

Eschenbeck, Heike / Zierau, Cornelia / Brunner, Maria und Kohlmann, Carl-Walter

Stressprävention bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 60 (2011) 7, S. 561-575

urn:nbn:de:bsz-psydok-52193

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Stressprävention bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹

Heike Eschenbeck, Cornelia Zierau, Maria Brunner und Carl-Walter Kohlmann

Summary

Coping in Children and Adolescents with Migrant Origin

Children and adolescents of migrant origin often have disadvantages regarding education opportunities and health. This paper reports on the extra-curricular “Special Instruction Project for Children and Adolescents of Migrant Origin”, launched by the Stiftung Mercator and administered in Schwäbisch Gmünd. The project aims to improve education opportunities for children and adolescents of migrant origin by providing language and subject support. During the years 2006 to 2008 full-time holiday courses were realized in addition to the weekly subject instructions in German, Mathematics and English. In these holiday schools creative, sportive and health promoting aspects were integrated in language support. In terms of resource promotion and empowerment a module on stress and coping was developed and realized in the holiday courses. This module on stress and coping in context of the language support project is presented and discussed.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 60/2011, 561-575

Keywords

resources – coping – language support – migration – adolescence

Zusammenfassung

Ein Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen geht nicht selten mit Benachteiligungen in Bereichen wie Bildung und Gesundheit einher. Dieser Beitrag berichtet über das in Schwäbisch Gmünd durchgeführte Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator. Das Projekt hat das Ziel, bei den Förderschülerinnen und Förderschülern die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen zu erhöhen und somit ihre Bildungschancen zu verbessern. Über die Förderung in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch hinaus wurde insbesondere mit ganztägigen Ferienschulen in den Jahren 2006 bis 2008 ein Angebot geschaffen, das auch kreative, sportliche und gesundheitsfördernde Aspekte integrierte. So wurde im Sinne einer ressourcenorientierten Gesundheitsförderung ein Modul zur Stressbewältigung für den Förderunterricht entwickelt und im Rah-

¹ Projektförderung: Wir danken der Stiftung Mercator und der Barmer GEK für die freundliche Unterstützung.

men dieser Ferienschulmaßnahmen umgesetzt. Im Beitrag wird die Arbeit mit dem Modul Stressbewältigung im Kontext dieses Sprachförderprojektes vorgestellt und diskutiert.

Schlagwörter

Ressourcen – Stressbewältigung – Sprachförderung – Migration – Jugendliche

1 Hintergrund

In Deutschland leben rund fünfzehn Millionen Menschen mit einem so genannten Migrationshintergrund. Das entspricht einem Fünftel der Bevölkerung. Schaut man auf die Gruppe der unter 25-Jährigen, steigt dieser Anteil auf mehr als ein Viertel (Nationaler Integrationsplan Juli 2007). Laut einer Mikrozensus-Erhebung aus dem Jahr 2007 wachsen rund vier Millionen Kinder und Jugendliche in Deutschland in Migrantenfamilien auf. Migrationserfahrungen gehen nicht selten mit Benachteiligungen in Bereichen wie Bildung und Gesundheit einher. So ist die Abhängigkeit des Bildungserfolges von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund in Deutschland im internationalen Vergleich besonders ausgeprägt (Nationaler Integrationsplan Juli 2007). Zentral sind hier insbesondere mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache, die den Zugang zum deutschen Bildungssystem erschweren (z. B. Barzel u. Salek, 2007).

Zur gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien dokumentiert der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS) z. B. ein höheres Risiko für Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Kurth u. Schaffrath Rosario, 2007) oder hinsichtlich der psychischen Gesundheit Defizite bzgl. personaler Schutzfaktoren wie Optimismus oder Selbstwirksamkeit und sozialer Ressourcen wie der sozialen Unterstützung (Erhart, Hölling, Bettge, Ravens-Sieberer, Schlack, 2007; s. a. Schenk, Ellert, Neuhauser, 2007). Als vermittelnde Faktoren zwischen Migration und Gesundheit werden sozioökonomische Bedingungen (z. B. Armut), Bildungsgrad und sprachliche Schwierigkeiten sowie psychologische Faktoren wie z. B. kulturell geprägte subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit (vgl. Kizilhan u. Bermejo, 2009) diskutiert (s. a. Kohlmann u. Eschenbeck, im Druck).

Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend exemplarisch das in Schwäbisch Gmünd durchgeführte Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator vorgestellt, das u. a. darauf zielt, die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen der Förderschülerinnen und -schüler zu steigern und somit ihre Bildungschancen zu verbessern. Für diesen sprachorientierten Förderunterricht wurde – im Sinne einer ressourcenorientierten Gesundheitsförderung (vgl. Jerusalem, 2006, 2009) – ergänzend ein Modul zur Stressbewältigung entwickelt. Die Idee hierbei ist, Bewältigungskompetenzen als wichtigen gesundheitlichen Schutzfaktor integriert mit der sprachlichen und fachlichen Förderung im Setting Förderun-

terricht zu stärken. Eine Bestandsaufnahme zur Praxis der Gesundheitsförderung an Schulen in der Region Ostwürttemberg unterstreicht ebenfalls die Rolle von Bewältigungskompetenz: Demnach werden vielfältige Aktivitäten insbesondere in den Themenbereichen Ernährung, Bewegung und Bewältigung durchgeführt (Groß, Meier, Eschenbeck, Haas, Kohlmann, 2008).

2 Das Projekt Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

2.1 Der Projektrahmen

Seit Januar 2005 nimmt die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd an dem bundesweiten Programm „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator teil. Mit der bundesweiten Ausschreibung dieses Projektes mit einem Fördervolumen von insgesamt 10 Millionen Euro reagiert die Stiftung Mercator seit 2000 auf die unbefriedigende Bildungssituation und die fehlende Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den weiterführenden Schulen: „Mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache erschweren [...] den Zugang zum deutschen Bildungssystem. In der Regel konnten diese Kinder und Jugendlichen nicht in ihrer früheren Lebensphase sprachlich gefördert werden, da es kaum entsprechende Fördersysteme im deutschen Schulsystem gab bzw. die Schüler erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben nach Deutschland eingereist sind“ (Barzel u. Salek, 2007, S. 205).

Im Rahmen dieses Programms erhalten Schülerinnen und Schüler ab der Klasse 5 der Haupt-, (Werk-)Realschulen, der Gymnasien sowie der berufsbildenden Schulen in Kleingruppen außerschulischen Unterricht von im Durchschnitt zwei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche. Zentrales Prinzip des Förderunterrichts ist, sprachliches und fachliches Lernen zu integrieren. Der Förderunterricht ist „also kein reiner Deutsch- oder Nachhilfeunterricht“ (Barzel u. Salek, 2007, S. 207), sondern orientiert sich an den „Stolpersteinen der deutschen Sprache“ (Rösch, 2005, S. 5f) und an der Entwicklung konzeptionell schriftsprachlicher Ausdrucksformen (Schmölzer-Eibinger, 2006) in allen Fächern und Unterrichtsbereichen.

Darüber hinaus werden die Teilnehmer „nicht nur sprachlich und fachlich gefördert, sondern auch in ihrer persönlichen und familiären Situation unterstützt“ (Barzel u. Salek, 2007, S. 208). Neben dem wöchentlichen Förderunterricht haben sich deshalb an vielen Projektstandorten Zusatzangebote entwickelt, die handlungs- und erlebnisorientiert sind, den Unterricht mit kreativen, sportlichen und spielerischen Freizeitangeboten verknüpfen und Inhalte aufgreifen, die persönlichkeitsbildend in verschiedenster Form sind: von kulturellen Erlebnissen im Rahmen von Theater- oder Museumspädagogik über sportliche und handwerkliche Projekte bis hin zu gesundheitsfördernden Maßnahmen wie Selbstbehauptung oder Stressprävention.

Das Projekt Förderunterricht ist über einen Zeitraum von zwei Jahren vom Europäischen Forum für Migrationsstudien (Efms, 2009) an allen 35 Standorten sehr positiv evaluiert worden. Die Ergebnisse zeigen, dass durch den Förderunterricht bessere und höherwertige Schulabschlüsse sowie verbesserte Ausbildungschancen möglich geworden sind.

2.2 Das Förderprojekt „Integration durch Bildung“ in Schwäbisch Gmünd

An der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd ist das Förderprojekt „Integration durch Bildung – Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ in zwei Teilprojekte untergliedert: den Förderunterricht in der Sekundarstufe I seit 2005 und an berufsbildenden Schulen seit 2008. Insgesamt sind neun Haupt- und (Werk-)Realschulen im Sekundarstufen I-Bereich und sieben Einrichtungen im berufsbildenden Bereich in Schwäbisch Gmünd und Umgebung beteiligt. In diesen Zeiträumen haben bisher etwa 150 Studierende als Förderlehrkräfte im Projekt mitgearbeitet, etwa 600 Schülerinnen und Schüler profitierten von der Förderung.

Der Förderunterricht findet in Kleingruppen mit maximal sieben Teilnehmern statt und ist fächerübergreifend. Gefördert werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Klassen 5 bis 7, in den Abschluss- und Berufsvorbereitungsklassen von Haupt-, (Werk-)Real- und Berufsschulen sowie so genannte Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem, die über zu wenig Sprachkenntnisse verfügen, um dem Unterricht in den Regelklassen folgen zu können. Die Schüler haben zu über 90 % einen Migrationshintergrund. Sie kommen aus vielen verschiedenen Kulturen, wobei die Anteile an türkischem und russischem Familien- und Sprachhintergrund dominieren.

2.3 Ferienschulen als spezifische Fördermaßnahmen

In den Jahren 2006 bis 2008 wurden ergänzend zum wöchentlichen Förderunterricht Ferienschulen durchgeführt, in denen Unterricht mit Freizeitangeboten verknüpft wurde. Die Überlegung hierbei war, die „Lernprozesse des wöchentlichen Förderunterrichts“ zu unterstützen und „ihn durch kreative, spielerische und sportliche Angebote“ zu ergänzen (Zierau, 2010, S. 107). Die Konzeption der Ferienschulen, wie sie insbesondere in den ersten beiden Maßnahmen – der Herbstschule 2006 und der Osterschule 2007 – umgesetzt wurde, beruhte auf vier Säulen (vgl. ausführlicher Zierau, 2010, S. 110f): Die Maßnahmen standen erstens unter einem bestimmten Motto, das die Auswahl von Arbeitsmaterialien und Kreativangeboten leitete. Im Herbst 2006 war es das Motto „Vampire und andere (kleine) Ungeheuer“ und Ostern 2007 „In 8 Tagen durch Europa“. Zweitens wurde Sprachförderung nicht nur „explizit“ im vormittäglichen Unterricht durchgeführt, sondern auch „implizit“ durch die Schaffung vieler Sprech- und Kommunikationsanlässe in den nachmittäglichen Aktivitäten (vgl. Rösch, 2005, S. 6). In den Ferienschulen wurde drittens der Leitgedanke umgesetzt, nicht spezifische Förderinhalte ins Zentrum der Unterrichts-

planung zu stellen, sondern vor allem Lernstrategien und -techniken zu vermitteln. Die vierte Säule stellte die Integration eines Moduls zur Stressprävention dar, das auf Modifikationen der Stresspräventionstrainings von Lohaus und Mitarbeitern (Beyer u. Lohaus, 2006; Klein-Heßling u. Lohaus, 2000) beruhte (s. Abschnitt 3.2). Über Lerntagebücher wurde die Maßnahme durch die teilnehmenden Schüler bewertet.

3 Förderung von Stressbewältigung

3.1 Programme für das Kindes- und Jugendalter

Psychologischer Stress bezeichnet nach Lazarus und Folkman (1984) eine Beziehung mit der Umwelt, die vom Individuum im Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen oder überfordern (vgl. Aldwin, 2007; Kohlmann u. Hock, 2005). Als entscheidender Vermittler innerhalb der stressbezogenen Beziehung zwischen Person und Umwelt wie auch im Hinblick auf die resultierenden Konsequenzen stehen die kognitive Bewertung und die Stressbewältigung. Bewertungen beziehen sich einerseits auf die Person-Umwelt-Konstellation im Hinblick auf das eigene Wohlergehen (z. B. Wahrnehmung von Bedrohung oder Verlust) und andererseits auf die Einschätzung der individuellen und sozialen Bewältigungsressourcen. Ob Stress entsteht, hängt somit von der wahrgenommenen Verfügbarkeit von Ressourcen ab (vgl. auch Hobfoll, 1998). Individuelle und soziale Bewältigungsmöglichkeiten bestimmen nach Lazarus maßgeblich mit, ob sich jemand in einer stressbezogenen Situation (z. B. hohe schulische oder familiäre Anforderungen, Rollenkonflikte, Migration) bedroht oder herausgefordert fühlt (Rückwirkung auf die primäre Bewertung) und ob es gelingt, die Bedrohungsquelle zu kontrollieren und die Emotionen günstig zu regulieren.

Programme zur Vermittlung von Lebenskompetenzen (sog. „Life skills“, z. B. Botvin, 1998; Jerusalem u. Meixner, 2009) sind nach dieser stresstheoretischen Perspektive ein prototypischer Präventionsansatz. Sie zielen auf die Förderung individueller Bewältigungskompetenzen (z. B. hinsichtlich Stressbewältigung, Kommunikation, Eigenverantwortung oder Selbstvertrauen) und damit die Ressourcenförderung durch die Stärkung gesundheitlicher Schutzfaktoren. Elemente zur Förderung von Stressbewältigung sind beispielsweise Bestandteil von Programmen zur Prävention von Sucht (z. B. Mittag u. Jerusalem, 1999) oder Ängsten und Depression (z. B. Junge, Neumer, Manz, Margraf, 2002; s. a. Eschenbeck u. Kohlmann, 2008). Im deutschsprachigen Raum wurden in den letzten Jahren ferner Programme für das Kindes- und Jugendalter zur direkten Förderung von Stressbewältigungskompetenzen entwickelt und evaluiert (s. Kaluza u. Lohaus, 2006, für eine Übersicht). So haben mit dem Ziel einer Erweiterung des Repertoires problemorientierter wie reaktionsorientierter Bewältigungsstrategien Lohaus und Mitarbeiter zwei Gruppentrainings vorgestellt (für

Kinder: „Stresspräventionstraining“, vgl. Klein-Heßling u. Lohaus, 2000; für Jugendliche: „SNAKE – Stress Nicht Als Katastrophe Erleben“, vgl. Beyer u. Lohaus, 2006). Beide Trainingsprogramme basieren auf der Stresstheorie von Lazarus und widmen sich über eine Vielfalt an Methoden (z. B. Verhaltensübungen, Rollenspiel, schrittweises Problemlösen, alterstypische Fallgeschichten) den unterschiedlichen Facetten des Erlebens und Bewältigens von Stress. Die Trainings werden von den Schülern positiv aufgenommen. Empirische Befunde zur Wirksamkeit liegen ebenfalls vor (Beyer u. Lohaus, 2005; Klein-Heßling, 1997; s. a. Kaluza u. Lohaus, 2006).

3.2 Stressprävention im Rahmen von Förderunterricht

Für die erste Herbstschule 2006 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd wurde modellhaft ein Modul zur Förderung von Stressbewältigung konzipiert und umgesetzt. Hierzu wurden Inhalte der Stresspräventionsprogramme von Lohaus und Mitarbeitern (Beyer u. Lohaus, 2006; Klein-Heßling u. Lohaus, 2000) für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie den Förderunterricht angepasst. Das Training fand in festen Kleingruppen statt mit durchschnittlich fünf Schülern, vorwiegend Sechstklässlern aus Hauptschulen. Trainer waren in jeder Kleingruppe zwei studentische Förderlehrkräfte, die auch den Fach- und Sprachunterricht durchführten. Für die Trainer fand einige Wochen vor der Ferienschule ein Schulungstag statt mit einer kurzen theoretischen Einführung zu Stress und Stressbewältigung, einer Vorstellung der Trainingskonzeption und der Materialien sowie Hinweisen zur Literatur.

Bei der Konzeption des Stresspräventionstrainings für die Schülergruppe mit Migrationshintergrund arbeiteten zwei Förderlehrerinnen mit, die zuvor für ihre Sprachfördertätigkeit ausgebildet wurden (vgl. Benholz u. Iordanidou, 2004) und über eigene Unterrichtserfahrung im Rahmen von wöchentlichem Förderunterricht in ihrer Kleingruppe verfügten. Im Hinblick auf Grundkenntnisse zu Stress und Stressbewältigung hatten sie eine entsprechende Veranstaltung im Lehramtsstudium besucht. Ausgehend von den beiden Stresspräventionsprogrammen von Lohaus und Mitarbeitern (Beyer u. Lohaus, 2006; Klein-Heßling u. Lohaus, 2000) wurden Inhalte und Materialien für das Modul vorbereitet.

Zentral für die Trainingskonzeption waren folgende Überlegungen:

1. Der Förderunterricht zielt explizit auf die Verbindung von sprachlicher und fachlicher Förderung (vgl. dazu Rösch, 2005, S. 6f). Mit dem Modul zur Förderung von Stressbewältigung erwerben die Schüler ein Fachvokabular zu Stress. Mit der Möglichkeit, eigenes Stresserleben und eigene Bewältigungsbemühungen differenzierter wahrzunehmen und sich anderen darüber mitzuteilen, erweitern die Schüler ihr Bewältigungsrepertoire für akutes und zukünftiges Stressgeschehen. Wir vereinfachten Texte und Übungen sprachlich, behielten jedoch zentrale Fachbegriffe wie Stresssituation, Stressreaktion oder Stressbewältigung bei (vgl.

hierzu Abb. 1 als Beispiel für einen Auszug aus einem Lerntagebuch, das zeigt, wie die Schüler das Fachvokabular aufnehmen).

2. Bei der Umsetzung achteten wir auf eine handlungsorientierte (und weniger rein kognitive) Vermittlung der zentralen Inhalte. Wir wählten daher stärker Methoden, wie sie in dem Stresspräventionsprogramm von Klein-Heßling und Lohaus (2000) für Grundschulkinder vorgestellt wurden (z. B. Arbeitsblätter und Gruppenplakate zum Schreiben oder Malen, Spiele, Gespräche).
3. Um jedoch in der Altersgruppe der vorwiegend Fünft- und Sechstklässler angemessen „anzukommen“, passten wir sprachlich vorwiegend Fallbeispiele aus dem Stresspräventionsprogramm für Jugendliche an (Beyer u. Lohaus, 2006; z. B. unangekündigter Test, Verabredung). Wichtig war durchgängig die starke Berücksichtigung eigener Beispiele und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler der Fördergruppe. Die Schüler sollten Spaß am Thema Stress haben.
4. Mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität zwischen bzw. innerhalb der Kleingruppen legten wir einen so genannten Pflichtteil fest, der sich auf wenige inhaltliche Schwerpunkte konzentrierte (d. h. Wissen zu Stress und Problemlösen inkl. erstes Erproben) und in jeder Kleingruppe behandelt werden sollte. Darüber hinaus stellten wir im Sinne der Differenzierung Ergänzungsmaterialien zusammen, die in Abhängigkeit von Gruppeninteressen oder Leistungsniveaus eingesetzt werden konnten.

Inhaltlich standen 1. Wissen zu Stress sowie 2. Möglichkeiten des Stressmanagements (insbesondere Problemlösen) im Vordergrund. Die Schüler sollten eigene Stresssituationen und Stressreaktionen (bezogen auf die Aspekte Körper, Gefühle, Gedanken, Verhalten) differenzierter wahrnehmen und eigene Stressbewertungen kennen lernen. Anhand der Stressschlange „SNAKE“ sollten sie einen systematischen Problemlöseprozess erfahren und einzelne Schritte erproben. Generell konnten sich die Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen über eigenes Stressgeschehen sowie unterschiedliche Bewältigungsmöglichkeiten austauschen (für eine Übersicht s. Kasten 1).

Kasten 1



Stresspräventionstraining für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Rahmen von Mercator-Förderunterricht

(angepasst nach Beyer u. Lohaus, 2006 sowie Klein-Heßling u. Lohaus, 2000)

Zentrale Trainingsinhalte: Wahrnehmung für eigene Stresssituationen, Stressreaktionen und Stressbewertungen, Kennenlernen der fünf Problemlöseschritte anhand der Stressschlange „SNAKE“, Aufbau von Stressbewältigungsressourcen.

Durchführung: Fünf bis sechs Stunden in Kleingruppen von drei bis sieben Schülern mit Migrationshintergrund im Rahmen von Förderunterricht; Trainer: Förderlehrer.

Methodik: Altersgerechte Fallbeispiele, Bearbeiten eigener Stresssituationen, Rollenspiele, Problemlösen, Gruppengespräche, Malen und Basteln, Comics, Entspannungsmöglichkeiten, Spielen und Spaß haben, etc.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Herbstschule 2006: „Vampire und andere (kleine) Ungeheuer“

Mein Lerntagebuch

Name: B Datum: 31.10.06

Das haben wir heute gemacht: (Genaue Beschreibung des Vormittages in vollständigen Sätzen)

Wir haben Halloween Arbeitsblatt gemacht und unterzeichnen, und dann aufgeschrieben ins Heft. Danach haben wir noch einmal Arbeitsblatt über Referat. ~~Das~~ Da mussten wir Sprachblasen ausfüllen. Und wir haben über Stress geredet und so weiter. Da mussten wir Wörter finden über Stressreaktion und Stressauflöser. Es hat mir sehr Spaß gemacht.

Abbildung 1: Beispiel aus einem Lerntagebuch

4 Daten zu den Förderschülern und zum Stressmodul

An der Herbstschule 2006 mit dem Motto „Vampire und andere (kleine) Ungeheuer“ haben insgesamt 18 Schülerinnen und Schüler teilgenommen (6 Jungen, 12 Mädchen). Sie kamen von vier der fünf Schwäbisch Gmünder Hauptschulen. Die Klassenspanne reichte von Klasse 5 bis 7, wobei ein klarer Schwerpunkt in der sechsten Klasse lag (10 Schüler). Fünf der 18 Schülerinnen und Schüler waren nur deutschsprachig, 8 Kinder wuchsen mit Türkisch, 3 mit Russisch, 1 mit Arabisch und 1 mit Englisch auf. Von den 13 Schülern mit Migrationshintergrund sind 10 in Deutschland geboren oder im frühen Kindesalter nach Deutschland gekommen. Drei Schüler gehörten zu den so genannten Quereinsteigern, die erst ein Jahr oder kürzer in Deutschland leben.

An der Osterschule 2007 mit dem Motto „In 8 Tagen durch Europa“ nahmen insgesamt 21 Schülerinnen und Schüler teil: 6 Jungen und 15 Mädchen. Es waren wieder vier der fünf Schwäbisch Gmünder Hauptschulen vertreten. Gut die Hälfte der Teilnehmenden (11 Schüler) hatte bereits an der Herbstschule 2006 teilgenommen. Mit 14 Schülern war diesmal eine noch stärkere Konzentration auf die Klassenstufe 6 zu sehen.

Die fünf deutschsprachigen Schüler waren wieder dabei, die Gruppe der türkischsprachigen Kinder hatte sich auf 12 vergrößert, während diesmal nur zwei russischsprachige Schüler teilnahmen. Der arabischsprachige Junge ist auch wiedergekommen, neu hinzu kam ein italienischsprachiges Mädchen. Von den Kindern mit Migrationshintergrund sind diesmal bis auf einen Quereinsteiger alle in Deutschland geboren.

Da das Modul Stressprävention elementarer Bestandteil des vormittäglichen Unterrichts in beiden Ferienschulen war, haben auch alle Schülerinnen und Schüler daran teilgenommen. In der viertägigen Herbstschule standen insgesamt fünf Stunden zur Verfügung, in der achttägigen Osterschule sechs Stunden.

In der Herbstschule 2006, für die das Modul zur Stressprävention entwickelt worden war, wurden insgesamt 68 Lerntagebücher nach Beendigung des vormittäglichen Unterrichts ausgefüllt. In 48 der ausgefüllten Lerntagebücher (bei 14 der 18 teilnehmenden Schüler) wurde das Modul zur Stressbewältigung im allgemeinen Teil unter „*Das haben wir heute gemacht*“ erwähnt. Dabei hat die Lerngruppe der so genannten Quereinsteiger mit nur zwei Einträgen, die von einer Schülerin kamen, kaum Stellung zu diesem Modul genommen. In der Osterschule 2007 wurden insgesamt 152 Lerntagebücher ausgefüllt, in denen es bei 19 von 21 Teilnehmenden insgesamt 59 Erwähnungen des Stressmoduls gab. Hier waren die Einträge gleichmäßig über die Gruppen verteilt, wobei auch keine spezifische Sprachanfängergruppe angeboten worden war. Ein Schüler (kein Sprachanfänger) hat in beiden Ferienschulen das Stressmodul nicht ein einziges Mal erwähnt.

Die Schülerinnen und Schüler hatten darüber hinaus die Möglichkeit, sich anhand von vier Rubriken differenzierter zu den Lerninhalten der Ferienschule zu äußern. In Bezug auf das Modul zur Stressbewältigung wurde folgendes in der Herbst- bzw. Osterschule genannt:

- In neun bzw. zwei Einträgen gaben Schüler an, noch „*Schwierigkeiten mit dem Stressmodul*“ gehabt zu haben. Im Einzelnen erwähnt wurden die Erstellung eines Steckbriefes zu typischen Stresssituationen sowie Stressreaktionen.
- In 18 bzw. sechs Einträgen erwähnten Schüler das Stressmodul unter „*Das habe ich heute Neues gelernt/verstanden*“.
- Sechs bzw. vier Schülereinträge erwähnten explizit das Stresspräventionsmodul unter der Rubrik „*Das hat mir heute besonderen Spaß gemacht*“. Im Einzelnen genannt wurden die Erarbeitung von Stressreaktionen und die Stressschlange „*SNAKE*“. Das Modul war darüber hinaus integriert in 26 bzw. 68 Schüleräußerungen, nach denen „*Alles*“ Spaß gemacht hat.
- Unter „*Das hat mir heute gar nicht gefallen*“ gab es in der Herbstschule keinen Eintrag und in der Osterschule sieben Einträge, die nicht weiter spezifiziert wurden. Drei dieser Einträge bezogen sich auf eine spezifische Stunde und zwei Einträge wurden von einer Schülerin zu zwei verschiedenen Tagen gemacht.²

2 Ergänzend nahmen sieben Förderlehrer an einer Kurzbefragung zur Akzeptanz des Moduls zur Stressbewältigung teil (3 Items; 4-stufige Skala von 1 = sehr gut/sehr positiv bis 4 = sehr schlecht/sehr negativ). Sechs der sieben Förderlehrer erlebten das *Modul insgesamt* positiv bzw. sehr positiv

Betrachtet man die Einträge der Schülerinnen und Schüler unter dem sprachförderlichen Aspekt, wird an den Lerntagebüchern (vgl. Abb. 1) ersichtlich, dass das Fachvokabular zu Stress häufig in den Wortschatz der Kinder übergegangen ist. Für die Abschlussveranstaltung, an der auch die Eltern teilnahmen, wurde das von den Kindern zu Stress Gelernte in einem Poster grafisch dargestellt (Abb. 2). Die Schülerinnen und Schüler nennen Stressauslöser (z. B. Streit), -reaktionen (z. B. Kopfschmerzen, Bauchweh) und Bewältigungsmaßnahmen (z. B. ins Bett gehen, Eis essen, spielen, mit Freunden sprechen).

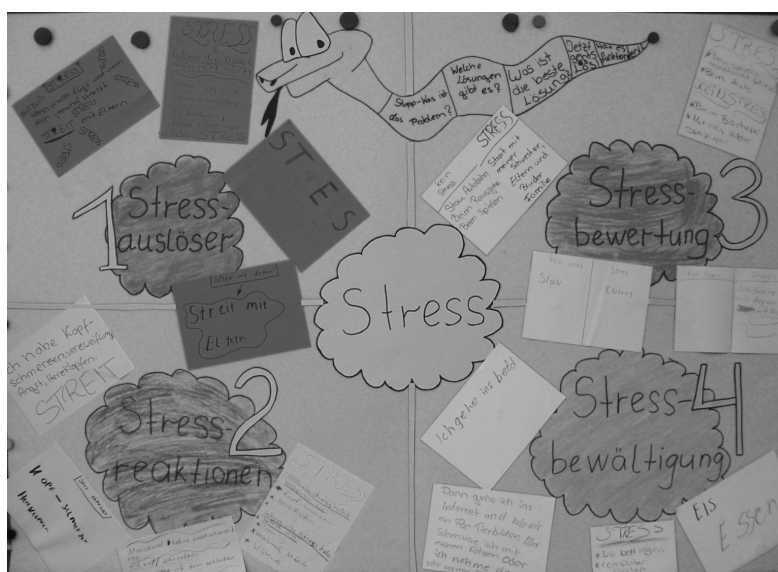


Abbildung 2: Von den Schülern erarbeitetes Plakat zu Stress und Bewältigung

5 Ausblick

Vorgestellt wurde das Sprachförderprojekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, wie es durch die Stiftung Mercator initiiert

($M = 1.71$, $SD = 0.76$). Ebenfalls sechs Lehrer beurteilten die *Durchführung* der Einheiten als gut bzw. sehr gut gelungen ($M = 1.71$, $SD = 0.76$). Alle Förderlehrer gaben an, von den bereitgestellten *Materialien* gut bzw. sehr gut profitiert zu haben ($M = 1.71$, $SD = 0.49$). Ferner bejahten sechs der sieben Förderlehrer, die Frage, ob Sie Interesse haben, Unterrichtseinheiten zu Stressbewältigung im regulären Förderunterricht umzusetzen.

und an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd umgesetzt und durch ein Modul zur Stressbewältigung ergänzt wurde. Die Grundlage für dieses Modul bildeten die Stresspräventionstrainings von Lohaus und Mitarbeitern (Beyer u. Lohaus, 2006; Klein-Heßling u. Lohaus, 2000), aus denen Inhalte zu Stress und Bewältigung für den Förderunterricht ausgewählt und angepasst wurden. Eine wichtige Überlegung dieses ergänzenden Angebots war, dass die Schülerinnen und Schüler – integriert mit der sprachorientierten Förderung – eigenes Stressgeschehen differenzierter wahrnehmen sowie ihr Bewältigungsrepertoire für akutes und zukünftiges Stressgeschehen erweitern. Im Sinne eines Aufbaus von Lebenskompetenzen ist diese Stärkung von Bewältigungskompetenzen als wichtiger Bestandteil einer ressourcenorientierten Gesundheitsförderung zu betrachten (vgl. Jerusalem, 2006, 2009). Individuen sollen befähigt werden, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten sowie alltägliche Anforderungen zu bewältigen.

Vergleichbar stellen Bewältigungskompetenz als auch Sprachkompetenz übergreifende, gesundheitsunspezifische Ressourcen dar. Es ist zu erwarten, dass die Förderung der deutschen Sprache sowie von Bewältigungskompetenzen als ein Angebot für die „Risikogruppe“ von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und mit Defiziten in der deutschen Sprache demnach auf die Stärkung individueller Ressourcen wie emotionale, kognitive und soziale Kompetenzen zielt sowie gemeinschaftliche Ressourcen wie z. B. den Zusammenhalt in der Kleingruppe fördert. Die Förderung von Bewältigungsmöglichkeiten und Sprachkenntnissen setzt zunächst stärker verhaltensbezogen am einzelnen Schüler an. Allerdings kann die Maßnahme für die Förderschüler auch eine ressourcenförderliche Gestaltung von Verhältnissen bewirken. Schule und Lernen werden auf einmal anders wahrgenommen und die Ferienschule wurde zur „schönsten [...] Schule der Welt“ (Zierau, 2010, S. 113). Eine vernetzte Förderung von Sprach- und Bewältigungskompetenz scheint daher vor dem Hintergrund der Ressourcenförderung und des Empowerments sehr zielführend. Entsprechend wurden auch an anderen Mercator-Projektstandorten Zusatzangebote, die auf eine Stärkung der Persönlichkeit zielen, in den stärker sprachorientierten Förderunterricht integriert. Beispielhaft seien hierfür die Mercator-Ferien camps in Berlin (Rösch, 2010), das Hamburger Theater-Sprachcamp (Laackmann, 2008) und die museumspädagogisch ausgerichtete Ferienschule in Köln (Kniffka, 2008) genannt.

Während die Wirksamkeit des Förderunterrichts zur Verbesserung der Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch eindrucksvoll belegt werden konnte (Efms, 2009), steht eine systematische Evaluation für die im Rahmen von Förderunterricht erprobten Programmbausteine zu Stress und Stressbewältigung bislang aus. Ein randomisiertes Design mit Kontroll- und Interventionsgruppen, hinreichend große Stichproben sowie der Einsatz von sprachlich und kulturell angemessenen diagnostischen Verfahren (z. B. Eschenbeck, Heim-Dreger, Tasdaban, Lohaus, Kohlmann, im Druck) wären Mindestvoraussetzungen (vgl. auch Petermann u. Natzke, 2006). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Stresspräventionstrainings liegen bislang allein für Schülergruppen im Sinne einer universellen Fördermaßnahme vor (im Unterschied

zum hier verfolgten risikogruppenbezogenen Präventionsansatz; Beyer u. Lohaus, 2005; Klein-Heßling, 1997; s. a. Kaluza u. Lohaus, 2006, für eine Übersicht). Erste Hinweise zur Akzeptanz des Moduls zur Stressbewältigung durch die Förderschüler liefern die von den Schülern täglich geführten Lerntagebücher insbesondere der Herbstschule, für die das Modul ausgearbeitet wurde und in denen es häufiger genannt wird – vorwiegend unter den Überschriften „Hier hatte ich noch Schwierigkeiten“, „Das habe ich heute Neues gelernt/verstanden“ sowie „Das hat mir heute besonderen Spaß gemacht“. Die Äußerungen weisen darauf hin, dass die Schüler im Rahmen dieser Ferienschule das erste Mal in dieser Form mit der Förderung von Stressbewältigungskompetenz in Berührung gekommen sind. Insgesamt scheinen die Inhalte und Methoden des Moduls die Lerngruppen (inkl. der Förderlehrer) angesprochen zu haben. Eine Ausnahme stellt die kleine Gruppe der Sprachanfänger dar, für die möglicherweise die sprachlichen Voraussetzungen aufgrund des hohen fachsprachlichen Anteils überschritten wurden. Die Wichtigkeit der Passung zwischen den Lehr- und Lerninhalten des Moduls mit der jeweiligen Zielgruppe deutet sich hier an.

Interessant hinsichtlich der Wirksamkeit sind ferner Empfehlungen, die zu einer Steigerung der Nachhaltigkeit des Sprachförderunterrichts formuliert wurden (Efms, 2009) und die sich im Kontext von Stressprävention zur Hypothesengenerierung heranziehen lassen: Einflussfaktoren sind demnach auf der Seite der Förderlehrer die Dauer der Tätigkeit, ihre Weiterbildung und ein eigener Migrationshintergrund. Orientiert hieran wäre es wünschenswert, wenn Studierende mit eigenem Migrationshintergrund als Förderlehrer das Modul zur Förderung von Stressbewältigung längerfristig in ihren Fördergruppen umsetzen sowie ihre Kenntnisse zu Stress und dessen Bewältigung sowie ihre Trainerkompetenzen in begleitenden Veranstaltungen vertiefen. Ferner wird empfohlen, die Sprachförderung in die Lebenswelt der Jugendlichen mit Hausaufgaben und Klassenarbeiten einzubinden. Eine weitere Vernetzung mit der Förderung von Bewältigungskompetenzen, wie sie hier vorgestellt wurde, und damit einer Berücksichtigung von auch stärker emotionalen und sozialen Problemen der Schülerinnen und Schüler in Lebensbereichen wie Schule, Familie, Freunde oder Freizeit wäre ebenfalls wünschenswert. So sprechen sich die Autoren für eine Verbindung von Förderunterricht mit gemeinsamen, Freude bereitenden Freizeitaktivitäten in der Fördergruppe aus. Module zur Stressprävention, die handlungsorientiert ausgerichtet sind, sich durch vielfältige methodische Zugänge auszeichnen, den gemeinsamen Austausch der Schülerinnen und Schüler über eigenes Stressgeschehen sowie Bewältigungsbemühungen fördern und auch Raum für Angenehmes wie Spiele und Spaß bieten, sind hier sicher eingeschlossen.

Die Integration des Trainings von Bewältigungsstrategien in die Sprachförderung wie in diesem Beispiel kann auch in einem weiteren Sinne den emotionalen, kognitiven und sozialen Aspekten der Förderung Rechnung tragen. Sprachkompetenz zeigt sich im Umgang mit Sprache und in ihrem Gebrauch. Beides ist nicht allein von der Beherrschung von Wortschatz und Grammatik abhängig, sondern auch von den jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, angemessen auf die jeweilige kommunikative Situation zu reagieren. Mit der doppelten Zielsetzung des Stressmoduls – Stress-

phänomene beschreiben und artikulieren sowie darauf reagieren und sie managen zu können – sollten Kompetenzen erworben werden, die zu einer sprachlichen Förderung im Sinne der Wortschatzarbeit, aber auch des kommunikativen Umgangs mit Sprache und der Selbstbestimmung in bestimmten Kommunikationssituationen beitragen.

Literatur

- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective* (2. Aufl.). New York: Guilford.
- Barzel, D., Salek, A. (2007). Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 205-214). Freiburg: Fillibach.
- Benholz, C., Iordanidou, C. (2004). Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Beyer, A., Lohaus, A. (2005). Stressbewältigung im Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 33-50.
- Beyer, A., Lohaus, A. (2006). *Stressbewältigung im Jugendalter: Ein Trainingsprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Botvin, G. J. (1998). Preventing adolescent drug abuse through life skills training. In J. Crane (Hrsg.), *Social programs that really work* (S. 225-257). New York: Sage.
- Efms (2009). Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts. Kurzbericht. Zugriff am 03.03.2011. Verfügbar unter <http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/integration/foerderunterricht-fuer-kinder-und-jugendliche-mit-migrationshintergrund.html>
- Erhart, M., Hölling, H., Bettge, S., Ravens-Sieberger, U., Schlack, R. (2007). Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 800-809.
- Eschenbeck, H., Heim-Dreger, U., Tasdaban, E., Lohaus, A., Kohlmann, C.-W. (im Druck). A Turkish adaptation of the coping scales from the German Stress and Coping Questionnaire for Children and Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. (2008). Gesundheit und Optimismus GO: Trainingsprogramm für Jugendliche. In H.-P. Langfeld, G. Büttner (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen: Kompendium für die Praxis* (S. 295-306). Weinheim: Beltz.
- Groß, C., Meier, S., Eschenbeck, H., Haas, T., Kohlmann, C.-W. (2008). Praxis der Gesundheitsförderung an Schulen in Ostwürttemberg. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 3, 103-112.
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community*. New York: Plenum.
- Jerusalem, M. (2006). Gesundheitsförderung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Gesundheitspsychologie. Band 1* (S. 547-563). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2009). Ressourcenförderung und Empowerment. In J. Bengel, M. Jerusalem (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 175-187). Göttingen: Hogrefe.

- Jerusalem, M., Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus, H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141-157). Heidelberg: Springer.
- Junge, J., Neumer, S., Manz, R., Magraf, J. (2002). *Gesundheit und Optimismus GO: Trainingsprogramm für Jugendliche*. Weinheim: Beltz.
- Kaluza, G., Lohaus, A. (2006). Psychologische Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter: Eine Sammlung empirisch evaluierter Interventionsprogramme. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14, 119-134.
- Kizilhan, J., Bermejo, I. (2009). Migration, Kultur, Gesundheit. In J. Bengel, M. Jerusalem (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 509-518). Göttingen: Hogrefe.
- Klein-Heßling, J. (1997). *Stressbewältigungstrainings für Kinder: Eine Evaluation*. Tübingen: dgvt.
- Klein-Heßling, J., Lohaus, A. (2000). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kniffka, G. (2008). Deutsch als Zweitsprache lernen im Museum. Einblicke in die Ferienschule der Universität zu Köln. In A. Ballis, K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule – Sommerkurse – Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 54-75). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kohlmann, C.-W., Eschenbeck, H. (im Druck). Stressbewältigung und Gesundheit: Interkulturelle Aspekte. In P. Genkova, T. Ringeisen, F. Leong (Hrsg.), *Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kohlmann, C.-W., Hock, M. (2005). Stressbewältigung. In H. Weber, T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 374-382). Göttingen: Hogrefe.
- Kurth, B.-M., Schaffrath Rosario, A. (2007). Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 736-743.
- Laackmann, K. (2008). *Hamburger TheaterSprachcamp*. In A. Ballis, K. H. Spinner (Hrsg.), *Sommerschule – Sommerkurse – Summer Learning. Deutsch lernen in außerschulischem Kontext* (S. 76-92). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mittag, W., Jerusalem, M. (1999). Determinanten des Rauchverhaltens bei Jugendlichen und Transfereffekte eines schulischen Gesundheitsprogramms. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7, 183-202.
- Petermann, F., Natzke, H. (2006). Soziale Integration. In A. Lohaus, M. Jerusalem, J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 348-369). Göttingen: Hogrefe.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007) (Hrsg.). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen* [elektronische Version]. Berlin. Zugriff am 22.3.2011. Verfügbar unter <http://www.nationaler-integrationsplan.de>
- Rösch, H. (2005). *Deutsch als Zweitsprache. Bausteine für einen lebendigen Spracherwerb*. Lernchancen, 47, 4-8.
- Rösch, H. (2010). *Mercator-Ferien camps in Berlin: DaZ-Schreibprojekt und Berufsorientierung*. In Stiftung Mercator (Hrsg.), *Der Mercator-Förderunterricht: Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende* (S. 85-106). Münster: Waxmann.

- Schenk, L., Ellert, U., Neuhauser, H. (2007). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Methodische Aspekte im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50, 590-599.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2006). Deutsch als Zweitsprache. In G. Lange, S. Weinhold (Hrsg.), Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik (S. 128-135). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stiftung Mercator (Hrsg.). (2010). Der Mercator-Förderunterricht: Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann.
- Zierau, C. (2010). Herbstschule: Ein Ferienprojekt in Schwäbisch Gmünd. In Stiftung Mercator (Hrsg.), Der Mercator-Förderunterricht: Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende (S. 107-118). Münster: Waxmann.

Korrespondenzanschriften:

Heike Eschenbeck, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten; E-Mail: eschenbeck@ph-weingarten.de

Cornelia Zierau, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd; E-Mail: cornelia.zierau@ph-gmuend.de

Heike Eschenbeck, Pädagogische Hochschule Weingarten, Pädagogische Psychologie; *Cornelia Zierau*, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Sprache und Literatur, Abteilung Deutsch; *Maria Brunner*, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Humanwissenschaften, Abteilung Cultural Studies; *Carl-Walter Kohlmann*, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Humanwissenschaften, Abteilung Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.