

Unterstützung junger Menschen in gesellschaftlichen Krisenlagen

Gemeinsam Verantwortung für die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen übernehmen

von Felix Peter & Julia Asbrand

Der gesellschaftliche Fortschritt hat für die sensiblen Entwicklungsphasen in Kindheit und Jugend viel erreicht: Die Kinderrechtskonvention der UN verabschiedete 1989 verbindliche Kinderrechte, die von den meisten Staaten der Erde ratifiziert wurden. Viele junge Menschen können heutzutage in weiten Teilen Europas vergleichsweise unbeschwert aufwachsen. Sie müssen nicht arbeiten, es gibt vielfältige Unterstützungssysteme für Familien und eine flächendeckende Gesundheitsversorgung, vielerorts gibt es Spielplätze und spezifische Freizeitangebote und allen Kindern und Jugendlichen kommt ein umfangreiches Bildungsangebot über das Schulsystem zugute. Das bedeutet nicht, dass ein Idealzustand erreicht ist: Luftverschmutzung in den urbanen Zentren, soziale Selektion in den Bildungseinrichtungen oder fehlende Partizipationsmöglichkeiten und einiges mehr schmälern die Bilanz. Zugleich erleben viele junge Menschen eine starke psychische Belastung. Es gibt also noch viel zu tun – und gleichzeitig ist das bislang Erreichte bedroht durch einen Komplex aus sozial-ökologischen Krisen, der sich aus einem dysfunktionalen Umgang der Menschen miteinander sowie mit ihrer Umwelt entwickelt hat.

Kinder und Jugendliche sind angesichts der sozial-ökologischen Krisen mehrfach besonders betroffen (Peter et al., 2023). Sie nehmen leichter Schaden durch deren Auswirkungen (z.B. Thiery et, 2021), können zudem mit den Auswirkungen weniger gut umgehen, was den Schaden potenziell noch erhöht, sie sind dabei abhängig von den Erwachsenen und Institutionen und sie schauen oft mit größeren Sorgen auf das, was in der Welt passiert. Besonders verletzlich sind Heranwachsende, die nicht über ein stabiles familiäres System verfügen, Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen, sowie junge Menschen, die aufgrund von Armut oder anderen

Faktoren gesellschaftlich weniger gut inkludiert sind (z.B. van Susteren & Al-Delaimy, 2020). In Zeiten zunehmender gesellschaftlicher und globaler Krisen mit Auswirkungen bis vor die Haustür sind Schulen und andere soziale Institutionen folglich wichtige stabilisierende Einrichtungen. Der Beitrag richtet sich an Schulleitungen, Lehrkräfte und psychosoziale Beratungsdienste und beleuchtet, wie diese Kinder und Jugendliche unterstützen können.

1. Bedeutung der Schule

1.1 Schule als sicherer und sichernder Ort

Die Schule spielt eine zentrale Rolle als sicherer Ort, der Struktur und Beständigkeit bieten soll. Ein strukturierter Tagesablauf und eine verlässliche Umgebung in der Schule vermitteln Kindern und Jugendlichen bereits im Alltag ein Gefühl der Normalität und Sicherheit. Doch auch darüber hinaus hat Schule eine bedeutende Funktion als sicherer Ort: Als Schutzraum kann ein stabiles schulisches Umfeld entscheidend dazu beitragen, die psychische Stabilität und das Wohlbefinden zu fördern, besonders wenn andere Lebensbereiche, wie die Familie, instabil oder unsicher sind.

Angesichts der umfassenden Herausforderungen durch sozial-ökologische Krisen erweitert sich die Rolle der Schule weit über dieses Verständnis vom „sicheren Ort“ und auch weit über die traditionelle Bildung hinaus. Sie wird zu einem entscheidenden gesellschaftlichen Akteur bei der Transformation gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Otto et al., 2020). Dieser Wandel umfasst die Anpassung an veränderte Lebensbedingungen und das aktive Mitgestalten einer nachhaltigen Entwicklung gemäß den Zielen der Vereinten Nationen. Schulen können daher nicht nur als Schutzräume dienen, sondern müssen auch

Bildungsangebote schaffen, die Schüler*innen dazu befähigen, kritisch zu denken und verantwortungsvoll zu handeln (vgl. KMK, 1973; 2018). In diesem Kontext entwickeln sie Fähigkeiten, die für die Bewältigung der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen essentiell sind, wie kritisches Urteilen, selbstständiges Handeln und gemeinsames schöpferisches Tätigsein – auch in belastenden Situationen und Umgebungen.

Darüber hinaus hat die Schule die Verantwortung, junge Menschen auf ihre Rolle als Bürger*innen in einer demokratisch verfassten Gesellschaft vorzubereiten, die aktiv und entscheidungsfähig an gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen teilnehmen können (KMK, 1973; 2018). Dies schließt die Erziehung zu Werten wie Freiheit, Demokratie, Toleranz und sozialem Engagement ein. Mit der zunehmenden Betonung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Lehrplänen wird dieser Bildungsauftrag weiter gestärkt. Schulen sind somit aufgefordert, Schüler*innen nicht nur auf die Bedingungen der Arbeitswelt zu orientieren, sondern sie auch für den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen zu sensibilisieren und ihnen die Dringlichkeit eines umweltbewussten Handelns zu vermitteln (KMK, 1980). In der Erziehungspartnerschaft mit den Sorgeberechtigten formen sie so die Grundlage für eine Generation, die bereit ist, politische Verantwortung für eine nachhaltige Zukunft zu übernehmen.

Dieses erweiterte Verständnis des Schutzauftrages der Schulen gegenüber den Schüler*innen (vgl. Asbrand et al., 2024) mag politisch wirken. Es lässt sich jedoch aus den Aufgaben ableiten, welche die Schulgesetze der Länder für die Schulen formulieren, ebenso wie aus diversen Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK; z.B. 1973; 1980; 2018; vgl. auch Schreiber & Siege, 2016). Nicht zuletzt kann dieses Verständnis des schulischen Auftrags in gesellschaftlichen Krisen auf das Grundgesetz zurückgeführt werden. Dieses schreibt dem Staat in seiner Verantwortung für die zukünftigen Generationen vor, die natürlichen Lebensgrundlagen zu schützen (Art. 20a Grundgesetz). Und Schulen sind ein Teil des staatlichen Systems. Als solche schützen sie Kinder und Jugendliche, befähigen sie dazu, sich selbst und ihre Umwelt zu schützen, und tragen schließlich durch die eigene Modellfunktion und die Unterstützung bei der Ent-

wicklung junger Menschen zu einem umfassenden Schutz von Umwelt und sozialer Mitwelt bei (Asbrand et al., 2024).

1.2 Bedeutung für die psychische Gesundheit

Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen wird von gesellschaftlichen Einflüssen geprägt, darunter durch Krisen, wie der COVID-19 Pandemie, der Klimakrise und geopolitischen Spannungen, wie dem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine (Cuijpers et al., 2023; Peter & Petermann, 2021). Diese Ereignisse können nicht nur für direkt Betroffene bedrohlich sein, sondern beeinträchtigen auch das allgemeine Wohlbefinden und die psychische Stabilität junger Menschen, die mittelbar betroffen sind oder sich durch mediale und soziale Vermittlung betroffen fühlen. Forschungsergebnisse zeigen, dass während solcher Krisen Ängste, Depressionen und andere psychische Erkrankungen, Schlaf- und Appetitstörungen sowie Beeinträchtigungen der sozialen Interaktion häufiger auftreten (Burke et al., 2018; Meherali et al., 2021).

Exkurs: Was ist psychische Gesundheit?

Laut Weltgesundheitsorganisation (2019) ist psychische Gesundheit „ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zu ihrer Gemeinschaft leisten kann“. Psychische Gesundheit ist somit nicht nur die Abwesenheit von Krankheit, sondern geht darüber hinaus.

In einem komplexen Krisen-Kontext der Mehrfachbelastungen, wie ihn die Welt derzeit erlebt (z.B. Homer-Dixon et al., 2021), kann die Schule als entscheidender Faktor zur Abmilderung solcher und anderer psychischer Belastungen fungieren (Asbrand et al., 2024). Durch die Bereitstellung eines stabilen und sicheren Umfelds kann die Schule dazu beitragen, das Ausmaß der negativen psychischen Auswirkungen zu verringern. So können Struktur und Routine den Schüler*innen helfen, Unsicherheiten und Ängste zu bewältigen. Weiterhin kann die Schule durch gezielte professionelle Unterstützung direkt intervenieren, um die Bewältigungsressourcen der Schüler*innen gegenüber den Stressoren zu stärken. Neben Raum und Zeit für

angeleitete Gespräche und der positiven Wirkung sozialer Kontakte schließt dies auch Bildungsprogramme ein, die darauf abzielen, das Verständnis und die Bewältigungsfähigkeiten in Bezug auf krisenhafte gesellschaftliche Lagen zu verbessern.

Neben der direkten Unterstützung in akuten Fällen spielt die Schule somit auch eine wichtige Rolle in der Förderung von Bewältigungsstrategien und mentaler Gesundheit durch präventive Maßnahmen (Asbrand et al., 2024). Diese umfassen Programme zur Stressbewältigung, zur Förderung sozialer Fertigkeiten, zum Erleben von Selbst- und partizipativer Wirksamkeit sowie zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls unter den Schüler*innen. Schule hat das Potential, ein Umfeld zu schaffen, das von Aufmerksamkeit, Verständnis und Unterstützung geprägt ist. Sie kann darüber dazu beitragen, das Wohlbefinden der Schüler*innen zu stabilisieren bzw. zu verbessern und sie auf zukünftige Herausforderungen besser vorzubereiten. Sie kann damit eine fundamentale Basis für eine lebenslange psychische und soziale Resilienz bilden, die entscheidend ist, um den vielfältigen und sich überlappenden Effekten globaler Krisen entgegenzuwirken.

Dies ist eine nicht immer erreichbare Idealvorstellung – da Schule unter anderem mit einem chronischen personellen Ressourcenmangel zu kämpfen hat (z.B. Klemm, 2022). Deshalb sollten mindestens die Fähigkeiten und Mittel vorliegen, nach spezifischen Bedarfen zu differenzieren: Wer hat allgemein Redebedarf? Wer braucht einen genaueren Blick und Gesprächsangebote? Wer gehört schließlich zur Gruppe der besonders bedürftigen Kinder und Jugendlichen? Diese vulnerablen Gruppen gilt es zu identifizieren und an weiterführende Unterstützungsangebote wie Beratungsstellen, Psychotherapeut*innen oder sozialpädiatrische Praxen zu vermitteln.

1.3 Gesundheitsförderliches Schulklima

Im Sinne eines wirksamen Einsatzes chronisch knapper Ressourcen haben Schulen vor allem auf der Systemebene ein großes Potenzial, psychischen Belastungen vorzubeugen bzw. ihnen entgegenzuwirken. Ein wichtiger Faktor ist dabei das Sozialklima in Schulen und Schulklassen. Ein gesundheitsförderliches Schulklima kann wesentlich zur psychischen und sozialen

Gesundheit von Schüler*innen sowie Lehrkräften beitragen. Forschungsarbeiten wie die von Hinze et al. (2023) und Thornberg et al. (2023) unterstreichen, dass ein positives Klassen- und Schulklima mit einem geringeren Risiko für Depressionen, sozial-emotionale Verhaltensschwierigkeiten und soziale Konflikte sowie einem höheren subjektiven Wohlbefinden einhergeht. Ein solches Klima, das bspw. durch Kooperation, eine gute Lernatmosphäre und einen respektvollen Umgang untereinander gekennzeichnet ist, fördert nicht nur die Inklusion und Akzeptanz von Schüler*innen mit unterschiedlichen sozial-emotionalen und kognitiven Voraussetzungen, sondern beeinflusst auch positiveren akademische Leistungen und prägt somit die weitere Schullaufbahn und das spätere Leben.

Tabelle 1. Beispiele für Programme zur Entwicklung eines positiven Klimas an Schulen.

<p><i>Gute gesunde Schule</i> (Paulus, 2003)</p> <p>Zielgruppe: Grund- und weiterführende Schulen</p>	<p>Das Konzept verfolgt das Ziel, eine Atmosphäre zu etablieren, die die physische und psychische Gesundheit von Schüler*innen und Schulpersonal unterstützt. Gesundheitsförderung wird dabei fest in den Schulalltag eingebunden, indem ein positives Schulklima, optimierte Lehr- und Lernbedingungen sowie partizipative Strukturen und Netzwerke zur Gesundheitsförderung gefördert werden.</p>
<p><i>MindMatters</i> (Franze et al., 2007)</p> <p>Zielgruppe: alle Klassenstufen</p>	<p>Dieses breit angelegte Programm orientiert sich am Konzept der "guten gesunden Schule". Es umfasst spezifische Bausteine zur Unterrichts- und Schulentwicklung, die darauf abzielen, das Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehrkräften zu fördern und die Qualität der Schule zu erhöhen. Das Programm deckt Bereiche wie den Umgang mit Emotionen oder die Stärkung von Resilienz ab und verfolgt das Ziel, eine sichere und wertschätzende Schumatmosphäre zu schaffen.</p>
<p><i>KIK – Kommunikation, Interaktion, Kooperation</i> (Grewé, 2000)</p> <p>Zielgruppe: Lehrkräfte</p>	<p>Dieses Angebot für Lehrkräfte fokussiert darauf, Klassenleitungen in Kommunikation, Interaktion und Kooperation zu trainieren, um ein förderliches Klassenklima zu unterstützen. Sie vermittelt Methoden zur Bildung einer wertschätzenden Klassengemeinschaft, zur individuellen Förderung, zur Gestaltung gesundheitsfördernder Lehr- und Lernumgebungen sowie zur effektiven Zusammenarbeit mit Eltern und Netzwerken.</p>

Für die Aufrechterhaltung und Entwicklung eines positiven Sozialklimas spielen Lehrkräfte und Schulleitungen eine entscheidende Rolle (Peter, 2012). Pädagogische Fachkräfte, die

Besondere Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen angesichts globaler sozial-ökologischer Krisen

© Psy4F (CC BY-SA)

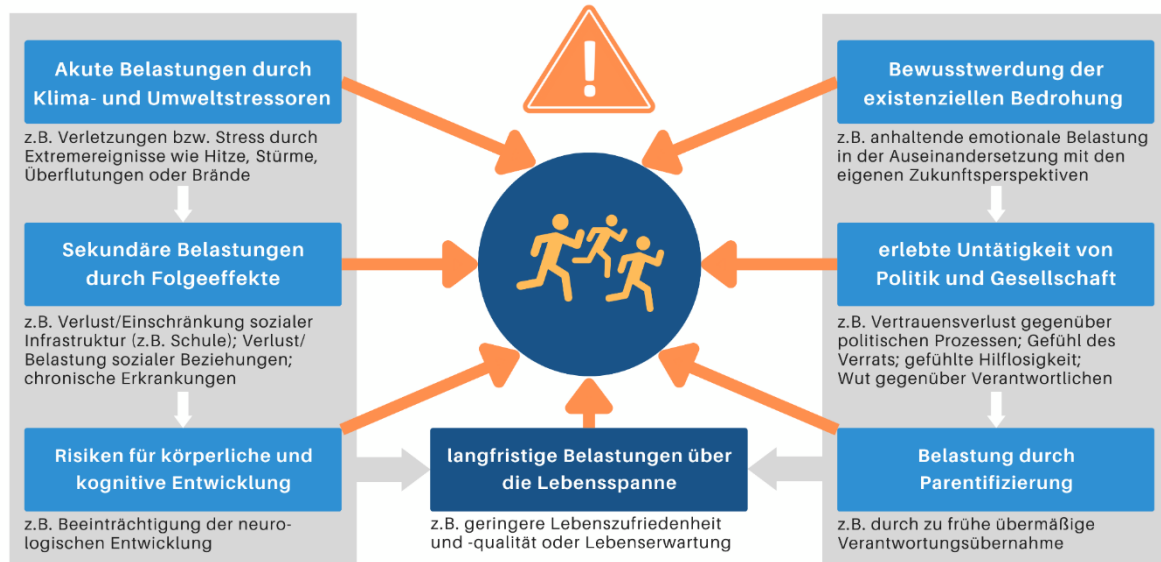


Abbildung 1. Mehrfachbetroffenheit junger Menschen in den sozial-ökologischen Krisen. Ein Modell zur besonderen Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen angesichts globaler sozial-ökologischer Krisen (Peter et al., 2023; Psy4F, CC BY-SA <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)

bspw. als Modelle für respektvolles und unterstützendes Verhalten fungieren, fördern ein Umfeld, in dem Schüler*innen sich sicher und akzeptiert fühlen können. Für die ganzheitliche Förderung eines gesundheitsförderlichen Schulklimas werden darüber hinaus schulweite Ansätze empfohlen (vgl. Tabelle 1), die nicht nur einzelne Aspekte wie die psychische Gesundheit oder das soziale Miteinander adressieren, sondern auch die Schulkultur als Ganzes im Blick haben. Die Etablierung einer demokratischen und partizipativen Schulkultur ist dabei ein zentraler Bestandteil, der die Selbstwirksamkeit und das Verantwortungsgefühl der Schüler*innen stärkt und sie darauf vorbereitet, aktive und informierte Mitglieder der Gesellschaft zu werden (Asbrand et al., 2024; Haarmann et al., 2020), womit sie einen wesentlichen Auftrag von Schule erfüllen hilft. Ein solcher systemischer Rahmen schafft nicht nur eine Basis für das Wohlbefinden und eine erfolgreiche Bildung der Schüler*innen, sondern bereitet auch den Boden für eine wirksame psychosoziale Unterstützung.

2. Psychosoziale Unterstützung in der Schule

Gesellschaftliche Krisen gehen mit einem komplexen Set an Stressoren einher, die über verschiedene Pfade und Ebenen zu Belastungen

führen können, darunter psychische Belastungen. Gerade Kinder und Jugendliche sind hier im Zusammenhang mit den sensiblen Phasen der körperlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung besonders vulnerabel (Peter et al., 2023; vgl. Abbildung 1). Neben direkten Konsequenzen akuter Ereignisse, z.B. Hitze-stress oder Flutkatastrophen, können auch Folgebelastungen entstehen, wenn bspw. Schulen geschlossen oder persönliche Verluste betrauert werden müssen. Allein die bewusste Auseinandersetzung mit der existenziellen Bedrohung durch Krisen, die wahrgenommene Hilflosigkeit oder die erlebte Untätigkeit anderer können bereits zu mentalen Belastungen führen (vgl. Hickman et al., 2021). In der Summe können sich die Folgen analog zu anderen negativen Kindheitserfahrungen beeinträchtigend auf die gesamte Lebensspanne auswirken. Frühzeitige wirksame Unterstützung ist dann ein wichtiger Schutzfaktor.

Exkurs: Klimastress und wie Kinder im Umgang damit unterstützt werden können

Die Klimakrise bringt erhebliche Veränderungen in der Natur mit sich, die letztlich auch tiefgreifende Auswirkungen auf unsere Gesellschaft haben und uns alle herausfordern. Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche,

die in ihrer psychischen und physischen Verarbeitung sowie aufgrund ihrer sozialen Abhängigkeit besonders verletzlich sind. Wie können erwachsene Bezugspersonen ihnen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen psychosozial beistehen? Der Text präsentiert aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse im Kontext der Lebenswelt junger Menschen.

zum Nachlesen: <https://de.in-mind.org/article/klimastress-wird-alltag-wie-koennen-kinder-unterstuetzt-werden>

2.1 Modell zum erfolgreichen Umgang mit Stress

Die Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization, 2023) definiert Stress als jede Art von Veränderung, die körperliche, emotionale oder psychische Belastungen mit sich bringt. Diese Definition betont, dass Stress eine universelle Erfahrung ist, die durch unterschiedliche Auslöser hervorgerufen werden kann und eine breite Palette von Reaktionen im menschlichen Körper auslöst. Stress ist nicht ausschließlich negativ, sondern kann auch eine natürliche und notwendige Reaktion auf Herausforderungen sein. Er wird dann problematisch, wenn die Belastung zu groß wird oder zu lange anhält, ohne dass ausreichend Möglichkeiten zur Erholung oder Bewältigung zur Verfügung stehen.

Um zu verstehen, wie Stress entsteht und verarbeitet wird, ist das Stressreaktionsmodell von

Kaluza (2011) hilfreich. Dieses Modell beschreibt drei Hauptebenen des Stressgeschehens: die Stressoren (Auslöser), die Stressreaktionen (körperliche und psychische Antworten) und die Stressverstärker (persönliche Faktoren, die die Stressreaktion beeinflussen, vgl. Abbildung 2).

Stressoren sind externe oder interne Reize, die Stress auslösen. Sie können physischer Natur sein (wie Lärm und Hitze), psychischer Natur (wie Zeitdruck oder emotionale Konflikte) oder sozialer Natur (wie soziale Isolation oder Gruppendruck). Diese Stressoren fordern eine Reaktion des Körpers und des Geistes, um das Gleichgewicht wiederherzustellen. Wenn der Körper auf Stressoren reagiert, aktiviert er eine Reihe von physiologischen und psychischen Mechanismen. Diese Reaktionen können von körperlicher Agitiertheit (z.B. erhöhter Herzschlag, Schwitzen) über emotionale Reaktionen (z.B. Angst, Ärger) bis hin zu Verhaltensänderungen (z.B. Flucht, Kampf oder Erstarren) reichen. Die Art und Weise, wie eine Person unmittelbar auf Stress reagiert, kann sehr hilfreich sein, um auf akute Bedrohungen zu reagieren. Die Stressreaktion wird von persönlichen Stressverstärkern beeinflusst. Zu diesen individuellen Charakteristika und Umständen gehören die persönlichen Erwartungen an sich selbst, das eigene Stressmanagement und die verfügbaren Bewältigungsstrategien. Einige Menschen können zum Beispiel aufgrund ihrer Erziehung oder früheren

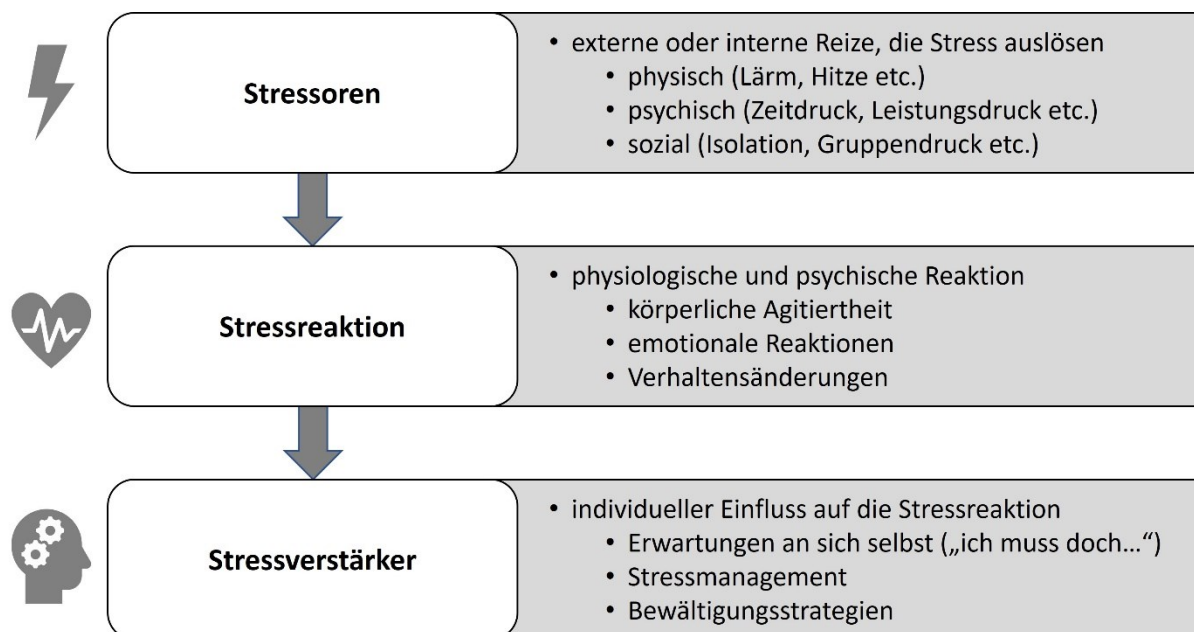


Abbildung 2. Stressreaktionsmodell basierend auf Kaluza (2011).

Erfahrungen besser mit Stress umgehen als andere. Ein geflügeltes Wort unter den Stressverstärkern ist, „aus einer Mücke einen Elefanten zu machen“.

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) ergänzt dieses Stress-Verständnis, indem es betont, dass (a) die Bewertung der Situation (Appraisal) und (b) die wahrgenommenen Ressourcen entscheidend dafür sind, ob und wie Stress erlebt wird. Eine positive Bewertung und als ausreichend wahrgenommene Ressourcen können dazu beitragen, Stressreaktionen zu mildern und den Stress insgesamt effektiver zu bewältigen.

In der psychologischen Forschung wird zwischen Alltagsstressoren und kritischen Lebensereignissen unterschieden. Alltagsstressoren sind häufig auftretende kleinere Herausforderungen, wie familiäre Verpflichtungen oder Schulstress. Obwohl sie oft als weniger gravierend angesehen werden, können sie durch ihre Persistenz erheblichen Stress verursachen. Kritische Lebensereignisse hingegen sind seltener und oft gravierender, wie der Verlust eines geliebten Menschen oder eine schwere Krankheit. Gesellschaftliche Krisen können in die Kategorie der kritischen Lebensereignisse bzw. Lebensphasen eingeordnet werden (Asbrand et al., 2024) und gleichzeitig zu einem dauerhaften Stressor werden (vgl. z.B. die bekannten Langzeitwirkungen der COVID-19 Pandemie oder der Klimakrise).

Die Bewältigung von Stress erfolgt durch verschiedene Strategien, die klassisch in zwei Hauptkategorien unterteilt werden können: problemfokussierte und emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien (Lazarus & Folkman, 1984; Ojala & Bengtsson, 2019):

- **Problemfokussierte Bewältigung:** Diese Strategie zielt darauf ab, das zugrunde liegende Problem direkt anzugehen und zu lösen.
- **Emotionsfokussierte Bewältigung:** Diese Strategie konzentriert sich darauf, die emotionalen Reaktionen auf den Stressor zu lindern, etwa durch Entspannungstechniken oder Ablenkung.

Diese Strategien müssen keinesfalls in Konkurrenz zueinander stehen, sondern können bspw.

zu unterschiedlichen Zeiten im Prozess der Auseinandersetzung mit einem Stressor eine wichtige Rolle spielen und sich insgesamt gut ergänzen. Beispielsweise kann ein emotionsfokussiertes Reagieren helfen, eine starke emotionale Reaktion zunächst so weit abzumildern, dass die Person wieder in der Lage ist, klare Gedanken zu fassen, um planvoll in die Problemlösung zu gehen.

Vor dem Hintergrund komplexer, individuell überfordernder gesellschaftlicher Krisen wird eine weitere Strategie diskutiert und wissenschaftlich untersucht: die sinnfokussierte Bewältigungsstrategie, die ursprünglich auf Folkman (2008) zurückgeht. Während primär emotions- und problemfokussierte Strategien bei individuell stark überfordernden größeren Krisenlagen rasch an Grenzen zu stoßen drohen – beispielsweise weil eine globale Krise ein existenzielles Ausmaß annehmen kann, das individuell überhaupt nicht beeinflussbar ist –, kann die sinnfokussierte Bewältigung eine wirksame Ergänzung darstellen, indem sie behaviorale und kognitive Strategien integriert und den Fokus auf positives Denken und individuell umsetzbare Handlungen richtet (vgl. Infokasten).

Charakteristika einer sinnfokussierten Bewältigung

Akzeptanz der Krise: Diese Dimension umfasst das Annehmen der Realität einer Krise, einschließlich der Erkenntnis, dass diese nicht von einer Person allein gelöst werden kann. Die Akzeptanz führt dazu, dass man die Situation nicht verleugnet oder zu sehr bagatellisiert, sondern sich mit ihr bewusst auseinandersetzt, was eine grundlegende Voraussetzung für die Bewältigung ist.

Anerkennung von Gründen für Zuversicht: Die sinnfokussierte Bewältigung ermutigt dazu, auf realistische Lösungen und die Verteilung der Verantwortung über viele Schultern zu fokussieren. Das Bewusstsein für das Potenzial positiver Schneeballeffekte und das Engagement vertrauenswürdiger Akteur*innen schaffen eine Basis für Zuversicht und motivieren zum eigenen Handeln. Hier wird insbesondere die positive Rolle sozialer Unterstützung bei der Bewältigung von Krisen deutlich.

Suche nach Bedeutung: Dieser Faktor hilft dabei, eine Krise nicht als sinnlos oder willkürlich

zu begreifen und sich ihr folglich ausgeliefert zu fühlen, sondern als ein Ereignis, das auch konstruktive Aspekte oder Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten kann. Eine solche positive Neubewertung, die ursprünglicher Kern des Konzepts der sinnfokussierten Bewältigung ist, fördert das mentale Wohlbefinden und ermöglicht eine tiefere, persönliche Verarbeitung der Krisensituation.

Eigener sinnstiftender Beitrag: Indem man sich auf eigene sinnstiftende und realistisch machbare Tätigkeiten konzentriert, kann dauerhaft das Empfinden stabilisiert und gestärkt werden, einen wirksamen Beitrag zur Lösung der Krise leisten zu können. Dies stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die Überzeugung, dass individuelle Handlungen eine wichtige Rolle im kollektiven Bemühen spielen.

(nach Peter & Rimkus, 2023; vgl. Asbrand et al. 2024; Ojala 2012, 2013, 2015; Ojala & Bengtsson 2019)

Dieses erweiterte Verständnis der sinnfokussierten Bewältigung beschreibt eine dynamische Reaktion, die sowohl problem- als auch emotionsorientierte Aspekte miteinander kombiniert. Sie ermöglicht es Individuen, sich auf spezifische, handhabbare Aspekte einer Krise zu konzentrieren und gleichzeitig die emotional belastenden Aspekte zu mildern. Dies kann bestenfalls eine langfristig tragfähige Auseinandersetzung mit der Krise fördern und mit Blick auf die individuelle Gesundheit und eine erfolgreiche Problembekämpfung wirksamer sein als Ansätze, die sich allein auf die Problemlösung oder die emotionale Beruhigung konzentrieren.

Als Basis für die erfolgreiche Anwendung solcher Bewältigungsstrategien gilt soziale Unterstützung als essenziell (z.B. Turner & Brown, 2009). Hierzu gehört die persönliche Überzeugung, umsorgt und geliebt, geachtet und geschätzt zu werden und die Überzeugung, Teil eines Netzwerks von Menschen zu sein. Dabei wird unterschieden zwischen instrumenteller (Beratung, Hilfe etc.), aktiver (Fürsorge etc.) und materieller (Bereitstellung von Waren oder Dienstleistungen etc.) Unterstützung. Zentral ist, dass es v.a. um die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung geht (habe ich das Gefühl, diese tatsächlich zu erleben?).

2.2 Beispiele für die Stressbewältigung

In der Stressbewältigung ist es hilfreich, Strategien nach ihrer Wirksamkeitsdauer zu differenzieren: Wirkt eine Strategie bspw. eher kurzfristig gut oder ist sie eher etwas für die mittlere oder längere Sicht? Worauf jeweils der Fokus gelegt wird, hängt ganz von der spezifischen Situation bzw. vom Stressor ab, und davon, welche Bedürfnisse in der Situation vorherrschen, in der ein Bewältigungsangebot gemacht wird. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen spielt zudem das Entwicklungsalter eine wichtige Rolle.

Kurzfristige Strategien zielen darauf ab, unmittelbare emotionale Entlastung zu bieten und die physiologischen Reaktionen auf Stress schnell zu reduzieren. Diese umfassen zum Beispiel (vgl. Tab. 2):

- **Stabilisierung:** Schaffen von physischer und emotionaler Sicherheit.
- **Kontrollierte Abreaktion:** Nutzen von körperlicher Aktivität, um überschüssige Energie abzubauen.
- **Achtsamkeit:** Fokussierung auf den gegenwärtigen Moment, um von stressigen Gedanken Abstand zu nehmen.

Tabelle 2. Gängige Praktiken zur kurzfristigen Stressbewältigung

Strategie	Konkrete Übung für den Schulalltag
Stabilisierung	Atemtechnik „Vier-Vier-Sechs“: Beginnen Sie den Unterricht mit einer Atemübung, bei der die Schüler*innen vier Sekunden lang einatmen, den Atem vier Sekunden halten und sechs Sekunden lang ausatmen. Diese Technik fördert die innere Ruhe und hilft, den Unterricht als sicheren Raum zu etablieren.
Kontrollierte Abreaktion	Bewegungspause: Integrieren Sie kurze Bewegungspausen zwischen den Unterrichtseinheiten, wie z.B. fünf Minuten Dehnen oder einen Wechsel zwischen Bewegung und „Einfrieren“, um überschüssige Energie abzubauen und die Konzentration zu erhöhen.
Achtsamkeit	Kurze Meditation: Führen Sie die Schüler*innen durch eine fünfminütige geführte Meditation. Dies kann die Konzentrationsfähigkeit und die emotionale Selbstregulation verbessern.

Mittelfristige Strategien kombinieren emotions- und problemfokussierte Ansätze, um eine nachhaltigere Anpassung an die Stressquelle zu ermöglichen und die Widerstandskraft über den Moment hinaus zu stärken.

Beispiele sind (vgl. Tab. 3):

- **Emotionale Offenheit und Validierung:** Anerkennung und Ausdruck von Gefühlen als legitime Reaktionen auf Stress.
- **Achtsame Problemlösung:** Anleitung dazu, stressige Situationen klar und ohne vorschnelle emotionale Reaktionen zu bewerten.
- **Soziale Unterstützung und Austausch:** Förderung von zwischenmenschlicher Unterstützung und Austausch als Puffer gegen Stress.

Tabelle 3. Gängige Praktiken zur mittelfristig wirkenden Stressbewältigung

Strategie	Konkrete Übung für den Schulalltag
Emotionale Offenheit und Validierung	Gefühlsrunde: Führen Sie zu Beginn oder am Ende des Unterrichts eine kurze Runde durch, bei der alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, zu beschreiben, wie sie sich fühlen. Diese Übung fördert das Verständnis und die Akzeptanz aller Gefühle im Klassenraum.
Achtsame Problemlösung	Problemlösungs-Workshop: Organisieren Sie regelmäßige Einheiten, in denen Schüler*innen gemeinsam Lösungen für kleine alltägliche Probleme entwickeln. Beginnen Sie z.B. mit einer Meditation, um die Achtsamkeit zu fördern, gefolgt von einem strukturierten Problemlösungsprozess, der kreatives Denken und Zusammenarbeit betont.
Soziale Unterstützung und Austausch	Peer-Support-Gruppen: Bilden Sie kleine Gruppen, in denen Schüler*innen regelmäßig zusammenkommen, um über ihre Erfahrungen und Herausforderungen zu sprechen. Sie als Lehrkraft fungieren als Moderation, die den Austausch und die gegenseitige Unterstützung fördert.

Langfristige Strategien legen den Fokus darauf, über die reine Bewältigung hinaus in sinnstiftendes und zielgerichtetes Handeln zu kommen. Diese Strategien sind darauf ausgerichtet, den Betroffenen Wege aufzuzeigen, wie sie aktiv zur Lösung von Problemen beitragen und ihre eigene Situation sowie die ihrer Gemeinschaft verbessern können.

Beispiele dafür sind (vgl. Tab. 4):

- **Ressourcenaktivierung:** Mobilisierung von persönlichen Stärken und sozialen Ressourcen, um proaktiv auf Herausforderungen zu reagieren und eigene Lösungsansätze zu entwickeln.

- **Gefühlsbalance:** Integration positiver Emotionen in den Alltag, um Motivation für persönliches Engagement zu fördern.
- **Aktives Engagement:** Ermutigung zu konkreten Handlungen, die die Situation verbessern können, wie die Teilnahme an Gemeinschaftsprojekten oder die Entwicklung eigener Projekte zur Krisenbewältigung.

Tabelle 4. Gängige Praktiken zur langfristig wirkenden Stressbewältigung

Strategie	Konkrete Übung für den Schulalltag
Ressourcenaktivierung	Stärken-Workshop: Organisieren Sie Workshops, in denen Schüler*innen ihre persönlichen Stärken identifizieren und lernen, wie sie diese im Umgang mit Herausforderungen einsetzen können. Zum Beispiel kann ein Workshop zur Selbstwirksamkeit durchgeführt werden, in dem Schüler*innen lernen, sich realistische Ziele zu setzen und Schritte zur Erreichung dieser Ziele zu planen.
Gefühlsbalance	Positives Tagebuch: Führen Sie eine regelmäßige Übung ein, bei der Schüler*innen täglich z.B. drei positive Dinge notieren, die an diesem Tag geschehen sind. Diese Übung fördert eine positive Einstellung und hilft, auch in schwierigen Zeiten Zuversicht zu bewahren.
Aktives Engagement	Gemeinschaftsprojekte: Ermutigen Sie Schüler*innen, sich an Projekten zu beteiligen, die einen direkten positiven Einfluss auf die Gemeinschaft haben, wie z.B. Umweltschutzaktionen, soziale Initiativen oder die Organisation von Schulveranstaltungen. Dies fördert das Gefühl der Selbstwirksamkeit und der gesellschaftlichen Verantwortung.

Jüngere Kinder haben oft noch nicht die Fähigkeit, komplexe, weitreichende Krisen vollständig zu verstehen (z.B. McCormack & Atance, 2011). Beispielsweise können räumliche Distanzen oder die langfristigen Auswirkungen von Umweltereignissen schwer zu erfassen sein. In der Kommunikation mit ihnen ist es im Kontext der Bewältigung größerer Krisen deshalb wichtig, eine klare, kindgerechte Sprache zu verwenden und komplexe Themen auf ein verständliches Maß herunterzubrechen. Eine sensible und aufmerksame Herangehensweise ist entscheidend, da jüngere Kinder besonders empfindlich auf die emotionale Verfassung Erwachsener reagieren und daraus leichter diffuse Ängste entwickeln können, bspw., wenn sie die Reaktionen der Erwachsenen nicht einordnen können und sie folglich verunsichert sind. Statt sie mit den schweren globalen Themen zu belasten, sollte der Fokus auf altersgerechter, entwicklungsge-

mäßiger Aufklärung und der Stärkung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen (vgl. Exkurskasten) liegen.

Emotionale Kompetenzen umfassen grundlegende Fähigkeiten, die es ermöglichen, eigene Emotionen sowie die Emotionen anderer zu identifizieren, zu verstehen, zu steuern und auf konstruktive Weise zum Ausdruck zu bringen (Berkling, 2017; Grund & Holst, 2023). Diese Fähigkeiten spielen eine zentrale Rolle in der persönlichen Entwicklung und sind entscheidend für die Gestaltung von sozialen Interaktionen und den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen. Weiterhin sind sie fundamentale Bausteine für die Entwicklung von psychischer Widerstandsfähigkeit, also Resilienz, die es Individuen ermöglicht, mit Herausforderungen und Krisen wirksam umzugehen. Ein Beispiel hierfür ist die Fähigkeit eines Kindes, Enttäuschungen in der Schule zu verarbeiten, indem es lernt, seine Frustration zu erkennen und in Worte zu fassen, anstatt sich in aggressives Verhalten zu flüchten.

Jugendliche wiederum streben danach, sich vom Einfluss der Erwachsenen zu lösen und eine eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden (z.B. Zimmer-Gembeck & Collins, 2006). Sie beschäftigen sich intensiv mit der Entwicklung ihrer Unabhängigkeit, der Gestaltung reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen und ihrer weiteren Zukunft. In dieser Zeit sind sie besonders empfänglich für Einflüsse aus ihrem sozialen Umfeld, sowohl offline als auch online. Krisen werden oft als besonders bedrückend empfunden, da Jugendliche durch ihr ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden und ihre sich entwickelnde ethische Haltung stark darauf reagieren. Der Umgang mit Stress und Krisen bei Jugendlichen sollte daher Möglichkeiten beinhalten, aktiv zu werden und sich einzubringen, was ihre Gefühle von Kontrolle und Wirksamkeit stärkt. Es ist auch wichtig, ihnen Raum zu geben, ihre Emotionen zu erkunden und zu akzeptieren, ohne sie mit eigenen Emotionen zu überwältigen. Achtsamkeit und gezielte Entspannungsübungen können ihnen helfen, einen gesunden Umgang mit den Herausforderungen zu entwickeln. Der Aufbau von Medienkompetenz spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle, um die negativen Auswirkungen des oft intensiven Medienkonsums und der dort vermittelten Inhalte zu mildern.

Information: Resilienzförderung in der Schule

Die Handreichung „Resilienzförderung in der Schule“ vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München stellt ein praxisorientiertes Konzept zur Förderung der psychischen Widerstandskraft von Schüler*innen dar. Sie bietet theoretische Grundlagen zur Resilienz sowie eine Vielzahl an Übungen, die ohne großen Aufwand in den Unterricht integriert werden können. Ziel ist es, die Selbstwirksamkeit, emotionale Regulation und Stressbewältigung der Schüler*innen zu stärken. Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle, indem sie als Bezugspersonen ein wertschätzendes Umfeld schaffen. Resilienzförderung wird als präventive Maßnahme zur aktiven Gesundheitsvorsorge verstanden, die langfristig in den schulischen Alltag integriert werden soll.

Quelle: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2021). *Resilienzförderung in der Schule: Aktive Gesundheitsvorsorge durch praktische Übungen zur Förderung der psychischen Widerstandskraft*. <https://www.isb.bayern.de/schularten/schule-fuer-kranke/handreichung-resilienzfoerderung/>

2.3 Raus aus der Schulstruktur

Ein modernes pädagogisches Verständnis geht davon aus, dass Schulen nicht als isolierte Bildungseinrichtungen funktionieren, sondern sich aktiv mit ihrem sozialen und ökologischen Umfeld vernetzen. Die herkömmliche Schulstruktur bietet zwar einen Rahmen für Stabilität und Routine, doch die Bewältigung von permanenten gesellschaftlichen Krisen mit immer wiederkehrenden akuten Auswirkungen erfordert eine flexiblere Gestaltung. Um den Umgang mit solchen Herausforderungen zu verbessern, sollten Schulen ihre Strukturen so anpassen, dass eine nahtlose Integration von Krisenbewältigung und regulärem Schulbetrieb möglich ist. Dies kann durch die Etablierung bzw. Weiterentwicklung von Krisenteams, die Entwicklung spezifischer Notfallpläne und die Weiterqualifizierung des Personals, bspw. in psychosozialer Erste Hilfe, erreicht werden.

Dabei ist es wichtig, dass sich die Schule als Teil einer Gemeinschaft mit anderen Institutionen und gesellschaftlichen Organisationen im Umfeld, mit Eltern, Ehrenamtlichen, Kulturträgern

und Beratungssystemen versteht. Durch die Zusammenarbeit mit lokalen Organisationen, Behörden und anderen Bildungs- sowie Gesundheitseinrichtungen kann eine umfassende Unterstützungsstruktur geschaffen werden. Solche Netzwerke ermöglichen es, Ressourcen besser zu nutzen, spezialisierte Hilfe schneller zu mobilisieren und Bildungsinhalte zu schaffen, die direkt auf die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und Herausforderungen eingehen.

Um Schüler*innen realitätsnahe Lernerfahrungen zu bieten und sie aktiv in die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen einzubeziehen, sollte der Unterricht auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Exkursionen, Projekte in der Kommune und die Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen können Schüler*innen helfen, praktische Erfahrungen zu sammeln und gleichzeitig einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Diese Art des Lernens fördert nicht nur das Verständnis für theoretische Konzepte, sondern stärkt auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit und gesellschaftlichen Verantwortung.

3. Ausblick: Die Rolle der Lehrkräfte

Ein erfolgreiches Gelingen der Unterstützung im Umgang mit gesellschaftlichen Stressoren in Schulen setzt voraus, dass Lehrkräfte flexibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen eingehen können. Sie sollten die verschiedenen Bewältigungsstrategien und damit verbundene konkrete Anwendungstools nicht nur kennen, sondern diese auch situativ und altersgerecht anwenden können. Dies erfordert eine kontinuierliche Weiterbildung im Bereich der psychosozialen Kompetenzen sowie ein Verständnis für die individuellen Lebensumstände und psychosozialen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen.

Für Lehrkräfte ist es zudem wichtig, eine unterstützende und verstärkende Rolle im Rahmen der vorgestellten Bewältigungsstrategien einzunehmen. Dies beinhaltet die Schaffung einer offenen, vertrauensvollen Atmosphäre, in der sich Kinder und Jugendliche sicher fühlen, über ihre Gefühle und Gedanken zu sprechen. Gleichzeitig müssen Lehrkräfte darauf achten, kompetent mit eigenen emotionalen Reaktionen umzugehen, um als stabiles Vorbild fungieren zu können.

Die erfolgreiche Implementierung von Bewältigungsstrategien erfordert darüber hinaus die Integration eines ganzheitlichen Ansatzes, der nicht nur akute Interventionen umfasst, sondern auch präventive Maßnahmen beinhaltet. Dazu gehört die Einrichtung von Strukturen, die es den Schüler*innen ermöglichen, regelmäßig an Aktivitäten zur Stressprävention teilzunehmen, wie zum Beispiel regelmäßige Achtsamkeitsübungen oder Entspannungstrainings. Die Kooperation mit Schulpsychologie und anderen Fachkräften kann hierbei zusätzlich unterstützen, um ein umfassendes Netzwerk für psychische Gesundheit zu etablieren. Hier sind insbesondere Schulleitungen gefragt.

Abschließend ist es wichtig, dass Lehrkräfte erkennen, dass der Umgang mit Stress und Krisen ein dynamischer Prozess ist, der eine kontinuierliche Anpassung und Reflexion der angewandten Methoden und Techniken erfordert. Durch eine adaptive und empathische Herangehensweise und die partizipative Einbeziehung der Schüler*innen können sie maßgeblich dazu beitragen, die Bewältigungsressourcen und das psychische Wohlbefinden ihrer Schüler*innen zu stärken und sie dabei zu unterstützen, effektiv mit den bestehenden Herausforderungen umzugehen.

Referenzen

- Asbrand, J., Peter, F., Calvano, C. & Dohm, L. (2024). *Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag*. Hogrefe.
- Berking, M. (2017). *Training emotionaler Kompetenzen* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54273-6>
- Burke, S. E. L., Sanson, A. V. & Van Hoorn, J. (2018). The Psychological Effects of Climate Change on Children. *Current Psychiatry Reports*, 20(5), 35. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0896-9>
- Cuijpers, P., Miguel, C., Ciharova, M., Kumar, M., Brander, L., Kumar, P. & Karyotaki, E. (2023). Impact of climate events, pollution, and green spaces on mental health: An umbrella review of meta-analyses. *Psychological Medicine*, 53(3), 638–653. <https://doi.org/10.1017/S0033291722003890>
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10615800701740457>
- Franze, M., Meierjürgen, R., Abeling, I., Rottländer, M., Gerdon, R. & Paulus, P. (2007). „MindMatters“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2(4), 221–227. <https://doi.org/10.1007/s11553-007-0071-3>
- Grewe, N. (2000). Kommunikation – Interaktion – Kooperation: Konzeption und Evaluation einer Lehrerfortbildungsmaßnahme zur Verbesserung des Klassenklimas. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II* (S. 277–300). DPV.
- Grund, J. & Holst, J. (2023). Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100238. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100238>
- Haarmann, M. P., Kenner, S. & Lange, D. (Hrsg.). (2020). *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_3
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C. & Susteren, L. van (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hinze, V., Montero-Marin, J., Blakemore, S.-J., Byford, S., Dalgleish, T., Esposti, M. D., Greenberg, M. T., Jones, B. G., Slaghekke, Y., Ukoumunne, O. C., Viner, R. M., Williams, J. M. G., Ford, T. J. & Kuyken, W. (2023). Student- and School-Level Factors Associated With Mental Health and Well-Being in Early Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 63(2), 266–282. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.10.004>
- Homer-Dixon, T., Renn, O., Rockstrom, J., Donges, J. F. & Janzwood, S. (2021). *A Call for An International Research Program on the Risk of a Global Polycrisis* (SSRN Scholarly Paper 4058592). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4058592>
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Springer.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 14. März 2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035“*. Verband Bildung und Erziehung. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf
- Kultusministerkonferenz. (1973). *Zur Stellung des Schülers in der Schule* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf
- Kultusministerkonferenz. (1980). *Umwelt und Unterricht* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_10_17_Umwelt_Unterricht.pdf

- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018]. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- McCormack, T. & Atance, C. M. (2011). Planning in young children: A review and synthesis. *Developmental Review*, 31(1), 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.02.002>
- Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul Rahim, K., Das, J. K., Salam, R. A. & Lassi, Z. S. (2021). Mental Health of Children and Adolescents Amidst COVID-19 and Past Pandemics: A Rapid Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3432. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073432>
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625–642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Ojala, M. (2013). Coping with Climate Change among Adolescents: Implications for Subjective Well-Being and Environmental Engagement. *Sustainability*, 5(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/su5052191>
- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>
- Ojala, M. & Bengtsson, H. (2019). Young People's Coping Strategies Concerning Climate Change: Relations to Perceived Communication With Parents and Friends and Proenvironmental Behavior. *Environment and Behavior*, 51. <https://doi.org/10.1177/0013916518763894>
- Otto, I. M., Donges, J. F., Cremades, R., Bhowmik, A., Hewitt, R. J., Lucht, W., Rockström, J., Allerberger, F., McCaffrey, M., Doe, S. S. P., Lenferna, A., Morán, N., van Vuuren, D. P. & Schellnhuber, H. J. (2020). Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(5), 2354–2365. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900577117>
- Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung—Vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur „guten gesunden Schule“. In K. Aregger & U. Lattmann (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Schule—Eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 93–114). Sauerländer.
- Peter, F. (2012). *Die Bedeutung intuitiver Gerechtigkeitsvorstellungen für Schülerinnen und Schüler. Eine mehrbenenanalytische Längsschnittuntersuchung zur Wechselwirkung von implizitem Gerechtigkeitsmotiv und schulischer Umwelt*. <https://www.verlagdrkovac.de/open-access/978-3-8300-6721-4.htm>
- Peter, F., Dohm, L. & Krimmer, M. (2023). Psychische Konsequenzen der Klimakrise. Mehrfachbetroffenheit von Kindern und Jugendlichen angesichts sich verändernder Lebensbedingungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(2/2023), 130–137. <https://doi.org/10.1007/s00112-022-01670-x>
- Peter, F. & Petermann, D. (2021). Kinder und Jugendliche als Risikogruppe in der Klimakrise. Umwelt- und Klimaveränderungen in der Interaktion mit sensiblen Entwicklungsphasen. In M. Scherer, J. Berghold & H. Hierdeis (Hrsg.), *Klimakrise und Gesundheit. Zu den Risiken einer menschengemachten Dynamik für Leib und Seele* (S. 159–178). Vandenhoeck & Ruprecht. <http://dx.doi.org/10.13109/9783666407710.159>
- Peter, F. & Rimkus, S. (2024). Beratung junger Menschen zum Umgang mit sozial-ökologischen Krisen. In K. Schuchardt & N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden, Beratungsanlässe* (4. Aufl.). Wolters Kluwer.
- Schreiber, J.-R. & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Engagement Global gGmbH. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2021). *Resilienzförderung in der Schule: Aktive Gesundheitsvorsorge durch praktische Übungen zur Förderung der psychischen Widerstandskraft*. <https://www.isb.bayern.de/schularten/schule-fuer-krankte/handreichung-resilienzfoerderung/>
- Thiery, W., Lange, S., Rogelj, J., Schleussner, C.-F., Gudmundsson, L., Seneviratne, S. I., Andrijevic, M., Frieler, K., Emanuel, K., Geiger, T., Bresch, D. N., Zhao, F., Willner, S. N., Büchner, M., Volkholz, J., Bauer, N., Chang, J., Ciais, P., Dury, M., ... Wada, Y. (2021). Intergenerational inequities in exposure to climate extremes. *Science*, 374(6564), 158–160. <https://doi.org/10.1126/science.abi7339>

- Thornberg, R., Wänström, L., Sjögren, B., Bjereld, Y., Edling, S., Francia, G. & Gill, P. (2023). A multilevel study of peer victimization and its associations with teacher support and well-functioning class climate. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09828-5>
- Turner, R. J. & Brown, R. L. (2009). Social Support and Mental Health. In T. L. Scheid & T. N. Brown (Hrsg.), *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems* (2. Aufl., S. 200–212). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511984945.014>
- van Susteren, L. & Al-Delaimy, W. K. (2020). Psychological Impacts of Climate Change and Recommendations. In W. K. Al-Delaimy, V. Ramanathan, & M. Sánchez Sorondo (Hrsg.), *Health of People, Health of Planet and Our Responsibility: Climate Change, Air Pollution and Health* (S. 177–192). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31125-4_14
- World Health Organization. (2019). *Psychische Gesundheit – Faktenblatt*. Regionalbüro für Europa der Weltgesundheitsorganisation. https://who-sandbox.squiz.cloud/_data/assets/pdf_file/0006/404853/MNH_FactSheet_DE.pdf
- World Health Organization. (2023, Februar 21). Stress. *WHO Questions & Answers*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Collins, W. A. (2006). Autonomy Development During Adolescence. In *Blackwell Handbook of Adolescence* (S. 174–204). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch9>