalinpegel noch sehr hoch ist. Der hat ihr übrigens auch geholfen, sich schließlich besser auf die Aufgabe zu fokussieren.

Dieses Beispiel verdeutlicht etwas holzschnittartig, wie Stresserleben entweder zu einem Risikofaktor oder zu einem Schutzfaktor werden kann. Aber eine Schwalbe macht bekanntlich keinen Sommer. Erleben Schüler:innen ähnliche Situationen zuverlässig immer wieder, bilden sich daraus entsprechende Erwartungshaltungen heraus. Es entstehen leicht aktivierbare neuronale Netzwerke, die blitzschnell dafür sorgen, dass die

Schüler:innen einen guten oder einen schlechten Zugang zu ihren Ressourcen haben. So entstehen multiple Auslöser für Ressourcenerleben, Selbstwirksamkeitserwartung – oder für Versagensängste, Beschämung und/oder Hilflosigkeitserwartungen.

### 2.1.2 *Embodiment: Niederschwellige Möglichkeiten, Stress im Unterricht zu reduzieren*

Stress ist ein psychophysiologisches Geschehen. Das heißt, es sind sowohl körperliche als auch psychische Prozesse an der Entstehung und Aufrechterhaltung beteiligt. Deswegen kann das Stressgeschehen auch über körperliche und psychologische Interventionen beeinflusst werden. In diesem Abschnitt werden sehr einfache, aber sehr effektvolle körperbezogene Möglichkeiten zur Reduzierung von Stresserleben aufgezeigt.

Zunächst lernen Sie jedoch die theoretischen Grundlagen kennen. Die Ansätze, die Sie in diesem Abschnitt kennen lernen, beziehen sich auf die Embodimentforschung. Es ist allgemein bekannt und es lässt sich auch in Studien gut zeigen, dass Emotionen und emotionales Erleben (und damit auch Stress) mit spezifischen Körperhaltungen, Bewegungen und Körperspannungen einhergehen. Wer ärgerlich ist, hat typischerweise eine andere Körperhaltung als jemand der ängstlich oder gestresst ist. In der Embodimentforschung konnte belegt werden, dass der umgekehrte Prozess auch funktioniert. Wer beispielsweise eine »ängstliche« Körperhaltung einnimmt, erlebt leichter Angst, und wer hingegen eine »gelassene« Körperhaltung einnimmt, wird weniger Stress, Angst oder Ärger erleben. In Kasten 2.2 ist eine spannende Studie dargestellt, in der dieser Effekt sehr deutlich nachgewiesen werden konnte.

#### **Exkurs: Embodimentforschung**

In einer Studie konnte Susanne Stepper bereits 1992 den Einfluss der Körperhaltung auf das Erleben von Stolz zeigen. Sie prüfte die Hypothese, dass Personen, die aufrecht sitzen eher ein positives Feedback annehmen und stolz empfinden können, als Personen, die »zusammengesunken« sitzen. Um das zu prüfen, lud sie viele Menschen ein und teilte diese per Zufall auf zwei Versuchsbedingungen auf: In der ersten Versuchsbedingung brachte sie die jeweilige Person dazu, sich aufrecht hinzusetzen – in der zweiten saßen die Versuchspersonen »eingesunken«.

Alle Personen sollten einen Intelligenztest machen und bekamen anschließend ein Lob des Versuchsleiters für ihre Ergebnisse. Achtung: Sie bekamen alle exakt das gleiche Lob – es war frei erdacht und hatte tatsächlich nichts mit ihren Ergebnissen im Intelligenztest zu tun. Aber die Personen, die beim Bearbeiten des Tests aufrecht gesessen haben, haben deutlich mehr Stolz empfunden als die, die eingesunken gesessen hatten.

Einige von Ihnen werden – zu Recht übrigens – einwenden, dass hier nur subjektives Empfinden untersucht wurde und dass es keine objektiv überprüfbaren »harten« Messungen gab. Diesen kleinen Schönheitsfehler behob eine Studie von Dana Carney, Amy Cuddy und Andy Yap aus dem Jahr 2010. Sie brachten Versuchspersonen dazu, sich entweder sehr offen und powervoll hinzustellen (so, als hätten sie gerade ein Tor geschossen und würden jubeln) oder sich eher klein und in sich zusammengesunken (eher etwas depressiv) hin-

zustellen. Jeweils für eine Minute(!). Damit die Versuchspersonen nicht ahnten, worum es geht, wurden Sie (scheinbar) kardiovaskulär untersucht und mussten sich für diese Untersuchung entweder in die eine oder die andere Position begeben. Danach waren die Personen in der offenen, powervollen Pose nicht nur risikofreudiger, sondern ihre Cortisolwerte (Stresshormon) sanken auch und ihre Testosteronwerte (Dominanz) stiegen. Nahmen die Versuchspersonen (unwissentlich) die depressive Körperhaltung ein, war genau der umgedrehte Effekt zu beobachten: Ihre Cortisolwerte (Stress) stiegen an und ihre Testosteronwerte (Dominanz) sanken. Sie zeigten auch weniger mutiges Verhalten. Das Einnehmen einer Körperhaltung, die ein Absinken des Stresshormons Cortisol und einen Anstieg von Testosteron (Dominanz) bewirkt, nennen die Autoren der Studie **Power-Posing**. Damit konnte also gezeigt werden, dass die Körperhaltung nicht nur einen Einfluss auf das subjektive Empfinden, sondern auch auf das unwillkürliche Verhalten und neurochemische Prozesse hat.

### Kasten 2.3: Studien zur Embodimentforschung



#### Bevor Sie weiterlesen:

Überlegen Sie bitte einmal, wie Sie diese Ergebnisse und Erkenntnisse für Ihre Lerngruppen nutzen können. Was wären passende Anlässe? Wie würden Sie es vermitteln? Und: Wie würden Sie mit möglichen Widerständen umgehen?

Im Folgenden finden Sie zu diesen Fragen Vorschläge und Ideen. Wenn Sie Ihre Ideen besser finden, arbeiten Sie einfach mit Ihren Ideen weiter.

### Classroom-Intervention: Power-Posing mit der Klasse

Das Durchführen des Power-Posings, wie es bei Dana Carney, Amy Cuddy und Any Yap beschrieben ist, hat sich vor Klausuren, Prüfungen aber durchaus auch als Energizer im Unterricht bewährt. Je nach Altersgruppe sollten die Hintergründe möglichst transparent (und optimalerweise auch unterhaltsam) den Schüler:innen vermittelt werden. Im Kontext von Psychotherapie spricht Gunther Schmidt (2004) von »**Produktinformationen**«. Das bedeutet, je mehr die Patienten über die Hintergründe eines Verfahrens wissen, desto größer ist die Akzeptanz. Bei Schüler:innen hat sich das Geben von »Produktinformationen« auch bewährt.

Nachdem die Schüler:innen wissen, warum sie sich wie Sieger hinstellen sollten (und was damit gemeint ist), wird die Klasse eingeladen, das Power-Posing zu erproben.

#### Drei Anmerkungen zum Power-Posing im Unterricht

- (1) Die ersten Male löst das Einnehmen dieser Körperhaltungen (trotz Produktinformationen) mit großer Wahrscheinlichkeit alberne Reaktionen aus. Das ist normal – und Lachen wirkt zudem stressreduzierend.
- (2) Diese Übung sollte als Einladung verstanden werden – und nicht als Verpflichtung. Wenn es also einzelne Schüler:innen gibt, die nicht mitmachen wollen, sollte ihnen das freistehen. Allerdings hat es sich auch bewährt, sehr klar zu machen, dass es keine

Option ist, nicht mitzumachen und sich gleichzeitig über diejenigen lustig zu machen, die an der Übung teilnehmen.

- (3) Manchmal nehmen genau die Schüler:innen nicht teil, die möglicherweise am meisten profitieren würden. Der Grund ist vielfach, dass sie Angst haben, sich zu blamieren. Auch wenn Sie als Lehrer:in genau diesen Schüler:innen wünschen würden, dass diese teilnehmen, ist ihre Entscheidung doch unbedingt zu respektieren. Allerdings hat es sich auch gezeigt, dass viele der Schüler:innen, die aus Angst vor Blamage nicht teilnehmen, besonders dann profitieren, wenn sie gute »Produktinformationen« haben. Dann können sie diese Übung auch zuhause (und ohne das Wissen der anderen) durchführen. Wie Sie diese (und andere) Ansätze des Embodiments mit ängstlichen Schüler:innen besonders gut nutzen können, wird im Kapitel für Angststörungen näher beschrieben (s. Kap. 3).

### **Classroom-Intervention: Körperhaltungen bei Präsentationen**

Bei vielen Schüler:innen löst das Halten von Präsentationen vor der ganzen Gruppe Stress aus. Hierfür dient die nächste Strategie. Diese wird in etwas differenzierterer Form im Kapitel zu den Angststörungen für die Einzelarbeit und für Kleingruppenarbeit zur Überwindung von starken Angstgefühlen beim Präsentieren dargestellt (s. Kap. 3). An dieser Stelle geht es vor allem um den stressreduzierenden Charakter der Übung – sie ist hier für die ganze Lerngruppe vorgesehen. Von dieser Übung können auch ängstliche Schüler:innen profitieren. Zu den »Produktinformationen« gehört auch wieder die Embodimentforschung, wie sie in Kasten 2.3 skizziert ist. Nach der Produktinformation werden die Schüler:innen eingeladen, eine kleine Präsentation vorzubereiten. Die Präsentationen sollten nicht länger als zwei Minuten dauern. Sie werden in Kleingruppen durchgeführt.

#### **Präsentation 1**

Die Schüler:innen sollen in den Kleingruppen nacheinander ihre Präsentation halten. Dabei werden sie eingeladen, absichtlich eine Körperhaltung einzunehmen, in der sie sich beim Präsentieren unsicher und/oder gestresst fühlen. Die Aufgabe ist dann zufriedenstellend erfüllt, wenn die Schüler:innen bemerken, dass sie beim Präsentieren eher etwas unsicher oder gestresst sind. Durch diese paradoxe Anweisung, wird erstens das Unsicher sein bzw. das Stresserleben als wünschenswert konnotiert. Normalerweise wird Unsicherheit oder Stresserleben als unerwünscht bewertet. Tritt es trotzdem auf (und das ist beim Präsentieren sehr wahrscheinlich), löst es weitere Stressreaktionen aus. Zweitens wird damit auch das Berichten von Stresserleben oder vom Erleben der Unsicherheit in der nachgelagerten Reflexionsrunde begünstigt, weil durch die Arbeitsanweisung dies nicht als persönliche Schwäche bewertet wird.

#### **Reflexion 1**

Die Schüler:innen werden nun eingeladen, im Plenum darüber zu berichten, wie es ihnen gelungen ist, ihr Stresserleben und/oder ihre Unsicherheit zu steigern. Ziel der Reflexion ist es, dass die Schüler:innen erleben, dass sie über das Variieren der Körperhaltungen einen Einfluss auf ihre Befindlichkeit haben. Der Grund, warum zunächst in die »unerwünschte« Richtung experimentiert wird, besteht darin, dass es den meisten leichter fällt, das Unerwünschte zu erzeugen. Allerdings – und das sollten die Schüler:innen als Take-Home-Message mitnehmen – geht es auch in die andere Richtung (s. Präsentation 2). Dieses Vorgehen nennt man Kopfstandtechnik und es stärkt in diesem Fall die emotionale Selbstwirksamkeitserwartung.

**Präsentation 2**

In diesem Schritt sollen die Schüler:innen eine Körperhaltung beim Präsentieren erproben, die zu mehr Selbstvertrauen und mehr Gelassenheit führt. Es kann die gleiche Präsentation wie in Präsentation 1 noch einmal verwendet werden. Die Übung wird erneut in Kleingruppen durchgeführt. Dabei ist es wichtig, die Schüler:innen darauf hinzuweisen, dass sie erstens experimentieren dürfen und sollen und dass zweitens auch kleine Verbesserungen ein Erfolg sind. Eine Alles-oder-Nichts-Tendenz (»entweder es ist gleich alles super entspannt oder es bringt nichts«) verstärkt in der Regel das Stresserleben. Die mentale Haltung des Experimentierens und der Fokus auf kleine Fortschritte/ kleine Veränderungen unterstützt das Erleben von Selbstwirksamkeit.

**Reflexion 2**

Die Schüler:innen werden nun eingeladen, im Plenum ihre hilfreichen Erfahrungen vorzustellen. In diesem Schritt geht es zunächst darum, den Fokus auf das zu legen, was hilfreich war und was das Erleben in die gewünschte Richtung verändert. Selbstwirksamkeitserleben entsteht vor allem dadurch, dass Fortschritte und Erfolge bewusst erlebt werden. Daher sollte zunächst nur das Gelingen fokussiert werden.

In einem weiteren Schritt können mögliche Schwierigkeiten besprochen werden. Ziel ist es, das Erfolgserleben zu fördern. Dabei können folgende Fragen zielführend sein:

- Möchte die Schüler:in selbst mehr Gelassenheit erleben?

*Einige Schüler:innen haben wenig Veränderungsbedarf. Das ist natürlich in Ordnung.*

- Was war bis jetzt hilfreich?

*Ein häufiges Problem ist, dass der Fokus auf dem Misslingen liegt. Diese Frage fokussiert das Gelingen.*

- Was könnte die Schüler:in machen, damit es etwas schlechter wird? (Kopfstandtechnik anwenden) – Und wie könnte die Schüler:in dies nutzen, damit es besser wird?
- In welchen Situationen fiel es der Schüler:in leichter zu präsentieren (oder war sie gelassener)? Welche Körperhaltung hatte sie in der Situation?

*Hier wird vergangenes Erfolgserleben aktiviert – und damit die entsprechenden neuronalen Netzwerke. Erinnern Sie sich an die Hebbsche Lernregel (s. Kasten 2.1)? Damit wird auch aktuelles Gelingen wahrscheinlicher, weil die entsprechenden neuronalen Netzwerke aktiviert wurden.*

**Verstetigung und Gewöhnung**

Damit das Regulieren von Stress und Unsicherheit hin zu Gelassenheit und Selbstwirksamkeit im Alltag verfügbar bleibt, sollten die Schüler:innen zeitnah häufig die Gelegenheit haben, dies zu praktizieren. Es bietet sich dabei an, den Inhalt der Präsentationen eher klein zu halten. So lernen die Schüler:innen ganz nebenbei, dass Präsentieren zum Erfolgserleben und zu mehr Selbstwirksamkeit führt, anstatt dass es stress- oder angstbesetzt ist.

Dieses Vorgehen lässt sich selbstverständlich auch auf andere Kontexte übertragen.

**Buchtip**

Weitere praxistaugliche Möglichkeiten zum gesunden Umgang mit Stress und aversiven Emotionen finden sich im Programm Stark im Stress für Jugendliche:

Eckert, M. Tarnowski, T. & Merten, L. (2019). Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche. Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress. Weinheim und Basel: Beltz.

*2.1.3 Stress in der Entwicklung von Psychopathologien*

Stress und aversive Emotionen sind an sich weder gut noch schlecht. Jedoch können sie, wenn sie lange anhalten und sehr intensiv sind, zur Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Erkrankungen beitragen. In diesem Abschnitt schauen wir uns kurz den Zusammenhang zwischen Stress und psychischen Erkrankungen an.

Stress und auch anhaltende aversive Emotionen können bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von psychischen Erkrankungen über die gesamte Lebensspanne eine Rolle spielen (Lupien, McEwen, Gunnar, & Heim, 2009). Welche konkreten Auswirkungen Stress haben kann, skizzieren die nächsten Absätze.

*Stress während der Schwangerschaft*

Sind Embryos im Mutterleib bereits starkem Stress ausgesetzt (weil die Mutter auch starken Stress erlebt), steigt das Risiko, dass die Kinder später im Leben schneller mit der Ausschüttung des Stresshormons Cortisol reagieren. Das kann die Entstehung depressiver Störungen, die Entstehung von Angststörungen oder auch unspezifische Entzündungsreaktionen im Körper begünstigen. Auch Armut kann ein Stressor sein, der sich auf das Stresserleben der werdenden Mutter ungünstig auswirkt.

Welche Implikationen hat das für unsere Fragestellung? Zum einen sollten wir zur Kenntnis nehmen (oder vielmehr: uns zu Herzen nehmen), dass es Schüler:innen gibt, die auf Grund ihrer schlechteren Startbedingungen auch ein erhöhtes Risiko haben, psychisch zu erkranken bzw. gefährdeter sind. Ein Großteil der Schüler:innen bekommt irgendwann im Laufe ihres Lebens Kinder. Hier kann sowohl Aufklärung über die Zusammenhänge von Stress während der Schwangerschaft und Folgen für das Kind hilfreich sein als auch kleine Strategien zur Reduktion und Bewältigung von Stress im Alltag. Gleiches gilt auch für Schülerinnen, die aktuell schwanger sind.