

Erst die Schule, dann das Vergnügen?

Qualitative Expert*inneninterviews: Bedingungsfaktoren psychischer Gesundheit von Schüler*innen im deutschen staatlichen Schulsystem

Sophie Paech

Kinder und Jugendliche sind deutlich psychisch belastet. Beinahe jedes zweite Kind weist schulstressbedingte Symptomatiken auf. In dieser Arbeit wurde anhand qualitativer Expert*inneninterviews der Frage nachgegangen welche Bedingungsfaktoren psychischer Gesundheit von Schüler*innen beobachtet werden können. Die induktive Kategorienbildung ergab das sich insgesamt in Schulen weitaus mehr Stressoren und ungenutztes Potenzial in Bezug auf die psychische Gesundheit von Schüler*innen finden lassen, als dass protektive Strukturen vorzufinden sind. Die Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit Schulen, als wesentlichen Lebensraum von Kindern und Jugendlichen, aktiv gesundheitsförderlich zu gestalten.

Während der Pandemie zeigte laut Ergebnissen der jüngst veröffentlichten Studie zu Corona und Psyche, kurz COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2020) jedes dritte Kind psychische Auffälligkeiten. Doch bereits in Zeiten vor Corona litten bis zu zwanzig Prozent der Kindern und Jugendlichen weltweit an psychischen Störungen (Belfer, 2008; Polanczyk et al., 2015; Erskine et al., 2015), in Deutschland ungefähr jedes sechste Kind (Barkmann, & Schulte-Markwort, 2010).

Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF Deutschland, 2014) und das Deutsche Kinderhilfswerk verdeutlichen mit ihrer Online-Umfrage „Kinder brauchen Zeit!“, wie allein der zeitliche Umfang, den Kinder und Jugendliche in Deutschland im Schnitt pro Woche in oder für die Schule arbeiten, mehr als 38,5 Stunden bis hin zu 45 Stunden beträgt. Das Einsetzen psychischer Störungen kann zudem bis zu fünfzig Prozent auf die Adoleszenz zurückgeführt werden (Belfer, 2008; Ravens-Sieberer et al., 2015). Somit verbringen Kinder und Jugendliche einen wesentlichen Teil ihrer entscheidenden Entwicklungsjahre in der Schule. Die Studienlage der letzten Jahre deutet darauf hin, dass Zeit-, Leistungs- und Erwartungsdruck bereits bei Kindern im Grundschulalter wesentliche Stressfaktoren darstellen (Die internationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie, 2020; Seiffge-Krenke, & Lohaus, 2007).

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, welche hemmenden und fördernden Bedingungsfaktoren psychischer Gesundheit aus Sicht diverser Expert*innen im Schulsystem bestehen, mit dem Ziel, umfangreiche Erkenntnisse zu Belastungsfaktoren und Protektoren zu erlangen.

Methodik

Als Erhebungsmethode wurde sich für qualitative, teilstrukturierte Expert*inneninterviews entschieden. Der Interviewleitfaden wurde in Zusammenarbeit mit Erstbetreuer M. Sc. Benedikt Hackert erarbeitet. Die Stichprobe der Interviewteilnehmenden umfasst insgesamt zehn Interviews, davon zwei Pretests. Die ausgewählten Proband*innen sind in ihren spezifischen Tätigkeitsfeldern sowie aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrung im weiteren Sinne Expert*innen. In Tabelle 1 sind Personenparameter der Stichprobe aufgeführt.

Tab. 1: Stichprobenzusammensetzung

Interviews	Geschlecht	Alter	Tätigkeit	Psychisches Wohlbefinden
Pretest 1	Weiblich	25	Psychotherapeutin in Ausbildung	7
Pretest 2	Divers	29	PsychotherapeutIn in Ausbildung	1/10
Interview 1	Weiblich	54	Ambulante Psychologin	4/10
Interview 2	Männlich	28	Lehramtsstudent, politischer Bildner, Ausbildung Gestalttherapeut	4/10
Interview 3	Weiblich	60	Psychiaterin, tiefenfundierte Erwachsenenpsychotherapie	6,5/10
Interview 4	Weiblich	51	Realschullehrerin	8/10
Interview 5	Männlich	59	Niedergelassener Arzt, Fachgebiet Kinder- und Jugendpsychotherapie	8,5/10
Interview 6	Weiblich	64	Grundschullehrerin und Konrektorin	8/10
Interview 7	Weiblich	38	Sozialpädagogin (Streetwork und Bewährungshilfe), Psychotherapeutin für Kinder- und Jugendlichen	8/10
Interview 8	Weiblich	59	Kinderärztin für Kinderrheumatologie, ärztliche Psychotherapeutin	7,5/10
Durchschnitt	70% Weiblich 20% Männlich 10% Divers	46,7		6,25/10

Anm.: Psychisches Wohlbefinden während der Schulzeit auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 10 (hoch).

Das Akquirieren der Interviewpartner*innen erfolgte über persönliche Kontakte. Der Erstkontakt sowie die Terminabsprache fanden meist telefonisch, aber auch über E- Mail statt. Die Proband*inneninformation und Einverständniserklärung sind im Vorfeld per Mail versandt worden. Von Mai bis August 2021 wurden die Interviews in persona, über Zoom oder Telefonate durchgeführt.

Die induktive Kategorienbildung anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) erfolgte auf Basis des transkribierten Interviewmaterials. Ziel der induktiven Kategorienbildung ist eine Reduktion der Komplexität der Aussagen durch das Hervorheben von Gemeinsamkeiten, übergeordneten Strukturen und Mustern sowie Unterschieden, Besonderheiten und Unerwartetem (Dresing & Pehl, 2015). Eigene Annahmen und Interpretationen wurden kritisch reflektiert.

Ergebnisse

Die induktive Kategorienbildung der Expert*inneninterviews ergab folgende Haupt- und Unterkategorien:

- Bestehende Protektoren: schulinhärent und individuell
- Bestehende Stressoren: individuell und schulinhärent
- Strukturelle Problematik
- Potenzial

Protektoren

Als schulinhärente protektive Faktoren wurden unter anderem die Möglichkeit zur sozialen Eingebundenheit, gelungenen Persönlichkeitsentwicklung sowie der strukturierenden und haltgebenden Funktion von Schule genannt. In den Worten von Probandin drei: „Kinder brauchen Rituale, an denen sie sich orientieren können“. Ein weiterer nicht zu unterschätzender Faktor sei die Haltung und das Leitbild der Schule. Am häufigsten wurde in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Wertschätzung genannt. Probandin sechs betonte: „Kinder spüren sehr wohl, ob eine Lehrperson ihnen wertschätzend gegenübertritt. Das merken Kinder sehr schnell. Kinder merken und spüren sehr, sehr viel“. Ein positives Schulklima könne durch eine gelungene Rede-, Austausch- sowie Fehlerkultur gestaltet werden.

Als individuelle Protektoren wurden unter anderem der sozioökonomische Status sowie die emotionale Unterstützungsfähigkeit der Eltern oder Erziehenden genannt. Neben der individuellen Resilienz, sowie guter Ausgleichsmöglichkeiten außerhalb der Schule, sei ein passender Schulstart von Bedeutung. Wenn Kinder ihrer Schulfähigkeit entsprechend eingeschult

würden, könnten diese täglich positive Kompetenzerfahrungen machen. Die individuellen Protektoren wurden als entscheidende Unterstützung sowie als Ausgleich zur teils fehlenden schulinhärenten Unterstützungsstruktur genannt.

Stressoren

Vorrangig wurde die fehlende außerschulische Unterstützung als individueller Stressor genannt. Teils würden Kinder und Jugendliche durch ihre Eltern zusätzlich Druck erfahren. Außerschulische Belastungen könnten mit schulinhärenten Belastungen in Wechselwirkung stehen und sich somit potenzieren. Proband fünf berichtet: „Wir erleben das [...] bei den psychisch erkrankten Kindern, dass viele mit Eintritt in die Schule in die Überforderung kommen und dann jegliche Art von psychischer Störung, die vorher kompensiert war, dann dekompenziert“. Ein weiterer nicht zu unterschätzender Punkt sei das zwischenmenschliche Konfliktpotenzial: schlechtes Klassenklima, belastende Beziehung zwischen Lehrenden und Schulkindern sowie in Extremen Mobbing. Auch ein ungünstiger Schulstart könne laut Proband*innen durch frühe und anhaltende Frusterlebnisse sowie chronischer Unter- oder Überforderung und somit Dauerstress negativ zur psychischen Verfassung beitragen. Proband fünf verdeutlicht die Problematik:

Im ungünstigsten Fall verläuft der Einstieg in die erste Klasse so, dass die Kinder zwar noch so automatenhaft die Schule besuchen, weil alle dahingehen, aber innerlich gekündigt haben, nicht in der Lage sind, da mitzuarbeiten und sich nach relativ kurzer Zeit ein Schulabsentismus einstellt, der nicht wieder in Gang gebracht werden kann. Die Kinder erleben dann neben dem Mangel an Bildung natürlich auch einen sozialen Ausschluss und eine Stigmatisierung.

Insgesamt ließen sich die meisten Äußerungen zur Kategorie der schulinhärenten Stressoren zuordnen. Häufig genannt worden ist die autoritäre Machthierarchie, welche in Kombination mit wenig Partizipationsraum für Schulkinder die Selbstwirksamkeitserfahrungen einschränken würde. Probandin eins äußert in diesem Zusammenhang: „Wie soll das gehen? Ich bestimme dich die ganze Zeit fremd und darin sollst du jetzt Selbstbestimmung lernen. Es [Schule] ist kein Lernfeld für Selbstbestimmung. Das [Schule] ist ein Lernfeld für Fremdbestimmung“. Zudem fördere die Fokussetzung auf den Leistungsaspekt sowie die Defizitorientierung durch Noten Druck und führe zeitgleich zur menschlichen Reduktion. Noten würden durch ihre normierende Funktion und ihren Bewertungscharakter ebenfalls den Selektions- und damit auch Konkurrenzdruck erheblich erhöhen. Schulkinder würden in ihrer

Individualität nicht genügend gewürdigt, das natürliche Neugierlernen hintertrieben und ein Defizitfokus verinnerlicht. Probandin sieben geht auf mögliche schulbezogene Glaubenssätze ein: „Oder sie [die Schulkinder] kriegen das Gefühl vermittelt, nur wer Leistung, und zwar gute Leistung zeigt, ist gut oder hat auch Gutes verdient“. Mit dem Einrichten extrinsischer Lernanreize und Noten als Machtinstrument würde Angstlernen gefördert. In Bezug auf Ängste während der Schulzeit, äußert Probandin drei: „Ein guter Abschluss muss nicht unbedingt mit Sich-wohl-und-glücklich-Fühlen einhergehen. Der ist oft auch teuer erkaufte mit viel Stress und auch Ängsten in der Schule“. Zusätzlich würden Freiräume immer mehr eingeschränkt, in denen Kinder abseits von Leistungsdruck Erfahrungen machen könnten. Proband zwei äußert im Zuge dessen: „Für Kinder keine Räume des Ausprobierens, der Inspiration und Kreativität zu haben, oder diese Räume immer mehr einzugrenzen und kleiner zu machen, das ist, glaube ich, eine nicht zu unterschätzende Belastung“. Alle Proband*innen wiesen zudem auf die prekären Verhältnisse der Lehrpersonen hin.

Strukturelle Problematik

Unter den Proband*innen herrschte in einem Punkt Einigkeit: Das Schulsystem leide unter einer politischen Fehlsteuerung. Konkret hieße das, dass durch die Ressourcenpolitik im Bildungssektor personelle und finanzielle Missstände die Folge wären. Diese Mangelstruktur führe zur Belastung von Schulkindern wie auch Lehrenden. Zudem bezweifelten die Proband*innen, dass die derzeitige Schulbildung eine gute Vorbereitung für das Leben der meisten Schulkinder sei. Proband zwei stellt heraus:

Man hat eigentlich dann als Zwölfjähriger schon eine 40-Stunden-Woche. Das, finde ich, unterstützt auch ein bisschen diese Theorie, dass es bei der Schule darum geht, schon für die Arbeitswelt auszubilden und Leute daran zu gewöhnen. Und es ist aber gleichzeitig Quatsch, weil man sie auch schon so früh verschleißt.

Potenzial

Alle Proband*innen betonten, dass Kinder sich in aller Regel entwickeln wollen. Und es das Ziel sei damit zu arbeiten, was die Schulkinder an individuellen Fähigkeiten mitbringen. Proband fünf stellt heraus: „Damit eine Schule etwas für die psychische Gesundheit der Kinder tun kann, müsste in erster Linie das Kind wiederum erleben können, dass es ernst genommen wird in seinen Bedürfnissen“. Schule könne somit eine haltgebende und bestärkende Funktion einnehmen und durch Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten der Schulkinder wiederum das Selbstvertrauen dieser stärken.

Diskussion

Neben den individuellen Protektoren und Stressoren von Schulkindern wurden weitaus mehr schulinhärente Stressoren als Protektoren genannt. Laut Proband*innen würden die Mängel aus einer politischen und gesellschaftlichen Fehlsteuerung resultieren - somit könne von einer strukturellen Problematik gesprochen werden. Zeitgleich wurde das Potenzial von Schule als Unterstützungsstruktur für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gesehen.

Die Ergebnisse decken sich mit der bereits existierenden Forschung und zeigen eine Handlungsnotwendigkeit auf. Kinder und Jugendliche bringen individuell Stressoren und Protektoren mit und finden in den Schulen mehr Stressoren als Protektoren vor (Bilz et al., 2003; HBSC- Studienverbund, 2020). Somit stellt die Schule momentan eine strukturelle Belastung vieler Schüler*innen dar.

Ein individualisiertes Eingehen auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schulkinder scheint aufgrund der Ausrichtung von Schulen nicht gut realisierbar zu sein. Es könne zudem zum Problem der Individualisierung von Verantwortung kommen. Beispielsweise wird bei Kindern und Jugendlichen, die nicht in das System Schule passen häufig vom Problem innerhalb des Individuums ausgegangen. Diese individualisierte Pathologisierung bei Normabweichung steht bereits stark in der Kritik (Herz et al., 2015). Besonders interessant ist hierbei auch die Verstrickung von Psychotherapeut*innen in systemerhaltenden Prozessen. Proband fünf äußerte sich im Zuge dessen kritisch:

Und jetzt sag ich mal einen sehr bösen Satz. Es bricht natürlich auch deshalb nicht zusammen, weil wir Psychiater für Kinder und Jugendliche aus Gründen des individuellen Schicksals bereit sind, die zu behandeln, im Zweifel auch medikamentös. Wenn wir das nicht täten, würde es wahrscheinlich einen anderen Handlungsdruck geben, weil dann die ganzen hyperaktiven Kinder zum Beispiel nicht mit Ritalin unterstützt, den Klassenverband regelmäßig sprengen würden. [...] Aber auch das würde ein paar Jahre dauern und für die Kinder, die wir nicht behandelt haben, würde das heißen, dass die Schulkarriere gescheitert ist. Das können wir auch nicht verantworten.

Angemerkt werden sollte, dass die vorliegende Forschungsarbeit in Bezug auf quantitative Gütekriterien bemängelt werden kann. In der qualitativen Forschung wird von einer Rekonstruktion und Zusammenfassung der individuellen Wirklichkeiten gesprochen. So kann nach qualitativen Gütekriterien von der „reflektierten Subjektivität“ (Steinke, 1999, S. 131-133), nicht aber von einer allgemeinen Objektivität gesprochen werden. Das Problem der

„selektiven Plausibilisierung“ (Flick, 2002, S. 318) könnte durch eine zusätzliche Interrater-Testung, die die Reliabilität stärkt, gelöst werden. Das Kriterium der Repräsentativität kann mit einer Stichprobe von acht Teilnehmenden nicht erfüllt werden.

Als zukunftsweisend in Bezug auf die Unterstützung psychischer Gesundheit an Schulen wurde in den Interviews das Konzept demokratischer Schulen sowie die Partizipation der Schüler*innen genannt. Weiterführende Forschungsfragen könnten Elemente alternativer Schulkonzepte in Bezug auf die Förderung psychischer Gesundheit von Schüler*innen untersuchen.

Insgesamt lässt sich schließen, dass die Position von Kindern innerhalb der Schule und Gesellschaft behüteter und kindgerechter eingerichtet sein könnte und müsste. Es gibt genügend Fakten: Schulkinder befinden sich in einer vulnerablen Entwicklungsphase und die Schule stellt für viele eine Zusatzbelastung dar. Wir wissen wie prägend die Adoleszenz ist. Es existieren genügend empirische Belege zu den Auswirkungen von Dauerstress. Zudem wissen wir um die Wichtigkeit eines gesunden Systems. Nun geht es darum, dieses Wissen sinnstiftend zu integrieren.

Literatur

- Barkmann, C., & Schulte-Markwort, M. (2010). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 66(3), 194-203. <https://doi.org/10.1136/jech.2009.102467>
- Belfer, M. L. (2008). Child and adolescent mental disorders: The magnitude of the problem across the globe. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 226-236. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01855.x>
- Bilz, L., Hähne, C., & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheitssituation von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, W. Melzer, A. Klocke & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 243-299), München: Juventa.
- Die internationale Kinder- und Jugendgesundheitsstudie. HBSC-Studienerbund. (2020). Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Schulische Belastung von Kindern und Jugendlichen“. https://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Schulische-Belastung-2018-final-05.02.2020.pdf
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Eigenverlag.

- Erskine, H., Moffitt, T., Copeland, W., Costello, E., Ferrari, A., Patton, G., Degenhardt, L. Vos, T., Whiteford, H. & Scott, J. (2015). A heavy burden on young minds: The global burden of mental and substance use disorders in children and youth. *Psychological Medicine*, 45(7), 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0033291714002888>
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Herz, B., Zimmermann, D., & Meyer, M. (Hrsg.). (2015). „... und raus bist Du!“ *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen Deutschland. (2014, 17. Februar). Wie verbringen unsere Kinder ihre Zeit? UNICEF Deutschland und Deutsches Kinderhilfswerk starten Online-Umfrage unter Kindern und Jugendlichen. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2012/kinder-zeit/35890> (abgerufen am 20.08.2021).
- Mayring, P. A. E. (2002). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz, UTB.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: a meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adediji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic - results of the COPSYP study. *Deutsches Ärzteblatt International*, 117(48), 828-829. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828>
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., Barkmann, C., Schön, G., Hölling, H., Schulte-Markwort, M., Klasen, F., & The BELLA study group. (2015). The longitudinal BELLA study: Design, methods and first results on the course of mental health problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, 651-663. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0638-4>
- Seiffge-Krenke, I., & Lohaus, A. (Hrsg.). (2007). *Stress- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativer empirischer Sozialforschung*. München: Juventa.