



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

MASTERTHESE
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

Hochschullehrgang mit Masterabschluss
Verhaltensauffälligkeiten und Schule

Angst und Schulabsentismus

vorgelegt von

Rosa Maria Wimmer

Betreuung

Dr. Nina Jelinek

Mag. Marianne Neißl

Matrikelnummer

08586139

Wortanzahl

27 408

Linz, am 09. 11. 2021

Vorwort

„Menschen dabei behilflich zu sein, nicht von Ängsten zerstört zu werden, ist das größte Geschenk überhaupt.“

(Thich Nhat Hanh)

Von klein auf, machen Menschen die Erfahrung, dass Angst zum Leben gehört. Sie schützt vor Gefahren, lehrt Vorsicht und gehört zur normalen Entwicklung eines Menschen. Für Kinder stellen Ängste oftmals eine Überforderung dar, mit der sie alleine nicht zurechtkommen. Die Schule, sowie das Elternhaus tragen dafür die Verantwortung, diese Ängste ernst zu nehmen, Verständnis dafür zu zeigen und die nötige Sicherheit zu geben. Vor allem durch die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus können angstausslösende Faktoren verhindert bzw. behoben werden.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich während des Verfassens dieser Arbeit durch Zuspruch immer wieder zur Weiterarbeit motiviert hat und mir durch ihre Geduld und Verständnis den Rücken freigehalten hat.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich auch meinen beiden Betreuerinnen, Frau Dr. Nina Jelinek und Frau Mag. Marianne Neißl aussprechen. Sie haben mich mit ihrem fachlichen Wissen bereichert und so zum Gelingen der Arbeit beigetragen.

Abstract

Die folgende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Angst und Schulabsentismus“ und geht den Fragen nach „Welche Faktoren beeinflussen die Entstehung von Ängsten?“ und „Welche pädagogischen Maßnahmen können in der Schule zur Prävention und Intervention eingesetzt werden?“. In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, welche Lehrmethoden und Arbeitstechniken von den Lehrpersonen in den Schulen angewendet werden, um Ängste zu reduzieren, damit sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule wohlfühlen können. Zunächst wird im theoretischen Teil der Arbeit auf den Begriff „Angst“ eingegangen, Entstehungstheorien der Angst vorgestellt und die verschiedenen Formen von Schulabsentismus erläutert. Gängige Präventions- und Interventionsmethoden werden im Anschluss angeführt.

Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Beantwortung der Forschungsfrage. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse werden aus elf geführten Interviews pädagogische Ansätze und Methoden herausgefiltert, die zur Reduktion von Ängsten, einem gegenseitigen wertschätzenden Umgang und zu einem angenehmen Schulklima beitragen. Das Vorhandensein einer guten Gesprächsbasis zwischen Lehrpersonal, Eltern, Schülerinnen und Schüler wird als gute Voraussetzung für effektives und empathisches Handeln dargelegt. Die Rolle der Lehrperson und das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern wird besonderes Gewicht beigemessen.

Abstract

The following master's thesis deals with the topic of „fear and school absenteeism“ and answers the questions „Which factors influence the development of fears?“ and „Which pedagogical measures can be used in schools for prevention and intervention?“ The aim of this work is to show which teaching methods and working techniques are used by teachers in schools in order to reduce fears so that the pupils can feel comfortable in school. First of all, the theoretical part of the thesis deals with the term „fear“, introduces the origins of fear and explains the various forms of school absenteeism. Common prevention and intervention methods are listed below.

The empirical part of the thesis deals with answering the research question. With the help of the qualitative content analysis, pedagogical approaches and methods are filtered out of eleven interviews that contribute to the reduction of fears, mutual respectful interaction and a pleasant school atmosphere. The existence of a good basis for discussion between teaching staff, parents and students is presented as a good prerequisite for effective and empathetic action. Special emphasis is placed on the role of the teacher and the relationship with the students.

Inhalt

1	Einleitung.....	8
2	Angst.....	11
2.1	Begriffe.....	11
2.1.1	Angst und Furcht.....	11
2.1.2	Phobie und Panik.....	14
2.1.3	Stress.....	15
2.1.4	Ängstlichkeit.....	17
2.2	Angst bei Kindern.....	18
2.2.1	Frühkindliche Ängste.....	18
2.2.2	Ängste des Kleinkindes.....	19
2.2.3	Ängste der Schulkinder.....	20
2.2.4	Ängste in der Pubertät und Adoleszenz.....	21
2.3	Angststörungen.....	22
2.3.1	Soziale Ängste.....	23
2.3.2	Generalisierte Angststörung.....	26
2.3.3	Trennungsangst.....	27
2.3.4	Leistungsangst/Prüfungsangst.....	28
2.3.5	Soziale Phobie.....	29
3	Entstehungstheorien.....	31
3.1	Psychoanalytischer Ansatz.....	31
3.2	Behaviorale Modelle.....	33
3.3	Kognitionstheoretischer Ansatz.....	34
4	Schulabsentismus.....	37
4.1	Auslösende Faktoren.....	38
4.1.1	Elternhaus.....	40
4.1.2	Schulischer Bereich.....	41
4.2	Schulangst.....	49
4.2.1	Rückblick.....	49
4.2.2	Auffälligkeiten im Verhalten.....	50
4.3	Schulschwänzen.....	51
4.4	Elternbedingte Schulversäumnisse.....	53
4.5	Schulphobie.....	54
4.6	Drop-Outs.....	56

4.7	Schulpflicht und Schulzwang.....	56
5	Schulische Prävention	60
5.1	Präventive Rahmenbedingungen	62
5.2	Professionelles Handeln.....	66
5.3	Neue Wege	68
5.4	Sozialkompetenz fördern.....	71
6	Schulische Intervention.....	73
6.1	Fallklärung.....	73
6.2	Mentoring	73
6.3	Elternarbeit.....	74
6.4	Beratungslehrkräfte/Schulpsychologie	75
6.5	Schulische Handlungskonzepte nach Ricking und Dunkake	75
7	Qualitative Forschung	79
7.1	Begründung der Forschungsmethode	79
7.2	Erhebungsmethode	79
7.3	Auswertungsmethode.....	81
7.4	Deskription der Untersuchungsstichprobe.....	81
8	Ergebnisdarstellung und Diskussion	84
8.1	Ursachen für Ängste rund um die Schule.....	84
8.2	Mobbing	89
8.3	Formen des Schulabsentismus	91
8.4	Die Rolle der Lehrperson	95
8.5	Elternarbeit.....	97
8.6	Präventions- und Interventionsmaßnahmen.....	99
8.7	Werte für den „Wohlfühlort Schule“	102
9	Fazit und Zusammenfassung.....	105
10	Literaturverzeichnis.....	110
11	Abbildungsverzeichnis.....	116

Einleitung

Die vorliegende Arbeit, mit dem Titel „Angst und Schulabsentismus“, befasst sich mit Ängsten, die im Kontext Schule auftreten und im Extremfall zu Formen des Schulabsentismus führen. Um in der Schule mögliche Ängste zu reduzieren und die Schülerinnen und Schüler in der Schule halten zu können, wird untersucht, „Welche pädagogischen Maßnahmen in der Schule zur Prävention und Intervention eingesetzt werden“.

Die Wahl dieses Themas resultiert aus persönlichen Erfahrungen und Konfrontationen mit dem Phänomen „Schulangst“. In den letzten Jahren gab es immer wieder Kinder, welche die Schule nicht mehr regelmäßig besuchen konnten. Die Probleme der Kinder wurden meist zu spät erkannt. Trotz großer Bemühungen seitens der Schule, der Eltern, Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer, sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, steht man dem Problem oft sehr hilflos und ohnmächtig gegenüber. Um einen besseren Einblick in diese Problematik zu bekommen und bei Bedarf früher reagieren zu können, habe ich mich für dieses Thema entschieden.

Dem Phänomen „Schulabsentismus“ geht meist eine Phase von Schulunlust, Schulumüdigkeit oder anderen Schulproblemen voraus. Je früher diese Anzeichen erkannt werden und mit entsprechenden Maßnahmen korrigierend eingegriffen wird, umso mehr kann das Fernbleiben der Schule verhindert werden. Eine nicht abgeschlossene Schulausbildung stellt zum einen für jeden Einzelnen unter Umständen eine lebenslange Belastung dar, und zum anderen ist der Eintritt in die Ausbildungs- und Arbeitswelt sehr schwer oder überhaupt nicht möglich. Die Folgen sind meist der soziale Abstieg (Rotthaus 2019, S. 11). Deshalb steigt das öffentliche Interesse und Schulabsentismus stellt sich als gesellschaftliches Problem heraus.

Die Forschung auf dem Gebiet Schulabsentismus gestaltet sich aber als äußerst schwierig. Es kann nicht genau festgestellt werden, wie viele Schülerinnen und Schüler, wie lange und wie oft, der Schule fernbleiben. Trotz schriftlicher Entschuldigungen oder durch das Eintragen ins Klassenbuch ist durch die Beachtung des Datenschutzes oder anderer Dokumentationsmängel keine

genaue Erhebung möglich (Sälzer 2010, S. 9). Um gezielte präventive Maßnahmen einsetzen zu können, müssen die Ursachen, weshalb die Kinder unregelmäßig zur Schule kommen oder diese vollständig verweigern, bereits im Vorfeld bekannt sein und der Unterricht dahingehend gestaltet werden. Lehrerinnen und Lehrer können sehr viel dazu beitragen die Ängste im Schulalltag zu reduzieren, indem sie wachsam und sensibilisiert die Kinder beobachten und eine Vertrauensbasis aufbauen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Erörterung präventiver Maßnahmen, die die Institution Schule erfolgreich einsetzen kann. Treten dennoch Probleme beim regelmäßigen Schulbesuch auf, soll die Schule auf Interventionskonzepte zurückgreifen können.

Zu Beginn werden im theoretischen Teil der Arbeit die Begriffe Angst und Furcht definiert und voneinander abgrenzt. Es erfolgt die Darstellung verschiedener Begrifflichkeiten, wie Phobie und Panik, Stress und Ängstlichkeit. Im Laufe der Entwicklung eines Kindes werden Phasen mit „normalen“ Ängsten beschrieben. Anschließend werden Angststörungen, im Kontext Schule, und ihre typischen Verhaltensweisen aufgezeigt. Da in der Schule keine Klassifikation der Störungen vorgenommen wird, kommt es in dieser Arbeit zum Verzicht der Zuordnung zu den Klassifikationssystemen.

Im dritten Kapitel werden Entstehungstheorien der Angst vorgestellt, die Angsttheorien nach Freud, behaviorale Modelle und Modelle mit kognitionstheoretischem Ansatz.

Werden die Ängste in der Schule übermächtig, kann es zu aversivem Schulverhalten kommen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit „Schulabsentismus“ folgt im vierten Kapitel. Zunächst werden auslösende Faktoren im schulischen Bereich und im Elternhaus erläutert. Anschließend erfolgen Beschreibungen der verschiedenen Formen von Schulabsentismus: Schulangst, Schulschwänzen, Elternbedingte Schulversäumnisse, Schulphobie und Drop-Outs. Der letzte Teil beschreibt die allgemeine Schulpflicht, ihre Geschichte und ihre Folgen.

Im Kapitel fünf werden schulische Präventionsmaßnahmen präsentiert. Es erfolgt eine Definition des Begriffes und eine Beschreibung des Aufgabenbereiches.

Präventive Rahmenbedingungen, professionelles Handeln, Pädagogik der Anerkennung, Neue Autorität und die Förderung der Sozialkompetenz umreißen dieses Kapitel.

Schulische Interventionsansätze folgen im sechsten Kapitel. Zu Beginn jeder Maßnahme steht zunächst die Fallklärung. Mentoring und Elternarbeit werden als sehr erfolgsversprechende Mittel beschrieben. Der Einsatz von Beratungslehrerinnen und -lehrer bzw. der Einsatz der Schulpsychologie unterstützen die Intervention. Zum Abschluss werden Handlungskonzepte nach Ricking und Dunkake vorgestellt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird die Forschungsmethode, die Art der Datenerhebung und deren Auswertung beschrieben. Weiters werden die elf Interviewpartnerinnen und Interviewpartner vorgestellt.

Im achten Kapitel erfolgt die Auswertung der gewonnenen Daten. In sieben Kategorien werden die Aussagen dargestellt und interpretiert. Vergleiche zur Literatur werden hergestellt.

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick gegeben.

2 **ANGST**

“Angst ist eine Farbe unseres Lebens.“

Horst Eberhard Richter (Psychoanalytiker)

2.1 **Begriffe**

Zur Strukturierung des Phänomens „Angst“ werden verschiedene Begriffe, die eine Form von Angst beschreiben, angeführt. Positive, sowie negative Aspekte werden genannt und verglichen. Verschiedenste Definitionen versuchen die Begriffe zu beschreiben.

2.1.1 **Angst, Furcht**

Angst und Furcht werden oft als Synonyme verwendet, die in unterschiedlicher Intensität jederzeit auftreten können. Dennoch müssen diese Begriffe voneinander abgegrenzt werden (Heiderich, Rohr, 2007, S. 78).

Eine Unterscheidung dieser Begriffe hat erstmals der Philosoph Kierkegaard (1952, zit. n. Sörensen, 1996, S. 3f) unternommen. Er beschreibt Angst als diffuses Gefühl - auf nichts Konkretes gerichtet, wobei Furcht auf eine eindeutige Gefahrenquelle hinweist. Außerdem beschreibt Sörensen Angst als hypothetisches Konstrukt, das zwar wahrgenommen werden kann, aber nicht messbar ist. Nur die Auswirkungen verschiedenster Ängste können durch Befragung und Auswertung messbar gemacht werden.

Die Professorin für Psychopathologie Cecilia Essau (2014, S. 14,17) hingegen beschreibt Angst als einen Affektzustand, der durch eine Bedrohung ausgelöst, auf zukünftige Vorkommnisse vorbereitet. Dieser Zustand dient als biologisches Warnsystem und die Autorin spricht hier von normaler Angst, die dem Menschen als Schutz dient. Als Furcht beschreibt sie eine emotionale Reaktion, die auf eine gegenwärtige Gefahr hinweist. Dadurch wird das sympathische Nervensystem stark aktiviert und die Person tendiert zur Flucht. Die Furchtgefühle sind kurzlebig und haben keine längerfristigen psychischen Auswirkungen.

Ebenso stellt Hopf (2018, S.18f) fest, dass Angst grundsätzlich den Menschen

vor Gefahren schützt und ihm zum Überleben dient. In der Psychoanalyse spricht man vom „Über-Ich“, der moralischen Instanz, die sich an das Angstverhalten anpasst. Weiters stellt Hopf fest, dass Angst keine krankhafte Gegebenheit ist, sondern eine angeborene und sinnvolle Reaktion.

„Angst wird allgemein als Reaktion auf eine subjektiv erlebte Bedrohung definiert“ (Ricking, Albers, 2019, S. 16).

Heiderich und Rohr (2018, S. 78) sprechen bei Angst ebenfalls von einer Fähigkeit, die zum Schutz dient und als Warnsystem eingesetzt wird. Meist ist Angst mit unangenehmen physischen Reaktionen, wie Herzrasen, Kopfschmerzen, Übelkeit und ähnlichem verbunden.

Essau (2014, S. 14ff) unterscheidet hier etwas spezifischer und spricht von drei Ebenen. Die erste Ebene bezeichnet sie als körperliches System, das durch Aktivierung des sympathischen Nervensystems, Reaktionen, wie Müdigkeit, erhöhte Herzfrequenz, verstärkte Atmung, Erbrechen, Kopfschmerzen, Magenschmerzen, muskuläre Anspannung usw. auslöst. Die zweite Ebene, das kognitive System, sucht nun eine mögliche Bedrohung und verbindet damit Gedanken an Gefahren, selbstkritische Gedanken, Black-out, Konzentrationsschwierigkeiten, oder Vergesslichkeit. Falls die Außenwelt keine Gefahr darstellt, wird die Angst nach innen gekehrt und auf die eigene Person projiziert. Das behaviorale System stellt die dritte Ebene dar und geht mit Vermeidungsverhalten einher. Durch Weinen oder Schreien, starrer Haltung, Stottern, Zittern der Lippe oder der Stimme soll die Flucht vor der Bedrohung gelingen. Ist dies der Fall, kommt es zur Verstärkung des jeweiligen Vermeidungsverhalten.

Freud (1924, S. 410) unterscheidet ebenso zwischen Angst und Furcht. „Ich meine nur, Angst bezieht sich auf den Zustand und sieht vom Objekt ab, während Furcht die Aufmerksamkeit gerade auf das Objekt richtet“. Später definiert er die Begriffe genauer. Er unterscheidet zwischen Realangst, neurotischer Angst und Gewissensangst. „Bei der Realangst weiß man um die Gefahr, wobei bei der neurotischen Angst das Objekt unbekannt ist“ (1933, S. 119). Für Freud war schließlich Furcht eine reale bzw. „normale“ Angst und die „neurotische Angst“ die krankhafte Form. Ihm ging es darum die Auslöser dieser neurotischen Ängste

ins Bewusstsein zu bringen und als reale Ängste erkennbar zu machen (1926, S. 45). Ab diesem Zeitpunkt stellt er die Angst vor die Verdrängung. „Nicht die Verdrängung schafft die Angst, sondern die Angst ist früher da, die Angst macht die Verdrängung! Aber was für Angst kann es sein? Nur die Angst vor einer drohenden äußeren Gefahr, also eine Realangst“ (1933, S. 115).

Den Begriff Angst bringt Streit (2016, S. 11-14) mit seiner lateinischen Herkunft „angustus“ (Enge) und „anguster“ (Bedrängnis) in Verbindung. Diese beiden Gefühle stellen sich ein, wenn etwas Unvorhergesehenes, etwas Bedrohliches eintritt, ohne den Verlauf abschätzen zu können. Das Ziel ist es, sich zu schützen, ein Grundbedürfnis des Menschen. Dieses Gefühl kann so stark sein, dass man im Handeln eingeschränkt oder wie gelähmt ist. Entwicklungsgeschichtlich gesehen, ist Angst aber ein wichtiger Bestandteil des Selbsterhaltungstriebes.

Specht-Tomann (2007, S. 11-13) widmet sich der Frage, wieviel „gute Angst“ ein Mensch braucht, um eine positive Entwicklung zu erfahren oder wann wandelt sich diese Kraft in „schlechte Angst“, die lähmend und entwicklungshemmend wirkt, um. Sie erklärt Angst als Warnsystem, das in einem alten Teil unseres Nervensystems ausgelöst wird. Der Mensch reagiert zudem nicht nur instinktiv, sondern hat viele Möglichkeiten diesem Gefühl zu entgegnen. Schon allein Gedanken können so starke Angst auslösen, als wäre es ein reales Geschehen. Angst tritt meist dann auf, wenn eine Situation unklar ist und man den Ausgang der Situation nicht abschätzen kann. Viele Phasen in einem Leben sind unvorhersehbar, stellen Herausforderungen dar und sind deshalb mit Unsicherheit und Angst behaftet. Körperliche Veränderungen und Persönlichkeitsveränderungen, wie Wachstum, können angstausslösende Faktoren sein.

Körperliche Reaktionen, wie erhöhter Blutdruck, vergrößerte Pupillen, trockener Mund, erhöhter Muskeltonus, Schweißausbrüche, Zittern, rasender Puls führen zu einem unangenehmen Gefühl, das uns vor die Entscheidung für „Flucht“ oder „Kampf“ stellt. Auf der emotionalen Ebene kann ein geringer Angstlevel sogar Lust auslösen, die zu erhöhter Konzentrationsfähigkeit führt. Wird diese Angst aber zu groß und lang anhaltend, so führt dies zum seelischen Zusammenbruch. Specht-Tomann (2007, S. 16f) spricht hier von einer Negativspirale, die das

Selbstvertrauen derartig schwächt, dass man in eine Art „Dauerängstlichkeit“ gelangt. Diese Angst kann in körperlichen Beschwerden, wie Bauchschmerzen, Einnässen, Kopfschmerzen, Atemnot sichtbar werden und werden als psychosomatische Effekte bezeichnet. Diese zu erkennen und richtig zu deuten, stellt oftmals eine Herausforderung dar. Die Autorin betont weiters, dass jede kleine Angst mit der großen Angst vor dem Tod in Verbindung gebracht werden kann. Sie spricht von Symbolen (die Schlange, die Dunkelheit und die Höhe) und nennt dazu die Arbeiten von S. Freud und C. G. Jung, die sich sehr intensiv mit Menschheitssymbolen beschäftigt haben.

Hetterich (2019, S. 22-24) geht davon aus, dass der Übergang von „normaler Angst“ zu Angststörungen fließend ist. Er bezeichnet auch Angststörungen als normal. Es handelt sich lediglich um eine psychische Aufarbeitung. Kinder brauchen Personen, die ihnen lernen, wie sie mit ihren Ängsten umgehen können. Der Autor beschreibt drei mögliche Angstreaktionen. Zunächst nennt er den Kampf. Meist reagieren Personen mit Aggressivität, um dem Gegner Angst zu machen und gleichzeitig die eigene Angst zu verdrängen. Eine weitere Möglichkeit ist die Flucht, der Gefahr aus dem Weg zu gehen und als dritte Möglichkeit fügt er noch das Erstarren hinzu.

Angst bereitet den Menschen auf schwierige Aufgaben vor und lässt ihn besser planen. Diese Form von Angst bezeichnet Hopf (2018, S. 18f) als Furcht. Diese ist auf eine bestimmte Sachlage oder ein Objekt gerichtet, während Angst unbestimmt ist. Nur ein gesundes „Ich“ kann reale Ängste von krankhaften Fantasien unterscheiden.

2.1.2 Phobie, Panik

Das griechische Wort „phobos“ bedeutet Furcht oder Schrecken. Charakteristisch bei einer Phobie sind Reaktionen, die nicht erklärt werden können, nicht willentlich beeinflussbar und länger anhaltend sind, übertrieben wirken, aber diese angstausslösenden Situationen zu vermeiden suchen (Essau 2014, S. 17).

Eine weitere Form neurotischer Angst bezeichnet Freud (1996, S. 375-382) als

Phobien. Diese sind speziell an ein Objekt oder eine Situation gebunden. Dabei unterscheidet er die Schlangenphobie und die Situationsphobien (Einsturz einer Brücke, Eisenbahnzusammenstoß, Agoraphobien). Allein der Gedanke an solcherlei Situationen löst Angstzustände aus. Die dritte Form bezeichnet er als „freien Angstanfall“, festzustellen bei Hysterie, in Begleitung von Symptomen, wie Atemnot, Schwindel, Herzrasen, Zittern, etc.

Auf eine bestimmte Wahrnehmung folgt eine Angstreaktion, wie zum Beispiel beim Anblick von Spinnen oder Schlangen, bei Spritzen oder bei Gewitter. Meist sind Phobien auch mit anderen Angststörungen verbunden. Die innerpsychische Ursache für diese Phobien liegt darin, dass Gefühle, die für einen Menschen nur schwer zu ertragen sind, auf Gegenstände oder Situationen verschoben werden. Trennungsängste können beispielsweise einer Spinnenphobie zugrunde liegen und eine Konfrontation mit Spinnen kann man ausweichen oder vermeiden, um Ängste zu vermeiden. Die Angstauslöser müssen hinterfragt werden, um Phobien verstehen zu können (Hetterich 2019, S. 68f).

Essau (2014, S.18) versteht unter dem Begriff „Panik“ jenen Zustand, der plötzlich und intensiv mit großer Furcht in Begleitung mit physischen Symptomen, auftritt.

Hetterich (2019, S. 70f) spricht von einer regelrechten Überflutung von Angst in Begleitung mit Erbrechen, Schweißausbrüchen, Zittern, Herzrasen, o.ä. Davon sind eher Jugendliche betroffen, die vor allem in der Pubertät mit Panikanfällen überrascht werden. Diese Art von Angst kann sehr schwer benannt werden und wird in der Psychoanalyse unter dem Terminus „namenlose Angst“ geführt. Ursächlich dafür kann der Ausfall einer wichtigen Bezugsperson in der frühen Kindheit, etwa durch Krankheit oder Tod, sein. Für Betroffene wird dringend eine Psychotherapie empfohlen.

2.1.3 Stress

„Allen Stress-Definitionen ist im Kern gemein, dass es sich bei Stress um eine notwendige psychologische und physiologische Zusatzleistung des Menschen handelt, mit der er versucht, bedrohliche Problemlagen zu bewältigen“ (Schröder

1996, zit. n. Hartig 2015, S. 10).

Fischer und Krohne (2017, S. 51-56) weisen darauf hin, dass in der Literatur unter dem Begriff „Stress“ alle Belastungen aus dem täglichen Leben zusammengefasst werden, wobei sie auf die Vielzahl von Definitionen und deren Unschärfe hinweisen. Umweltreize, die auf das Individuum einwirken, werden auch als „Stressoren“ bezeichnet. Lazarus bezeichnet Stress als „relationales Konzept“. Damit treten Umwelt und Person in eine bestimmte Beziehung (Transaktion). Zunächst wird eine kognitive Bewertung (Primärbewertung) der Situation (irrelevant, günstig oder stressbezogen) vorgenommen. Liegt eine stressbezogene Situation vor, so werden in der Sekundärbewertung die eigenen Ressourcen für eine mögliche Bewältigung überprüft. Als Stressbewältigung wird jener Prozess beschrieben, der durch den Einsatz verschiedener Ressourcen schädigende Einflüsse minimiert oder versucht den Organismus an die jeweilige Situation anzupassen.

Schwarzer (2000, S. 11f) zitiert dazu die Definition von Lazarus (1991): „ Stress is any event in which environmental or internal demands tax or exceed the adaptive resources of an individual, social system, or tissue system“. Lazarus geht davon aus, dass man sich normalerweise mit persönlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten in der eigenen Umwelt zurechtfindet. Stress entsteht dann, wenn hohe Anforderungen gestellt werden und diese Fertigkeiten zur Bewältigung nicht mehr ausreichen oder bezweifelt werden. Eine Stresssituation kann zum einen als Herausforderung gesehen werden und wird deshalb mit Anstrengung bewältigt. Wird ein Ereignis als Schaden oder als Bedrohung aufgefasst, so wird vor allem in leistungsbezogenen Situationen, wie in der Schule, ängstlich und unsicher an die Bewältigung herangegangen. Angst vor Bloßstellung, schlechte Bewertung durch Lehrerinnen oder Lehrer, Verlust der Selbstachtung bestimmen die Gedanken.

Wissenschaftlich gesehen, kommt dem Begriff „Stress“ eine neutrale Bedeutung zu, sagt Hartig (2015, S. 7). Erst die positive oder negative Bewertung einer bestimmten Situation, kann bei Eu-Stress zu Leistungssteigerung führen oder bei negativem Stress, Dis-Stress, belastende Gefühle und Gedanken auslösen. Um einer Überforderung entgegenzuwirken, müssen Strategien zur Bewältigung

angewendet werden können.

Leibold (1988, S. 33) sieht Stress, ebenso wie Leistungsdruck, grundsätzlich als positiven Faktor, der Menschen zu Höchstleistungen anspornen kann. Die Art des Stressses, die Dauer und die Verarbeitung sind ausschlaggebend, ob es zu seelischen und körperlichen Schädigungen kommt. Die häufigsten Stresssituationen für Kinder sind in familiären Konflikten, Streitereien in der Klasse, zu hohe Leistungsanforderungen, zu hoher Ehrgeiz, Wechsel der Schule, zu beobachten.

2.1.4 Ängstlichkeit

Angst, Furcht und Stress können emotionalen Zuständen zugeschrieben werden. Die Ängstlichkeit hingegen, beschreibt ein Persönlichkeitsmerkmal. Es wird unterschieden in welchen Situationen Personen besonders ängstlich reagieren. Bedrohungen können gegen die eigene Person (z. B. bei einer Prüfung) vorliegen, es können sich im physischen Bereich Ängste aufbauen (z. B. vor einer Operation) oder im sozialen Miteinander kann es zu angstauslösenden Situationen kommen (Krohne 1996, S. 11).

Schwarzer (2000, S. 90f) beschreibt Ängstlichkeit als Eigenschaft, die sich aus einer Summe vieler Kognitionen zusammensetzt, die sich in der Vergangenheit ereignet haben und an die man sich erinnert. Bei jedem Menschen ist ein bestimmter Ausprägungsgrad feststellbar. Ist ein Mensch sehr ängstlich, so ist diese Eigenschaft stabil, das heißt sie wird Jahre überdauern und nicht nach kurzer Zeit wieder verschwinden.

Ängstlichkeit wird als eine stabile Eigenschaft bezeichnet, die nur über einen längeren Zeitraum hinweg verändert werden kann. Ängstliche Menschen neigen dazu, in bestimmten Situationen schneller Angst zu bekommen, sind nicht risikobereit und wirken meist schüchtern. Die Folgen von langanhaltender Ängstlichkeit kann vor allem zu einer Verzögerung im kognitiven Bereich führen. Knaben zeigen ihre Ängstlichkeit weniger als Mädchen. Das heißt nicht, dass sie weniger ängstlich sind, aber sie können diese besser leugnen (Fachhochschule Nordschweiz 2002. o. A, S. 4f).

2.2 Angst bei Kindern

Für viele Eltern ist es belastend ihre Kinder nicht vor Ängsten schützen zu können. Doch zu einer guten Begleitung durch das Leben, sagt Specht-Tomann (2007, S. 19), gehört auch die Konfrontation mit diesen, zum einen als Schutzfunktion und zum anderen als entscheidender Faktor in der Entwicklung eines Menschen.

Hetterich (2019, S. 31ff) stellt fest, dass viele verschiedene Gründe die Entstehung von Ängsten begünstigen können. Nicht nur in Schwellensituationen, sondern auch dazwischen können sich angstausslösende Situationen ergeben, die zu bewältigen sind. Wenn die Ursache der Angst behoben werden kann, verschwinden auch die Ängste oder die nötigen Kompetenzen für die Aufarbeitung werden im Laufe der Zeit erworben. Der Autor nennt Anna Freud (Tochter des Psychoanalytikers Sigmund Freud), die feststellt, dass Ängste, trotz großer Intensität, nicht das vorrangigste Problem darstellen, sondern die Fähigkeit diese zu bewältigen.

2.2.1 Frühkindliche Ängste – Vorläufer der Angst

Mit vielen Eindrücken und Reizen wird ein Säugling konfrontiert. In den ersten Wochen, noch geschützt vor Überreizung, beginnt das Baby ab dem dritten Monat aktiv durch Wegdrehen des Kopfes sich selbst zu schützen. Es zeigt bereits Unbehagen, wenn es zum plötzlichen Verlust der Vertrauensperson kommt. Man spricht noch nicht von Angst, doch erste Erfahrungen mit negativen Empfindungen werden gemacht (Specht-Tomann 2007, S. 20f).

Ab dem achten Monat beschreibt Hetterich (2019, S. 28) die Phase des Fremdelns. Das Kind fokussiert seine Mutter und diese ist die wichtigste Bezugsperson in dieser Zeit. Ist die Mutter nicht in unmittelbarer Nähe, so entstehen Ängste, die Mutter zu verlieren und das Kind reagiert mit heftigem Weinen.

Das Kind kann durch Erkennen von Gesichtern und Gesten, durch das Wahrnehmen von unterschiedlichen Gerüchen und Stimmen bereits fremde

Personen von vertrauten unterscheiden (Melfsen, Walitza 2013, S. 22).

Sind diese Reaktionen allerdings oft sehr heftig, dann kann die Ängstlichkeit der Mutter reflektiert werden, beschreibt Hopf (2018, S. 113-116, 118). Sie könnte bereits ihre Ängstlichkeit an das Kind übertragen haben und Misstrauen gegenüber sozialen Kontakten könnten die Folge sein. Mit dem zehnten Monat etwa treten erste Trennungsängste auf. Das Kind hat zwar schon Erfahrungen mit dem Getrenntsein gemacht, kann sich aber noch nicht trösten. Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind seine Umwelt zu erkunden, zuerst im Rutschen und Krabbeln, bis hin zum Gehen und Laufen. Der Autor weist darauf hin, dass es in dieser Zeit für das Kind sehr wichtig ist, seine Welt selbst zu entdecken, auch wenn es zu kleineren Unfällen und Missgeschicken kommt. Bereits in dieser Phase kann der Grundstein dafür gelegt werden, dass das Kind keine Angst gegenüber der Außenwelt entwickelt, weil es die Eltern, ohne ständige Ängstlichkeit, vorleben. Er warnt davor, dem Kind alle Hürden aus dem Weg zu räumen, da es zu Lustlosigkeit und Schwerfälligkeit kommen kann. Angetrieben durch seine Neugierde soll es Anstrengungen auf sich nehmen, Neues entdecken und schließlich Gefühle des Erfolges ernten.

Specht-Tomann (2007, S. 23) bezeichnet das Fremdeln und die Trennungsangst in dieser Entwicklungsphase als völlig normal und diese bilden sich zurück, wenn die Eltern die Möglichkeit für eine Entwicklung zur Selbstsicherheit geben. Als Eltern kann man diesen Ängsten entgegentreten, indem man das Kind mitbestimmen lässt, welchen Personen es Vertrauen schenken möchte, von wem es sich berühren lässt und zu wem es Kontakt aufnimmt.

2.2.2 Ängste des Kleinkindes

Sehr mutig erforscht das Kind auf eigenen Beinen die nähere Umgebung. Mit etwa 18 Monaten erfolgt eine „Wiederannäherungsphase“. Kurze Phasen, in denen die Mutter nicht anwesend ist, sind denkbar. Dennoch kommt es zu einem Konflikt zwischen Selbständigkeit und der Zugehörigkeit zur Mutter. Hopf (2018, S. 121f) spricht vom „regelrechten Beschatten der Mutter“, in Begleitung mit Trennungsängsten, erhöhter Aggressivität und Negativismus. Das Kind stellt fest, dass die eigenen Wünsche nicht immer mit denen der Mitmenschen

übereinstimmen und wohlwollend erfüllt werden. Nach Vollendung des zweiten Lebensjahres kann sich das Kind, trotz Abwesenheit, die Bezugspersonen bildlich vorstellen. Es kommt zur verstärkten Loslösung.

Die nächste Zeit der Entwicklung nennt Specht-Tomann (2007, S. 25f). eine Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach Vertrautem und der Sehnsucht Neues zu entdecken. Im Laufe des dritten Lebensjahres entdeckt das Kind auch, dass es nicht nur eine „gute“ Mutter gibt, sondern auch eine „böse“, dennoch bleibt die Mutter die Vertraute, und so kann Urvertrauen entstehen. Geprägt wird diese Zeit sehr stark von Trennungsängsten.

Um diese Ängste zu überwinden, gibt es sogenannte „Übergangsobjekte“ wie ein Teddybär, ein schmutziges Tuch oder ähnliches. Dieser Gegenstand gehört ganz dem Kind, ist nicht Teil seines Körpers, auch nicht Teil der Außenwelt, aber immer verfügbar. Diese Objekte sind erste Symbolbildungen, die über die Ängste hinweghelfen und das Alleinsein erträglich machen (Winnicott 1973, S. 10, zit. n. Hopf 2018, S. 127).

Die Angst vor der Dunkelheit, die Angst vor Monstern oder Gespenstern zählen auch zu den typischen Kleinkinderängsten (Specht-Tomann 2007, S. 29-32).

2.2.3 Ängste der Schulkinder

Beim Eintritt in die Schule treten meist soziale Entwicklungsängste auf. Mit der kognitiven Entwicklung des Schulkindes ändern sich auch die Angstsinhalte. Waren es vorher noch Gespenster oder Fantasiegestalten, die Angst auslösten, so kann jetzt der Schulbesuch unangenehme Gefühle auslösen. Auch Angst um die eigene Gesundheit, Krankheiten oder Angst vor dem Tod nehmen zu. Jedes Kind entwickelt eigene Techniken damit umzugehen. Kuschtiere, Phantasiegestalten, wie der „Angstvogel“, können dabei behilflich sein in Phantasiereisen, im Spiel und in Ritualen die Ängste aufzuarbeiten. Nach Barrios und O'Dell (1989; zit. n. Melfsen, Walitza 2013, S. 23f) besteht Handlungsbedarf, wenn das Kind durch diese Ängste über einen längeren Zeitraum stark beeinträchtigt wird, an seiner normalen Entwicklung gehindert wird und Probleme in der Familie oder in der Schule auftreten. Hin und wieder auftretende Ängste können als normal eingestuft werden.

Specht-Tomann (2007, S. 37) erläutert, dass mit dem Schuleintritt für die Kinder auch der Kampf um eine gute soziale Position innerhalb der Klasse beginnt. Wird der gewünschte Platz nicht erreicht, so kann es zum Rückzug kommen. Dadurch wird die Chance, Freundinnen und Freunde zu gewinnen, sehr stark reduziert. Gemeinsame soziale Aktivitäten werden gemieden. Da Freundschaften in dieser Zeit meist oft noch wechseln, bestehen immer wieder neue Möglichkeiten, vorausgesetzt, das Kind lässt die soziale Nähe zu.

2.2.4 Ängste in der Pubertät und Adoleszenz

Zwischen dem elften und dem fünfzehnten Lebensjahr durchlaufen die meisten Jugendlichen die Zeit der Pubertät, die ein Teil der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen – der Adoleszenz – darstellt (Heuves 2010, S. 7).

Herold (2008, S. 9ff) beschreibt die Pubertät als große Herausforderung für Jugendliche, die mit verschiedenen Ängsten verbunden ist. Körperliche Veränderungen führen zu Verunsicherungen, die Hormone spielen verrückt, es gleicht einer Fahrt mit der „Achterbahn“. In dieser Zeit entwickelt sich das Kind zum Jugendlichen. Die Pubertierenden beginnen sich bewusst mit ihrer Identitätsfindung auseinanderzusetzen. Sie probieren verschiedene Verhaltensmuster aus und sind durch Rückmeldungen ihrer Umgebung in ihrem Selbstbewusstsein und Tun verunsichert. Viele Entwicklungsaufgaben müssen durchgestanden werden, die auch zu Verwirrungen und Misserfolgen führen können. Werden diese Hindernisse und Herausforderungen bewältigt, so können Jugendliche aus dieser Phase gestärkt und bereit für das Erwachsenenleben hervorgehen.

Versagen in der Schule und soziale Bewertung ergänzt dazu Schmidt-Traub (2015, S. 28), sind in dieser Zeit ein zentrales Thema. Die körperlich-hormonelle Veränderung und die Entwicklung sexueller Gefühle führen zu einem Kontrollverlust, der das Selbstwertgefühl der Heranwachsenden ins Wanken bringt.

Heuves (2010, S. 63) stellt fest, dass etwa ein Drittel aller Jugendlichen relativ ruhig und unbeschadet durch die Zeit der Pubertät kommen. Ein weiteres Drittel ist von Gefühlsschwankungen und einigen Konflikten im Elternhaus und in der

Schule betroffen. Das letzte Drittel durchlebt diese Zeit mit heftigen Konfrontationen und Konflikten. Der Verlauf dieser Zeit lässt jedoch keine Schlüsse auf spätere psychische Erkrankungen zu.

Am besten können Eltern ihre pubertierenden Kinder mit einer autoritativen Erziehung unterstützen. Damit ist gemeint, dass sich Eltern wertschätzend mit den Problemen ihrer Kinder auseinandersetzen, sie emotional unterstützen, aber dennoch Regeln, die einzuhalten sind, festlegen. Um eine erfolgreiche Kommunikation zu erlangen, soll dieser Erziehungsstil bereits frühzeitig begonnen werden. So kann eine gute Beziehung aufgebaut werden und auch in schwierigen Phasen darauf vertraut werden, dass sich die Jugendlichen mit ihren Ängsten an ihre gewohnten Bezugspersonen wenden. Das wichtigste Prinzip besteht darin, eine Basis zu schaffen, die auch in schwierigen Situationen Gespräche ermöglicht (Weichold 2014, Absatz 3).

2.3 Angststörungen

Aus wissenschaftlichen Untersuchungen geht hervor, dass jedes 10. Kind an Angststörungen leidet.

Eine Ärztin oder ein Arzt stellt nach dem „International Classification of Diseases“ (ICD), einem internationalen anerkannten Bewertungssystem, fest, ob Störungen vorliegen. Ängste begleiten den Menschen zeitlebens, wobei man erst von einer Angststörung spricht, wenn sie nicht altersgemäß ist, über einen längeren Zeitraum andauert und das Kind in seiner Entwicklung behindert (Hetterich (2019, S. 59).

Ebenso beschreibt Schmidt-Traub (2015, S. 28ff): Wenn sich Kinder und Jugendliche ständig Sorgen machen oder mit Angst in die Zukunft blicken, kann eine Angststörung vorliegen. Unbegründete Ängste lassen kein angemessenes Handeln zu und schränken die Lebensführung ein. Diese Angststörungen kann man aufgrund ihrer Häufigkeit, der Inhalte und der Dauer unterscheiden. Die Diagnostik von Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen orientiert sich an die der Erwachsenen. Die Trennungsangst ist die einzige, ausgewiesene

Angststörung im Kindes- und Jugendalter. Alle anderen Angststörungen betreffen Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen.

Soziale Angststörungen (soziale Phobie), Trennungsangst und generalisierte Angststörungen gelten als häufigste Ursache für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen (Büch, Döpfner, Petermann, 2005, S. 1).

2.3.1 Soziale Ängste

Die Autoren (Büch, Döpfner, Petermann, 2005, S. 2) verwenden soziale Angststörungen und soziale Phobie als Synonyme, wobei das Phänomen der sozialen Ängste einen breiteren Rahmen für verschiedene Ängste bietet. Kinder und Jugendliche, die unter sozialen Ängsten leiden, meiden soziale Kontakte, vor allem zu nicht bekannten Personen, aus Angst sich zu blamieren oder in irgendeiner Weise aufzufallen.

Schwarzer (2000, S.118) bringt soziale Ängstlichkeit mit der Bedrohung des Selbstwertes in Verbindung. Menschen, die sich nicht gerne vor anderen Menschen präsentieren, empfinden soziale Situationen als unangenehm, weil sie die Bewertung der anderen fürchten. Während der Interaktion mit fremden Personen kommt es zur Selbstbeobachtung, die zu unangenehmen Reaktionen, wie Erröten, Erregung, Stottern führen kann. Für die Auslösung sozialer Angst ist die Gruppengröße und das Verhalten der Gruppe ausschlaggebend. Spricht man mit vertrauten Personen, so kommt es zu keiner Selbstwertbedrohung, hat hingegen die Situation Bewertungscharakter, so wird die öffentliche Selbstaufmerksamkeit erhöht und man wird sich bewusst, dass es zu einer Beurteilung durch andere kommen kann.

Buss (1980; zit. n. Krohne 1996, S. 12) teilt soziale Angst in vier Formen, Schüchternheit, Verlegenheit, Scham und Publikumsangst, ein:

Schüchternheit

Schüchternheit ist eine Sonderform der Furcht. Auf bestimmte erwartende Ereignisse wird mit Hemmung und Rückzug reagiert. Welcher Eindruck bei Menschen hinterlassen wird, ist ein zentrales Thema (Krohne, 1996, S. 13).

Die fünf Hauptmerkmale von Schüchternheit beschreibt Zimbardo (1977; zit. n. Schwarzer 2000, S. 128f) folgendermaßen:

- schüchterne Menschen haben Schwierigkeiten neue soziale Kontakte zu finden,
- ihre Überzeugungen und Interessen werden nicht ausgesprochen,
- zu viel Lob wird sehr schlecht ausgehalten,
- es kommt zur Beeinträchtigung der Kommunikation und des Verhaltens,
- Depression und Einsamkeit sind oftmals Begleiterscheinungen.

Schüchterne Menschen sind sehr intensiv mit sich selbst beschäftigt und sind sehr streng in der Beurteilung der eigenen Person. Fühlen sie sich zu wenig oder zu viel beachtet, versuchen sie die Situation möglichst schnell zu verlassen oder mit wenig Aufhebens durchzustehen.

Es herrscht Uneinigkeit unter den Autorinnen und Autoren, stellen Melfsen und Walitza (2013, S. 25f, 55) fest, welche Reaktionen und typischen Verhaltensmuster, wie Angsterleben, somatische Beschwerden, Gehemmtheit, Angst vor schlechter Bewertung, charakteristisch für Schüchternheit sind. Manche sprechen erst davon, wenn alle Komponenten gleichzeitig in Erscheinung treten, andere lassen auch eine Definition zu, wenn nicht alle Verhaltensweisen gemeinsam auftreten. Eine weitere Definition ergibt sich auch aus der Einschätzung der jeweiligen Person, die sich als schüchtern empfindet. Tritt Schüchternheit nur vorübergehend auf, so spricht Asendorpf (1989) von „state shyness“, die beobachtet werden kann bei Kontakt mit Fremden oder Autoritätspersonen. Diese Personen schätzen sich aber grundsätzlich nicht als schüchtern ein. „Trait shyness“ bezeichnet Schüchternheit als Veranlagung, die intensiver wirkt und ein größeres Spektrum an Situationen umfasst. Der Autor weist ebenfalls auf das Verhalten im Sportunterricht hin. Schüchternen Kindern fehlt es meist schwer, sich am Sportunterricht aktiv zu beteiligen, wobei dies eine gute Gelegenheit zum Erlernen von sozialen Kompetenzen bieten würde.

Verlegenheit

Ein besonderes Merkmal der Verlegenheit ist das Erröten. Verlegenes Grinsen, Unterbrechen des Blickkontaktes, Hände vor dem Gesicht sind auch bei anderen

sozialen Ängsten als Reaktion zu beobachten. Erst im dritten Lebensjahr ist die kognitive Voraussetzung geschaffen, um öffentliche Selbstaufmerksamkeit wahrnehmen zu können und zu erröten. Auslösende Situationen wie ungeschicktes Verhalten, Eindringen in die Privatsphäre, plötzlich im Mittelpunkt stehen oder übertriebenes Lob machen Menschen verlegen. Reaktionen der Mitmenschen, wie Gelächter oder die eigene Wahrnehmung verstärken den unangenehmen Zustand. Verlegenheit kann als kurzzeitiger „Verlust der Selbstakzeptanz“ definiert werden. Taktvolles Ignorieren kann als hilfreiche Konsequenz eingesetzt werden (Schwarzer 2000, S. 119ff).

Scham

Durch die Sozialisation im Elternhaus erlernt das Kind Ziele und Regeln einzuhalten. Bei Erfüllung wird es gelobt, bei Nichtbeachtung erfolgt ein vorübergehender Liebesentzug der Eltern. Kommt es zu einer übertriebenen Konfrontation mit verachtenden Situationen, so kann es zur Entwicklung von übertriebenem Schamgefühl kommen. Im Vergleich zu Verlegenheit ist der Zustand von Scham länger andauernd, moralisch behaftet und von größerer Bedeutung für den einzelnen. Dem Betroffenen wird bewusst, dass unmoralisches Fehlverhalten, Nichterfüllung von Aufgaben oder sozialer Erwartungen, als Ursache für die beschämende Situation maßgebend sind. Die Folgen sind Selbstvorwürfe, Selbstverachtung, Verlust der Selbstwertschätzung (Schwarzer 2000, S. 122ff).

Formen der Scham können kurzfristig auftreten, verschwinden oder manifestieren sich chronisch und bleiben. Marks (2009; zit. n. Stern 2012, S. 57) erklärt drei Formen von Scham: Das Grundprinzip der Intimitäts-Scham liegt im Schutz. Sie reguliert, wie viel eine Person von sich selbst preisgeben will. Die Anpassungs-Scham schützt das sehr wichtige Grundbedürfnis der Zugehörigkeit und das Grundbedürfnis der Gewissens-Scham ist die Integrität gegenüber den eigenen Werten und der eigenen Person.

Publikumsangst

Von den meisten Menschen wird es als unangenehm empfunden, vor einer großen Menschenmenge zu sprechen. Ansprachen, die Abhaltung eines

Referates, das Vortragen eines Gedichtes, Prüfungen oder Klassenarbeiten unterliegen meist einer öffentlichen Bewertung durch das Publikum. Ein Misserfolg wird als Bedrohung und persönliche Niederlage angesehen. Schon die gedankliche Vorwegnahme des Ereignisses erzeugt Lampenfieber. Ein anonymes Publikum, mit dem man später keinen Kontakt mehr hat, wirkt weniger ängstigend. Ebenso unterstützt ein zustimmendes und wohlwollendes Verhalten des Publikums die Handlung (Schwarzer 2000, S. 126).

2.3.2 Generalisierte Angststörung

Menschen mit generalisierten Angststörungen hegen dauerhafte Befürchtungen um ihre Angehörigen, ihren Beruf, um Finanzen oder um sich selbst. Es kommt dabei zu heftigen Gefühlsschwankungen, mit Zunahme der Intensität des Angstzustandes ohne ersichtlichen Grund. Ständige Angespanntheit, Nervosität und Überwachtheit, in Begleitung mit vegetativen Beschwerden, wie Herzrasen, starkes Schwitzen, Befürchtung chronischer Krankheiten, prägen das Bild dieser Störung. Gleichzeitig wird die eigene Person herabgestuft. Die Autoren nennen drei Elemente, die vorrangig zu beobachten sind: Die Gefahren werden dramatisiert, auch bereits vergangene oder entfernte Situationen kehren wieder ins Bewusstsein zurück und werden akut. Trotz der unabsehbaren Folgen der angstausslösenden Situationen, werden die Gedanken nur auf die Zukunft gerichtet. Besonders wichtig ist das Bild der Mitmenschen von einem selbst. Der Erkrankungsbeginn kann nicht festgelegt werden, wobei die frühe Konfrontation mit Angstgefühlen in der Kindheit eine Rolle spielen. Generalisierte Angststörungen sind meist chronifizierend festgesetzt und lassen erst im Alter nach (Scheck, Möller, Lubberger, Polowinski, Küchemann 2013, S. 10ff).

Fischer und Krohne (2017, S. 36) bezeichnen die generalisierte Angststörung, nach Freud, als „Angstneurose“, bei der die betroffenen Personen, ohne auslösenden Grund, ständig von einem Angstgefühl begleitet werden.

Heinrichs, Stachele, Domes (2015, S. 14-16) bezeichnen generalisierte Angststörung als „frei flottierende Angst“. Diese tritt nicht in bestimmten Situationen auf, sondern ist ständiger Begleiter. Oft kommt es zu körperlichen Schmerzen, die nach ärztlicher Abklärung keine Auskunft über die Ursache

geben.

Klicpera, Gasteiger-Klicpera, Besic (2019, S. 34) gehen davon aus, dass generalisierte Angststörungen bei Kindern mit schulischen Belangen, sozialen Situationen, möglichen Krankheiten, Sorgen um die Familie und um sich selbst, in Zusammenhang zu bringen sind. Die Häufigkeit des Auftretens gibt Auskunft über die Schwere der Störung. Treten die Angststörungen öfter als dreimal pro Woche auf, so wird eine klinische Abklärung empfohlen. Bei Kindern ist in diesem Zusammenhang oft starker Perfektionismus in schulischen oder sportlichen Bereichen zu beobachten. Sie treten als sehr angepasste und brave Kinder auf, wobei sie sich in der Gegenwart von Erwachsenen wohler fühlen. Mit Gleichaltrigen können sie meist nicht viel anfangen, oftmals befinden sie sich auch in einer Außenseiterposition.

2.3.3 Trennungsangst

Trennungsängste gehören zu einer normalen Entwicklung, die allmählich überwunden und ausgehalten werden können. Wird die Entwicklung gestört, so können sich diese Ängste manifestieren und der normale Alltag kann beeinträchtigt werden. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind kann sich zu einer krankhaften Bindung entwickeln, immer in Begleitung mit Angstgefühlen, die sich letztendlich manifestiert und Trennungsangst entstehen lässt, die den jungen Menschen an einer normalen Entwicklung hindert. Wenn ein Kind auf die Welt kommt, ist es ganz natürlich, dass das Kind eine Bezugsperson, im Normalfall die Mutter, sucht. Das Kind will beschützt, ernährt und getröstet werden. Im Laufe der Zeit kommen andere Bezugspersonen, wie der Vater, die Großmutter usw., dazu. Die Mutter kann das Schreien ihres Kindes genau deuten und weiß, wie sie ihr Kind beruhigen kann. Auf übertriebene Weise wiederholt die Mutter die Gefühle und Bedürfnisse ihres Kindes mit Worten und Lauten, mit Gestik und Mimik. So kann das Kind eigene Gefühle kennenlernen. In dieser Zeit entsteht „ein emotionales Band“, welches erhalten bleibt (Hopf, 2018, S. 106ff). Hetterich (2019, S. 39) ergänzt dazu einen weiteren Aspekt. Manche Kinder schaffen es nicht, sich von ihren Eltern zu trennen, leiden unter Schlafstörungen oder werden von Gedanken an Katastrophen beherrscht. Sie fühlen sich nicht

stark genug für die harte Außenwelt. Ein möglicher Grund für die Entstehung von Trennungsangst kann sein, dass ein Elternteil nicht stabil genug auf das Kind wirkt. Meist betrifft es die Mutter, die den Eindruck entstehen lässt, als würde sie die Hilfe und Umsicht ihres Kindes benötigen. Das Kind fühlt sich verpflichtet für Mutter oder Vater zu sorgen und kann deshalb das Zuhause nicht verlassen. Walitza und Melfsen (2013, S. 62) kritisieren, dass bei Vorliegen von Schulverweigerung aufgrund von Trennungsangst, der Begriff der „Schulphobie“ verwendet wird. Sie sprechen von einer Störung mit Trennungsangst. Um eine Trennung zu verhindern, reagieren die Kinder oft aggressiv. Vermehrt treten Trennungsängste bei der Einschulung, beim Übertritt in eine andere Schule und in der Adoleszenz auf.

2.3.4 Leistungsangst, Prüfungsangst

Erst wenn das Kind in seiner Leistungsfähigkeit und in seinem Wohlbefinden beeinträchtigt wird, spricht man von einer psychischen Störung. Nicht die Prüfungssituation an sich stellt das Problem dar, sondern die Angst vor negativer Bewertung und die Angst vor einem möglichen Misserfolg. Auch bei positiven Prüfungsergebnissen kommt es zu keiner Linderung, da bereits wieder Angst vor der nächsten Prüfung entsteht, weil diese ebenso gut geschafft werden soll. Begleitet werden die Angstzustände von Übelkeit, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schlaf- und Konzentrationsschwierigkeiten, sowie Gefühlen von Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung (Melfsen, Walitza 2013, S. 40).

Schwarzer (2000, S. 105) definiert Leistungsangst folgendermaßen: „Leistungsangst ist die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden“.

Leistungsangst wird sehr häufig als Synonym von Prüfungsangst und Schulangst verwendet. Deshalb sind die Ursachen und Auslöser sehr oft im Kontext 'Schule' zu suchen. Folgende Auffälligkeiten haben Rost und Schermer (2010; zit. n. Büch, Döpfner, Petermann 2015, S. 2) bei leistungsängstlichen Kindern und Jugendlichen festgestellt: schlechtes Selbstkonzept, sind meist nicht beliebt und bleiben isoliert, Misserfolge werden mit geringer Begabung erklärt, besitzen keine effizienten Lernstrategien, weisen viele Fehlzeiten – auch durch Krankheiten –

auf. Diese Ängste können zu einer Verschlechterung kognitiver Leistungsfähigkeit führen oder im schlimmsten Fall zu Schulverweigerung.

2.3.5 Soziale Phobie

Es handelt sich hierbei um eine stark ausgeprägte und über einen längeren Zeitraum anhaltende Angst. In bestimmten sozialen Situationen, wenn bestimmte Leistungen erbracht werden sollen (Vorlesen, ein Referat vortragen), kommt es zu massiven Angstzuständen. Besonders bei Konfrontationen mit fremden Personen fürchten die Betroffenen demütigendes oder peinliches Verhalten zu zeigen, wobei sie sich bewusst sind, dass ihr Verhalten übertrieben ist. Angstauslösende Situationen dieser Art werden vermieden oder müssen mit erheblichem Leid ertragen werden. Das berufliche, schulische oder soziale Leben wird stark beeinträchtigt. Besonders Kinder können diese Ängste oft nicht erklären oder beschreiben. Indikatoren, wie Leistungsabfall in der Schule, Schulverweigerung, somatische Beschwerden, Trotzreaktionen, Verweigerung an Unternehmungen mit Gleichaltrigen können auf eine soziale Phobie hinweisen. Kinder können ihre Ängste durch Schreien, Weinen, Gelähmtsein, Zurückweisen oder durch Wutanfälle zeigen. Die Soziale Phobie zählt zu den häufigsten psychischen Erkrankungen im Kindesalter. Ein spezielles „Sicherheitsverhalten“ kann jedoch beobachtet werden. In angstauslösenden Situationen wird nicht die Flucht oder Vermeidung gewählt, sondern die Betroffenen stellen sich den Herausforderungen mit genau überlegten Sicherheitsverhaltensweisen. Die Kleidung wird so ausgewählt, dass man nicht auffällt oder in der man sich verstecken kann (weite Kleidung). Es werden keine Fragen gestellt, kurze, genau überlegte Antworten werden mit leiser Stimme gegeben. Plätze werden ausgesucht, von denen man im Notfall einfach flüchten kann und keine Aufmerksamkeit erregt. Physiologische Reaktionen, wie Herzrasen, Zittern, Erröten, Schwitzen, Bauchschmerzen, Atemlosigkeit sind auch hier, so wie bei anderen phobischen Störungen, zu nennen. Die Betroffenen fürchten, dass diese Reaktionen von der Außenwelt genauso stark wahrgenommen werden und deshalb wiederum zu einer negativen Bewertung

führen (Melfsen, Walitza, 2013, S. 28-39).

Ergänzend stellen Clark und Wells (1995; zit. n. Büch, Döpfner, Petermann 2015, S. 13f) in ihrem kognitiven Modell fest, dass der Mensch während seines Lebens viele Erfahrungen über seine Umwelt und sich selbst sammelt. In bestimmten Situationen, die mit Befürchtungen über Bewertung in Verbindung stehen, werden automatische Gedanken aufgrund dieser Erfahrungen ausgelöst. Es folgen daraus erhöhte Selbstaufmerksamkeit, die nicht mehr zur Problemlösung beiträgt, sondern die Ressourcen werden in internen Prozessen, wie Grübeln, verschwendet. Die eigene Person mit ihren Gefühlen wird verzerrt bewertet. Verhaltensstrategien werden entwickelt, um Probleme zu verhindern. Durch dieses Sicherheitsverhalten werden die Angstsymptome erhöht.

Die Autoren sind sich einig, dass Angst eine Grundemotion ist, die aus der evolutionären Notwendigkeit zum Schutz für das Leben, entstand. Die Entwicklung vom Kleinkind bis zum Erwachsenen wird stets mit Ängsten begleitet. „Normale“ Ängste weisen mäßiges Vermeidungsverhalten auf und die eigene Existenz dreht sich nicht ausschließlich um Angst. Bei der Vielzahl an möglichen Störungen gestaltet sich die Identifikation und der Umgang mit diesen als schwierig. Angststörungen werden oft von physischen und psychischen Anzeichen begleitet, die auf Dauer eine Einschränkung der Lebensqualität bedeuten können.

3 ENTSTEHUNGSTHEORIEN

Die ausgewählten Theorien enthalten Aussagen über das mögliche Zustandekommen und die verantwortlichen Faktoren für das Entstehen von Angstreaktionen.

3.1 Psychoanalytischer Ansatz

Der Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud (1895), erklärt in seiner ersten Angsttheorie, dass sich libidinöse Triebenergie aufstaut und nicht zur Entladung kommt (Essau 2014, S. 175).

Angst beschreibt Freud generell als einen Affektzustand. In der ersten Angsttheorie (neurophysiologisches Angstmodell) beschäftigt er sich vor allem mit der Angstneurose, die er mit dem Zustand der Ängstlichkeit weitgehend gleichsetzt. Ein Individuum fühlt sich nicht imstande, bestimmte Aufgaben zu bewältigen. Entstehen die Aufgaben aus der gewohnten Umgebung des Menschen, so spricht Freud von „normaler“ Angst. Ist die entstandene Angst auf eine Blockade in der Befriedigung (meist sexueller Art) zurückzuführen, so spricht er von „neurotischer“ Angst. Der Angstaffekt ist intensiv und erstreckt sich über einen längeren Zeitraum (Krohne 1996, S. 155-157).

Angst entsteht aus einer inneren Erregung und wird deshalb als neurotisch bezeichnet, ihr Verlauf ist chronisch. Auf einen äußeren Reiz folgt eine Angstreaktion, da dieser Reiz eine Gefahr darstellt (Sörensen 1996, S. 12).

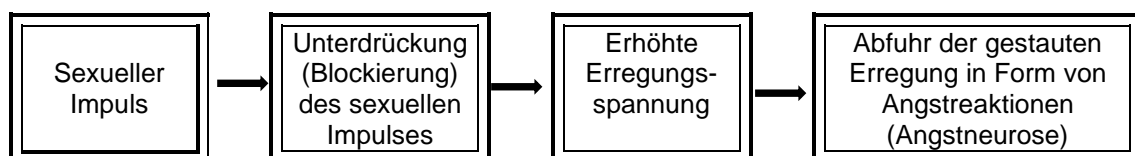


Abb. 1: Schematische Darstellung der ersten Angsttheorie Freuds (Krohne 1996, S.157).

In der zweiten Angsttheorie von Freud werden ebenso innerpsychische Konflikte für die Entstehung von Angst verantwortlich gemacht. Verbotene Triebe werden

verdrängt, das Ich ist machtlos, die Abwehrmechanismen – Verdrängung und Verschiebung – können nicht erfolgreich eingesetzt werden. So kann es zu frei flottierender Angst oder Panikattacken führen (Essau 2014, S. 175).

Sörensen (1996, S. 12) ergänzt dazu, dass diese Theorie auch als Signaltheorie bezeichnet wird und die Angst hier als Warnung (Signal) vor einer Gefahr dient. Das „Ich“ soll zwischen dem „Es“, dem „Über-Ich“ und der Realität vermitteln. Gelingt dies nicht, entsteht Angst. Freud nennt „das Ich die eigentliche Angststätte“.

Ein Triebimpuls, der in der Gesellschaft tabuisiert ist, wirkt als Auslöser für die Angst. Diese dient nun als Warnung vor einer Sanktion durch die Gesellschaft und die Verdrängung oder Unterdrückung wird in Gang gesetzt. Kommt es zu keiner vollständigen Verdrängung, entsteht erneut Angst und sogenannte Angstabwehrmechanismen treten in Kraft. Jene Triebbefriedigung nennt Freud Symptome.

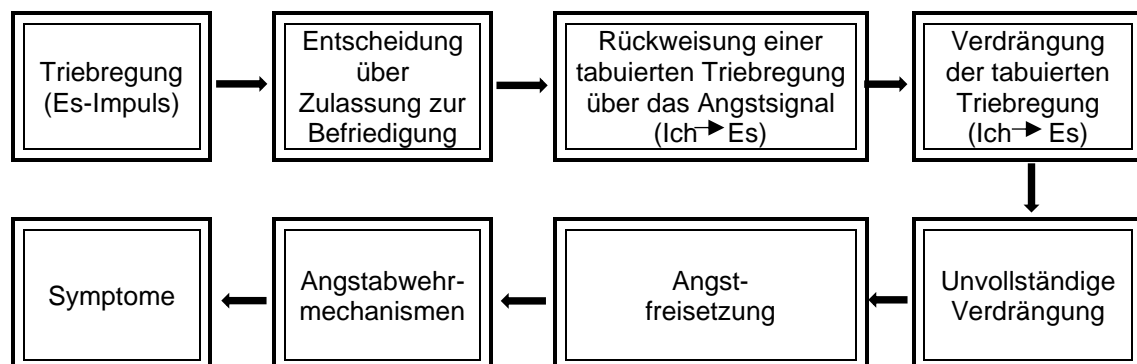


Abb. 2: Schematische Darstellung der zweiten Angsttheorie Freuds (Krohne 1996, S.162).

Freud führt die konkrete Angstemotion auf den Akt der Geburt und die dabei empfundene Angst zurück. Ob sich im Laufe des Lebens neurotische Angst entwickelt, kommt auf die Bewältigung des ödipalen Konfliktes an. Unter „Ödipuskonflikt“ versteht man, dass sich das Kind zum gegengeschlechtlichen Elternteil hingezogen fühlt und von dessen Partner Sanktionen fürchtet. Bei Jungen handelt es sich um die Angst vor Kastration und bei Mädchen um den Liebesentzug (Krohne 1996, S. 180).

3.2 Behaviorale Modelle

Innerhalb der lerntheoretischen Angstforschung werden drei Ansätze beschrieben:

Watson (1919) geht davon aus, dass Lernen durch die klassische Konditionierung nach Pawlow erfolgt und somit auch Angst- und Furchtreaktionen erlernt werden. Auf einen Reiz (Stimulus) folgt eine Reaktion (Response). Durch die klassische Konditionierung stellt sich eine Gewohnheit (Habit) ein, die aber beim Ausbleiben wieder verlernt werden kann (Krohne 1996, S. 182f).

Die klassische Konditionierung oder das Signallernen beruht auf dem Grundsatz, dass auf einen neutralen Reiz, Schmerz oder Angst folgt. Jedes Mal, wenn ein Kind ein bestimmtes Spielzeug berührt und dabei einen Schlag verspürt, wird es wahrscheinlich dieses Objekt zukünftig meiden und die Furcht wird dadurch verringert. Watson und Rayners setzten dieses Modell 1920 bei Untersuchungen am „kleinen Albert“ ein. Der kleine Albert war elf Monate alt, ein gesundes Kind und er fürchtete sich nur vor lauten Geräuschen. Beim Spielen mit einer weißen Ratte, vor der er zunächst keine Angst verspürte, ertönte jedes Mal ein lautes Geräusch und er erschrak. Im Laufe der Zeit bekam er schon beim Anblick der Ratte, ohne jegliches Geräusch, Angst. In weiterer Folge fürchtete er sich dann vor weißer Watte. Dieser Umstand wird als Generalisierung bezeichnet. Gelernte Reaktionen werden auf ähnliche Reize übertragen. Die Diskriminierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass nur auf einen bestimmten Reiz mit Angst reagiert wird.

Mowrer vereint im zweiten Ansatz die klassische Konditionierung mit der operanten Konditionierung in der Zwei-Faktoren-Theorie. In der ersten Phase wird, wie beim klassischen Konditionieren, ein vorerst neutraler Reiz mit einem furchtauslösenden Stimulus kombiniert, bis bereits der neutrale Reiz allein Furcht auslöst. Mowrer erklärte, dass in der zweiten Phase durch die instrumentelle Konditionierung dieses Verhalten beibehalten wird (Essau 2014, S. 164-166).

Krohne (1996, S. 186) formuliert dazu drei Aussagen:

1. Furcht kann erlernt werden, sie ist eine Reaktion auf bestimmte Signale

(konditionale Stimuli).

2. Die Furchtreaktion besitzt Triebcharakter.

3. Auf die Furchtreaktion erfolgt ein Vermeidungsverhalten, das die Furcht verringert und somit zur Verstärkung der Vermeidensreaktion führt.

Die Extinktion jener Furchtreaktionen gestaltet sich dennoch sehr schwierig, da sich der konditionale Stimulus als Warnsignal bereits manifestiert hat und zu einer erfolgreichen Vermeidung führt.

Sörensen (1996, S. 18ff) stimmt ebenfalls damit überein, dass durch die Vermeidung angstauslösender Situationen eine Verstärkung erfolgt, die Angst somit anwächst und immer öfter auftreten wird. Eine Auslöschung ist für sie ebenfalls durch den Stabilisierungseffekt sehr schwierig.

Den dritten Ansatz geben Spence und Taylor. Sie stützen sich auf die Lerntheorie von Hull (1943, 1952) und beschreiben Angst als motivierenden Trieb. Sie untersuchen die Auswirkungen der Angst in Bezug auf Leistung. Bei ansteigender Angst kann also auch das Leistungsniveau erhöht werden. Übertragen auf Schulleistungen lässt sich ableiten, dass in Verbindung mit Angst eine Leistungssteigerung bei gewohnten Aufgaben eintritt, jedoch eine Leistungsminderung bei schwierigeren Aufgaben zu erwarten ist (Sörensen 1996, S. 19f).

3.3 Kognitionstheoretischer Ansatz

Bestimmte Situationen werden einer Bewertung unterzogen. Eine Verbindung zwischen Emotion und Kognition wird hergestellt.

In der Angstkontrolltheorie Epsteins, schreibt Krohne (2010, S. 251ff), sind Erregung (arousal) und Hemmung (Kontrolle) zentrale Begriffe, wobei Angst als spezielle Form der Erregung bezeichnet wird. Der Organismus stellt ein System dar, das durch Eingabe von Energie zu bestimmten Erregungen (Reaktionen) kommt. Dieses Erregungsniveau muss so reguliert werden, dass ein effektiver Kontakt zur Umwelt hergestellt werden kann. Menschen reagieren auf Situationen, die sie nicht genau einschätzen können, mit einer unangenehmen

Angst. Sind Situationen vertraut, so kann auf ein angeeignetes Repertoire im Kontrollsystem zur Bewältigung zurückgegriffen werden. Ängstliche Personen reagieren auf bedrohungsrelevante Stimuli nach dem 'Alles-oder-nichts-Prinzip', das heißt sie haben meist nur eine 'Hemmung' zur Wahl, die sie zur Bewältigung einsetzen können. Erfahrene Personen, die im Zusammenhang mit bedrohungsrelevanten Reizen bereits viele Situationen durchgearbeitet haben, können, je nach Intensität, auf eine geeignete Hemmung zurückgreifen.

Sörensen (1996, S. 22-28) beschreibt nach der Theorie von Schachter und Singer, dass Angst nur durch die Bewertung und Interpretation körperlicher Erregung (Arousal) erklärt werden kann. Die Kognition ist zuständig für die Bewertung und entscheidet, ob eine Situation mit Angst oder Freude verbunden wird. Die Frage bleibt hier offen, wodurch die körperliche Erregung ausgelöst wird.

Weiters führt die Autorin die Erklärung von Lazarus an. Für ihn ist Angst eine Ergänzung bzw. Begleiterscheinung zum Phänomen Stress, dem er sich in seinem kognitiv-emotionalen Prozessmodell widmet. Reize, sogenannte Stressoren, wirken schädigend oder aktivierend, je nachdem wie sie von der Person bewertet werden. Je belastender eine Person einen Stressor einschätzt, umso gesundheitsschädigender wirkt dieser. In schwierigen Lebenssituationen spielt zusätzlich die soziale Einbettung (Pufferfunktion) eine entscheidende Rolle.

Der Bewertungsprozess vollzieht sich in drei Phasen:

1. Primary appraisal:

Die Situation wird bewertet, ob eine Bedrohung zu erwarten ist.

2. Secondary appraisal:

Geeignete Bewältigungsmaßnahmen werden gesucht. In dieser Phase entsteht erst die Angst als Begleitemotion zum Stress.

3. Reappraisal:

Es kommt zu einer Neubewertung der Situation. Durch den Einsatz der Maßnahmen konnte die Gefahr gebannt werden oder es entsteht erneut Angst, weil die Bewältigungsversuche missglückten. Lazarus verwendet für die Bewältigung den Begriff „coping“.

Lazarus, Kanner und Folkmann (1980) definieren Emotionen als „complex

organized states consisting of cognitive appraisals, action impulses und patterned somatic reactions“. Einige Male wurden die ursprünglichen Ansätze revidiert und es entstand eine Emotionstheorie, in der sich Lazarus auch mit Angst und deren Bewältigung beschäftigt. Zwischen einer Person und ihrer unmittelbaren Umwelt besteht eine Beziehung, die Lazarus als Stress oder Transaktion bezeichnet. Zwei Vermittler, zum einen die kognitive Bewertung (appraisal), sowie die Stressbewältigung (coping), nehmen eine zentrale Rolle ein. Lazarus fasst diese Vorgänge um die Emotion 'Angst' als „psychologischen Stress“ zusammen (Krohne 2010, S. 261ff).

Carver und Scheier (1981, 1988, 1990) beschreiben in ihrer Kontrollprozessstheorie, dass das menschliche Verhalten immer durch ein Kontrollsystem begleitet wird. Durch wiederkehrende positive oder negative Feedbackschleifen wird der Ist-Zustand mit dem Ziel-Zustand verglichen.

Werden Diskrepanzen zu den Bezugswerten festgestellt, so wird das Verhalten verändert oder so angepasst, dass die individuell festgelegten Ziele und Standards erreicht werden können. Dazu ist eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit nötig. In der Selbstregulation werden Ziele nach ihrer Priorität und Wichtigkeit gereiht. Die Reihung unterliegt einer individuellen Bewertung. Angst tritt hier als Warnsignal auf und gibt den Hinweis eine Verhaltensänderung vorzunehmen (Krohne 2010, S. 276ff).

In diesen drei Gruppen wurden Ansätze für die mögliche Auslösung von Angstzuständen erklärt. Elemente aus einem bestimmten Ansatz sind auch in anderen Theorien zu finden, indem sie weiterentwickelt, ergänzt oder miteinander in Verbindung gebracht werden.

4 SCHULABSENTISMUS

Im allgemeinen Sprachgebrauch verwendet man sehr häufig den Begriff des „Schulschwänzens“. Auf diesen Begriff allein kann dieses Problem nicht reduziert werden, da es viele verschiedene Gründe und Erscheinungsformen für das Fernbleiben von der Schule gibt. Auch das entschuldigte Fernbleiben, etwa durch Krankheit, fällt unter den Begriff „Schulabsentismus“. Behandelt werden jene Formen, die unentschuldigtes Fernbleiben bedingen und somit gegen die allgemeine Schulpflicht verstoßen. Ihre Wurzeln und ihre körperlichen und seelischen Erscheinungsformen sollen dargestellt werden. Schulabsentismus ist immer wieder Thema im öffentlichen Leben, da daraus erhebliche Defizite im Bildungserwerb entstehen und in späterer Folge Probleme am Arbeitsmarkt miteinhergehen (Dunkake 2007, S.13).

In öffentlichen Medien, sowie wissenschaftlichen Publikationen werden verschiedenste Begriffe, wie Schulunlust, Schulphobie, Schuldistanzierung, Schulschwänzen, Schulaversion und ähnliches, in Verbindung mit der Verletzung der allgemeinen Schulpflicht, verwendet. Schulabsentismus ist der Oberbegriff für „das dauerhafte und wiederkehrende Versäumen des Unterrichts von Schülern ohne ausreichende Begründung“ (Ricking 1999; zit. n. Sälzer 2010, S.14).

Schulabsentismus ist ein sehr vielschichtiges Problem, das sich aus Schwierigkeiten in der Familie, in der Schule und beim Schüler zusammensetzt. Besondere Risikofaktoren dafür, nennen die Autoren einen Schulwechsel, Lernschwächen und psychische Erkrankungen. Zusätzlich stellen sie ebenso fest, dass Schulabsentismus ein Sammelbegriff für unerlaubte Schulversäumnisse darstellt. Sie teilen Schulabsentismus in drei Formen ein: Schulschwänzen, angstbedingtes Meidungsverhalten und elternbedingte Schulmeidung. Diese Kategorien sind international anerkannt (Kearney, 2001, 2016; Reid, 1999, 2014; Rogers, 2008, zit. n. Ricking, Albers, 2019, S. 11f).

Rotthaus (2019, S. 111-114) gibt das geringe Interesse dieses Themas im psychiatrisch-psychotherapeutischen Gebiet an und sieht die Begründung darin,

dass es sich bei Schulabsentismus um keine ICD-Diagnose handelt, sondern in Verbindung mit verschiedenen Angststörungen auftritt. Durch diese verschiedenen Erscheinungsformen von Angststörungen wird die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen massiv beeinträchtigt und die Auswirkungen können bis ins Erwachsenenleben beobachtet werden. Schulabsentismus stellt auch für Rotthaus ein sehr komplexes Problem dar, das an der Grenze zwischen Psychiatrie und Pädagogik angesiedelt ist. Dadurch entstehen oft Missverständnisse über die Zuständigkeit und wie eine gute Kooperation zwischen den Beteiligten gelingen kann. Außerdem stellt er Unklarheiten fest, ab welchem Zeitpunkt die Fehlzeiten in der Schule als Problem gesehen werden müssen und inwieweit entschuldigte Fehlzeiten Beachtung finden sollten. Der Oberbegriff Schulabsentismus hat sich mittlerweile in der wissenschaftlichen Literatur durchgesetzt und er beinhaltet die Schulphobie, die Schulangst und das Schulschwänzen.

Sälzer (2010, S. 18-20) beschreibt Schulabsentismus aus dem Gesichtspunkt der Verantwortlichkeit und stellt Untersuchungen in individueller und institutioneller Perspektive an. Der individuelle Ansatz bezieht sich auf die Person, auf die Schülerin bzw. den Schüler, sowie deren familiäres Umfeld. In den Anfängen der Schulabsentismus-Forschung ging man davon aus, dass das Milieu und die genetische Veranlagung eine große Rolle spielen. Man sprach von der „genetisch bedingten Verwahrlosung“ (Oehme, 2007, S. 48). Oevermann (1966, S. 169, zit. n. Sälzer 2010, S. 21) gibt das Erziehungsinteresse der Eltern als wichtigsten Faktor für spätere Berufschancen an.

4.1 Auslösende Faktoren

Oelsner und Lehmkuhl (2004, S. 15f) sehen die Gründe für eine Schulverweigerung im Umfeld Schule. Diese können begründet sein in Schwierigkeiten im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern, mit dem Lehrkörper oder im Bereich der schulischen Überforderung. Körperliche Beschwerden treten auf ohne organische Fehlfunktionen diagnostizieren zu

können.

Die Frage, warum Schulangst entstehen kann, ist sehr komplex. Jedes Kind ist von Geburt an einzigartig und jedem Kind sind bestimmte Voraussetzungen gegeben. Weiters hat jedes Elternhaus spezielle Erziehungsmethoden und Haltungen. Schließlich birgt die Institution Schule mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, mit ihren Schülerinnen und Schülern eigene Regeln, Normen und Ansichten (Heiderich, Rohr, 2007, S. 18).

Oelsner und Lehmkuhl (2014, S. 24) ergänzen zu „auslösenden Faktoren“ auch Klassen- oder Schulwechsel, Ferien, Absenzen durch Krankheit. Vorkommnisse im außerschulischen Bereich, wie Trennungserfahrungen, Verlust oder Krankheit von geliebten Personen, können eine Rolle spielen. Die Autoren weisen darauf hin, dass in vielen Arbeiten das älteste und jüngste Kind als Risikopersonen vermehrt auftreten. Ob auch eine besondere Gefahr für Einzelkinder besteht, darüber herrscht Uneinigkeit. Speziell bei „funktionellen Einzelkindern“ (der Altersunterschied zu den Geschwistern ist sehr groß) besteht ein höheres Risiko. Die enge Bindung zu einem Elternteil, meist zur Mutter, gefolgt von „Überbesorgtheit“ und Nachsichtigkeit bedingt eine Fehlentwicklung. Der Vater tritt meist nicht aktiv in Erscheinung. Das zeigt sich vor allem darin, dass die Kinder mit Nichtbeachtung von Regeln und Gesetzen reagieren, ohne zurecht gewiesen zu werden.

Hopf (2018, S. 20) bezeichnet Schulangst als reale Angst. Aufgrund von Angstauslösern, wie Strafe, Beschämung, Verletzung usw. kommt es zur Ablehnung des Schulbesuches. Reale Situationen in der Schule, wie die Beziehung zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Kind, Probleme mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Mobbing, Lernschwächen, intellektuelle Überforderung, Motivation und Ausdauer müssen durchleuchtet, abgeschwächt und verändert werden. Damit das geschehen kann, müssen ehestmöglich Gespräche zwischen den Betroffenen stattfinden.

Einen weiteren Grund für die Vermeidung von Unterricht stellt die Unterforderung im Unterricht dar. Stamm (2004; zit. n. Sälzer, 2010, S. 21) hat die Bestätigung für diesen Zusammenhang, Begabung und vermehrte Absenz, in einer Längsschnittstudie an einer Volksschule belegt. Bereits vor Schuleintritt konnten

jene Kinder Lesen und Rechnen und die daraus resultierende Langeweile ließen Tendenzen zum Fernbleiben erkennen. Darum obliegt der Schule die wichtige Aufgabe, Leistungsdifferenzierungen vorzunehmen, um Misserfolge zu vermeiden und Erfolge verbuchen zu können.

4.1.1 Elternhaus

Im Normalfall fordern Eltern das Bestmögliche für ihre Kinder. Das gilt in der Erziehung, sowie in der schulischen Ausbildung. Wenn Kinder die Erwartungen ihrer Eltern nicht erfüllen können, stellt sich kein Ansporn ein, sondern es entsteht Angst (Specht-Tomann, 2007, S. 133).

Leibold (1988, S. 23-28) nennt drei Gründe für elterliches Fehlverhalten: Überbehütung der Eltern, Zukunftsängste der Eltern und übertriebener Leistungsdruck.

Überbehütung der Eltern:

Grundsätzlich bietet die Familie für ihre Mitglieder Geborgenheit und Sicherheit. Eltern wollen ihre Kinder vor Gefahren schützen. Sie werden aber kläglich scheitern, wenn sie alle Alltagsgefahren von ihren Kindern fernhalten wollen. Kinder brauchen die Herausforderung, um zur Selbstständigkeit zu gelangen, um das eigene Leben meistern zu können. Diese Überbehütung wirkt sich ebenso nachteilig aus, wie die Verwahrlosung. Gründe dafür sind meist alleinerziehende Elternteile, die ihre Kinder an sich binden möchten. Dieses Festhalten dient nicht dem Schutz für das Kind, sondern um die eigenen Bedürfnisse befriedigen zu können. Leibold nennt einen weiteren Grund, der eigentlich in der Ablehnung des Kindes liegt. Um das Bild für die Außenwelt zu wahren und das eigene schlechte Gewissen zu beruhigen, wird das Kind verwöhnt und überbehütet. Die Einstellung zum Kind und das äußere Verhalten stellt einen Widerspruch dar.

Zukunftsängste der Eltern

Eltern machen sich Sorgen um ihre Zukunft. Gedanken an Terror, Krieg, eigenes wirtschaftliches Bestehen lassen Ängste entstehen, die allzu oft auf die Kinder übertragen werden. Diese übernehmen diese Angst kritiklos, weil sie noch zu

wenig Lebenserfahrung mitbringen. Auch im Erwachsenenleben fällt es ihnen dann schwer, mit diesen Ängsten rational umzugehen, da allein schon die Vorstellung daran wieder unbewusst wirkt.

Übertriebener Leistungsdruck

Schulangst resultiert oft aus zu hohem und lang andauerndem Leistungsdruck. Dieser kann entstehen, weil das Kind nicht die kognitiven Fähigkeiten für die Anforderungen der Schule mitbringt oder die Eltern zu hohe Erwartungen haben. Besonderes Augenmerk muss hier auf das individuelle Leistungsvermögen gelegt werden. Die richtige Dosierung eines gewissen Leistungsdrucks wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Resilienz eines Menschen aus. Schlechte Leistungen sollten keinesfalls Einfluss auf die Zuneigung der Eltern zum Kind haben.

Strittmatter und Jacobs (1979; zit. n. Rotthaus 2019, S. 128) benennen als Grund für Leistungsängste im Kindesalter ein „strenges, restriktives und ambivalentes/inkonsistentes Elternverhalten“. In Kombination mit einem negativen Selbstkonzept des Kindes kann sich Schulangst entwickeln.

4.1.2 Schulischer Bereich

Die Schule allein kann durch das große Gebäude, mit vielen Räumen und Treppen, der Auslöser für Ängste sein. Das Unbekannte verursacht Angst (Heiderich, Rohr, 2007, S. 19f).

Ängste, wie Prüfungsangst, Angst vor Lehrerinnen und Lehrern, Angst vor Mitschülerinnen und Mitschülern, Mobbing, sind in der Schule anzutreffen. Wie die Kinder in ihren Lernfortschritten dadurch beeinträchtigt werden, wird im Folgenden beschrieben:

Prüfungsangst

In der Literatur finden sich unterschiedliche Begriffe für Prüfungsangst. Leistungsangst oder auch Testangst, abgeleitet aus dem englischen Begriff „test anxiety“, werden verwendet. Prüfungsangst wird in keiner eigenen Störungskategorie in den Klassifikationssystemen geführt. Man zählt derartige

Ängste zum Bereich der sozialen Phobie (Melfsen, Walitza 2013, S. 70).

Oelsner und Lehmkuhl (2004, S. 31-35) stellen fest: „Permanente Überforderung macht krank“. Sie nennen dafür das Beispiel der Kinder, die sehr fleißig sind, aber mit ihren Teilleistungsstärken ständig konfrontiert werden. Sie fallen im Unterricht grundsätzlich sehr positiv auf. In der Grundschulzeit läuft alles ausgezeichnet, doch beim Umstieg, beispielsweise ins Gymnasium, treten die ersten Schwierigkeiten auf. Diese Kinder sind bereits in der Grundschule an ihre Leistungsgrenzen gestoßen. Noch mehr zu leisten ist nicht mehr möglich und es kommt zu Irritationen und Unverständnis, warum andere Mitschülerinnen und Mitschüler mit wesentlich geringerem Aufwand viel bessere Leistungen erzielen können. Dazu kommt meist eine Fehlinterpretation der Teilleistungsstärken. Wenn Kinder zum Beispiel das Einmaleins gut auswendig gelernt haben, wird meist fälschlicherweise auf gute Mathematikkenntnisse geschlossen. Wenn die Anforderungen schließlich höher werden und zusätzlich Textverständnis abgerufen werden soll, kann es zur Überforderung kommen. Zunächst strengt sich das Kind noch mehr an, doch allmählich werden Erklärungsversuche proklamiert, um die Begrenztheit des Kindes zu verleugnen und zu verdecken. Oft ist es für das Image der Familie sehr wichtig, dass die Kinder in der Schule sehr erfolgreich sind.

Rotthaus (2019, S. 124-128) weist ebenfalls darauf hin, dass betroffene Kinder meist als besonders angepasst, fleißig und leistungswillig gelten. Sie wollen ihre Eltern mit deren Leistungsanforderungen nicht enttäuschen. Selbst unausgesprochene Leistungsanforderungen übernehmen die Kinder und setzen sich unter ständigen Druck. Besonders die Wahl einer weiterführenden Schule oder die Entscheidung für die zukünftige Berufswahl fokussiert nur mehr einen guten Notendurchschnitt. Ebenso bestätigt der Autor die Aussage von Oelsner und Lehmkuhl, dass Kinder, die ständig an ihre Leistungsgrenzen stoßen, mit der Tatsache, dass andere mit geringerem Aufwand bessere Noten erreichen, nur schwer umgehen können. Auch der Vergleich mit erfolgreichen Geschwistern wird als ungerecht empfunden und steigert somit den Leistungsdruck. Wird diese Überlegenheit der Geschwister forciert und im Rivalitätskampf gezielt eingesetzt, so nimmt die Angst stetig zu. Allein der Gedanke an die Prüfungssituation und

dem bevorstehenden Misserfolg belastet die Lernleistung der Schülerin oder des Schülers.

Lange vor dem eigentlichen Prüfungstermin beginnt die Sorge um das Bestehen der Prüfung. Gedanken um den drohenden Misserfolg, z. B. Versagen, eigene Unfähigkeit, Enttäuschung, zu schwere Fragen, Denkblockaden, bestimmen die Vorbereitungszeit. Sehr häufig wird nur mehr auswendig gelernt, da auftretende Denkblockaden („Blackout“) keine kreativen Lösungsstrategien und Ansätze mehr zulassen. Auswendig Gelerntes kann in den meisten Fällen noch wiedergegeben werden. Vermeidungsverhalten, wie Aufschieben des Lernens, ungünstige Lernstrategien, leichtes abgelenkt sein, erschweren zusätzlich die Prüfungsvorbereitungen. Prüfungsängstliche Kinder wirken niedergeschlagen und gereizt. Ständig werden sie von einer inneren Unruhe, von Gefühlen der Verzweiflung begleitet. Dies führt zu einer körperlichen Anspannung, zu Konzentrationsschwierigkeiten, Antriebslosigkeit und Schlafstörungen (Melfsen, Walitza 2013, S. 71f).

In westlichen Ländern wird der Leistung eine hohe Wertschätzung entgegengebracht. Darum muss immer wieder überprüft werden, ob es sich um eine momentane schlechte Phase handelt, oder ob andere Gründe, wie Überforderung, körperliche Einschränkungen, einschneidende familiäre Ereignisse mit schlechten Leistungen in Zusammenhang gebracht werden können. Die Autorinnen nennen auch die falsche Schulwahl und die daraus folgende Überforderung als möglichen Indikator für schlechte Schulleistungen (Melfsen, Walitza 2013, S. 55).

Hopf (2018, S. 56f) stellt fest, dass die Leistungen der Kinder mit Prüfungsangst schlechter ausfallen, als bei Kindern ohne Prüfungsangst. Manifestiert sich diese Angst als unreal, so muss diese umgehend behandelt werden, da sie auch im Erwachsenenalter ihre Auswirkungen zeigen kann.

Die Epidemiologie weist darauf hin, dass nur noch sehr wenige Studien über Prüfungsängste und deren Häufigkeit zur Verfügung stehen. Fehlende Messinstrumente und die Uneinigkeit der Definition werden als Gründe dafür genannt. Aus einer Studie von Suhr und Döpfner (2000) geht hervor, dass zwanzig Prozent der Kinder und Jugendlichen (8 – 18 Jahre) sehr oft unter

Prüfungsängsten leiden. Besonders Mathematik gilt als gefürchtetes Fach und Mädchen leiden etwas öfter an Prüfungsängsten als Burschen (Federer et al., 2000; zit. n. Melfsen, Walitza 2013, S. 74).

Angst vor Lehrerinnen und Lehrern

Schülerinnen und Schüler haben täglich Angst in der Schule, weil sie fürchten blamiert, bloßgestellt oder beschämt zu werden. Das Ziel ist, störende und angstmachende Faktoren zu reduzieren und ein Lernklima zu gestalten, indem Lehrende mit Schülerinnen und Schülern vertrauensvoll und wertschätzend umgehen. Wertschätzung gegenüber Schülerinnen und Schülern beschreibt Strittmatter (1997, S. 25-26) als Fähigkeit die Kinder mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten anzunehmen und auch kritische oder andere Meinungen gelten zu lassen. Eine weitere wichtige Variable ist für ihn das einführende Verstehen, mit dem Schülerinnen und Schülern mitgeteilt wird, dass sie wichtig sind und ihre Meinung kundtun dürfen. Als letzte Komponente nennt er die Kongruenz. Wichtig dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler von der Authentizität der Lehrerin oder des Lehrers überzeugt sind und eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen können. So ist es möglich ein angstreduzierendes Schulklima herzustellen. Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schülerinnen und Schüler bestimmen das Klima in der Klasse.

Den zynischen Lehrer geben Oelsner und Lehmkuhl (2004, S. 59 – 61) als einen der auslösenden Gründe für Ängste an. In den letzten Jahrzehnten hat zwar ein Wandel zu einem pädagogischen Miteinander stattgefunden, doch Personen, die mit diesem Charakterzug ausgestattet sind, gibt es nach wie vor in den Schulen. Sie verletzen die Ehre der Kinder und mitunter entziehen sie den Kindern die Bereitschaft sich auf ihre Lehrkräfte einzulassen und ihnen zu vertrauen. Die Autoren weisen darauf hin, dass ein Klassenwechsel das Problem lösen könnte. Kommt man dadurch zu keiner Lösung, dann wird explizit nur in diesem Fall zu einem Schulwechsel geraten. Das Wohl der Kinder steht hier im Vordergrund. Die Kinder müssen Beleidigungen und Verletzungen dieser Art nicht ertragen lernen.

Auch Claßen und Nießen (2005, S. 9f) weisen darauf hin, dass den Lehrkräften meist nicht bewusst ist, wie wichtig eine gute „Lehrer-Schüler-Beziehung“ für den

erfolgreichen Schulbesuch ist. Durch Sanktionen und Diskriminierung werden sich Schülerinnen und Schüler, die ohnehin schon Probleme beim regelmäßigen Schulbesuch aufweisen, immer weiter von der Schule entfernen. Am schlimmsten ist jedoch die Nichtbeachtung des Fehlens durch die Lehrpersonen oder wenn das Fehlen als angenehm empfunden wird, weil die Schülerin oder der Schüler im Normalfall stört.

Wenn die Kinder das erste Jahr zur Schule gehen, ist für sie ihre Lehrerin oder ihr Lehrer sehr wichtig. Gegenseitige Wertschätzung bietet die Basis für ein angenehmes Schulklima und spornt die Kinder an für ihre Lehrperson zu lernen. Ängstliche Kinder sind im Unterricht meist angenehm, da sie kaum stören. Dennoch werden sie aufgefordert, sich mehr am Unterricht zu beteiligen. Geschieht dies mit Herabsetzung oder Kränkung, so kann dieser Umstand Schulangst auslösen. Eigentlich sollte eine Lehrperson folgende Aufgaben erfüllen: Vorbild sein, Gerechtigkeit ausüben, interessante Stoffvermittlung und präzise Aufgabenstellung liefern, Durchsetzungsfähigkeit zeigen, Elternarbeit fördern und die Kinder in allen Belangen eine Stütze sein. Finden diese Faktoren Beachtung, so trägt diese zu einem angenehmen Schulklima und zum Lernerfolg bei (Melfsen, Walitza 2013, S. 5).

Angst vor Mitschülerinnen und Mitschülern

Einen weiteren Grund für Schulangst sehen die Autoren Oelsner und Lehmkuhl (2004, S. 54) darin, wenn die Kinder „zu gut erzogen“ sind. Diese Mädchen und Burschen sind quasi „out“ und entsprechen nicht den derzeit geltenden Vorgaben und Gesetzen Gleichaltriger. Die Reaktionen auf dieses „Ausgeschlossen sein“ können sich einerseits als Vermeidung jeglicher Konflikte herausstellen, oder als freches, unangemessenes Verhalten gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern. Pädagoginnen und Pädagogen mit einem psychologischen Auge sind hier gefragt, um feststellen zu können, dass allein mit Gesprächen einiges geklärt werden könnte, bevor sich Fronten verhärten. Eine weitere Gruppe sind die Kinder, die einfach „zu gut sind für diese Welt“. Sie werden fair erzogen und erwarten sich die gleiche Behandlung von ihrer Umwelt. Sie haben kein Aggressionspotential, um sich in irgendeiner Weise gegen die Angriffe wehren zu können. In diesem Fall wäre es unbedingt notwendig, dass die Eltern

versuchen Kontakt mit Mitschülerinnen oder Mitschülern herzustellen, Treffen zu arrangieren, damit sich das Kind nicht in der Isolation verliert. Auch Lehrerinnen und Lehrer sollen unterstützend wirken, um etwa gleichgesinnte Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden zu finden.

Mobbing/Bullying

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Quäle nie einen Mitschüler zum Scherz, denn er fühlt wie du den Schmerz.“

Hopf (2018, S. 72f) beschreibt das Auslachen, das Beschimpfen, das Beleidigen und körperliche Gewalt als Kennzeichen von Mobbing. Er geht davon aus, dass es Mobbing schon immer gab. Dem wurde aber, in Zeiten, in denen die Prügelstrafe noch als Erziehungsmittel galt, sehr wenig Beachtung geschenkt. Erziehung hat sich von einem autoritären Stil zu einem partnerschaftlichen Miteinander entwickelt, das aber immer wieder Grenzüberschreitungen zur Folge hat. Auf schwächere Mitschülerinnen und Mitschüler wird Druck und Gewalt über einen längeren Zeitraum ausgeübt. Die Kinder haben nicht mehr Angst vor ihren Lehrerinnen und Lehrern, sondern vor böartigen Mitschülerinnen und Mitschülern. Unter Bullying versteht man eine Steigerung von Mobbing. Mit quälenden Aussagen und Erpressung werden Mitschülerinnen und Mitschüler unter Druck gesetzt. Viele Betroffene haben Angst sich dagegen zu wehren, weil sie erneute Aggressionen gegen die eigene Person fürchten, oder sich schämen, sich ihren Eltern oder Lehrpersonen anzuvertrauen. Dafür ertragen sie ihr Leid und verbleiben in ihrer Opferrolle.

Rotthaus (2019, S. 93) ergänzt, dass sich im Sprachgebrauch der Jugendlichen eher der Begriff „Bullying“ durchsetzt. Dieser betont mehr die körperlichen Aggressionen. Zusätzlich unterscheidet er direktes Bullying, wie etwa Treten, Spucken, Schlagen, Beleidigen und indirektes Bullying, wie Gerüchte verbreiten, um dadurch den Ausschluss aus einer Gruppe zu erwirken. Beim Cybermobbing werden die Beleidigungen, beschämende Fotos, Chat-Beiträge mittels digitaler Medien weitergegeben.

Ricking und Albers (2019, S. 17) stimmen den vorherigen Aussagen zu und beschreiben Mobbing ebenfalls als systematisches, über einen längeren

Zeitraum, ablaufendes Programm, um Personen bloßzustellen, zu beleidigen und zu quälen. Die Opfer schützen sich, indem sie den Raum Schule meiden. Sie stellen überdies fest, dass vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund sehr oft als Opfer dienen.

Hopf (2018, S. 86f) beschreibt das typische Mobbingopfer als kontaktscheu, aggressionsgehemmt und ängstlich. Auch äußere Merkmale wie Hautfarbe, Kleidungsstil, Übergewicht können für Täter Aggressoren darstellen. Zusätzlich kann auch ein anderer Dialekt oder die Religion ein Grund für Übergriffe darstellen. Er beobachtet, dass Kinder mit vielen Freunden sehr selten als Mobbingopfer ausgewählt werden.

Auch Rotthaus (2019, S. 94f) beschreibt die Betroffenen als Personen, die nicht ins Klischee passen. Dieses ist aber nur zu Beginn ausschlaggebend. Später gibt es kaum noch ein selbständiges Entkommen, trotz Veränderung des Aussehens oder der Kleidung. Die Täter genießen in der Klasse meist hohes Ansehen und haben Freunde. Sie verspüren Lust beim Quälen anderer und haben im Laufe ihrer Erziehung gelernt sich durchzusetzen, wenn nötig auch in Verbindung mit Aggressivität. Der Autor weist auch darauf hin, dass Mobbing nur durch die Mithilfe anderer, der Mitläufer, der Zuseher oder Wegseher möglich ist. Diese verteidigen sich, indem sie dem Opfer die Schuld zuweisen.

Schäfer und Herpell (2012; zit. n. Rotthaus 2019, S. 95) stellen in einer Untersuchung fest, dass in Deutschland 500 000 Schülerinnen und Schüler betroffen sind. In Grundschulen stellt sich eine Zahl der Betroffenen von 15 – 35 Prozent heraus, wobei dieser Prozentsatz in den weiterführenden Schulen von 5 – 16 Prozent abnimmt.

Heiderich und Rohr (2007, S. 27) gehen davon aus, dass Mobbing immer beabsichtigt ist und keineswegs zufällig passiert. Sie sprechen von „Psychoterror“, der systematisch abläuft, mit dem Ziel Mitschülerinnen oder Mitschüler zu erniedrigen und auszugrenzen. Auch Lehrerinnen und Lehrer sind daran beteiligt.

Melfsen und Walitza (2013, S. 51) beschreiben Mobbing in 4 Phasen:

1. Erste Gemeinheiten, die von außen nicht bemerkt werden, finden statt.
2. Das Mobbing-Opfer wird psychisch labil und versucht sich vergeblich zu

verteidigen, die Anlässe häufen sich.

3. Das Opfer identifiziert sich mit den Vorwürfen, körperliche Beschwerden treten auf. Es ist nicht mehr möglich ohne Hilfe den Angriffen zu entfliehen.

4. In dieser Phase folgt oft ein Schulwechsel, der völlige Ausschluss ist erreicht. Abwertung des Selbstbewusstseins und des Selbstwernerlebens sind die Folge für das Opfer. Meist bagatellisieren die Betroffenen ihr Problem, vertrauen sich nicht ihren Eltern oder der Schule an und geben sich selbst die Schuld für das Auslösen dieses Prozesses. In Verbindung können im Schulalter Depressionen, Phobien und Schulangst auftreten. Mobbing Erfahrungen und Bullying sind für das Opfer sehr belastend und wirken sich in der Lern- und Leistungsfähigkeit aus. Der Schulweg und die Schule werden mit Angst verbunden und in weiterer Folge gemieden (Rotthaus 2019, S. 96).

Als mögliche Opfer geben Oelsner und Lehmkuhl (2002, S. 50, 54) Kinder an, die „zu gut erzogen sind“. In der Schule wird ihr Verhalten nicht anerkannt und gelten als „out“. Sie werden als Außenseiter deklariert und müssen sich Hohn und Spott gefallen lassen. Eine weitere Gruppe, die „zu gutmütig sind für diese Welt“, sind meist auch wohlerzogen, verhalten sich fair gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und wollen dieses Verhalten auch für sich in Anspruch nehmen. Die Autoren bezeichnen diese Kinder als besonders traurige Fälle, da sie aggressionslos sind und sich als Opfer anbieten.

Streit (2016, S.135f) zählt folgende Warnhinweise auf, die Mobbingopfer zeigen: Ihre Leistungen nehmen ab, sie wollen von den Eltern in die Schule gefahren werden, ziehen sich zurück, verletzen sich, hegen Suizidgedanken, fangen an zu stottern, haben keine Erklärung für ihr eigenartiges Verhalten, leiden unter physischen Schmerzen, reagieren oft aggressiv bei Bedürfnissen anderer.

Hopf (2018, S. 75; 78) weist darauf hin, dass speziell männliche Jugendliche vermehrt als Täter auftreten und deshalb besonderes Augenmerk auf deren Probleme gelegt werden soll. Bei der Gegenüberstellung der Geschlechter stellt Hopf fest, dass Mädchen ihre Opfer meist ohne Gewalt, aber dafür verbal oder mit Treubruch ebenso stark verletzen, wie Jungen, die auch vermehrt zu körperlicher Gewalt greifen. Mobbingtäter empfinden sadistische Lust beim Quälen ihrer Opfer, sie empfinden Genugtuung, wenn sie auf jemanden

herabsehen können. Meist haben sie ähnliche Probleme wie ihre Opfer. Sie sind mit einem schlechten Selbstwertgefühl ausgestattet und in der Schule läuft es ebenfalls schlecht.

Gestörtes Sozialverhalten, übermäßiger Alkohol- und Tabakkonsum, sowie delinquentes Verhalten zeichnen die Täter aus. Aus neuen Studien geht hervor, dass im Bereich des Cyberbullying auch weibliche Täter mit Depressionen und Suizidgedanken belastet sein können (Hess et al. 2017, S.742, zit. n. Rotthaus 2019, S. 96).

Hopf (2018, S.95) stellt abschließend fest, dass Kinder und Jugendliche, die zu Mobbing neigen, zu wenig Liebe und Einfühlung in ihrer Erziehung erfahren haben. Dennoch weist er auf empirische Untersuchungen hin, die für den Einsatz von Präventionsmaßnahmen (Aufklärungsarbeit, Konfliktbewältigung) plädieren, da sie sich als sehr hilfreich erwiesen haben.

4.2 Schulangst

„Schulangst ist die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts schulischer Anforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden. Schulische Anforderungen sind Leistungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext zu erbringen sind.“ (Schwarzer 1987; zit. n. Sörensen 1996, S. 75)

4.2.1 Rückblick

Bereits im Jahr 1888 spricht ein Arzt im damaligen Preußen von „Überbürdung“ im Schulwesen. Kritik übt er auch daran, dass die Schülerinnen und Schüler sehr viel Zeit in der Schule verbringen müssen und anschließend zu viele Stunden bei ihrer Hausarbeit sitzen. Die Eltern wollen auch nicht das Wort gegen zu strenge Lehrerinnen und Lehrer erheben, da sie die Rache gegen ihre Kinder fürchten (Dornblüth 1888; zit. n. Speichert 1977, S. 15f).

Der Pädagoge Ludwig Gurlitt berichtet von Freistellungsattesten, die vermehrt von Hausärzten ausgestellt werden müssen, weil die Kinder in bestimmten Lehrgegenständen überfordert sind. Er betont, dass trotz einiger Schulreformen

die „Überbürdungsfrage“ nicht geklärt ist und er fordert eine „harmonische Ausbildung und stärkere Pflege des Körpers und Gemütes“ (Gurlitt 1902; zit. n. Speichert 1977, S. 16).

4.2.2 Auffälligkeiten im Verhalten

Gerhard Leibold (1988, S. 16f) spricht von verschiedensten Ursächlichkeiten, die Schulangst auslösen können. Ihre Symptomatik ist sehr unterschiedlich. Er weist auch darauf hin, dass Angst nicht negativ gesehen werden darf. Er spricht von einem lebenswichtigen Gefühl. Für schnelles und schützendes Reagieren auf Angstsituationen ist das Hormon Adrenalin verantwortlich. Leibold beschreibt die neurotische Schulangst als eine Mischform aus Fremd-, Angst- und depressiver Neurose mit Konversion.

Ricking und Hagen (2016, S. 31) gebrauchen den Begriff „neue Morbidität“. Dieser ergibt sich aus der steigenden Anzahl psychisch beeinträchtigter Jugendlicher. Aus einer Untersuchung (2014) des Robert-Koch-Institutes ging hervor, dass 20,2 % aller Jugendlichen unter 18 Jahren in dieser Risikogruppe zu finden sind. In der Schule zeigen sich diese Probleme in Form von emotionalem Ungleichgewicht, Integrationsschwierigkeiten, Nichterfüllung schulischer Anforderungen. Für die Autoren ergeben sich daraus folgende ausschlaggebende und verantwortliche Faktoren für die Angstenstehung: das Anforderungsniveau, der Leistungsdruck und das Konkurrenzverhalten. Die betroffenen Kinder fühlen sich nur in ihrer gewohnten familiären Umgebung sicher. Meist wehren sie sich stark gegen den Schulbesuch und reagieren oftmals mit physischen Beschwerden, wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, die aber keiner körperlichen Erkrankung zugrunde liegen.

Ricking und Albers (2019, S. 17) unterscheiden hier zwischen Schulangst und Schulphobie. Wobei sie ersteres als Versagen bei schulischen Leistungen beschreiben. Auch beinhaltet Schulangst soziale Ängste, wie Mobbing und Bullying. Außerdem stellen sie fest, dass betroffene Schülerinnen und Schüler meist sehr wenig Selbstvertrauen besitzen und keiner bestimmten Clique angehören.

Die Symptomatik ist bei schulängstlichen Kindern sehr unterschiedlich. Quälende

Gedanken, belastende Emotionen und vermeidende Verhaltensweisen sind typische Erscheinungsformen. Diese lassen jedoch nach, wenn das Kind die Schule verweigert oder vom Schulbesuch zurückkehrt. Beunruhigende Gedanken entstehen, weil die Angst zu Versagen dominiert. Oft wird auch versucht, Ängste klein zu reden, indem man Gleichgesinnte sucht oder andere Prioritäten in den Vordergrund stellt, dass Schule doch nicht so wichtig sei. Meist hält der Glaube daran nicht lange stand. Schulängstliche Kinder können auch durch ihre Niedergeschlagenheit oder depressive Stimmung auffallen, sind aber innerlich nervös und unruhig, da sie die Schule stark belastet. Vermeidende Verhaltensweisen, wie Trödeln, Zuspätkommen, Rückzugsverhalten oder überhaupt die Schule zu verweigern sind typisch für schulängstliche Kinder. Auch aggressives Verhalten gegenüber anderen oder sich selbst kann beobachtet werden. Oftmals leiden die Betroffenen unter Appetitlosigkeit und Schlafstörungen. Im Unterricht ziehen sie sich zurück und beteiligen sich kaum daran. Durch die Schulangst können physiologische Reaktionen, wie Bauchschmerzen, Schlaf- und Konzentrationsschwierigkeiten, Schwindel, Herzrasen, Einnässen oder Tics ausgelöst werden (Melfsen, Walitza 2013, S. 64-66).

4.3 Schulschwänzen

Charakteristisch für das Schulschwänzen ist das Fernbleiben der Schule ohne Einverständnis der Eltern. Vom Fehlen einzelner Unterrichtsstunden bis hin zu wochenlangen Absenzen erstreckt sich die Symptomatik. Auffälliges, provokantes Benehmen in der Schule führt zu Auseinandersetzungen mit dem Lehrpersonal (Melfsen, Walitza 2013, S. 60).

Vor allem in Familien aus niedrigen Herkunftsschichten tritt das Phänomen des Schulschwänzens gehäuft auf. Es kommen ungünstige Erziehungspraktiken zur Anwendung, Alkoholismus, Probleme in der Partnerschaft, Arbeitslosigkeit, Delinquenz und die Wohnsituation begünstigen diese Art der Schulverweigerung. Rotthaus (2019, S. 131ff) geht von Zusammenhängen zwischen Gewalt in der

Familie, Attraktivität des Unterrichtes, ungerechte Behandlung in der Schule und dem Schulschwänzen aus. Gleichzeitig gilt der Umstand auch als Risikofaktor für delinquentes Verhalten.

Hopf (2018, S. 97) sieht im „Schule schwänzen“ eine extreme Form von Schulverweigerung, bei der jede Art von Leistungsanforderung vermieden wird. Durch das Herumstreunen wird versucht jeder Leistungsanforderung auszuweichen und durch freudvolle Aktionen zu ersetzen. Als Beispiel nennt er einen Rummelplatz, der sich sehr gut zum Herumstreunen anbietet. Dort werden Süßigkeiten angeboten, mit denen zunächst die oralen Bedürfnisse befriedigt werden, durch Schießbuden oder ähnlichem ist aggressives Verhalten erwünscht und durch diverse Fahrgeschäfte wird die Person in Schwindelzustände versetzt. Bereits ein Säugling hat diese Bedürfnisse, die gestillt werden müssen. Dies deutet darauf hin, dass in früher Kindheit diese Befriedigung zu kurz gekommen ist. Schulschwänzen steht auch immer in Verbindung mit Angst. Zusätzlich können dissoziale Störungen (Depressionen) auftreten und sehr oft ist Verwahrlosung bei betroffenen Jugendlichen erkennbar. Hopf stellt außerdem fest, dass Schulschwänzer meist älter sind als Kinder, die an Schulangst oder Schulphobie leiden.

Oelsner und Lehmkuhl (2004, S. 17f) weisen auf eine strikte Abgrenzung zu Schulangst und Schulphobie hin. Es handelt sich hierbei zwar auch um die dritte Art der Schulverweigerung, basierend auf starker Schulunlust, die Gründe dafür sind aber meist im Umfeld des Elternhauses, also milieubedingt, zu eruieren. Sie verweisen hierzu auf die Zuständigkeit der Jugendhilfe. Ohne das Wissen der Eltern treffen sich die Jugendlichen in Cliques, streunen umher oder gehen anderen Vergnügungen nach. Die Folge davon sind viele Fehlstunden, schlechte Schulleistungen und im schlimmsten Fall führt dies zur Klassenwiederholung oder zum Schulwechsel. Diese Jugendlichen fallen im Unterricht durch ihr aggressives Verhalten auf. Um ein Abdriften in die Kriminalität zu verhindern, ist es unbedingt notwendig diese Jugendlichen wieder zurück in die Schule zu holen oder geeignete Programme für die Wiedereingliederung bereitzustellen.

Diese Art der Schulverweigerung macht den Jugendlichen keine Angst. Meist haben sie keine Lust sich anzustrengen und vermeiden deshalb den

Schulbesuch. Als erschreckend bemerken die Autoren, dass ein Großteil der Eltern das Problem nicht erkennen und keinen Handlungsbedarf sehen. Im Bundesstaat Philadelphia werden Jugendliche nach dem Projekt „zero tolerance“ durch die Polizei aufgegriffen und zurück in die Schule gebracht. Auch in Bayern führte eine ähnliche Aktion im Schuljahr 1998/99 zu einer Reduktion von 40 % bei Schulschwänzern (Oelsner, Lehmkuhl, 2004, S. 105-107).

Sälzer (2010, S. 15) bezeichnet Schulschwänzen als ambivalentesten Begriff in der Thematik Schulabsentismus. Er reicht von stundenweisem Fernbleiben, über längere Zeiträume des Fehlens bis hin zur Phase mit mehr Abwesenheit als Anwesenheit.

Schließlich geht der Begriff über in die sogenannte Schulverweigerung. Daher wird Schulschwänzen auch als Merkmal der übergeordneten Kategorie „Dissozialität“ betrachtet (Walter, Döpfner 2009, zit. n. Ricking, Hagen 2016).

Für viele betroffene Schülerinnen und Schüler trägt das Schulschwänzen zur Verringerung ihrer Ängste bei. Durch diese Vermeidungsreaktion weichen sie den Schwierigkeiten in der Schule aus und es kommt zu einer positiven Lernerfahrung, die sie in ihrem Handeln, nämlich der Schule fernzubleiben, bestärkt (Ricking, Hagen 2016, S. 29).

4.4 Elternbedingte Schulversäumnisse

Dieser Bereich ist wissenschaftlich noch zu wenig geklärt, geben Ricking und Albers (2019, S. 18) an. Dennoch herrscht Einigkeit darüber, dass die Eltern bewusst und mit Vorsatz ihre Kinder nicht in die Schule schicken. Die Ursachen dafür sind vielfältig, unter anderem werden Überforderung der Eltern, Kinder dienen als pflegende Personen, seelische Erkrankungen der Eltern, religiöse Gründe für die Ablehnung der Schule genannt. Die Bandbreite reicht von Eltern, die sehr massiv und aktiv gegen den Schulbesuch eintreten, bis zur völligen Passivität der Eltern. In diesem Fall entscheiden die Kinder selbst, ob sie zur Schule gehen.

Ricking und Hagen (2016, S.41f) weisen auf die Marginalisierung dieses Themas

in der Literatur hin, obwohl sie von einer nicht unerheblichen Zahl von Betroffenen ausgehen. Sie sprechen von eher passivem Verhalten der Eltern, wenn sie schweigend die Unlust zum Schulbesuch hinnehmen. Als aktives Verhalten der Eltern wird die Zurückhaltung des Kindes bezeichnet, wenn die Initiative von den Eltern ausgeht. Vor allem, wenn Kinder zur Pflege oder Betreuung von Familienmitgliedern eingeteilt werden, kommt es sehr oft zu körperlicher und psychischer Überforderung. Ein besonderer Umstand ist gegeben, wenn Eltern die Kinder vom Schulbesuch abhalten, damit Verwahrlosung und Missbrauch unentdeckt bleibt. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule funktioniert in diesem Fall sehr schwer, da die Eltern als Gesprächspartner nicht zur Verfügung stehen. Außerdem legalisieren sie mit ihrer Unterschrift die Fehlstunden.

4.5 Schulphobie

Einer Schulphobie liegt meist eine nicht mehr altersgemäße Trennungsangst von der Mutter zugrunde. Durch diese Störung kommt es zu Problemen in der emotionalen Entwicklung und zu Defiziten in der Selbstbestimmung. Mit zunehmendem Alter treten diese Störungen immer deutlicher zutage. Ständig wird das Kind von der Sorge, dass der Mutter oder den Eltern in ihrer Abwesenheit etwas zustoßen könnte, verfolgt. Ricking und Albers (2019, S. 17) sprechen davon, dass die Außenwelt als beängstigend und bedrohlich empfunden wird.

Auch Oelsner und Lehmkuhl (2004, S. 16f) führen den Grund für eine vorliegende Schulphobie auf Trennungsängste des Kindes zurück. Meist sind diese Kinder eng mit ihren Müttern verbunden. Sie können die Diskrepanz, einerseits ihrer Mutter nahe zu sein, ihren Schutz zu genießen und andererseits loszulassen und den Anforderungen der Schule zu entsprechen, nicht erfüllen. Mit steigender Anzahl der Fehlstunden kommt es zu einer Zunahme von Angstgefühlen, die vor allem morgens auftreten. Diese verringern sich, wenn feststeht, dass die Schule nicht besucht werden muss.

Die Ursache dafür kann nicht in der Schule gesucht werden, stellen Oelsner und Lehmkuhl (2004, S. 65-82) fest. Vielmehr übernimmt die Schule nur eine Stellvertreterposition und wird als Austragungsort gewählt. Dieses Wissen unterstützt vor allem Lehrerinnen und Lehrer in ihrem pädagogischen Handeln. Schulphobische Kinder müssen nicht immer sehr vorsichtig behandelt werden. Durch klare und eindeutige Anweisungen wird für sie ersichtlich, dass man ihnen etwas zutraut und so kann persönliches Selbstvertrauen wachsen und zur Identitätsfindung beitragen. Sehr oft kann beobachtet werden, dass Kinder sehr wohlbehütet erzogen werden. Jegliche Hürden, die ihren Kindern schaden könnten, schwierig zu schaffen sind oder zu gefährlich sind, werden aus dem Weg geräumt. Müssen die Kinder schließlich ihre Komfortzone verlassen, erscheint ihnen der Schulalltag als Bedrohung. Die Autoren stellen fest, dass bei genauerer Betrachtung, die Eltern es nicht schaffen, ihre Kinder loszulassen. Sie können es nicht aushalten, ihr Kind dieser rauen Wirklichkeit auszuliefern. Vor allem Mütter sind davon stark betroffen. In einer Untersuchung (Lehmkuhl, Doll, Blanz, 1988) stellte sich heraus, dass 61 Prozent der Mütter in den untersuchten Fällen mit Trennungsschwierigkeiten belastet waren. Der allein zurückgelegte Schulweg ist eine einfache Möglichkeit einen neuen Prozess einzuleiten. Die Autoren bezeichnen das als „Brücken zu Neuem“. Auch den Kindern bereitet es ebenfalls Schwierigkeiten, da sie die familiären Werte quasi verraten und andere Verhaltensweisen in ihr Repertoire aufnehmen, die nicht den Gepflogenheiten zu Hause entsprechen. Die Verantwortung des Loslassens liegt bei den Eltern. Es kommt auf das Alter des Kindes und auf die Dosierung an. Ein gesundes Kind soll in der Lage sein, bei seiner Einschulung den Schulweg allein zu schaffen. Positiv an diesen erlernten Ängsten ist, dass sie mit professioneller Unterstützung auch wieder verlernt werden können.

Das äußere Erscheinungsbild und die Anzeichen sind denen der Schulangst sehr ähnlich. Die Schule allein mit ihren Lehrerinnen und Lehrern vermag es nicht gegen diese Form des Schulabsentismus auf Dauer erfolgreich entgegenzuwirken. Selbst bei einer guten Zusammenarbeit von Schule, Eltern, Therapie, Psychologinnen und Psychologen kommt es nicht immer zum

ersehten Erfolg, wenn sich die psychische Erkrankung bereits manifestiert hat (Claßen, Niesen 2015, S. 22).

4.6 Drop-Outs

Diese Gruppe beendet frühzeitig, ohne einen Abschluss, die Schullaufbahn. Claßen und Niesen berichten von einer Untersuchung in der deutschsprachigen Schweiz, „Zu cool für die Schule“, aus der sich eine Drop-Out-Quote von 2,7 % ergab. In dieser Studie wird darauf hingewiesen, dass nicht unbedingt die soziale Herkunft ausschlaggebend dafür ist. Die meisten Drop-Outs stammen aus einer mittleren sozialen Schicht. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dem Leistungsdruck der Eltern, sowie den Normen und Werten der Schule nicht gerecht werden zu können. Schulabbrecher lassen sich in fünf Gruppen einteilen. Aufgrund von einem schlechten „Schüler-Lehrer-Verhältnis“ ergibt sich die Gruppe der Schulumüden (30 %). 20 % zählen zu den Hängern, die lieber mit ihren Freunden Zeit verbringen oder in der Schule disziplinar auffallen. Die schulaversive Peergroup verpflichtet zur Solidarität und erschwert oder verhindert die Wiederaufnahme des Schulbesuches. Die dritte Gruppe bilden die, durch belastende Familiensituationen, wie Alkoholismus, Scheidung, häusliche Gewalt oder Tod eines Elternteils, beeinträchtigten Jugendlichen. Die Gemobbten bilden die vierte Gruppe, die nach einem langen Leidensweg die Schule nicht mehr besuchen können und die Delinquenten als fünfte Gruppe, fallen durch Probleme mit Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschülern auf. Oft sind gewaltsame Handlungen und Drogenkonsum im Spiel (Claßen, Niesen 2015, S.14f).

4.7 Schulpflicht und Schulzwang

Maria Theresia führte 1774 die allgemeine 6-jährige Schulpflicht in Österreich ein. Ab diesem Zeitpunkt musste jeder ab dem 6. Lebensjahr eine Schule besuchen. 1869 (Reichsvolksschulgesetz) wurde die achtjährige Schulpflicht eingeführt. In der Schulreform 1918 trat der Wiener Stadtschulrat Otto Glöckel für das Recht auf Bildung für alle Kinder, unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Herkunft, ihrer sozialen Stellung oder ihres Geschlechts ein. 1962 wurde die Schulpflicht um ein Jahr verlängert, von 8 auf 9 Jahre (Tiroler Bildungsservice, Perfler, 2020).

Durch die gesetzliche Verankerung der allgemeinen Schulpflicht stellen unentschuldigte Unterrichtsversäumnisse ein Problem dar. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht war eine Errungenschaft der Aufklärung. Das Bildungsniveau der breiten Bevölkerungsschicht musste angehoben werden, um sich den steigenden Herausforderungen des 16. Und 17. Jahrhunderts in wirtschaftlichen und technologischen Belangen als Staat stellen zu können. Der Staat übernahm somit die Aufsicht der Bildung und verpflichtete die Eltern, ihre Kinder, die in der Landwirtschaft, in der Industrie oder im Bergbau arbeiteten, für die Schule freizugeben. Gegen Ende des 19. Jahrhundert konnten in Deutschland alle Schülerinnen und Schüler erfasst werden und genügend erreichbare Schulen zur Verfügung gestellt werden. Im Gegensatz zu anderen westlichen Ländern wird in Deutschland die Schulpflicht als „unbedingte Zwangsnorm“ gesehen. Den Eltern ist es nicht gestattet ihre Kinder außerhalb der Institution Schule in irgendeiner Form zu unterrichten. Es besteht die „Absolutheit der Schulpflicht“. In den USA hingegen ist „home-schooling“ durchaus verbreitet (5 %). Liegen schwere Verletzungen der Schulpflicht vor, so werden diese mit Bußgeldern, Zwangszuführungen oder, im schlimmsten Fall, mit Arreststrafen geahndet (Ricking, Hagen 2016, S.15ff).

In Österreich gilt zurzeit Unterrichtspflicht, das heißt Schülerinnen und Schüler können auch zu Hause, an privaten Schulen oder im Ausland unterrichtet werden. Mit externen Prüfungen werden die geforderten Inhalte der entsprechenden Lehrpläne überprüft (Tiroler Bildungsservice, Perfler, 2020).

Die Eltern haben dafür zu sorgen, dass ihre Kinder die Schule regelmäßig besuchen. Damit wird die Möglichkeit für die Ausübung eines Berufes und die Gestaltung eines autonomen Lebens gegeben. Sälzer (2010, S. 626) stellt fest, dass es laut der Befolgung des Gesetzes der Schulpflicht kein Schulschwänzen geben könnte. Die Gründe dafür sind nicht nur im elterlichen Umfeld zu suchen, auch die Institution Schule ist maßgeblich daran beteiligt.

Dennoch weisen Ricking und Hagen (2016, S. 176) auf die Schwierigkeiten bei der Rückführung in die Schule bei längerfristigen Absenzen hin. Alternative Beschulungsformen bieten für Kinder und Jugendliche eine Chance der Wiedereingliederung. In sehr kleinen Gruppen können Lerndefizite aufgeholt werden und soziale und emotionale Entwicklung so weit gefördert werden, um später eine Integration ins Berufsleben zu ermöglichen.

Die beiden Begriffe Schulabsentismus und Schulpflicht ergänzen bzw. bedingen einander. Würde jedes Kind die erforderliche Schulpflicht erfüllen, so käme es zu keiner Schulpflichtverletzung, umgekehrt gäbe es ohne Schulpflicht auch keine Diskrepanz bei Verweigerung des Schulbesuches. In der Öffentlichkeit stellt die gesetzliche Schulpflicht offenbar eine Notwendigkeit in der Entwicklung und Erziehung der Kinder dar, da sie selten in Frage gestellt oder über ihre Legitimität diskutiert wird. Ständige Aus- und Weiterbildung steht im Fokus und trägt wesentlich zum Wohlstand einer Gesellschaft bei (Ricking 2006, S.21f).

Am 1. September 2013 (nach wie vor gültig) wurde in Österreich nach einem Beschluss des Ministerrates ein Fünf-Stufen-Plan erstellt um effektiv und gezielt gegen Schulpflichtverletzungen vorzugehen. Eine Schulpflichtverletzung liegt vor, wenn in einem Semester fünf unentschuldigte Fehltage, 30 unentschuldigte Fehlstunden oder das Fehlen an drei aufeinanderfolgenden Tagen vorliegt (§24a Schulpflichtgesetz). Dieser Fünf-Stufen-Plan umfasst zunächst ein verpflichtendes Gespräch mit allen Betroffenen: Schülerin oder Schüler, Lehrenden und Eltern. Zeigt sich keine Verbesserung, werden durch die Schulleitung zur Vermittlung Beratungslehrkräfte, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen eingeschaltet. In weiterer Folge erklärt die Schulaufsicht allen Betroffenen die rechtlichen Konsequenzen. Im nächsten Schritt wird die Jugendwohlfahrt eingeschaltet und die letzte Stufe beinhaltet ein Verfahren, das

mit einer maximalen Strafe von 400 Euro dotiert ist (Linde, Linde-Leimer 2014, S. 50f).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in diesem komplexen Forschungsfeld noch keine eindeutige Definition für unerlaubte Schulversäumnisse festgelegt werden konnte. Die Begriffe werden sehr unterschiedlich verwendet und teilweise unterschiedlich erklärt, das zu begrifflichen Verwirrungen führt.

5 SCHULISCHE PRÄVENTION

„Mit dem Begriff der Prävention sind landläufig Aktivitäten in der vorbeugenden und unterstützenden Absicht gemeint, um Abweichung, Auffälligkeiten, Beeinträchtigung und Benachteiligung – hier: Schwänzen und Stören – gar nicht erst zur vollen Entfaltung kommen zu lassen“ (Thimm 2000, zit. n. Michel 2005). Eine Abgrenzung zu intervenierenden Maßnahmen ist schwierig, da in der Literatur eine große Bedeutungsvielfalt existiert (Michel 2005, S. 13).

Die Hauptaufgabe der Schule liegt darin, die Kinder auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen vorzubereiten. Dazu bedarf es gut ausgebildeter und in die Gesellschaft integrierter Menschen. Einerseits soll das Leistungsniveau in den Schulen erhöht werden, andererseits müssen schwächere Schülerinnen und Schüler individuell gefördert und eingebunden werden (Ricking, Hagen 2016, S. 89).

Schwierige Schulverläufe zeichnen sich bereits in der Grundschule ab. Erste Misserfolgserlebnisse treten auf, die Unsicherheit wächst und der Wechsel in eine neue Schule verstärkt die Ängste. Dazu teilt Michel (2005, S.11ff) die Prävention in drei Phasen ein. Die Autorin spricht von primärer Prävention, die das Ziel verfolgt, überhaupt das Auftreten erster Anzeichen von Schulmüdigkeit zu verhindern. Die Maßnahmen werden im Kindergarten oder in der Grundschule in der gesamten Gruppe angewendet. Die sekundäre Prävention tritt in Kraft, wenn bereits erste Anzeichen erkennbar sind und durch geeignete Maßnahmen eine Verfestigung der Verhaltensstörung verhindert werden kann. Die tertiäre Prävention, in der Literatur auch bereits als Intervention bezeichnet, beschäftigt sich mit bereits manifestierten Verhaltensweisen.

Deswegen fordern Claßen, Nießen (2015, S. 46) einen frühzeitigen Einsatz der Maßnahmen. Bereits im Kindergarten oder in der Grundschule sollten diese zum Einsatz kommen, um Schulvermeidung abzuwenden.

Durch Schulzwang gelingt es meist nicht, die gewünschte positive Einstellung der Kinder für die Schule zu entwickeln. Sie sind zwar physisch anwesend, bringen aber nicht die notwendige Offenheit und Lernbereitschaft mit. Ein

ausschlaggebender, pädagogischer Ansatzpunkt liegt darin, die Kinder in Schulaktivitäten zu involvieren, ihnen eine positive Teilhabe am Schulleben zu ermöglichen, um Schule als sinngebende und akzeptierende Einrichtung zu erleben. Gleichzeitig bedeutet mehr Bildung auch mehr Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler aus problematischen Verhältnissen (Migrationshintergrund, psychische Belastungen, Verhaltensstörungen, gestörtes Familienleben). Diese belastenden Faktoren können nicht im lehrplanmäßigen Unterricht jederzeit berücksichtigt und behoben werden. Zusätzlich erleben Kinder mit hohen Schulversäumnissen kaum positive schulische Leistungen. Deswegen fordern die Autoren ganztägige Bildungsformen, damit Selbstkompetenz und Sozialkompetenz aufgebaut oder gefördert werden kann. Die Schule ist aufgerufen einen Rahmen für zeitgemäße Lernkulturen, die eine Partizipation von Schülerinnen und Schülern vorsieht, zu gestalten. So kann eine positive Bindung an die Schule gefördert und Schulabsentismus präventiv verhindert werden (Ricking, Hagen 2016, S. 89-91). Die Autoren Najaka, Gottfredson und Wilson (2001) untersuchten in einer Studie, welche Risikofaktoren vor allem zu Verhaltensauffälligkeiten beitragen. Dabei betrachteten sie die Faktoren Schulbindung, das Leistungsverhalten und die Bedeutung sozialer Kompetenzen. Am deutlichsten erkennbar war die positive Veränderung problematischen Verhaltens durch präventive Maßnahmen im Bereich der Schulbindung (Rotthaus 2019, S. 86).

Da die Problemlagen immer komplexer und vielschichtiger werden, bedarf es auch mehrdimensionaler Konzepte. Der „Response-to-Intervention-Ansatz“ (RTI) stellt ein Rahmenkonzept bereit, das ermöglicht, möglichst früh und regelmäßig auf Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufmerksam zu werden. Dafür spricht die rasche Kontrolle der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen. Im deutschsprachigen Raum bekommt dieses Konzept in den letzten Jahren erst mehr an Bedeutung, wobei es in den USA im Gesetz verankert ist. Vor allem im Zusammenhang mit dem Vorhaben ein inklusives Bildungssystem entstehen zu lassen (Huber, Grosche 2012, zit. n. Ricking, Hagen 2016, S. 92-96). Dieses Konzept umfasst drei Ebenen, wobei in der ersten der reguläre Unterricht stattfindet. Drei Mal pro Jahr finden Leistungs- und Verhaltensscreenings mit

entsprechenden Verfahren statt. Wird festgestellt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler einen höheren Förderbedarf benötigen, steigen sie in die nächste Ebene auf und werden dort individuell in Kleingruppen, mit Verstärkerplänen gefördert. Auf dieser Ebene finden ein- bis zweimal pro Woche Lernverlaufs- und Verhaltensscreenings statt. Stellt sich noch immer nicht die erwünschte Wirkung ein, so wird die dritte Ebene in Anspruch genommen. Im Durchschnitt geht man von 5 % eines Jahrganges (1 – 2 Schüler pro Klasse) aus, die eine intensive Einzelfallhilfe benötigen. Multiprofessionelle Teams arbeiten nach einer umfassenden Diagnostik an einer gemeinsamen Problemlösung. Kritiker (Hinz 2013) weisen darauf hin, dass bei diesem Konzept eine zu starke Konzentration auf Defizite und deren Förderung vorherrscht, das wiederum mit Inklusion nicht vereinbar ist.

5.1 Präventive Rahmenbedingungen

„Leistung ist eine individuelle Größe und jeder Schüler hat das Recht auf Erfolg in der Schule im Rahmen seiner Möglichkeiten“ (Ricking, Hagen 2016, S. 104). Folgende Rahmenbedingungen müssen beachtet werden:

Wohlfühlen in der Schule

Das Ziel der Prävention ist, nach Ricking und Hagen (2016, S. 104ff), die Schule als Wirkungseinheit zu verstehen, in der sich die Kinder wohlfühlen und Schule als angenehmen Ort empfinden. Methoden und Maßnahmen müssen individuell adaptiert und optimiert werden und so in den Schulentwicklungsprozess integriert werden. Die Bindung zur Schule muss gestärkt werden, vor allem für jene Kinder, die bereits eine Randposition einnehmen. Ein Mindestmaß an Bereitschaft und innerer Aufgeschlossenheit ist die Voraussetzung, um Lernen möglich zu machen. Wenn sich Schülerinnen und Schüler in der Schule akzeptiert und sich in ihrem Handeln bestätigt fühlen, besuchen sie grundsätzlich gerne die Schule. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule optimale Entwicklungs- und Lernbedingungen vorfinden, damit sie ihre physischen, psychischen und sozialen

Komponenten entfalten können. Genügend Platz für Bewegung und auch Platz für Rückzug und Ruhe sollten im Schulgebäude bereitgestellt werden.

Zusätzlich fordern Melfsen und Walitza (2013, S. 111), dass die Klassenräume in ihrer Größe an die Anzahl der Schülerinnen und Schüler angepasst und mit Schülerarbeiten, Leseecken, Unterrichtsmaterialien oder Regalen einladend gestaltet werden.

Sitzordnung

Wenn Kinder die Sitzordnung festlegen können, kann es zu Ausgrenzungen kommen. Haben sie ständig andere Sitznachbarn, ändert sich ihre Perspektive und lernen Mitschülerinnen und Mitschüler kennen, mit denen sie sonst nicht in Kontakt treten würden (Melfsen, Walitza 2013, S 110).

Erstellen von Klassenregeln

Als vorteilhaft hat sich zunächst die Einhaltung einer Klassenregel herausgestellt. Funktioniert diese im Klassenverband gut, kann eine nächste Regel dazu genommen werden. Die Regeln werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt und gut sichtbar plakatiert. Somit sind diese für jeden verbindlich und müssen eingehalten werden (Claßen, Nießen 2015, S. 51f).

Warnsignale wahrnehmen

Wenn Schülerinnen und Schüler sich von der Schule distanzieren, so lässt sich das meist an ihrem Verhalten, wie Stören im Unterricht, Gleichgültigkeit, Zuspätkommen, erkennen. Bereits bei der ersten Wahrnehmung jener Warnsignale sollte ein Einschreiten von Pädagoginnen und Pädagogen erfolgen und im Anschluss eine genaue Analyse des Falles vorgenommen werden (Schulze, Wittrock 2008; zit. n. Ricking und Albers 2019, S. 42).

Fehlzeiten wahrnehmen und registrieren

Rotthaus (2019, S. 220) weist darauf hin, dass bereits in der Grundschule erste Anzeichen von Schulunlust auftreten können. Besonders lange Fehlzeiten aufgrund von Bagatellkrankheiten sind Warnsignale. Diese deuten auf eine Distanzierung von der Schule hin. Zusätzlich werden Atteste von verschiedenen

Ärzten ausgestellt. Hier ist es wichtig Kontakt zu den Eltern aufzunehmen und die Gründe für das häufige Fehlen abzuklären.

Wenn das Fehlen in der Schule nicht bemerkt wird oder keine Reaktion von Seiten der Schule gezeigt wird, vergrößert sich die Motivation der gefährdeten Schülerinnen und Schülern der Schule fernzubleiben, stellen Ricking und Albers (2019, S. 41ff) fest. Umso wichtiger ist es, in der Schule ein Konzept zu verankern, mit dem möglichst zeitnah das Fehlen eines Kindes erfasst werden kann und die Entschuldigungen seitens der Eltern eingefordert werden. Die Autoren weisen darauf hin, dass das sogenannte „Monitoring“, also die digitale Erfassung von Schulversäumnissen, eines der wichtigsten präventiven Interventionsmittel darstellt. Die An- oder Abwesenheit wird sofort festgestellt und entschuldigte oder unentschuldigte Stunden werden eingetragen. Daraus lassen sich in extremen Fällen oft Muster und Strukturen des Fehlens erkennen. Maßnahmen können frühzeitig getroffen werden und die Aufzeichnungen dokumentieren die Fehlzeiten, die wiederum als Grundlage für Gespräche mit den Eltern oder sonstigen Verfahrensweisen zur Verfügung stehen.

Rotthaus (2019, S. 219) weist darauf hin, dass es oftmals für Pädagoginnen und Pädagogen sehr verlockend ist, störende und verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler an Therapeutinnen oder Therapeuten weiter zu verweisen. Oft wird es auch als angenehm empfunden, wenn störende Kinder durch Krankschreibungen zu Hause bleiben und so Ruhe im Klassenverband herrscht. Trotz dieser Störungen und größerem Arbeitsaufwand ist es unbedingt notwendig, diese Jugendlichen an der Schule zu halten. Lehrkräfte müssen sich klar dazu äußern, dass Schulabsentismus nicht geduldet wird und auf Fehlzeiten von schulischer Seite unmittelbar reagiert wird. Als geeignete Maßnahmen bieten sich frühe Kontaktaufnahme mit Erziehungsberechtigten und, wenn nötig, das Abholen der Fehlenden von zu Hause. Die Schule bezieht damit genau ihre Haltung und unterstreicht die Notwendigkeit des Schulbesuches und Wichtigkeit jedes Einzelnen.

Allen Schülerinnen und Schülern müssen die Wichtigkeit und die Notwendigkeit des regelmäßigen Schulbesuches plausibel gemacht werden. Der Schulbesuch stellt eine Vorbereitung auf das spätere Berufsleben dar. Nur mit der

Regelmäßigkeit ist es möglich einen guten Schulabschluss und in Folge gute Berufschancen erreichen zu können. Außerdem sollen die Individualität und die Wichtigkeit jedes Kindes hervorgehoben werden. Den Pädagoginnen und Pädagogen ist die Anwesenheit wichtig, weil ihnen die Kinder am Herzen liegen (Ricking, Albers 2019, S. 59f).

Entspannungs- und Atemübungen

Besonders für Kinder, Jugendliche und Pubertierende mit Leistungsängsten, Schlafstörungen und anderer vielzähliger Angststörungen können Achtsamkeitsübungen sehr heilsam wirken. Sie dienen in erster Linie dazu, durch die meditativen Übungen die Stress-Resilienz und die Konzentrationsfähigkeit zu erhöhen und eine neue Sichtweise auf die Umwelt und die eigene Person zu gewinnen. Kabat-Zinn (1990; zit. n. Michalak, Heidenreich, Williams 2012, S. 5) beschreibt Achtsamkeit als eine Art Aufmerksamkeitslenkung mit drei Aspekten: „present moment, on purpose and non-judgemental“.

Leibold (1988, S. 136) weist darauf hin, dass Entspannungsübungen idealerweise vor der Entstehung von Ängsten geübt werden sollten. Entspannung ist eigentlich eine natürliche Fähigkeit, die jedoch bereits im Kindesalter durch den Stress in der Schule verkümmert und wieder speziell trainiert werden muss.

Ruhige Atemübungen helfen die Nervosität in stressigen Situationen zu verringern und wieder genügend Sauerstoff dem Körper zuzuführen. Ebenso eignen sich Entspannungsverfahren, wie Yoga oder Autogenes Training, sehr gut, um Ängste zu reduzieren. Bei Beherrschung jener Verfahren kann mit Kindern auch die „Progressive Muskelrelaxation“ nach Jacobson erarbeitet werden. Die willkürliche Muskulatur wird angespannt und wieder entspannt bis Wärme, Schwere und Schläfrigkeit empfunden wird. Auch Nerven und Blutgefäße entspannen sich dabei und senken dabei das Angstniveau (Melfsen, Walitza 2013, S. 106, 114).

5.2. Professionelles Handeln

„Das Ausmaß der emotionalen Verbundenheit, der Ausdruck positiver Gefühle und die positive Kommunikation zwischen Pädagogen und Kind stehen im Zentrum der Unterstützung positiver Schüler-Lehrer-Beziehungen“ (Bolz 2017, S. 16 in Ricking, Albers 2019, S. 40). Lehrerinnen und Lehrer sind verantwortlich für professionelles Handeln:

„Lehrer-Schüler-Verhältnis“

Melfsen und Walitza (2013, S. 110) stellen fest, dass Entmutigung, Kränkung und Beschämung durch Lehrerinnen und Lehrer keinen Beitrag zum Lernerfolg leisten. Für ein angenehmes Klassenklima können verlässliche und hilfreiche Lehrpersonen, ohne Drohbotschaften für die Zukunft, beitragen. Wichtig ist es, den Kindern die Sicherheit zu vermitteln, Fehler machen zu dürfen, ohne ausgelacht zu werden, angenommen und wichtig zu sein.

Die Grundvoraussetzung für eine gute „Lehrer-Schüler-Beziehung“ ist, die entgegengebrachte, gegenseitige Wertschätzung und der Respekt. Die Neurobiologie konstatiert die Wichtigkeit von positiven Beziehungserfahrungen für Kinder im Kontext erfolgreichen Lernens. Die Offenheit, Gestaltungslust und Entdeckerfreude werden gefördert, mit Unterstützung erwachsener Vorbilder. Das Merkmal einer guten „Lehrer-Schüler-Beziehung“ ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht die Defizite und Fehler die Kommunikation beherrschen, sondern individuelle kleine Lernschritte und Erfolge gesehen und honoriert werden. Dies trägt erheblich zu einem positiven Lernklima bei (Rotthaus 2019, S. 61, 65).

Hopf (2018, S. 52f) stellt dazu die Studie des australischen Bildungsforschers, John Hattie, vor. Hattie kam zu der Erkenntnis, dass der wichtigste Faktor für den Lernerfolg von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt, bzw. der Therapieerfolg von der Therapeutin oder vom Therapeuten. Das Wichtigste dabei ist, dass Lehrerinnen und Lehrer authentisch und ehrlich gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern sind. Darüber hinaus sei es wichtig, die Fähigkeit zu entwickeln, sein eigenes pädagogisches Handeln immer wieder zu reflektieren. Schülerinnen

und Schüler sollen von dem Wissenstand, wo sie sich gerade befinden, abgeholt werden und auf das nächste Level gebracht werden.

Leibold (1988, S. 53) kritisiert dazu, dass es die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer nur mehr formal gibt und diese immer mehr durch Spezialisten ersetzt werden. Der Lehrstoff wird von Fachlehrerinnen und Fachlehrer vorgetragen. Diese verbringen nur mehr ein bis zwei Stunden in der Klasse und können sehr schwer eine emotionale Bindung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen. Dieses System lässt auch kaum eine individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu. Sie bleiben mit ihren Problemen und Ängsten allein zurück.

Viele Pädagoginnen und Pädagogen sehen sich als „Einzelkämpfer. Je mehr in einem Kollegium die Gemeinschaft gepflegt wird, umso gestärkter geht der Einzelne daraus hervor. Einfache Maßnahmen, wie Gesprächskreis, Supervision, Austausch über Vorgehen mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, Erfahrungen im Unterricht tragen dazu bei. Der Autor stellt in diesem Bereich in den letzten Jahren viele schulische Veränderungen fest, die mehr Zufriedenheit beim Lehrpersonal zur Folge hat (Rotthaus 2019, S. 87f).

Kompetenter Unterricht/Förderung der Kreativität

Noch zu wenig beforscht ist der Zusammenhang zwischen Qualität des Unterrichts und den Schulversäumnissen. Doch ein Unterricht, an dem Schülerinnen und Schüler aktiv teilhaben können, zur Gestaltung selbst beitragen oder in Projekten involviert sind, trägt sehr positiv zu einem guten Schulklima und guten Ergebnissen bei, stellen Ricking und Albers (2019, S. 43) fest. Das „Classroom Management“ zeigt Möglichkeiten auf, um einen erfolgreichen Unterricht für alle Beteiligten entstehen zu lassen. (Classroom Management: siehe Schulische Intervention).

„Schule ist langweilig!“, ist ein oft zitierter Satz. Diese Aussage kann daher rühren, dass Schülerinnen und Schüler durch ständige Überforderung keine Chance mehr haben dem Unterricht zu folgen, oder der Unterrichtsstoff keine Relevanz für jene darstellt. In einer Untersuchung (Götz, Frenzel und Haag 2006, zit. n. Rotthaus 2019, S. 58f) haben Jugendliche im 9. Jahrgang an erster Stelle die Unterrichtsgestaltung als Hauptkriterium genannt, erst an zweiter Stelle kam

das Unterrichtsthema der Stunde. Daher empfehlen die Autoren am Vorwissen und am Interesse der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, um so einen lebendigen und abwechslungsreichen Unterricht gestalten zu können. Sie stellen auch die Frage, inwieweit Langeweile in einer Unterrichtsstunde thematisiert werden kann und mit den Schülerinnen und Schülern entsprechende Lösungen erarbeitet werden können. Phasen, in denen nicht immer jeder gefordert ist, könnten auch als Erholung gesehen werden.

Leibold (1988, S. 133f) weist auf die notwendige Förderung der Kreativität hin. Diese trägt erheblich zu Problemlösungen bei, bricht eingefahrene Denkgewohnheiten auf und lässt Kinder zu selbstsicheren und eigenständigen Persönlichkeiten heranwachsen. Sehr oft wird dieser Part auf Kosten von bloßer Wissensvermittlung vernachlässigt. Fächer, wie Werken, Kunst, aber auch alle anderen Fächer, könnten bei entsprechender Vorbereitung zur Förderung der Kreativität beitragen.

Lernerfolge

Verständlich ist auch, dass Kinder, die ständig in ihrem Versagen mit schlechten Noten bestätigt werden, eine Tendenz entwickeln, die Schule zu meiden. So müssen Möglichkeiten, wie Förderkonzepte, andere Beurteilungsmodalitäten, Unterricht in Kleingruppen, gesucht werden, damit das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler wieder gestärkt wird (Ricking, Albers 2019, S. 45).

Nicht erst beim Auftreten von Problemen soll eine Kontaktaufnahme mit den Eltern erfolgen. Von neutralen Anlässen oder kleinen Lernerfolgen sollen die Eltern regelmäßig in Kenntnis gesetzt werden. Damit werden Mitteilungen der Schule nicht von vornherein mit negativen Gefühlen assoziiert (Rotthaus 2019, S. 33f).

5.3 Neue Wege

„Woher bekommen junge Menschen, die nicht mithalten können, ihre Anerkennung?“ (Wilhelm Heitmeyer nach dem 26. April 2002)

Pädagogik der Anerkennung

Prengel (2013, S. 209ff) beschreibt den Widerspruch zwischen der Forderung der Chancengleichheit für jedes Kind und gleichzeitig die Anerkennung der Heterogenität jedes Menschen. Für manche Kinder stellt aber die Erfüllung der Chancengleichheit bereits eine Herausforderung dar und ist mit Stress verbunden. Dazu kommt das immerwährende Leistungsprinzip in den Schulen, das zu erfüllen gilt, aber oft auf Kosten der Diskriminierung. Allein dieser Umstand kann schon Angst entstehen lassen und steht im Gegensatz zur Vielfalt der Schülerinnen und Schülern. Die Autorin fordert deshalb in Schulen an einer „Kultur der Anerkennung“ zu arbeiten, Schülerinnen und Schülern mit Respekt zu begegnen und sie wertschätzend und respektvoll über ihren Leistungsstand zu informieren. Werden Schülerinnen und Schüler als „schlecht“ abgestempelt, so werden sie in der Entwicklung ihres Selbstwertes und Selbstvertrauens gehindert. Um all diesen Forderungen gerecht zu werden, brauchen die Kinder individuelle und gute Leistungsförderung, damit ihr Recht auf eine schöne und glückliche Schulzeit erfüllt werden kann.

Hafeneger (2013, S. 58) betont die Bedeutung der drei Bereiche „Anerkennung“, „Respekt“ und „Achtung“. Er bezeichnet sie als Kernstück des beruflichen Handelns. Historisch wie auch aktuell kommt diesen drei Komponenten eine große Bedeutung zu. Wichtig dabei ist vor allem, welche Person als Vermittler dient und wie Lerninhalte, Werte und Haltungen weitergegeben werden. Hierzu bedarf es das richtige Maß an Zurechtweisung und Support zu finden. Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe sich zu überlegen, was sie vermitteln wollen, um ihren Unterricht dementsprechend mitreißend zu gestalten. Den Schülerinnen und Schülern soll aber bewusst gemacht werden, dass richtiges Lernen mitunter harte Arbeit bedeutet.

Müller (Müller, Burkhard, S. 245) meint dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer sozusagen als „Sparringpartner“ dienen. Jugendliche dürfen auch das Recht haben, Anerkennung abzulehnen. Lehrerinnen und Lehrer müssen damit umgehen können und darauf warten, bis ihre Hilfe wieder benötigt oder erkannt wird. Nur so können die Jugendlichen für die Realität vorbereitet werden.

Neue Autorität

Haim Omer, der Begründer der „Neuen Autorität“, stützt sein Konzept für eine gelingende Erziehung auf sieben Säulen (Präsenz, Selbstkontrolle, Transparenz, Netzwerk, gewaltloser Widerstand, Wiedergutmachung, Beziehungsgesten). Anstatt autoritärem Erziehungsverhalten, das vorherrschend das Gefühl der Angst entstehen lässt, setzt er auf das Modell der sicheren Bindung. Er beschreibt die Eltern als verlässlichen Anker und das Zuhause als sicheren Hafen. Dieser elterliche Hafen bietet bedingungslosen Schutz und so ist eine Entwicklung zur kindlichen Selbstständigkeit möglich. Das Kind kann experimentieren, Neues erkunden und wieder in die Obhut der Eltern zurückkehren, wenn es Hilfe und Schutz benötigt. Omer verwendet dazu den Begriff der „wachsamen Sorge“. Die Erziehungsberechtigten können früh Gefahren erkennen und können flexibel unterstützend eingreifen, wobei immer klare Strukturen für das Kind erkennbar sind. Es heißt nicht umsonst: „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“ (o. A.). Erziehungsauftrag und Bildungsauftrag gehören zusammen. Deswegen sind Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen aufgefordert, mit Präsenz, Selbstwirksamkeit zu vermitteln, Verantwortung für die Erziehung zu übernehmen, jederzeit als Anker zur Verfügung zu stehen und zu Problemlösungen konstruktiv beizutragen. Kommt es zu störendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen, weisen die Autoren auf das Fehlen erzieherischer Präsenz hin (Omer, Streit 2019, S. 15-20).

Schülerinnen und Schüler honorieren, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer für sie Interesse zeigt, ihre Anwesenheit wahrnimmt und ihnen spüren lässt, dass jeder einzelne von ihnen wichtig ist. Kriterien, wie Fairness, Konsequenz, Empathie, Kompetenz machen für die Kinder eine gute Lehrerin oder einen guten Lehrer aus (Rotthaus 2019, S. 64).

5.4 Sozialkompetenz fördern

„Streit schlichten, einen Klassenrat einrichten oder einen Kummerkasten aufhängen ist noch keine Vermittlung von Sozialkompetenz, sondern im Allgemeinen schlicht der Versuch, die Stoffvermittlung störungsfrei zu halten“. (Rotthaus 2006, S. 8).

Folgende Möglichkeiten können beitragen, Sozialkompetenz im Schulalltag zu vermitteln:

Sicherheit und soziale Einbindung

Die soziale Einbindung in eine Klasse, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sind Grundbedürfnisse des Menschen. Kinder mit vielen Fehlstunden geben an, sich nicht in der Schulgemeinschaft aufgenommen zu fühlen. Sie schaffen es nicht, soziale Verbindungen zu knüpfen. Besonderes Augenmerk gilt der Prävention gegen Mobbing und Bullying. Durch psychische und physische Attacken werden Menschen an den Rand gedrängt (Ricking, Albers 2019, S. 43).

In der Klasse ist es vor allem wichtig gute Freundschaften zu pflegen, denn diese können erheblich zur Verhinderung oder Behandlung von Schulangst beitragen. Wichtig ist die Qualität von Freundschaften. Einige wenige können dafür sorgen, dass sich die Kinder geborgen fühlen und deshalb gerne die Schule besuchen. Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen leben den Kindern vor, wie Freundschaften geknüpft und gepflegt werden (Leibold 1988, S. 151).

Ein schulisches Umfeld, in dem sich Kinder angenommen und sicher fühlen, können effiziente Lernprozesse stattfinden. Es trägt zu einer gesunden psychischen und sozialen Entwicklung bei. In einem normalen Schulalltag treten dennoch Konflikte und Auseinandersetzungen zwischen den Kindern auf. Wesentlich ist dabei, dass diese Konflikte bemerkt und aufgegriffen werden. Lehrerinnen und Lehrer klagen oft über Zeitmangel und beschäftigen sich nur am Rande mit diesen Problemen, Kompromisse werden eingegangen, doch schnell konstruierte Lösungen sind meist nicht lange von Dauer. Zur Situationsverbesserung trägt die sogenannte „Schlichterschulung“ bei. Schülerinnen und Schüler werden dazu ausgebildet, Konflikte selbst zu lösen.

Rotthaus (2019, S. 91f) weist darauf hin, dass sich diese „Streitschlichter-Modelle“ bei Jüngeren sehr gut bewährt haben. Bei älteren Schülerinnen und Schülern stellt die „Peer-Gruppe“, die in ihrer Ausbildung mit entsprechenden Gesprächsmethoden vertraut werden, eine geeignete Methode dar, Konflikte zu lösen oder beratend beizustehen. Erfahrungen zeigen, dass durch Übertragen von Verantwortung und gegenseitiger Wertschätzung, lösungsorientiert und erfolgreich agiert wird. Die Einbindung des Lehrerkollegiums und der Eltern unterstützt den Erfolg dieses Projektes.

Soziales Lernen

Nach Ricking und Albers (2019, S. 44) ist es notwendig, neben dem Fachwissen, Schülerinnen und Schülern für angemessene Umgangsformen in der Klasse zu sensibilisieren. Durch Förderung ihrer sozialen Kompetenzen lernen sie Strategien bei Problemlösungen umzusetzen und erwerben gleichzeitig die Fähigkeit angemessen miteinander zu kommunizieren, um Eskalationen zu vermeiden.

Der Stellenwert der Schule als Ort des sozialen Austausches, sowie des Aufbaus und Pflege von Beziehungen muss hoch eingeschätzt werden. Bei Befragungen von Schülerinnen und Schülern, die eine hohe Anzahl von Fehlstunden vorzuweisen hatten, gaben als Grund dafür an, dass sie sich dem Schulgefüge nicht zugehörig fühlten. Je mehr ein Mensch über stabile Bindungen verfügt, umso gesünder und zufriedener ist er (Juvonen 2006, Walter & Döpfner 2009 zit. n. Rotthaus 2019, S. 121).

Durch Präventionsmaßnahmen in der Schule kann vorbeugend gegen Schulverweigerung eingetreten werden oder bei ersten Anzeichen einer Verfestigung entgegnet werden. Schlimmes Leid und Folgen bis ins Erwachsenenalter können so verhindert werden. Schulabsentismus ist nicht nur ein individuelles Problem, sondern auch ein Faktor für die Integrationskraft der Schulen.

6 SCHULISCHE INTERVENTION

6.1 Fallklärung

Damit auf einen Fall mit geeigneten Mitteln reagiert werden kann, bedarf es einer genauen Klärung. Die Gründe für Schulabsentismus sind ebenso vielschichtig, wie auch das Verhalten der Betroffenen. Je früher reagiert wird, umso bessere Chancen bestehen für eine Rückführung in die Schule, auch mit Unterstützung von außerschulischen Institutionen, wie Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie (Ricking, Albers 2019, S.41f).

Zuerst muss eine Diagnose gestellt werden, ob es sich um Schulangst oder Schulphobie handelt. Erst dann können schulische oder, wenn nötig, therapeutische Maßnahmen getroffen werden (Oelsner, Lehmkuhl, 2004, S. 15).

6.2 Mentoring

Internationale Studien zeigen, so Ricking und Albers (2019, S. 46), dass das Mentoring eine gute Möglichkeit zur Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen bietet. Über einen längeren Zeitraum hinweg wird von älteren, erfahrenen Personen Hilfe für Jugendliche angeboten, um schwierige Lebenssituationen zu meistern oder besser überstehen zu können. Die Ergebnisse des größten Mentoring-Projektes „Big Brother Big Sisters“ (BBBS) zeigten gute Ergebnisse hinsichtlich des regelmäßigen Schulbesuches, Verringerung des Drogen- und Alkoholkonsums und besseren Schulleistungen. Von einem gelungenen Mentoring spricht man, wenn eine starke Beziehung zwischen Mentor und dem Betreuten (Mentee) aufgebaut werden kann und so die Krisenzeiten überdauert.

6.3 Elternarbeit

Das effektivste und erfolgreichste Element der pädagogischen Intervention ist ein guter Kontakt zu den Eltern. Betroffene Eltern, sowie deren Kinder benötigen beratende Informationsgespräche über mögliche Lösungen und Optionen (Mutzeck 2014; zit. n. Ricking, Albers 2019, S. 47).

Rotthaus (2019, S. 24-30) bezeichnet ebenfalls die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule als die stärkste Beziehungs- und Einflussebene bei Problemen in der Schule. Funktioniert die Kooperation nur unzureichend, so spricht der Autor von Zwei-System-Problemen, Palmowski (1995), Omer und von Schlippe (2006) von Inter-System-Problemen. Die Pädagoginnen und Pädagogen können nur bedingt in einer Unterrichtseinheit auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler eingehen. Kommt es zu Verhaltensauffälligkeiten, werden die Eltern davon in Kenntnis gesetzt. Zum einen wollen die Eltern ihr Kind gegen Vorwürfe schützen und suchen die Schuld für das Fehlverhalten in der Schule, denn das Fachpersonal ist für den reibungslosen Ablauf in der Schule verantwortlich. Andererseits wird vom Lehrpersonal die Zuständigkeit für eine Veränderung des Verhaltens den Eltern zugeschrieben. Die beiden Parteien sind sich nicht einig und schieben sich gegenseitig die Schuld zu, entwerten sich gegenseitig und untergraben wechselseitig ihre Autorität. Das Kind ist in diesem Fall der Leidtragende. Keiner will die Verantwortung übernehmen und dem Kind wird signalisiert, es kann machen was es will, ohne schlimmere Konsequenzen. Eine Allianz zwischen Schule und Elternhaus ist unbedingt anzustreben. Palmowski (1995, S. 87, zit. n. Rotthaus 2019, S. 27) formulierte folgendes Zitat: „Das Geheimnis gelingender Kooperation besteht darin, den anderen gut aussehen zu lassen.“ Gegenseitiger Respekt und Wertschätzung lässt eine produktive Kommunikationsbasis entstehen, sodass die gemeinsamen Ziele, nämlich das Beste für die Kinder zu erreichen, verfolgt werden können.

6.4 Beratungslehrkräfte/Schulpsychologie

Die Probleme werden im Normalfall zuerst mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer besprochen. Bei Verdacht auf Verhaltensstörungen wird die Beratungslehrerin oder der Beratungslehrer der Schule zu Rate gezogen (Leibold 1988, S. 154).

Die erste Aufgabe besteht darin, die Kooperationsbereitschaft zwischen Eltern und Schule festzustellen. Gibt es Schwierigkeiten bei Gesprächen, so kann die Beratungslehrerin bzw. Beratungslehrer als unparteiischer Moderator tätig sein und so zu einem erfolgreichen Austausch verhelfen. Dieser stellt fest, ob die richtige Schule gewählt wurde, ob eine Unter- oder Überforderung oder sonstige Ängste vorliegen. Anschließend folgt die praktische Umsetzung. Kommt es zu keiner zufriedenstellenden Lösung kann die Schulpsychologin oder der Schulpsychologe, als letzte schulische Institution, hinzugezogen werden. Unter pädagogischen und psychologischen Aspekten werden Begabungen, Fähigkeiten, Ursachen der neurotischen Ängste, sowie psychische Störungen recherchiert und therapeutische Behandlungen, in Absprache mit den Eltern, eingeleitet. Die Beratungslehrerin oder der Beratungslehrer, alle Kolleginnen und Kollegen sollten diesem Thema sensibel und wachsam gegenüberstehen. Zumindest eine Expertin oder ein Experte sollte an jeder Schule als Ansprechperson zur Verfügung stehen (Ricking, Albers 2019, S. 47f).

6.5 Schulische Handlungskonzepte nach Ricking und Dunkake

Jede Schule sollte ein Handlungskonzept bei erhöhter Anzahl von Fehlzeiten erstellen. Die Voraussetzung dafür ist, dass Lehrpersonen bereit sind, aktiv mitzuarbeiten, eine positive Grundhaltung für dieses Thema zu entwickeln und die Herausforderung anzunehmen, Gründe für Schulabsentismus herauszufinden, zu verstehen und angepasste Maßnahmen zu setzen. Ganz besonders wichtig ist, dass bei unentschuldigtem Fernbleiben sofort der Kontakt

zu den Erziehungsberechtigten aufgenommen wird und dieser auch gehalten wird. Damit wird signalisiert, dass die Anwesenheit des Kindes der Schule ein Anliegen ist.

Ricking und Dunkake (2017; zit. n. Ricking, Albers 2019, S.62) haben weiters ein Konzept erstellt, das Handlungsbausteine beinhaltet und der Schule eine mögliche Struktur in ihrem Handeln bietet.

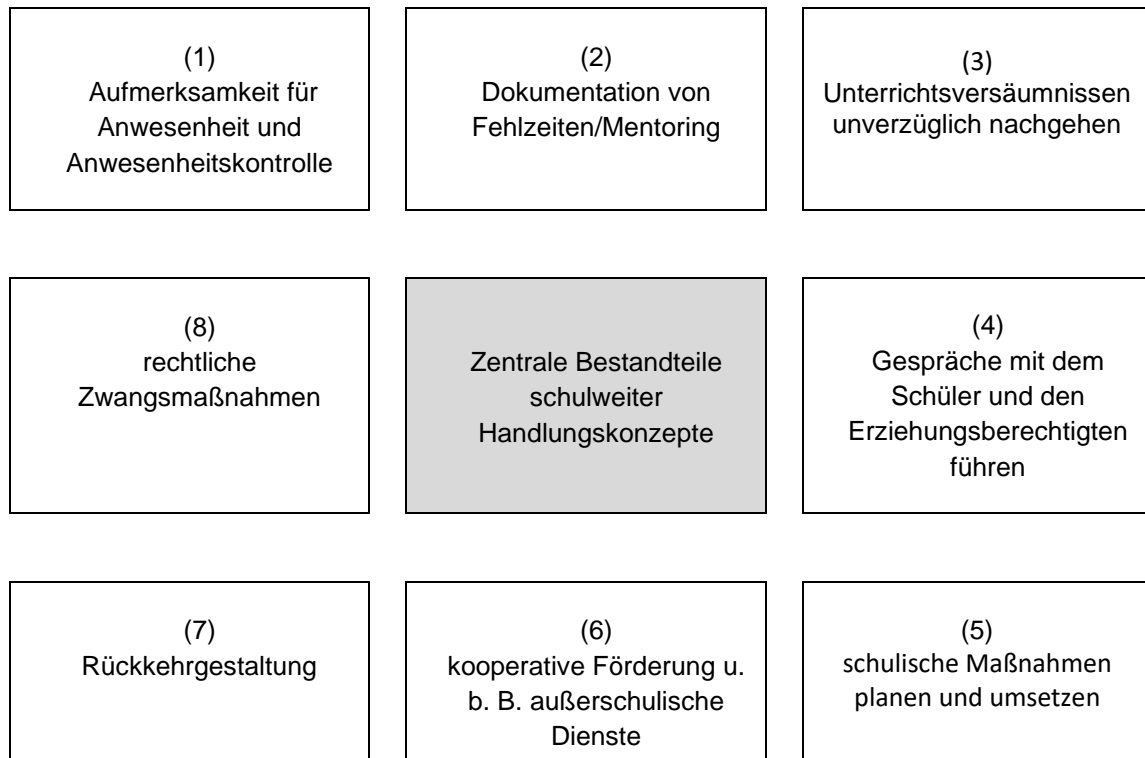


Abb. 3: Zentrale Bestandteile schulweiter Handlungskonzepte (Ricking und Dunkake 2017, zit. n. Ricking, Albers 2019, S. 62)

Zu (1): Schülerinnen und Schüler wissen sehr schnell an welchen Tagen, insbesondere in welchen Unterrichtsstunden sie fehlen können, ohne aufzufallen. Wird von Seiten der Schule nicht reagiert, so stellt dieser Umstand eine hohe Motivation für das Fernbleiben dar. Darum müssen klare Regeln kommuniziert werden. Mehrmals täglich wird die Anwesenheit durch die Einführung eines Monitoringsystems überprüft und eine einheitliche Form der Entschuldigungsdarlegung bestimmt. Gefährdeten Schülerinnen und Schülern muss die Relevanz des regelmäßigen Schulbesuches dargelegt werden.

Zu (2): Durch die genaue Kontrolle der Fehlzeiten, am besten in digitaler Form, ist eine strenge und regelmäßige Kontrolle möglich, die zu einer Reduzierung der

Abwesenheiten führt. Es kann festgestellt werden, ob das Fehlen mit bestimmten Wochentagen oder Schulstunden in Verbindung steht und welche fachliche Einordnung für das Erscheinungsbild des Schulabsentismus getroffen werden kann.

Zu (3): Zu Beginn des Schultages werden alle Fehlenden eingetragen und die Daten werden in der Verwaltung gesammelt. So wird allen Scholzugehörigen die Relevanz ihrer Anwesenheit in der Schule vermittelt. Die Schule soll im Vorfeld bereits mögliche Reaktionen auf unerlaubte Fehlzeiten festlegen. Liegt keine Entschuldigung vor, so werden am gleichen Vormittag die Erziehungsberechtigten benachrichtigt und um eine Stellungnahme gebeten. Wenn kein Kontakt zu den Eltern hergestellt werden kann, ergeht eine kurze schriftliche Mitteilung. Kann auch an den folgenden Tagen kein Kontakt hergestellt werden, ist ein Hausbesuch anzuraten. Alle pädagogischen Maßnahmen sollen dokumentiert werden.

Zu (4): Der Kontakt zu den Erziehungsberechtigten soll sich nicht auf obligatorische Termine (Elternabend, Elternsprechtag) beschränken, sondern individuelle Beratungen fördern, damit eine gute Kommunikationsbasis geschaffen werden kann. Kurze Eintragungen ins Mitteilungsheft, Mails oder Telefonate haben sich für den Informationsaustausch bewährt. Es ist darauf zu achten, dass nicht nur negative Rückmeldungen an die Eltern weitergegeben werden.

Zu (5): Die Vorgehensweise soll mit den Eltern und dem Kind besprochen werden. Geeignete Maßnahmen und zielführende Methoden werden zur Intervention angewendet. Um die Wirksamkeit zu erhöhen kann ein pädagogischer Vertrag zwischen den involvierten Personen abgeschlossen werden. Förderpläne unterstützen und dokumentieren die Entwicklung, die Fortschritte, sowie auch Rückschläge. Spezielle Förderprogramme können zur Erreichung der Zielsetzung miteinbezogen werden. Auch sogenannte Buddy-Projekte (Unterstützung durch Mitschülerinnen und Mitschüler) eignen sich in manchen Fällen sehr gut zur Unterstützung.

Zu (6): Bei massivem Absentismus sind den Handlungsmöglichkeiten der Schule Grenzen gesetzt. Eine Kooperation mit der Jugendhilfe, therapeutischen Einrichtungen, sowie psychiatrischen Fachkräften ist anzustreben.

Zu (7): Der erste Tag der Rückkehr an die Schule muss gut geplant werden und soll glücken. Mit Gesprächen soll das Kind und auch die Klasse auf die Situation vorbereitet werden. Bei misslungener Rückkehr können sich die Befürchtungen verhärten und eine Reintegration wird immer schwieriger.

Zu (8): Im Schulunterrichtsgesetz ist der Schulbesuch geregelt und verankert. Kommt es zu Schulpflichtverletzungen, so ist mit Sanktionen zu rechnen. Jede pädagogische Intervention soll jedoch vor einer Verfahrenseinleitung stattfinden. (Ricking, Albers 2019, S. 61-75).

Trotz angewandter Präventionsmaßnahmen sollten die Schulen durch gemeinsame Handlungskonzepte auf Probleme schulmeidendem Verhalten vorbereitet sein. Alle Handlungsoptionen, die im Rahmen der Schule möglich sind, sollen ausgeschöpft werden, bevor Hilfe von außen eingeschaltet werden muss.

7 QUALITATIVE FORSCHUNG

Alle inhaltsanalytischen Verfahren haben gemeinsam, dass sie Texten essentielle Informationen entnehmen und diese, getrennt vom Originaltext, in einem bestimmten Format, weiterverarbeiten (Gläser, Laudel 2010, S. 197).

7.1 Begründung der Forschungsmethode

Die Forschungsfragen, „Welche Faktoren beeinflussen die Entstehung von Ängsten?“ und „Welche pädagogischen Maßnahmen werden in der Schule zur Prävention und Intervention eingesetzt?“, bestimmen die Wahl des Forschungsdesign.

Qualitative Forschung bietet die Möglichkeit in die Lebenswelten der zu beobachtenden Gruppe zu blicken, aus der Sicht der betroffenen Personen zu berichten, um soziale Wirklichkeiten besser verstehen zu können. Die Attraktivität dieser Forschungsmethode liegt in der offeneren Zugangsweise, das heißt diese Methode befindet sich näher am Alltagsgeschehen als Methoden, die sich mit standardisierten Konzepten beschäftigen (Flick, Kardorff, Steinke 2019, S. 14).

7.2 Erhebungsmethode

Im Leitfadeninterview wird ein bestimmtes Thema anhand einer Frageliste (dem Leitfaden) behandelt. Die Fragen müssen nicht verbindlich in einer bestimmten Reihenfolge gestellt werden. Ein möglichst natürlicher Gesprächsverlauf soll in Gang gesetzt werden, bei dem auch mitunter die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner im Gespräch die benötigten Themen findet (Gläser, Laudel 2010, S. 42).

Da die Reihenfolge der Fragen nicht zwingend eingehalten werden muss,

sprechen die Autoren von einer „flexiblen Checkliste“, die zur Strukturierung und Vergleichbarkeit der Antworten beitragen soll. Die Interviewten haben die Möglichkeit mit eigenen Worten Sachverhalte darzustellen, aus eigener Erfahrung oder Beobachtung zu berichten. Auch für den Interviewer können sich neue Aspekte erschließen (Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, S. 208).

Gläser und Laudel (2009, S. 110) stellen fest, dass sich das Leitfadenterview immer dann eignet, wenn mehrere Themen erörtert werden, die durch das Ziel der Studie bestimmt werden. Außerdem unterscheidet sich das Leitfadenterview von einer normalen Befragung durch die Festlegung von Regeln:

- Der Befragte darf die Antwort verweigern.
- Es erfolgt eine Festlegung der Rollenverteilung.
- Der Interviewer stellt die Fragen und führt den Dialog.

In dieser Forschungsarbeit werden als Expertinnen und Experten Pädagoginnen und Pädagogen aus verschiedenen Bereichen, wie Grundschule, Sekundarstufe, Schulpsychologie und Sonderpädagogik herangezogen. Das Ziel der Interviews ist, für die Fragestellung viel praxisorientiertes Wissen zu generieren und einen Zusammenhang zwischen Theorie und Empirie herzustellen. Die Interviews werden mit einem Tablet aufgenommen und anschließend transkribiert.

Kuckartz (2018, S. 165) sagt dazu: „Nur auf der Grundlage einer Audio- bzw. Videoaufzeichnung lässt sich eine wortgetreue Verschriftlichung des Interviews anfertigen, d. h. nur so lässt sich bei der späteren Auswertung und im Ergebnisbericht mit wörtlichen Zitaten arbeiten.“

Durch Transkriptionsregeln wird festgelegt, wie das Gesprochene verschriftlicht wird. Es wird wörtlich, jedoch ohne vorhandene Dialekte, leicht geglättet, d. h. im Schriftdeutsch festgehalten. Einzelne Begriffe, die die Situation sehr treffend beschreiben, werden mitübernommen.

7.3 Auswertungsmethode

Durch die qualitative Erhebungsmethode (Leitfadeninterview mit Expertinnen und Experten) entstehen Texte, die als Rohdaten dienen und aus denen relevante Informationen extrahiert werden müssen. Zunächst ergeben die Texte gewisse Unschärfen, die auf das Prinzip der Offenheit dieser Erhebungsmethode zurückzuführen ist (Gläser, Laudel 2010, S.43, 46f).

Mayring (2015; S. 12f, S. 51f) stellt fest, dass die qualitative Inhaltsanalyse das „meistgebrauchteste Instrument der Textanalyse“ darstellt. Anhand der vorliegenden Transkripte, der durchgeführten Interviews, wird das Kommunikationsmaterial systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet analysiert. Die Kategorien werden entweder vor der Auswertung (deduktiv) oder direkt am Material (induktiv) erstellt. Sie bilden das zentrale Werkzeug der Inhaltsanalyse. In mehreren Reduktionsphasen wird das Material durch Paraphrasierung den Kategorien zugeordnet. Am Ende erfolgt eine Überprüfung, ob das Ergebnis das Ausgangsmaterial repräsentiert (2015, S. 71).

Folgende sieben Kategorien haben sich in der Untersuchung ergeben:

Ursachen für Ängste rund um die Schule

Mobbing

Formen des Schulabsentismus

Die Rolle der Lehrperson

Elternarbeit

Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Werte für den „Wohlfühlort Schule“

7.4 Deskription der Untersuchungsstichprobe

Die Untersuchung wurde anhand von elf geführten Leitfadeninterviews durchgeführt. Lehrpersonen aus den verschiedenen Schultypen, Volksschule, Mittelschule und Sonderschule haben sich für ein Interview bereit erklärt.

Interviewpartnerin A unterrichtet seit 40 Jahren, davon arbeitete sie als Hauptschullehrerin 21 Jahre. Sie ist als Sonderpädagogin in einer 4-klassigen Volksschule derzeit im Einsatz, zusätzlich unterrichtet sie Werken.

Interviewpartnerin B ist 27 Jahre alt und arbeitet an einer Volksschule im ländlichen Bereich als Sonderpädagogin. Sie führt gemeinsam mit einem Kollegen eine 3. Klasse und unterstützt im Besonderen lernschwache Schülerinnen und Schüler.

Interviewpartnerin C arbeitet seit 30 Jahren in einer 8-klassigen Volksschule in einer Bezirkshauptstadt. Sie unterrichtet derzeit eine 3. Klasse. Von den 155 Schulkindern haben 80 % einen Migrationshintergrund. Zusätzlich ist an der Schule eine Deutschklasse eingerichtet.

Interviewpartnerin D übt seit 22 Jahren ihren Beruf als Volksschulpädagogin in einer ländlichen 9-klassigen Volksschule aus. Sie ist 46 Jahre alt und an ihrem 6. Dienstort unterrichtet sie momentan eine 4. Klasse.

Interviewpartner E ist 56 Jahre alt, ausgebildeter Volksschulpädagoge und seit 2 Jahren Leiter einer 8-klassigen Volksschule. Wegen Personalmangels unterrichtet er derzeit in einer 1. und 3. Klasse. Er ist der einzige männliche Lehrer an seiner Schule.

Interviewpartnerin F unterrichtet seit 7 Jahren als Sonderschulpädagogin an einer Mittelschule in einer Bezirkshauptstadt, davon war sie 2 Jahre als Betreuungslehrerin tätig. Derzeit arbeitet die 30-jährige auch als Heilstätten-Lehrerin in einem Krankenhaus.

Interviewpartnerin G übt ihren Beruf als Mittelschullehrerin bereits seit 18 Jahren aus. Zurzeit ist sie Klassenvorständin einer 1. Klasse in einer ländlichen Gemeinde.

Interviewpartnerin H unterrichtet seit 7 Jahren in einer Mittelschule einer Kleinstadt mit hohem Ausländeranteil. Sie ist 47 Jahre alt und Klassenvorständin einer 3. Klasse.

Interviewpartnerin I unterrichtet seit 21 Jahren an einer Mittelschule. Sie ist ausgebildete Sonderpädagogin. Gemeinsam mit einem Kollegen ist sie zuständig für die Integrationsklasse in der 5. Schulstufe.

Interviewpartnerin J ist ausgebildete Sonderschullehrerin, klinische Gesundheitspsychologin und Psychotherapeutin. Die 50-jährige arbeitete als Betreuungslehrerin, seit einem Jahr unterrichtet sie an einer Volksschule.

Interviewpartner K absolvierte die Ausbildung als Mittelschullehrer für Deutsch und Musik, unterrichtete zwei Jahre in einer Sonderschule für Schwererziehbare. Zurzeit ist der 55-jährige als Betreuungslehrer tätig.

8 ERGEBNISDARSTELLUNG UND DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der elf geführten Interviews dargelegt. Bereits im Leitfaden wurden die Fragen fünf Themenbereichen zugeteilt. Nach der Durchführung der Interviews und der Zuteilung der Antworten zu den einzelnen Kategorien, mussten welche ergänzt werden. Manche Antworten der interviewten Personen konnten oftmals zwei oder mehreren Kategorien zugeordnet werden. Originalzitate aus den Transkripten unterstreichen die Aussagen.

8.1 Ursachen für Ängste rund um die Schule

In dieser Kategorie werden mögliche Ursachen als Auslöser für Ängste in und um die Schule aufgezeigt.

Grundsätzlich sind für die interviewten Lehrpersonen Veränderungen und Schwellensituationen, wie Lehrer- oder Schulwechsel, als Auslöser für Ängste in der Schule verantwortlich. Vor allem der erste Schultag in der Volksschule stellt oft eine Herausforderung dar.

Fehlendes Leistungsvermögen und das Nicht-Mithalten-Können belasten die Kinder und lösen Ängste aus. Dabei werden vor allem als Betroffene schwächere Schülerinnen und Schüler oder Kinder mit sonderpädagogischem Sonderbedarf genannt.

Im Interview A (Zeilen 50-58) berichtet die Lehrperson dazu:

„Irgendwie ist es schon eine Stressbelastung, vor allem in der Mittelschule für die schwächeren Schülerinnen und Schüler mit SPF, sie sind die meiste Zeit in der Klasse und dann müssen sie wieder die Klasse wechseln. Sie schämen sich auch, weil sie gewisse Lerninhalte nicht können, vor allem die schwachen Schüler. Von einem schwachen Schüler, da hat sich die Mama geweigert, dass er einen SPF bekommt und er wollte dann in der Klasse mitmachen, die erste halbe Stunde konnte er folgen, dann ist er ausgestiegen. Er hatte ja auch den Druck von zu Hause, da hieß es, dass er ja ein

gescheiter Bursch ist und nur die Schule zu streng ist. Er hat aber gesehen, dass er einfach nicht mithalten kann.“

Acht von elf interviewten Personen sehen in der Überforderung den Hauptgrund für die Entstehung von Ängsten. In Verbindung dazu steht die Prüfungsangst bzw. der Leistungsdruck und die Angst vor schlechten Noten. Im Interview C sagt dazu die Befragte (Zeilen 89-92):

„Am schlimmsten finde ich das Zeugnis. Da haben sie das Ergebnis schwarz auf weiß. Die einen rennen mit den Einsern durch die Klasse und jubeln. Da geht es mir schlecht. Da tun sie mir dann schon leid. Man versucht es ihnen zu erklären, dass das nur eine Note ist, aber trotzdem ist es für die Kinder schwer!“

Vor allem in der vierten Klasse Volksschule, sowie Mittelschule, steht ein Schulwechsel an und dadurch erhöht sich der persönliche Druck der Kinder, als auch der Druck der Eltern. „Es ist halt immer noch eine Prestigesache, darum haben manche Eltern den Druck und somit auch ihre Kinder“ (Interview C, Zeilen 106-107).

Sieben interviewte Personen geben explizit den hohen Druck seitens der Eltern an. Interviewpartner E (Zeilen 50-54I) stellt fest:

„Bei uns ist das so, dass wir in den ersten 3 Semestern keine Noten haben, außer die Eltern verlangen welche. Normalerweise gibt es dann am Ende des 2. Schuljahres die ersten Noten. Da sieht man dann schon die ersten Tendenzen. Den Kindern wären zu diesem Zeitpunkt die Noten noch nicht so wichtig und deshalb ist für die Kinder auch etwa ein Diktat kein Problem. Die Eltern fragen aber immer um die Leistung und deren Auswirkungen auf das Zeugnis.“

Interviewperson E (Zeilen 37-38) sagt weiters: „Ich glaube schon, je selbständiger ein Kind ist, desto selbstbewusster ist es auch, dann sind auch die Ängste geringer.“ Zwei Lehrpersonen haben festgestellt, dass die Mütter ihre Kinder oft überbehüten und selber wenig Struktur haben, wie sie mit Problemen umgehen können. Die Ängste der Eltern werden auf die Kinder projiziert.

Nach Einschätzung von acht Lehrpersonen trägt das soziale Umfeld im Elternhaus erheblich zur Angstentwicklung bei. „Das ist mir bei den Problemfällen aufgefallen. Das Muster wiederholt sich sehr oft: Mutter oder Vater arbeitslos

oder nicht vorhanden, Mama kein Führerschein, nur Hauptschulabschluss,...“(Interview G, Zeilen 243-245). Einschneidende Erlebnisse, wie Scheidung, Tod einer Vertrauensperson, Beziehung der Eltern, eigene Schulerfahrungen der Eltern können angstausslösend sein. Interviewpartner K (Zeile 58-61) stellt dazu fest: „Da kommt ein Übertragungsmechanismus ins Spiel. Die eigenen Schulerfahrungen werden auf die Schulerfahrungen des Kindes projiziert, ... die Lehrperson ist halt dann an allem schuld.“

Vier Lehrpersonen bezeichnen bestimmte Fächer, wie Turnen und Werken, als „Angstfächer“. „... die schreit immer und die Kleinen haben da Angst“ (Interview G, Zeilen 139-140). Interviewpartnerin D (Zeilen 180-181) ergänzt dazu: „Für etwas stärkere oder untalentierte Kinder bedeutet ‚Turnen‘ Stress pur.“

Neun der Befragten geben das Verhalten bestimmter Lehrpersonen als möglichen Grund für die Entwicklung von Ängsten an. Dazu nennen sie keine Unterstützung von Lehrpersonen, Schreien und Schimpfen, Chemie zwischen Kind und Lehrenden passt nicht, unverhältnismäßige Strenge.

Eine befragte Person gibt im Interview E dazu erklärend an (Zeilen 64-70):

„Das kommt nicht oft vor, aber wenn man als männlicher Lehrer, wobei die Lehrerinnen ja oft als Volksschulmami gelten und das Kind auch in den Arm nehmen – das bin ich gar nicht - und wenn ich dann mit strenger Stimme sage, ‚Schau mich bitte an, das war jetzt nicht richtig, was du da gemacht hast!‘, dann ist das für die Kleinen oft schon zu viel. Das war kein Schimpfen, aber das sind sie von zu Hause nicht gewöhnt, diese Kinder vertragen dann überhaupt keine Kritik!“

Eine Lehrperson sieht das anders: Interview J (Zeilen 66-70):

„Mit Lehrern erlebe ich so etwas eigentlich gar nicht. Es ist halt oft so, dass manche Sachen von Kindern ganz anders wahrgenommen werden. Wenn man dann sagt, jetzt setzen wir uns einmal zusammen und sprechen darüber, worum es eigentlich geht, dann kommen sie meistens schon darauf, dass der Lehrer nichts gegen sie persönlich hat, sondern der will halt eine Leistung von den Kindern.“

Für neun Interviewpersonen spielt die Rolle der Mitschülerinnen und Mitschüler in positiver, wie auch in negativer Weise eine große Rolle. Angst bereitet den Kindern, nicht zu einer Gruppe zu gehören, ausgelacht zu werden, die

Hilflosigkeit gegenüber anderen und die Rankämpfe. Mobbingfälle werden genannt, diese werden aber in einer eigenen Kategorie behandelt. Die Gruppe kann aber auch helfen Ängste zu überwinden: „Die Kinder machen sich große Sorgen um die Schülerin, sie wollen ihr helfen.“ (Interview F, Zeilen 31-32)

Die interviewten Lehrpersonen sind sich einig, dass soziale Ängste in einem normalen Schulalltag auftreten können, vor allem schwächere Kinder fürchten sich, falsche Antworten zu geben und dafür ausgelacht zu werden. Aber auch schüchterne Kinder scheuen sich davor, alleine vor der Klasse etwas vorzutragen, wie Referate und dergleichen, wobei Interviewpartnerin I (Zeilen 145-147) feststellt:

„Ja, damit ist man schon immer wieder konfrontiert. Die Kinder werden aber tendenziell immer offener und zugänglicher, nicht so wie früher. Sie erzählen ja alles, auch das was man nicht wissen möchte.“

Fünf Interviewpartnerinnen geben an, dass Publikumsangst nur vereinzelt oder gar nicht feststellbar ist. Vor allem in den Volksschulen möchten die Kinder gesehen und gehört werden. „Das ist bei uns gar kein Thema, also wir haben gerade Buchvorstellungen und die Kinder lieben die Buchreferate, alle Kinder wollen noch ein zweites machen.“ (Interview B, Zeilen 166-168)

Die Interviewpartnerin D (Zeilen 228-232) erklärt ihr Vorgehen folgendermaßen:

„Ich fange in der 3. Klasse an mit den Referaten. Das ist schon immer sehr spannend. Da gibt es schon welche, die sagen, dass sie nervös sind. Das erste Referat mache ich und dann sage ich, es sind nur wir und wir sind eine Familie. Wir gehören zusammen und da ist nichts peinlich,... da verlieren sie dann auch die Scham und die Angst. Natürlich sind sie etwas nervös, aber da wachsen wir hinein und das funktioniert sehr gut.“

Auch eine Lehrperson in der Mittelschule stellt fest, dass in sehr kleinen Klassen das Präsentieren für die Kinder kein großes Problem darstellt (Interview G).

Trennungsängste konnten von vier Lehrpersonen festgestellt werden, aber meist nur zu Schulbeginn in der ersten Klasse der Grundschule. Sobald die Mütter das Schulgelände verlassen hatten, beruhigten sich die Kinder rasch. Nach den ersten Schulwochen verschwanden diese Ängste erzählten die Pädagoginnen.

In der Mittelschule können solche Ängste nur vereinzelt in Form von Heimweh bei längeren Schulveranstaltungen festgestellt werden.

Abschließend stellt der Interviewpartner K fest: „Schulangst hat sehr viel mit dem Schulklima zu tun und für das Schulklima sind alle Beteiligten verantwortlich!“, (Zeilen197-198) . Alle befragten Lehrpersonen gaben an, sich in ihrer Schule wohlfühlen zu können.

In der Theorie sind viele Aussagen in ähnlicher Weise zu finden. Melfsen und Walitza (2013, S. 45f) stellen fest, dass für viele Kinder Situationen im Schulalltag, wie einen Platz im sozialen Gefüge der Klasse zu finden, der Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern, sowie den Lehrpersonen, eine Herausforderung darstellen und soziale Ängste auslösen können. Vor allem der Bereich der Freizeit und der Pausen, mit wenig strukturierten Abläufen, ist den sozialen Ängsten zuzuordnen. Sie zählen auch die Prüfungsangst als Bewertungsangst zur Rubrik sozialer Ängste und stellen fest, dass permanente Überforderung in sozialen Situationen oder in der Leistungserbringung zu Schulangst führen kann oder krank macht.

Viele Lehrpersonen beklagen den massiven Leistungsdruck der Eltern, der begünstigt, durch falsche Schulwahl, zu übermächtigem Stress führt und Schulangst entstehen lässt, wobei die Schule in diesem Fall keinen Anlass dazu gibt (Leibold 1988, S. 27).

Melfsen und Walitza (2013, S. 57) nennen als weiteren Wirkungsbereich die Reaktionen und den Unterrichtsstil der Lehrpersonen. Vor allem ängstliche Kinder bieten oft Anlass zu Kritik durch die Lehrenden, verbunden mit Demütigungen und Herabsetzungen. Dadurch wird die Leistungsfähigkeit der Kinder gefährdet.

Streit (2016, S. 54) erklärt, wie wichtig die Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder ist. Eltern und Lehrende können die Kinder darin bestärken, indem sie sich Zeit nehmen. Dadurch vertrauen sie auf ihre eigene Wirksamkeit und können schwierige Situationen besser bewältigen.

8.2 Mobbing

In der folgenden Kategorie wird untersucht, mit welchen Formen von Mobbing die Schulen konfrontiert werden und welche Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und Anwendung finden.

In acht Interviews wird gesagt, dass bereits Erfahrungen mit Mobbing gemacht wurden. Zu diesen Vorfällen kam es im Bus, am Schulweg, in der Garderobe vor dem Turnunterricht, durch die ständige Kritik eines bestimmten Kindes durch eine Lehrperson, durch Gehässigkeiten von Mitschülerinnen und Mitschülern.

Im Interview B (Zeile 208-214) wird dazu ein Beispiel genannt:

„In der ersten Klasse wollte ein Kind immer mit einer bestimmten Gruppe spielen. In der Umkleidekabine vor dem Turnunterricht hat diese Gruppe dann von diesem Kind verlangt, den Boden abzulecken. Das Kind hat das gemacht. Es war eine sehr schwierige Situation. Zu Hause war das Kind sehr aggressiv, bei uns in der Schule überhaupt nicht.“

Vier Befragte stellen aber fest, dass es auch immer auf die Definition ankommt. „Was ist Mobbing? Nicht jeder Konflikt ist Mobbing und nicht jedes Mobbing ist ein Konflikt!“ (Interview K, Zeilen 74-75). „Nicht in einer Gruppe zu sein, ist für viele schon Mobbing“ (Interview F, Zeile 199). „Das Wort ‚Mobbing‘ hört man ständig, auch beim geringsten Wickel.“ (Interview J, Zeile 81)

Interviewpartner K (Zeilen 63-66) stellt weiters fest:

„So schlimm das klingt, aber diese Kinder, die massivste Mobbing Erfahrungen haben, gehen immer wieder zur Schule. Wo man als Erwachsener kündigen würde und dort nicht mehr hingehen würde, gehen sie trotzdem immer wieder hin. Da sind die Kinder meistens unheimlich resilient.“

In zwei Schulen gab es auch Probleme mit Cybermobbing, wobei an einer Schule durch ein Seminar mit einem Polizisten das Problem aufgearbeitet wurde.

Eine Lehrperson gibt an, noch nie in ihrer langjährigen Lehrtätigkeit mit Mobbingfällen konfrontiert worden zu sein. Im Interview J (Zeilen 85-87) erzählt die Befragte: „In meinen fünf Jahren als Betreuungslehrerin hatte ich noch keinen einzigen echten Mobbingfall, so wie er im Buche steht. Die Lehrer sind dermaßen sensibilisiert und sind total bemüht.“

Interviewpartner K (Zeilen 72-77) gibt zu bedenken:

„Mobbing an Schulen ist so alltäglich wie der Schulkakao. Es geht um die Definition. Bedenklich ist für mich immer, wenn eine Schule sagt, dass es das bei ihnen nicht gibt. Da hab ich immer den Verdacht, dass entweder nicht so hingeschaut wird oder nicht so ernst genommen wird oder es wird verniedlicht. Es wird dann immer damit begründet, dass das Opfer selbst schuld sei, weil der einfach so komisch ist. Also das kommt schon sehr häufig vor.“

„Mobbing ist nur möglich, wenn nichts unternommen wird!“ (Interview K, Zeile 92). Zwei der Befragten geben an, in Rollenspielen die Situationen für die Kinder anschaulicher zu gestalten, eine Kollegin arbeitet mit Meditation und ein Kollege mit Empathie-Übungen. Die Stopp-Trainings werden von drei Interviewten mit ihren Klassen trainiert. Alle, die bereits über Mobbing Erfahrungen berichten konnten, nehmen sich genügend Zeit für die Aufarbeitung und für Gespräche mit Betroffenen und deren Eltern, wenn ein Verdacht besteht. Zusätzlich wird auch die Unterstützung von Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer und die Institution der Kinder- und Jugendhilfe zu Rate gezogen. Sie weisen aber darauf hin, dass die Anzahl der Fälle sehr gering ist, und meist mit Gesprächen gut aufgearbeitet werden kann. Zwei Interviewpartnerinnen geben an, dass zunächst die Gemobbten gestärkt werden müssen. „Da hilft meiner Meinung nach am besten, wenn man den Gemobbten stärkt, bei ihm die Ursachen genau anschaut, bevor man den Mobber gleich sanktioniert!“ (Interview I, Zeilen 89-90)

Interviewpartner K (Zeilen 98-101) gibt an:

„Für mich ist die Grundannahme die: Jemandem, dem es gut geht, der wird kein Mobber. Kein Mensch, der mit sich und der Welt im Reinen ist, kommt auf die Idee, jemand anderen zu mobben. Hier gilt es herauszufinden, welche Bedürfnisse der Mobber hat.“

In der Literatur stellen Melfsen und Walitza (2013, S. 50f) Mobbing in einem Prozess mit vier Phasen dar, der mit einzelnen Gemeinheiten beginnt, über die Verschlechterung der psychischen Verfassung des Opfers sich weiterentwickelt, bis hin zu destruktiven Handlungen und der Erreichung des Zieles, den Ausschluss bzw. Schulwechsel. Sie stellen ebenso fest, dass Mobbing nur stattfinden kann, wenn niemand etwas unternimmt oder Vorfälle verharmlost werden.

Hopf (2018, S.72f, 78) hat festgestellt, dass Kinder lieber weiter zur Schule gehen und sich misshandeln lassen, als Schwächen zuzugeben. Er fordert deswegen besonders die Eltern auf, Anzeichen von Unlust bei ihren Kindern genau zu beobachten. Jede „Mobbing-Geschichte“ beinhaltet ihre eigenen Konflikte und Motivationen der Ausführenden. Das „Mobbing“, das zu einer einheitlichen Definition führt, gibt es nicht. Weiters hält er fest, dass die Täter meist ähnliche Probleme aufweisen, wie die Opfer.

Die Angst vom Opfer, als auch vom Täter, nicht dazuzugehören, nutzt Mobbing für verletzende Handlungen aus, schreibt Streit (2016, S.133ff). Es findet vorzugsweise in Bereichen statt, die unkontrolliert sind, oder denen sich das Opfer nicht entziehen kann, zum Beispiel in der Schule. Er gibt auch zu bedenken, dass durch rigorose Strafen für die Mobber, die Ursachen noch nicht behoben sind und konstruktive Lösungsversuche angestrebt werden sollen. Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sollten möglichst präsent sein, jedem Mobbing-Hinweis nachgehen, das zur Verfügung stehende Unterstützungsnetz aktivieren und Öffentlichkeit herstellen.

8.3 Formen des Schulabsentismus

In der nächsten Kategorie soll nun festgestellt werden, in welcher Form vorhandene Ängste ihre Auswirkungen bei Kindern zeigen und in welcher Weise Formen des Schulabsentismus auftreten.

Die Lehrpersonen nennen folgende Verhaltensweisen, die sie bei ihren Schulkindern mit Schulängsten feststellen konnten: Rückzugsverhalten, somatische Beschwerden, wie Bauchschmerzen und Kopfschmerzen, Übelkeit und Erbrechen, Appetitlosigkeit, Apathie, aggressives und rebellisches Verhalten. Drei der befragten Lehrpersonen können allein schon durch den Blick ihrer Schülerinnen und Schüler erkennen, wenn etwas nicht in Ordnung ist.

„Mit Formen von Schulabsentismus hatte ich schon häufig zu tun. Die Ursachen und Gründe waren immer sehr vielfältig“. (Interview K, Zeilen 5-6)

Vier von fünf in der Volksschule tätigen Lehrpersonen geben an, dass sie an ihrer Schule keine Schulschwänzer haben. Die Kinder fehlen nur einzelne Tage oder Stunden, weil sie krank sind und deshalb auch vom Unterricht entschuldigt sind. Trotzdem stellen drei Lehrpersonen fest, dass die Eltern den Kindern zu schnell erlauben zu Hause zu bleiben, auch schon bei Kleinigkeiten. Interviewpartnerin C erzählt von einer Familie, die den Schulbesuch nicht so genau genommen haben. Nach einer Anzeige und einer fälligen Strafe funktioniert nun der Schulbesuch.

Vier Lehrpersonen geben an, immer wieder beobachten zu können, dass Schülerinnen wegen Tests und Prüfungen fehlen, sich lieber in der Stadt herumtreiben, weil sie keine Lust auf Unterricht haben oder gewisse Fächer aus Angst meiden. „Sie sehen keine Möglichkeit den Schulalltag zu bewältigen oder haben Lust auf etwas Chilligeres, sie steigen in den Zug und fahren in die Stadt zum Shoppen.“ (Interview I, Zeilen 61-63)

Interviewpartnerin G (Zeilen 68-72) stellt dazu fest:

„Wenn sie einmal schwänzen und sie sehen dieses Muster funktioniert ganz gut, dann versuchen sie es wieder. Es kommt auch immer darauf an, ob zu Hause darauf geachtet wird. Oft ist da von zu Hause kein Rückhalt da und dann nutzen die Kinder die Gelegenheit einfach aus.“

„Es gibt auch immer wieder Schüler, die mit gewissen Lehrern nicht zurechtkommen. Da kann es schon sein, dass ein Kind nicht mehr kommt, weil es einfach nicht mehr geht.“ (Interview H, Zeilen 40-42). Interviewpartnerin I (Zeilen 74-75) entgegnet dazu: „Aber das ist halt auch etwas, was zum Leben gehört und einem etwas für das Leben bringt, dass man auch mit solchen Lehrern zurechtkommt.“

Interviewpartnerin F erzählt aus ihren Erfahrungen (Zeilen 14-16):

„Als Betreuungslehrer war das Thema ‚Schulabsentismus‘ oft Thema, weil dann ist das oft in Richtung SPF gegangen. Obwohl der IQ oft nicht so schlecht war, aber der Leistungsdruck war viel zu hoch und die Kinder waren ständig überfordert.“

Zwei Pädagoginnen haben Erfahrungen mit Schulverweigerung aufgrund einschneidender Erlebnisse, wie der Tod des Vaters und Verlust einer wichtigen

Bezugsperson. „Er hat den Tod seines Vaters noch nicht verarbeitet, er geht monatelang nicht zur Schule!“ (Interview C, Zeilen 31-32)

Eine Lehrerin berichtet von einem Mädchen, das die Klassensituation nicht ertragen konnte und so einen Schulbesuch über einige Monate unmöglich machte. „Die Klasse war so unglücklich zusammengewürfelt, es wurde viel geschimpft, das hat sie nicht verkraftet. (Interview G, Zeilen 57-58)

Im Interview I erzählt die Befragte von einem Mädchen mit Essstörungen, die bereits ein halbes Jahr nicht mehr die Schule besuchen kann. Mittlerweile belasten sie auch Schulängste, weil für sie die Leistungsanforderungen nicht mehr schaffbar sind. In einer Untersuchung wurde aber festgestellt, dass die Ursachen für ihre Probleme nicht in der Schule zu suchen sind. Weiters berichtet sie von einem Fall, bei dem ein Junge zuerst einzelne Tage, dann bereits wochenweise gefehlt hat. Als er nicht mehr beurteilt werden konnte, reagierten auch die Eltern. Sie sagt dazu im Interview I (Zeilen 45-50):

„Dann haben wir es probiert mit dem Hineinbegleiten in die Schule. Da hab ich ihn jeden Tag vom Auto abgeholt. Ich habe meinen Tagesrhythmus nach diesem Schüler richten müssen. Wenn ich nicht da war, hat er die Schule nicht betreten und hat sich in der Au den halben Tag aufgehalten. Wir haben dann für die Eltern den Kontakt zu einem Psychologen hergestellt.“

Eine Lehrperson erzählt ebenfalls, dass trotz großer Unterstützungsbereitschaft seitens der Lehrerschaft, Betreuungslehrerin und Sozialarbeiterin ein Kind nur für einen Tag in die Schule kommen konnte, dafür aber sehr gelobt wurde. „Für mich war es übertrieben, die anderen Kinder schaffen es täglich zur Schule zu gehen!“ (Interview J, Zeilen 205-206)

Weiters stellt sie fest (Interviewpartnerin J (Zeilen 24-29):

„Die Kinder müssen auch einfach lernen etwas auszuhalten und auch lernen mit Schwierigkeiten umzugehen. Das merkt man schon zunehmend, dass das die Kinder nicht mehr können. Da ist, quasi ein Steinchen im Weg und da geht es dann nicht mehr weiter.“

Zwei Pädagoginnen weisen darauf hin, dass bei längerfristigem Fehlen meistens irgendein Problem im Umfeld der Familie vorliegt. Zunächst wird die Schule als Verursacher von Ängsten genannt, aber letztendlich stellt sich meistens heraus, dass die Probleme ganz woanders liegen.

Drei Lehrpersonen erwähnen das Phänomen des „Zurückhaltens“. „Die Mama war so arg, die hat ihn nicht weggelassen, hat ihm eingeredet die ganze Welt ist böse und die Schule sowieso“ (Interview J, Zeilen 191-194). Ein Lehrer nennt es ein „relativ neues Phänomen im Zusammenhang mit der COVID-Situation“ und nennt es „eine praktische Ausrede, weil die Eltern mit der Schule nicht zurechtkommen“. (Interview K, Zeile 48)

Interviewpartnerin J (Zeilen 32-36):

„Die Eltern müssen auch gestärkt werden, so dass sie wissen, dass sie von ihren Kindern etwas verlangen dürfen. Schule ist der Job der Kinder, und da gehst du jetzt hin. Manche Eltern verfallen in eine katastrophale Situation, wenn ihr Kind nicht in die Schule geht. Sie stehen dem Problem hilflos gegenüber. Sie besitzen keine Fertigkeiten und keine Ideen, was man da tun könnte.“

Die Aussagen in den Interviews decken sich weitgehend mit Untersuchungen und Feststellungen in der Literatur.

Melfsen und Walitza (2013, S. 62f, 66) gehen sehr konkret auf das Thema Schulabsentismus ein und stellen fest: „Schule kann krank machen“. Somatische Beschwerden, wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schwindel, Übelkeit, Schweiß und Zittern, Schlaf- und Konzentrationsschwierigkeiten sind Symptome, die bei betroffenen Kindern plötzlich auftreten können.

Ebenso stellen sie fest, dass viele Einflussfaktoren, wie die Familienstruktur, die Schulstruktur, der Leistungsdruck, die Wertevermittlung, die Strafkultur, sowie die Persönlichkeit des Kindes beim Phänomen Schulangst zu berücksichtigen sind.

Ricking und Hagen (2016, S. 168f) weisen auf die Relevanz des Erziehungsverhalten der Eltern und den Einfluss auf die schulische Entwicklung hin. In diversen Elterntrainings sollen Erziehungskompetenz vermittelt und gestärkt werden.

Sälzer (2010, S. 33f) stellt fest, dass die Faktoren, welche Schulabsentismus bedingen, sehr vielfältig sind und somit immer jeder Einzelfall genau betrachtet werden muss. Außerdem wissen die Lehrenden, wegen fehlender Vorbereitung, zu wenig bezüglich des Absenz-Verhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler.

Ricking und Hagen (2016, S. 41f) gehen davon aus, dass die meisten

unentschuldigtem Fehlzeiten von den Eltern geduldet werden. Beim Zurückhalten der Kinder geht die Initiative von den Eltern aus, um Angehörige zu pflegen, im Haushalt zu helfen oder weil sie der Schule ablehnend gegenüberstehen.

Schulschwänzer weisen nach Ricking und Albers (2019, S. 13f) eine aversive Haltung gegenüber der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern oder dem Unterricht auf. Dafür suchen sie sich attraktivere Beschäftigungen außerhalb der Schule.

8.4 Die Rolle der Lehrpersonen

In der folgenden Kategorie wird aufgezeigt, welches Verhalten der Lehrpersonen Ängste auslösen kann. Welche Eigenschaften und welches Handeln angststeigernd oder angstmindernd auf die Kinder wirkt.

Alle Befragten sind sich einig, dass die „Rolle des Lehrers“ einer der wichtigsten Faktoren im Schulbetrieb darstellt. Eine Vertrauensbasis zu den Kindern soll aufgebaut werden, mit Offenheit ihren Schützlingen begegnet und stets das Gespräch gesucht werden. Viermal wird die Präsenz der Lehrpersonen, als Grundvoraussetzung genannt.

Vier Lehrpersonen, die in der Volksschule tätig sind, befürworten das Klassenlehrersystem und wollen eine Klasse durchgehend vier Jahre führen, da es dann möglich ist, eine gute Beziehung zu den Kindern, als auch zu den Eltern herstellen zu können. In der Mittelschule wollen alle Kolleginnen und Kollegen als Klassenvorständin oder Klassenvorstand möglichst viele Stunden in der eigenen Klasse unterrichten. Auch die Einführung eines „Co-Klassenvorstandes“ finden zwei Lehrpersonen eine „geniale Idee“, da es für die Kinder einfacher ist jemanden für ein Gespräch zu finden und das Klassen-Management besser aufgeteilt werden kann. Interviewpartner K (Zeilen 168-170) sagt dazu:

„Ich achte darauf, dass ich sehr viele Stunden in meiner Klasse unterrichten kann und investiere immer sehr viel Zeit für ‚Soziales Lernen‘, für das Diskutieren, Philosophieren usw. Das ist mir sehr wichtig. Man kann nur so eine gute Beziehung aufbauen.“

Sechs Lehrpersonen weisen auf die Einigkeit in ihrem Kollegium hin. In den meisten Fällen gibt es zwar kein festgeschriebenes Konzept, nach dem vorgegangen wird. Bei Problemen jeglicher Art wird sofort reagiert und in sogenannten „Helferkonferenzen“ die Vorgehensweise besprochen. Drei Pädagoginnen erwähnen auch, wie wichtig die Rolle der Direktion ist.

„Mit dem Chef steht und fällt viel. Gewisse vereinbarte Maßnahmen möchte er umgesetzt haben und dann fordert er das auch ein. Da ist er sehr konsequent.“

(Interview I, Zeilen 197-199)

„Das ist auch immer die große Gefahr, dass die Lehrer viel zu viel Verantwortung übernehmen. Sie wollen alles richten!“, stellt Interviewpartnerin J (Zeilen 119-120) fest.

Interviewpartner E (Zeilen 224-227) gibt an, dass er durch das Interview wieder neu motiviert wurde, und im kommenden Schuljahr als Schwerpunkt das Thema „Schulangst“ in seinem Kollegium zur Sprache bringen wird: „...durch dieses Interview bin ich auch wieder sensibilisiert worden, wieder genauer hinzuschauen und zu reagieren.“

In der Literatur sind sehr große Übereinstimmungen mit den Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen zu finden.

Melfsen und Walitza (2013, S. 131) kommen zu dem Schluss, dass es auf die Lehrpersonen ankommt, da sie für die Zukunft der Jugendlichen richtungsweisend sind. In Aus- und Fortbildungen sollen sie Fähigkeiten erwerben, mit Fehlverhaltensweisen umzugehen und Unterstützung von kompetenten Personen (Sozialarbeit, Psychologische Abteilung, Bildungsberatung usw.) erhalten.

Rotthaus (2019, S. 219) stellt allerdings fest, dass auf alle Fälle immer das Kind mit seinem aversiven Verhalten im Mittelpunkt steht und die Lehrerinnen und Lehrer, trotz ihrer vielfältigen Belastungen, sich stets um eine Lösungsfindung bemühen müssen.

Ricking und Albers (2019, S. 59) bezeichnen den Beziehungsaufbau als wichtiges Fundament für den regelmäßigen Schulbesuch.

Der Aufbau einer Vertrauensbasis wird sehr schwierig, stellt Leibold (1988, S. 53)

fest, weil die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer nicht mehr genügend Zeit in der Klasse verbringt. Durch den steigenden Umfang des Lehrstoffes werden Fachlehrerinnen oder Fachlehrer eingesetzt.

8.5 Elternarbeit

In der nächsten Kategorie wird auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus eingegangen. Welche Möglichkeiten haben die Eltern, ihre Kinder zu unterstützen und wie können sie zur Reduktion ihrer Ängste beitragen.

Acht der interviewten Personen sprechen sich für eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern aus. Wichtig dabei ist für sie eine Vertrauensbasis aufzubauen und im Gespräch zu bleiben. „Wenn man in ständigem Kontakt ist, kann man auch gewisse Reaktionen der Kinder besser verstehen.“ (Interview E, Zeilen 198-199).

„Es ist wichtig, dass man sich richtig kennenlernt, damit die Eltern das Gefühl bekommen, ja da kann ich mein Kind hinschicken.“ (Interview J, Zeilen 170-171)

Vier Lehrpersonen sind der Meinung, dass grundsätzlich Elternabende und Elternsprechtage ausreichend sind, da der ständige Informationsfluss und Kontakt durch Elternbriefe und Kurzinformationen gegeben ist. „Nur bei Problemfällen kann es ein Vorteil sein, wenn man sich einmal im Monat austauscht.“ (Interview J, Zeilen 173-174)

Weiters fügt sie hinzu: „Erfolgreich war das Ganze dann nur, wenn die Eltern mitgearbeitet haben.“ (Zeile 18)

Interviewpartnerin F (Zeilen 181-184) stellt fest:

„Von Jahr zu Jahr merke ich immer stärker, wie wichtig die Elternarbeit ist. Das habe ich anfangs unterschätzt. Aus Elterngesprächen kann man sehr viel mitnehmen, auch wenn die Eltern zu schreien beginnen oder es oft anstrengend ist. Sie nehmen doch oft Ideen und Ratschläge an!“

Eine Lehrerin erwähnt, dass Elterngespräche schon manchmal sehr anstrengend sind und es schwer ist, ein sinnvolles Gespräch zu führen.

Die Eltern können ihre Kinder unterstützen, indem sie (Interview H, Zeilen 203-205),

„...mit ihren Kindern im Gespräch bleiben. Wenn die Beziehung zwischen Kind und Eltern halbwegs stimmt, dann weiß man ja Bescheid, weil das Kind ja auch zu Hause etwas erzählt. Da können beim Auftauchen von Ängsten, diese von den Eltern gleich mal entkräftet werden. Da könnten die Eltern mit Gesprächen viel beitragen.“

Vier Lehrpersonen weisen auf die negativen Erfahrungen der eigenen Schulzeit der Eltern hin. Eine positive Einstellung gegenüber der Schule und dem Lehrpersonal unterstützt den Schulalltag: „Wenn die Eltern sagen, die Lehrerin ist super, dann löst das einfach etwas anderes aus!“ (Interview B, Zeilen 261-262). Drei Lehrpersonen weisen auch darauf hin, dass beim Auftreten von Ängsten, die Eltern ihren Kindern nicht gleich nachgeben sollen und die Kinder zunächst trotzdem in die Schule schicken sollen. In Gesprächen werden dann die Gründe eruiert.

In zwei Interviews wird erwähnt, dass die Eltern oft zu spät eingeschaltet werden oder auch die Eltern zu viel Zeit verstreichen lassen, wenn es Probleme gibt. „Meist ist da schon so ein Leidensdruck da, dass sie auf alle Fälle etwas verändern wollen. Das sind meistens sehr konstruktive Gespräche.“ (Interview K, Zeilen 164-165)

Auch in der Literatur wird auf die große Notwendigkeit der Elternarbeit hingewiesen. So geht Michel (2005, S. 21) bei der Elternarbeit von einer Zusammenarbeit gleichberechtigter Partner aus. Nur durch einen regelmäßigen, intensiven Austausch kann eine gute Elternarbeit gelingen. Besonders Eltern aus „bildungsfernen“ Schichten sollen in den schulischen Kontext eingebunden werden.

Streit (2016, S. 148) weist auf die Offenheit der Eltern gegenüber der Schule hin. Gegenseitige Vorwürfe und negative Einstellungen tragen nicht zu einer konstruktiven Lösung bei. Gemeinsame Erarbeitung von Unterstützungsmaßnahmen müssen das Ziel sein.

Damit Eltern ihre Kinder unterstützen können, müssen eigene Ängste oder eigene negative „Schulgeschichten“ zunächst aufgearbeitet werden, stellen Melfsen und Walitza (2013, S. 120) fest. Zeigen Eltern eine positive Einstellung

gegenüber schulischen Belangen, so erleichtern sie ihrem Kind den Schulalltag erheblich.

8.6 Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Um die Forschungsfrage nach den pädagogischen Maßnahmen und Interventionsmöglichkeiten in der Schule zu beantworten, werden in der folgenden Kategorie die Maßnahmen und Methoden angeführt, die im Schulalltag der Pädagoginnen und Pädagogen Anwendung finden.

Drei Lehrpersonen bereiten ihre Kinder mit sehr vielen Übungsphasen, schrittweise und in „kleinen Portionen“ auf Überprüfungen vor. Zwei Lehrerinnen geben ihren Schülerinnen und Schülern eine zweite und eine dritte Chance, um die Noten zu verbessern.

Maßnahmen, wie kein Schimpfen vor der Klasse, Störenfriede werden aus der Klasse genommen, kein Vorrechnen vor der Klasse, Verhaltensregeln festlegen, werden erfolgreich eingesetzt.

Vor allem in der Volksschule gibt es die Möglichkeit im Morgenkreis, am Montag, und im Abschlusskreis, am Freitag, über Probleme zu sprechen. Interviewpartnerin D (Zeilen124-128) erklärt dazu ihr System:

„Ich habe vorne in der Klasse ein Bohnenglas stehen. Ich habe momentan 15 Kinder in der Klasse und deshalb habe ich 15 weiße Bohnen und 15 schwarze Bohnen. Wenn es jemandem total gut geht, nimmt er eine weiße Bohne und wirft diese in das schwarze Glas und wenn es jemandem schlecht geht, wirft dieser eine schwarze Bohne in das weiße Glas. Am Freitag schauen wir uns die Gläser an und sprechen darüber.“

„Projekte sind immer super, und der Einsatz vielfältiger Lehrmethoden bringen Abwechslung in den Unterricht!“, sagt Interviewpartnerin I (Zeilen 172-173).

Vier Interviewte nennen den Einsatz verschiedenster Energieübungen, ergotherapeutischer Übungen, Bewegungspausen, Übungen aus dem Body Talk und Ressourcenübungen als Abwechslung für den Unterrichtsalltag. Eine Lehrerin verwendet Bilderbücher oder Rollenspiele, um das Thema „Angst“ zu

konkretisieren und aufzuarbeiten.

Das Fach „Soziales Lernen“ ist in drei Schulen fix im Stundenplan eingebaut, in den Volksschulen sind die Pädagoginnen und Pädagogen sehr flexibel und behandeln aktuelle Themen jederzeit in ihren Stunden.

Eine Volksschullehrerin (Interview A, Zeilen 102-104) erzählt von ihren Phantasie- und Gedankenreisen, die die Kinder bei der Bewältigung ihrer Ängste unterstützen:

„Bei der Gedankenreise geht es darum, dass sich der Körper entspannt, dass sie sich die Regenbogenfarben vorstellen, sich einen Lieblingsplatz suchen. Da stellt sich dann ein gutes Gefühl ein, es stellt sich positives Denken ein, das sie dann auch in Angstsituationen übernehmen können.“

Die Verminderung des Leistungsdruckes geben vier Lehrpersonen als besonders effektive Maßnahme an. „Leistungen stehen nicht mehr so im Vordergrund!“ (Interview G, Zeile 158). Für eine Lehrerin ist es wichtig, sich auf das Niveau der Kinder einzustellen.

Bei größeren und schwerwiegenden Problemen haben alle Schulen die Möglichkeit zur Intervention. Betreuungslehrkräfte, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, sowie andere zuständige Institutionen zu kontaktieren.

Sechs Lehrpersonen beschwerten sich aber über die Ressourcenknappheit. Vor allem in sehr großen Schulen und Brennpunktschulen fordern sie, einen Fixplatz für eine Betreuungslehrkraft an der Schule. Auch Therapieplätze sind Mangelware.

Interviewpartnerin I (Zeilen 254-259) kommentiert:

„Da gibt es ganz wenige Stellen, wo man mit einem Kind mit psychischen Problemen hingehen kann. Das ist auch ziemlich schäbig, weil da geht es wirklich um die Schwächsten in unserer Gesellschaft, da geht es halt ums Geld. Wenn man gleich selber bezahlt, dann bekommt man vielleicht einen Termin, sonst hat man sehr lange Wartezeiten. Viele Eltern können sich das einfach nicht leisten.“

Um den Leistungsdruck für bestimmte Kinder zu minimieren, ist es nötig um SPF (Sonderpädagogischer Förderbedarf) oder dessen Erweiterung anzusuchen.

Doch dieses Procedere beschreiben drei Pädagoginnen als sehr aufwendig und kompliziert: Interviewpartnerin I (Zeilen 116-121) erzählt:

„Man ertappt sich ja selber dabei, wenn man überlegt, ob man sich das schon noch anfangen soll. Auch die Anforderung der Schulpsychologie ist verbunden mit irrsinnig viel Bürokratie. Das kostet sehr viel Zeit. Da finde ich es sinnvoller, wenn ich gleich mit dem Kind direkt arbeite. Im sonderpädagogischen Bereich bereitet das einfach sehr viel Schreiberei, bis endlich etwas passiert. Für das Ansuchen um Förderbedarf, schon allein bei der Erweiterung, wird so viel verlangt, das ist furchtbar.

Die Fehlstunden der Kinder werden in allen Schulen sehr konsequent und sehr streng überprüft. Nur in zwei Schulen gibt es ein digitales Klassenbuch. Die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer ist für die Überprüfung zuständig. In zwei Volksschulen kümmert sich die Direktion um unentschuldigte Kinder, durch die telefonische Kontaktaufnahme mit den Eltern. Bei mehrmaligem unentschuldigtem Fernbleiben haben drei Pädagoginnen angegeben, bereits Anzeige erstattet zu haben.

Angesichts der auftretenden ersten Formen von Schulaversion in der Grundschule beschreibt Rotthaus (2019, S. 219) diesen Ort als wichtiges Handlungsfeld zur Prävention und Intervention.

Hopf (2018, S. 58) bezeichnet Prüfungsängste als normale Ängste, die durch gute Vorbereitung und Übung verringert werden können. Pathologische Prüfungsangst muss psychotherapeutisch behandelt werden, um sich nicht zu verfestigen und Auswirkungen auf das spätere Leben mit sich bringt.

Ricking und Hagen (2019, S. 61, 44f) weisen auf die Notwendigkeit eines allgemeinen Interventionskonzeptes an Schulen hin. Vor allem bei Fehlzeiten soll umgehend der Kontakt zur Schülerin oder dem Schüler gehalten werden, die Eltern informiert werden, um so ein Signal zu setzen, dass die Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen für die Schule ein großes Anliegen darstellt. Ebenso sind schulische Erfolge für Schülerinnen und Schüler mit schulmeidendem Verhalten notwendig. Differenzierungen oder Abänderungen der Bewertungsmodalitäten tragen zur Verminderung des Leistungsdruckes bei.

Claßen und Nießen (2015, S. 56, 82) fordern das Themengebiet „Soziales Lernen“ für alle Schulstufen fest im Stundenplan zu verankern. Außerdem sollen die Schulen alle Ressourcen und Institutionen nützen, die zur Unterstützung zur Verfügung stehen. Die Entwicklung vom „Einzelkämpfertum“ hin zu einer Kooperation mit Expertinnen und Experten soll gefördert werden. Organisatorisches, wie Klassenraumgestaltung, Sitzordnung, Erstellen von Klassenregeln sind notwendig, um für die Kinder Strukturen zu bieten. Schulrallye, Klassenprojekte oder Klassenfahrten bieten neue Motivation und Abwechslung zum Schulalltag.

8.7 Werte für den „Wohlfühlort Schule“

In der folgenden Kategorie werden Vorstellungen und Wünsche aufgegriffen, wie ‚Schule‘ gestaltet werden kann, um für alle Schülerinnen und Schüler einen sicheren Ort bieten zu können. Aufgrund der Gespräche hat sich diese Kategorie induktiv ergeben.

Alle befragten Lehrpersonen sind sich darüber einig, den Kindern zu jederzeit die Möglichkeit für Vertrauensgespräche anbieten zu können, gegeben sein muss. Auch das „Wahrgenommen werden“ ist für sie einer der wichtigsten Komponenten im Schulalltag. „Man braucht keine großartige psychologische Ausbildung. Es reicht, wenn man die Kinder wahrnimmt!“ (Interview K, Zeilen 156-158).

Zwei Pädagoginnen geben auch an, dass der Leistungsdruck in den Schulen nicht mehr so hoch ist, und so erheblich zu einer angenehmeren Atmosphäre beiträgt.

Weiters wird ein wertschätzender Umgang als sehr wichtig eingestuft. „Je mehr man miteinander kommuniziert, umso wohler fühlen sich die Kinder“ (Interview E, Zeilen 139-140). „Die Kinder mögen es auch, wenn man sie persönlich anspricht, z. B. ‚Guten Morgen, Lisa‘. Da fühlen sie sich zu Hause angekommen. Das ist sehr, sehr wichtig!“ (Interview B, Zeilen 131-132)

Eine Pädagogin (Interview J, Zeilen 150-152) spürt schon beim Betreten des Schulhauses die Atmosphäre. „Man sieht es an den Gesichtern, ob sie entspannt wirken. Man merkt es auch, wenn die Kinder grüßen und kein großer Wirbel in der Schule herrscht.“

Im Interview I (Zeilen 11-13) erzählt die Lehrerin:

„Wir haben schon seit Jahren keine größeren disziplinären Schwierigkeiten mehr, weil wir den Kindern auf Augenhöhe begegnen. Es herrscht nicht mehr dieser Drill, keine Androhungen von Konsequenzen und kein Anschreien.“

Drei Lehrpersonen nennen die Sicherheit als großen Wohlfühlfaktor, vor allem für Kinder im gewaltbereiten Milieu. Interviewpartner K (Zeilen 132-134) gibt dazu an:

„Die Schule muss für die Kinder ein ‚Safe-place‘ sein. Das heißt, sie müssen wissen, dass ihnen nichts passiert, dass sie sicher sind, einen Ansprechpartner haben, der offen ist. Ich habe da jemanden, der Zeit für mich hat!“

Interviewpartner K (Zeilen 151-153) stellt fest:

„Man braucht in der Schule nicht die tollste Schaukel oder die hypermoderne Aula oder sonst was. Wo es ‚menschelt‘ fühlen sich die Kinder wohl. Wenn sich die Lehrer wohlfühlen, fühlen sich auch die Kinder wohl. Grant in der Klasse ist die schlechteste Voraussetzung für das Lernen.“

Fünf befragte Personen geben an, dass die jüngeren Kinder gerne zur Schule gehen, weil sie ihre Lehrperson mögen. Sie lernen für ihre Lehrerin oder ihren Lehrer und schätzen den Humor. Eine Lehrperson (Interview C, Zeile 233-235) erzählt: „Ich glaube sie finden mich lustig. Ich erzähle ihnen oft Anekdoten von zu Hause, das macht ihnen Spaß!“

Für drei Lehrpersonen spielt dabei die Leitung der Schule eine ganz wichtige Rolle. Interviewpartnerin F (Zeilen 130-136) bestätigt das:

„Also ich glaube ein ganz wichtiger Punkt ist unser Herr Direktor. Er hat einen großen sozialen Gedanken und seine Wertevermittlung ist sehr sozial. Jeder Schüler ist bei uns herzlich willkommen und das spüren die Kinder auch. Wir haben sehr viele Integrationsklassen, die sind aber alle so wie sie sind, herzlich willkommen. Dieser

Gedanke geht von der Leitung aus und geht über auf das ganze Kollegium und das merkt man einfach in der Schule.“

Interviewpartner K (Zeilen 139-143) gibt zu bedenken:

„Klare Trennung zwischen Person und Leistung ist wichtig. Gute Schüler sind oftmals beliebter und die anderen spüren das auch. Wenn es der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer gelingt zu vermitteln, dass alle gleich wertvoll sind, dann wäre das schon besonders positiv. Sehr leistungsorientierte Schulen gelingt das wenig. Da ist es für Kinder schwierig sich wohlfühlen, vor allem für jene, die diese Leistung nicht bringen können. Kinder über ihre Leistung zu definieren, finde ich eher schon unmenschlich.“

In der Literatur weist Leibold (1988, S.194f) darauf hin: Erziehung und Lernen funktioniert nur in angstfreier Umgebung, in der sich die Kinder gefühlsmäßig geborgen fühlen. Er fordert eine Schule, in der sich Kinder und Jugendliche wohlfühlen. In der, neben theoretischem Wissen, auch praktische Fähigkeiten und Kreativität vermittelt werden.

Streit (2016, S. 49) beschreibt nach Haim Omer einen sicheren Ort als Hafen, wo sich die Kinder sicher und geborgen fühlen können. Ein weiterer wichtiger Faktor ist der elterliche Anker, der klare Strukturen vorgibt und mit Präsenz und wachsamer Sorge in schwierigen Situationen Halt und Unterstützung darstellt.

Melfsen und Walitza (2013, S. 132) nennen zeitgemäße Grundwerte, die in der Schule vermittelt werden sollen. Fröhlichkeit statt Angst, sich Zeit nehmen, Emotionen zulassen und auch zeigen zu können, signalisieren den Kindern, dass sie angenommen sind. Sie brauchen geduldige Erwachsene, die sie nicht immer an ihren Leistungen messen und auch zu ihnen stehen, wenn das Verhalten nicht immer den Vorstellungen der Erwachsenen entspricht.

9 FAZIT UND ZUSAMMENFASSUNG

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ergeben sich folgende Ergebnisse aus den elf geführten Interviews.

Als auslösende Faktoren für die Entstehung von Ängsten in der Schule geben die Lehrpersonen Veränderungen im Schulalltag an. Fehlendes Leistungsvermögen und hoher Leistungsdruck, auch seitens der Eltern, führen zu ständiger Überforderung. Diese stellt für die Pädagoginnen und Pädagogen den Hauptgrund für die Auslösung von Ängsten dar. Weiters werden einschneidende Erlebnisse in der Familie, bestimmte Fächer (Werken, Sport) und das soziale Umfeld als mögliche Ursachen genannt. Das Verhalten der Lehrpersonen sehen die Befragten nur in Einzelfällen als Auslöser. Grundsätzlich will das Lehrpersonal ihren Schülerinnen und Schülern „auf Augenhöhe begegnen“, sie unterstützen und fördern. Dadurch sollen die Kinder zur Selbstständigkeit erzogen werden, um mehr Selbstbewusstsein zu erlangen und so der Entstehung von Schulängsten entgegenwirken. Soziale Ängste treten immer wieder auf, wobei Schüchternheit oft als Persönlichkeitsmerkmal beschrieben wird. Die Publikumsangst stellt in der Schule kein großes Problem dar, weil die Kinder immer offener und selbstbewusster erzogen werden. Die meisten Kinder lieben es vor der Klasse zu präsentieren, vor allem in der Grundschule. Zum negativen Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern und somit Auslöser für Angstzustände, äußern sich zunächst zwei Lehrpersonen in Bezug auf Mobbing. In den übrigen Interviews wird zunächst von keinen derartigen Vorfällen berichtet. Im Laufe des Gespräches und bei genauerer Betrachtung sind jeder interviewten Person einige Fälle ins Gedächtnis gekommen. Dennoch stellen vier Befragte fest, dass es auf die Definition ankommt, und nicht jede kleine Streiterei bereits Mobbing sei. Zu Vorfällen kommt es vor allem in der Umkleidekabine und am Schulweg, ausgelöst durch Mitschülerinnen und Mitschüler, vereinzelt auch durch Lehrpersonen in der Schule. Das Thema „Mobbing“ wird im Unterricht thematisiert und durch entsprechende Methoden aufgearbeitet. Die Interviewten sind sich einig, dass

beim ersten Verdacht reagiert werden muss, indem Gespräche mit den Eltern und den Betroffenen geführt werden müssen. Wenn nötig muss Unterstützung von Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrern oder außerschulischen Institutionen gesucht werden.

In der Grundschule gibt es kaum Schulschwänzer, weil die Fehlstunden sehr streng kontrolliert werden. In den Mittelschulen ist zu beobachten, dass eine gute Kontrolle der Fehlstunden möglich ist, wenn die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer viele Stunden in der Klasse unterrichtet oder wenn zwei Lehrpersonen für die Klasse zuständig sind. In Einzelfällen werden zu viele unentschuldigte Fehlstunden mit einer Anzeige geahndet. Um sich gewissen Fächern, Tests oder Prüfungen nicht stellen zu müssen, erzählen vier Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern, die zeitweise dem Unterricht fernbleiben und die Zeit mit außerschulischen Vergnügungen verbringen. Teilweise werden diese Unternehmungen auch von den Eltern gedeckt. Einzelfälle mit Essstörungen, erlebte einschneidende Familienerlebnisse, sowie eine ungünstige Klassensituation haben wochenlanges bzw. monatelanges Fernbleiben ausgelöst. Dadurch können die geforderten Leistungen in der Schule nicht mehr erbracht werden und Schulangst entsteht. Eine Lehrperson weist auf das große Bemühen der Lehrerschaft hin, um eine Rückführung in die Schule für diese Kinder zu ermöglichen. Drei Pädagoginnen und Pädagogen nennen das Phänomen des „Zurückhaltens“ durch die Eltern. Ein Pädagoge bringt dieses Phänomen mit der COVID-Situation in Verbindung. Abschließend wird aber festgestellt, dass solche extremen Fälle von Schulverweigerung und Schulabsentismus nur sehr selten auftreten.

Zur Frage wie die Rolle der einzelnen Lehrperson zu bewerten sei, sind sich alle Befragten einig, dass es auf diesen wichtigen Faktor in der Schule ankommt. Zu den Kindern muss eine Vertrauensbasis aufgebaut werden. Darum sehen vier Pädagoginnen aus der Grundschule, das System eine Klasse vier Jahre zu führen, als sehr positiv. Je offener und authentischer die Lehrerin oder der Lehrer den Kindern gegenübertritt, desto einfacher können klärende Gespräche geführt werden. Auch die Einigkeit im Kollegium, die Vermittlung gemeinsamer Werte und die konsequente Führung des Kollegiums durch die Direktion beeinflussen sehr stark das Klima im Schulalltag. Eine Lehrperson gibt zu bedenken, dass der

Großteil der Lehrerschaft viel zu viel Verantwortung übernimmt und sich für alles verantwortlich fühlt.

Eine gut funktionierende Elternarbeit ist für alle Lehrpersonen sehr wichtig, wobei der Kontakt bei Elternsprechtagen und Elternabenden grundsätzlich ausreicht. Eine Vertrauensbasis soll aufgebaut werden, damit Eltern wissen, dass die Kinder in der Schule gut aufgehoben sind. Eine Lehrperson weist darauf hin, dass bei Schwierigkeiten mit Kindern ohne Mithilfe der Eltern keine Chance auf eine Problemlösung besteht. Negative Schulerfahrungen der Eltern und die Übertragung auf ihre Kinder sind mitunter ein Grund für schwierige Gesprächsverläufe.

Verschiedenste ergotherapeutische Übungen, Entspannungs- und Atemübungen werden trainiert, um mit Angstsituationen gut umgehen zu können. Ein effektiver Faktor für die Angstreduktion besteht darin, den Leistungsdruck durch viele Übungsphasen zu verringern und das Niveau der Kinder zu berücksichtigen. Alle Schulen haben die Möglichkeit Hilfe bei Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern zu suchen, sowie Unterstützung von der Schulpsychologie zu erhalten. Dennoch bedauern sie die Ressourcenknappheit, die langen Wartezeiten für Therapien und die komplizierte Bürokratie bei Ansuchen um sonderpädagogischen Förderbedarf.

Abschließend stellen die Pädagoginnen und Pädagogen fest, dass immer Zeit sein muss für Vertrauensgespräche, dass sich die Kinder wahrgenommen fühlen müssen und durch gegenseitigen wertschätzenden Umgang die Schule als Wohlfühlort gelingen kann.

Die Forschungsfrage, „Welche Faktoren beeinflussen die Entstehung von Ängsten?“ und „Welche pädagogischen Maßnahmen werden in der Schule zur Prävention und Intervention eingesetzt?“, konnte durch die erworbenen Informationen aus der Theorie und der Forschung hinlänglich beantwortet werden. Alle befragten Personen zeigen großes Bemühen, um ihren Unterricht ansprechend und abwechslungsreich zu gestalten, auf die Ansprüche der Kinder einzugehen und sie bei Problemen und Schwierigkeiten, sei es in schulischer Hinsicht, sowie auch bei Problemen im privaten Bereich, zu unterstützen und ihre

Hilfe anzubieten. Sie sind sich bewusst, welche schwerwiegenden Auswirkungen die Formen von Schulabsentismus auf das Leben der betroffenen Kinder haben können. Die Kolleginnen und Kollegen sind sensibilisiert und versuchen erste Anzeichen von Verhaltensänderungen erkennen zu können und darauf professionell zu reagieren. Mit dieser Arbeit und den durchgeführten Interviews konnten die Lehrpersonen wieder motiviert werden, sich wieder verstärkt mit diesem Thema auseinanderzusetzen und die eigene Arbeit im Schulalltag zu reflektieren.

In Zukunft werde ich, in der Ausübung meiner Tätigkeit als Pädagogin, ein besonders wachsames Auge auf Auffälligkeiten jeglicher Art im Unterrichtsgeschehen haben. Sich Zeit nehmen für persönliche Gespräche, um die Lebensgeschichten der Kinder zu erfahren und ihr Handeln besser verstehen zu können, hat höchste Priorität. Es erfordert ab und zu etwas Mut und Flexibilität den Lehrstoff nicht so wichtig zu nehmen, und dafür die Kinder mit sozialen Kompetenzen auszustatten und ihren Selbstwert und Selbstbewusstsein zu stärken. Ich würde mir deshalb auch wünschen, dass bereits in der Ausbildung der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen Kurse, wie „Soziales Lernen“ angeboten werden, um gut vorbereitet in den Berufsalltag einsteigen zu können. Die derzeitige Ausbildung der angehenden Pädagoginnen und Pädagogen zielt mehr auf Wissensanhäufung ab. Die Ausübung von Praxisstunden nimmt nur mehr einen sehr geringen Teil des Studiums ein. Im Umgang mit Kindern in der Schule, im speziellen in der Primar- und Sekundarstufe, erscheint mir der Einsatz pädagogisch gut ausgebildeter Lehrkräfte sehr wichtig. Die Vielzahl an pädagogischen Methoden kann nur in der Praxis erprobt und erweitert werden. Dabei wird man der Forderung um kompetentes pädagogisches Handeln nur bedingt gerecht.

Besonders die Elternarbeit wird für mich zukünftig eine höhere Priorität einnehmen. Viel zu wenig werden positive Eindrücke und positive Veränderungen der Kinder an die Eltern weitergeleitet. Zumindest soll bei einem Informationsaustausch, neben den notwendigen Fakten, auch etwas Positives genannt werden.

Die Ressourcenknappheit im Bereich der Betreuung der Kinder mit Auffälligkeiten und schulischen Problemen und der sehr lange und bürokratische

Weg bei Ansuchen um sonderpädagogischen Förderbedarf erschweren die pädagogische Arbeit erheblich. Wünschenswert wäre es, dem Urteil der unterrichtenden Pädagoginnen und Pädagogen mehr Vertrauen zu schenken, denn diese können am besten beurteilen, welche Vorgehensweise zum Wohle des Kindes beiträgt. Oft werden Urteile von Personen gefällt, die mit den betroffenen Kindern nicht gearbeitet haben.

Mit den geführten Interviews konnte ich einige Kolleginnen und Kollegen wieder sensibilisieren und neu motivieren im Schulalltag die Abläufe in der Klasse genauer zu beobachten und sich besonders um gefährdete Kinder anzunehmen. In einem weiteren Forschungsschritt wären Interviews mit Betroffenen anzustreben, um die Effektivität der Maßnahmen überprüfen zu können. Ihre persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen könnten einen erheblichen Beitrag zur Gestaltung einer erfolgreichen Prävention leisten.

*In Ängsten findet manches statt,
was sonst nicht stattgefunden hat. (Wilhelm Busch)*

10 Literaturverzeichnis

Baier, D. (2012). *Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens*. In: Ricking, H. und Schulze, G. (Hrsg.): *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 37-62.

Büch, H., Döpfner, M., Petermann, U. (2015). *Soziale Ängste und Leistungsängste*. Hogrefe. Göttingen.

Bundesministerium für Gesundheit (2020). ICD-10-GM. Version 2021. Systematisches Verzeichnis. *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*. 10. Revision. German Modification.
Verfügbar unter:
<https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icd-10-gm/version2021/systematik/> (17. Oktober 2020)

Dunkake, I. (2007). *Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten*. In: Wagner, M. (Hrsg.). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim und München. Juventa.

Essau, C. A. (2014). *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. 2. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag. München, Basel.

Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule (Hrsg.). (2002) *Mutanfälle. Mutig sich selber, anderen und der Welt begegnen*. Verfügbar unter:
http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Steiner_Mutanf%C3%A4lle.pdf
(2021-01-16)

Fischer, P., Krohne, W. (2017). *Angst und Furcht*. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen

Flick, U., v. Kardoff, E., Steinke, I. (Hrsg.). (2019). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.

Freud, S. (1924). *Einführung in die Psychoanalyse*. In: Freud, S.: Gesammelte Schriften Bd. VII, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig/Wien/Zürich.

Freud, S. (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Internationaler psychoanalytischer Verlag, Wien.

Ginsburg, A., Chang, H., Jordan, P. (2014). *Absences add up: How School Attendance Influences Student Success*. Verfügbar unter: <https://www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/05/Absenses-Add-Up-04-01-2021>

Gläser, J., Laudel, G., (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Hafeneger, B., Henkenborg, P., Scherr, A. (Hrsg.), 2013: *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Debus Pädagogik Verlag. Schwalbach/Ts.

Hartig, J. (2015). *Stress*. Ein Überblick über Begriffe und Definition, Stressreaktion und Stressoren, Diagnostik und Erfassungsmethoden. Book on Demand. Norderstedt.

Heiderich, R., Rohr, G. (2007). *Ohne Angst in der Schule. Probleme erkennen und erfolgreich überwinden*. Urania. Stuttgart.

Heinrichs, M., Stachele T., Domes, G. (2015). *Stress und Stressbewältigung*. Hogrefe.

Herold, S. (2008). *300 Fragen zur Pubertät*. Gräfe und Unzer.

- Herrera, C. et al., 2011: *Mentoring in schools: an impact study of big brothers big sisters school-based mentoring. Child Development* 82(1): 346- 361.
- Hopf, H. (2018). *Schulangst und Schulphobie. Wege zum Verständnis und zur Bewältigung. Hilfen für Eltern und Lehrer.* Brandes & Apsel. Frankfurt.
- Kleemann, F., Krähnke, U., Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung.* Springer-Verlag. Wiesbaden.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., Besic, E. (2019). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter.* 2. Auflage. Facultas Verlag. Wien.
- Krohne, H. W. (1996). *Angst und Angstbewältigung.* Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart.
- Krohne, H. W. (2010). *Psychologie der Angst. Ein Lehrbuch.* Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart.
- Landesschulrat für Oberösterreich (2015). *Schulpsychologische Bildungsberatung.*
<https://www.lsr-ooe.gv.at/schulpsychologie/ueber-uns/wir-ueber-uns/wer-sind-wir/> (Oktober 2020)
- Landesschulrat für Oberösterreich (2015). *Schulpsychologische Bildungsberatung. Leitfaden für Mobbing.*
<https://www.lsr-ooe.gv.at/schulpsychologie/ueber-uns/wir-ueber-uns/wer-sind-wir/> (Oktober 2020)
- Linde, S., Linde-Leimer, K. (2014). *„...damit niemand rausfällt! Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-) Bildungsabbruch.* Verfügbar unter:
file:///C:/Users/User/Downloads/505_esl_handreichung_2014.pdf (05-01-2021)

- Melfsen, S., Walitza, S. (2013). *Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*. Weinheim: Beltz
- Michalak, J., Heidenreich T., Williams, J. M. G. (2012). *Achtsamkeit*. Fortschritte der Psychotherapie. Hogrefe. Göttingen.
- Michel, A. (Hrsg.). (2005). *Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention*. Dokumentation. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e. V. München/Halle 2005.
Verfügbar unter: Michel_Prävention_Schulmüdigkeit.pdf
(02-02-2021)
- Perfler, G. (2020). *Unterrichtspflicht einst und heute*. TIBS. Tiroler Bildungsservice. Verfügbar unter: <https://tibs.at/content/unterrichtspflicht-einst-und-heute>
(30-03-2021)
- Pries, J., Rink, R. (2017). *Entwicklung psychoanalytischer Angsttheorien bei Freud Klein und Bion*. Verfügbar unter: <https://www.medizin-im-text.de/2017/52479/psychoanalytische-angsttheorien-bei-freud-klein-und-bion>
(14-01-2021)
- Ricking, H. (2006). *Wenn Kinder dem Unterricht fernbleiben*. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Ricking, H., Albers, V. (2019). *Schulabsentismus. Intervention und Prävention*. Carl-Auer Verlag. Heidelberg
- Ricking, H., Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. Kohlhammer. Stuttgart.
- Roth, W., (2006). *Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Rotthaus, W., (2019). *Schulprobleme und Schulabsentismus*. Carl Auer Verlag. Heidelberg

Sälzer, C. (2009). *Schulabsentismus und die Bedeutung von Schule und Familie*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 31(2009) 3, S. 625-640.

Scheck, S., Möller, F., Lubberger, B. R., Polowinski, S., Küchemann; K. (2013). *Krankheitsbild Angst*. Zur Entstehung und Behandlung von Angststörungen. Grin Verlag.

Schellhas, B. (1993). *Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend*. Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Schmidt-Traub, S. (2015). *Selbsthilfe bei Angst im Kindes- und Jugendalter*. Hogrefe Verlag. Göttingen.

Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. 4. Auflage. Kohlhammer. Stuttgart.

Sörensen, M. (1996). *Einführung in die Angstpsychologie*. Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner. 4. Auflage. Deutscher Studienverlag. Weinheim.

Specht-Tomann, M. (2007). *Wenn Kinder Angst haben. Wie wir helfen können*. Patmos Verlag. Düsseldorf.

Speichert, H. (1977). *Schulangst. Das Eltern-Schüler-Trauma. Ursachen und Auswege*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Reinbek bei Hamburg.

Stern, R. (2012). *Scham in der Beratung*. Zum Umgang mit Scham der Coachee im Coachingprozess. Edition Forschung. Münster.

Streit, P. (2016). *Ich will nicht in die Schule! Ängste verstehen und in Motivation verwandeln*. Verlagsgruppe Beltz. Weinheim

Oelsner, W., Lehmkuhl, G. (2004). *Schulangst erfolgreich begegnen. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG. München

Omer, H., Streit, P. (2019). 2. Auflage. *Neue Autorität. Das Geheimnis starker Eltern*. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Weichold, K. (2014). *15 wichtige Fragen zur Pubertät*. In Pubertät. Wenn Kinder ins Chaos stürzen. GEO Wissen eBook Nr. 3.

Winnicott, D. W. (1973). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart. Ernst Klett.

Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz. Weinheim

11 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Krohne, H. W. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. 32

Abbildung 2: Krohne, H. W. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. 33

Abbildung 3: Ricking, H., Albers, V. (2019). *Schulabsentismus. Intervention und Prävention*. Carl-Auer Verlag. Heidelberg. 78