



PRIVATE PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Lehramt Primarstufe

Schulangst

vorgelegt von

Lisa Puttinger, BEd

Betreuung

Dr.ⁱⁿ Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01682849

Wortanzahl:

19.070

Linz, 23. Oktober. 2022

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Schulangst und inwiefern das Umfeld des Kindes etwas zur Besserung beitragen kann. Ziel der Forschung ist es, herauszufinden, welche Möglichkeiten es gibt, Kinder und Jugendliche mit Schulangst bestmöglich zu unterstützen. Außerdem soll erforscht werden, wie Kinder den Lebensraum Schule möglichst angstfrei und erfolgreich erleben können.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den Grundlagen der Angst. Weshalb gehört Angst bis zu einem gewissen Maß zu unserem Leben dazu und ab wann spricht man von einer Angststörung? Anschließend wird genauer auf das Thema Schulangst eingegangen und zwischen den verschiedenen Formen, wie Leistungsangst, Prüfungsangst und soziale Angst unterschieden. Weiters werden Möglichkeiten aufgezeigt, damit Lernen ohne Angst stattfinden kann. Wesentlich ist dabei auch der Umgang mit Fehlern. Ausgehend von der theoretischen Auseinandersetzung mit diesem Thema wird im Forschungsteil der tatsächlichen Forschungsfrage „Inwiefern kann das Umfeld Kinder mit Schulangst unterstützen?“ nachgegangen.

Als zentrales Resultat dieser Forschung kann festgehalten werden, dass die Unterstützung durch das Umfeld der Kinder unbedingt notwendig ist, um den Kindern zu helfen und sie schnellstmöglich in den normalen Schulalltag zurückzuführen. Die Untersuchung ergab, dass insbesondere Gespräche zwischen allen Beteiligten eine wesentliche Rolle spielen, da nur so die Ursache und Herkunft der Angst erschlossen werden kann. Dabei profitiert das Kind von einer guten Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Lehrpersonen, die in einem ständigen Austausch stehen. Kinder mit Schulangst brauchen Strukturen, einen geordneten Tagesablauf und einen Rahmen, an dem sie sich orientieren können. Folglich kann das nur funktionieren, wenn alle Betroffenen an einem Strang ziehen.

Abstract

This master thesis deals with the topic of school anxiety and the extent to which the child's environment can contribute to its improvement. The aim of the research is to find out what possibilities there are to support children and adolescents with school anxiety in the best possible way. In addition, the aim is to find out how children can experience the school environment as fear-free and successful as possible.

The first part of the thesis deals with the basics of fear. Why is anxiety part of our lives to a certain extent and at what point do we speak of an anxiety disorder? Afterwards, the topic of school anxiety is dealt with in more detail and a distinction is made between the different types, such as performance anxiety, test anxiety and social anxiety. Furthermore, possibilities are shown so that learning can take place without anxiety. Dealing with mistakes is also important in this context. Based on the theoretical discussion of this topic, the actual research question "To what extent can the environment support children with school anxiety?"

The central result of this research is that the support of the children's environment is absolutely necessary in order to help the children and return them to normal school life as quickly as possible. The study showed that conversations between all those people who are involved play a particularly important role, as this is the only way to find out the cause and origin of the fear. The child benefits from good cooperation between parents and teachers who are in constant exchange. Children with school anxiety need structures, an orderly daily routine and a framework to which they can orient themselves must be developed together. Consequently, this can only work if all those concerned work together.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
THEORETISCHER TEIL.....	10
1. Angst gehört zu unserem Leben	10
1.1 Die biologischen Grundlagen von Angst und Stress.....	11
1.2 Angststörung	14
2. Schulangst.....	16
2.1 Schulangst mit dem Schwerpunkt Leistungsangst	19
2.1.1 Prüfungsangst	22
2.2 Schulangst mit dem Schwerpunkt soziale Angst.....	26
2.3 Ursachen der Angst.....	27
3. Lernen ohne Angst.....	31
3.1 Lernerfolg	31
3.2 Lernen und Gefühle.....	33
3.3 Art des Unterrichts	35
3.3.1 Umgang mit Fehlern.....	36
4. Maßnahmen zur Reduzierung und Bewältigung von Angst und Stress	37
4.1 Positiver Umgang mit Ängsten	37
4.1.1 Möglichkeiten im Umgang mit Schulangst: die Schüler/-innen .	38
4.1.2 Möglichkeiten im Umgang mit Schulangst: die Lehrpersonen ...	40
4.1.3 Möglichkeiten im Umgang mit Schulangst: die Eltern.....	43
4.2 Möglichkeiten zur Angst- und Stressbewältigung.....	46
4.2.1 Resilienz.....	46
4.2.2 Richtiges Lernen	47

4.2.3	Bewegung und Ernährung	48
4.2.4	Positives Denken	49
	EMPIRISCHER TEIL.....	51
5.	Methodisches Vorgehen	51
5.1	Ziel der Untersuchung.....	51
5.2	Zentrale Fragestellung	52
5.3	Untersuchungsdesign und Forschungsmethode	53
5.3.1	Erhebungsinstrument: Das qualitative Interview	53
5.3.2	Datenerhebung mittels Interviews	54
5.3.3	Experteninterviews	55
5.3.4	Leitfaden	56
5.3.5	Auswahl der Interviewpartner/-innen (Sampling).....	64
5.3.6	Transkription der Interviews.....	67
5.4	Auswertung der Daten	68
5.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	68
6.	Ergebnisse.....	70
6.1	Anzeichen und Ursachen von Schulangst	70
6.2	Zusammenarbeit mit Eltern	74
6.3	Rolle der Schule.....	78
6.4	Behandlung	80
	Fazit und Ausblick	82
	Literaturverzeichnis	89
	Abbildungsverzeichnis	94

Einleitung

„Wenn die Angst zu groß wird, mach die Schritte kleiner.“ (Pelka, 2022)

Angst ist lebenswichtig. Doch zu viel Angst kann störend wirken. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler sind von Schulangst in einem solchen Maß betroffen, dass eine Bewältigung des Schulalltags schier unmöglich scheint. Doch nicht nur die Kinder selbst, sondern auch Eltern, Mitschüler/-innen, Lehrer/-innen und die Institution Schule können Faktoren des komplexen Systems Schulangst darstellen.

Viele Menschen denken sofort an schweres Leiden, sobald von Angst die Rede ist. Angststörungen gehören zu den am häufigsten auftretenden seelischen Störungen bei Heranwachsenden und sind daher im Kontext von Schule von großer Relevanz (Hopf, 2014). Das Gefühl von Angst kennen eigentlich alle Menschen und dies ist auch sehr wesentlich. Spricht man hingegen von einer Angststörung, können Betroffene nicht mehr alle Dinge tun, die sie machen sollen, wie etwa die Schule zu besuchen (z.B. Traub & In-Albon, 2017, Melfsen & Walitza, 2013). Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit den Ängsten, die direkt und indirekt mit der Schule in Verbindung stehen. In der Schule werden Kinder belohnt, bestraft, ausgezeichnet oder beschämt. Dabei kann Angst vor schlechten Leistungen, Unterliegen, Verlieren, Bloßstellungen und vielem mehr herrschen (Melfsen & Walitza, 2013, S. 16). Schulangst erweckt bei den Kindern den Wunsch, die Schule auf Grund unangenehmer Umstände im Leistungsbereich und/oder im Umgang mit Lehrkräften beziehungsweise Mitschüler/-innen zu vermeiden. Zittern, Schweißausbrüche, Bauchweh, Kreislaufattacken, Herzrhythmusstörungen oder Ohnmachtsanfälle, zählen dabei zu den typischen Symptomen, die bei Ängsten auftreten (Weißenfels, 2003).

Um herauszufinden welche Möglichkeiten das Umfeld der betroffenen Kinder hat, das Kind zu entlasten sowie Schulangst, wenn möglich, zu vermeiden, wird im Rahmen dieser Arbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Inwiefern kann das Umfeld Kinder mit Schulangst unterstützen?“

Diese Fragestellung verfolgt das Ziel, Betroffenen Möglichkeiten aufzuzeigen, damit der Schulbesuch wieder ohne Angst und Stress stattfinden kann. Außerdem soll dargestellt werden, wie Lernen ohne Angst aussehen soll. Um Antworten auf diese Frage zu bekommen, werden Interviews mit Psychologinnen und Psychologen sowie Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten durchgeführt

Gleich zu Beginn setze ich mich im ersten Kapitel dieser Arbeit mit dem allgemeinen Thema Angst auseinandergesetzt, um darlegen zu können, ab welchem Zeitpunkt von einer Angststörung gesprochen werden kann. Suhr (2019) beschreibt Angst als ein natürliches Gefühl, welches uns vor Gefahren und Bedrohungen warnt. Unser Körper wird dabei in Alarmbereitschaft versetzt und wir beginnen die Gefährlichkeit einer Reaktion und unserer Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und treffen geeignete Abwehrmaßnahmen. Bei einer Angststörung ist dies jedoch anders, denn dabei treten Angstreaktionen in eigentlich ungefährlichen Situationen auf. Folglich hindert einen die Angst laut Traub und In-Albon (2017), alle Dinge zu tun, die man soll.

Im zweiten Kapitel werden die verschiedenen Arten der Schulangst dargelegt und genauer beschrieben. Petermann & Petermann (2010) unterscheiden dabei zwischen sozialen Ängsten, beispielsweise Mobbing und leistungsbezogenen Ängsten, wie etwa Prüfungsangst. Melfsen und Walitza (2013) betonen, dass mit der Bezeichnung Schulangst wiederum unterschiedliche Ängste miteinbezogen werden und es Faktoren gibt, welche indirekt und direkt einen Bezug zur Schule haben und bei dem Schulkind ein Gefühl von Angst erzeugen können.

Im dritten Kapitel wird beschrieben, wie Lernen ohne Angst erfolgen kann. Baer und Barnowski-Geiser (2010) meinen dazu, dass eine gute familiäre Atmosphäre sowie eine stabile Beziehung in der Schule ausschlaggebend sind, um Schulängste vorzubeugen.

Das vierte und gleichzeitig letzte Kapitel des Theorieteils legt Gedanken und Maßnahmen zur Reduzierung und Bewältigung von Angst und Stress dar. Laut Oelsner und Lehmkuhl (2002) ist eine Schule gänzlich ohne Angst weder erstrebenswert noch realisierbar. Die Autoren raten einem dazu, den Kindern den richtigen Umgang mit Angst beizubringen. Erst dadurch können sie beispielsweise Spannungen aushalten.

Nachdem die Thematik ausführlich aus theoretischer Sicht dargelegt wurde, handelt das fünfte Kapitel von der Forschungsfrage und der gewählten Forschungsmethode, um diese beantworten zu können. Es folgt eine Darstellung der Methode, dabei werden das Ziel der Untersuchung, die Fragestellung und das Untersuchungsdesign genauer erläutert. Anschließend werden wesentliche Ergebnisse aus den Interviews angeführt. Dabei werden die theoretischen und empirischen Gegebenheiten miteinander verknüpft und verglichen. Die Forschungsfrage soll dadurch schlussendlich beantwortet werden. Im Anschluss folgt die Diskussion, in der auch noch abschließende Gedanken zu dieser Thematik angeführt werden.

THEORETISCHER TEIL

1. Angst gehört zu unserem Leben

Angst, Wut, Freude, Trauer und Ekel gehören zu den grundlegenden Emotionen der Menschen (Bassler & Leidig, 2005). Das Gefühl von Angst bewahrt uns vor echten Gefahren sowie Bedrohungen und ist somit überlebensnotwendig. Dabei spricht man von keinem krankhaften Zustand, sondern von einer angeborenen sinnvollen Reaktion. Grundsätzlich sind Ängste erforderliche Warnsignale vor echten Bedrohungen, die im Tierreich genauso auftreten, wie bei uns Menschen. Man kann daher behaupten, dass Ängste somit seit vielen Jahren unser Überleben sichern, sie unterstützen unsere Wahrnehmung und fördern darüber hinaus die soziale Anpassung (Hopf, 2009, S. 15f; zitiert nach Hopf, 2014). Angst wurde sozusagen in der Evolution „erfunden“, um die Chancen für das Überleben zu verbessern, denn Angst führt zur Flucht, zum Verstecken, zum Kämpfen, zum Meiden von Gefahren, zur Vorsorge gegen Krankheiten und vielem mehr (Schachl, 1991). Dabei ist der gesamte Mensch betroffen und man spricht immer von einem psychischen und physischen Erleben (Strian, 2003). Ein erhöhter Blutdruck, Herzrasen oder auch Unruhe sind typische Reaktionen unseres Körpers beim Auftreten von Angst. Der Auslöser für eine Angstreaktion muss nicht immer real sein, auch vorgestellte Gefahren können die Ursache sein. Menschen reagieren ebenfalls auf die Abwesenheit von Dingen oder Personen, die ihnen Schutz geben (Hopf, 2009, S. 15f; zitiert nach Hopf, 2014). Für Kinder gibt es viele Orte der Angst, wie etwa im Schulhof, in der Klasse oder sogar im eigenen Kinderzimmer. Besonders in Momenten, in denen wir keinen Ausweg sehen oder wir uns gedrängt fühlen, empfinden wir Angst. Furcht und Erregung oder Angespanntheit haben sehr wohl auch eine gute Auswirkung, denn es werden Energien ausgelöst und in Handlungen induziert. Diese signifikante Tatsache wird allerdings nur vereinzelt berücksichtigt. Der moderne Mensch hat sich daher zum Ziel gesetzt, möglichst ohne Ängste zu leben, denn

dies lässt einen schwach und unausgeglichen wirken, weshalb versucht wird all diese Ängste zu verdrängen. Streit (2016) betont, dass uns Ängste erfüllen, und zwar sogar noch bevor wir über sie nachdenken. Längst wirken sie schon in uns, ohne, dass wir sie überhaupt bemerkt haben.

Wenn aber Angst lebenswichtig ist, warum ist sie heutzutage oft so negativ? Dafür gibt es zwei Hauptgründe: Die Angst dauert zu lange und sie wird nicht abgebaut (Schachl, 1991).

1.1 Die biologischen Grundlagen von Angst und Stress

Um zu verstehen, warum Angst und Stress meist negativ beurteilt werden, muss man sich mit den biologischen Grundlagen beschäftigen. Weshalb sind positive Gefühle so bedeutend für das Lernen?

Es ist menschlich sich vor etwas zu fürchten, sei es vor einer Schlange, vor der Dunkelheit oder vor einer Spinne. Interessant wäre doch zu wissen, was während so einer Reaktion in unserem Gehirn vorgeht. Man wird zittrig, das Atmen wird immer schwieriger oder der Herzschlag wird schneller. Obwohl wir möglicherweise wissen, dass dies in dem Moment keine wirkliche Gefahr für uns darstellt, haben wir meist keine Chance dies zu steuern.

Mit dem menschlichen Gehirn kann geplant, kombiniert und vorausgedacht werden. Vergleicht man das Gehirn eines Menschen mit einem Computer, so lässt sich mutmaßen, dass das Gehirn im Endeffekt ein Computer ist, der sich selbst programmieren kann. Es werden etwa für neue Probleme eigenständige Lösungswege entworfen. Streit (2016) erwähnt jedoch dazu, dass die Anwendung dieser Strategien nicht von Geburt an möglich ist. Etwa erst ab dem achten Lebensjahr können Kinder dieses Phänomen einsetzen. Das Gehirn verändert sich im Laufe des Lebens immer weiter, denn bei der Geburt ist es noch nicht einmal gänzlich verdrahtet und verschaltet, sondern plastisch und flexibel. Menschen verfügen circa über hundert Milliarden Gehirnzellen. Aufgrund

dieser riesigen Anzahl an Zellen entsteht eine Vielzahl an Konstellationen von Nervenzellenverbindungen, welche auch als synaptische Verbindungen bekannt sind. Diese Verbindungen werden durch die klinischen Botenstoffe, den sogenannten Neurotransmitter, geleitet. Die Aktivität dieser Neurotransmitter ist dafür zuständig, welche Reize in das Nervensystem übertragen werden. Dazu eine Auflistung der wichtigsten Neurotransmitter:

- Cortisol versorgt uns mit Energie,
- Dopamin aktiviert,
- Serotonin reguliert die Stimmung,
- Noradrenalin alarmiert und
- Acetylcholin ist für die Wachsamkeit und das Lernen zuständig.

Darüber hinaus verfügt unser Körper über eigenes Morphium, sogenannte Opiode, welche für einen Entspannungszustand von Bedeutung sind, während das Oxytocin, ein Bindungshormon, für ein fürsorgliches Verhalten gegenüber anderen Menschen zuständig ist. Daraus kann man schließen, dass in einem gewissen Maße jeder Mensch selbst die Verantwortung für die Entwicklung seines Gehirns hat und vieles steuern kann. Biologisch betrachtet spielt Angst dann eine Rolle, sobald folgende Abfolge beginnt: Über die zentrale Schaltstelle, bekannt als Thalamus, kommen von außen Reize. Von hier aus werden dem Mandelkern, auch genannt Amygdala, von außen Reize übermittelt, damit diese dort emotional bewertet werden können. Die Amygdala ist ein Kerngebiet, welches auf beiden Seiten des Gehirns zu finden ist. Sind diese Reize für die Amygdala nicht eindeutig ungefährlich, so bedient sie sich am Hippocampus. Er ist die Gedächtniszentrale des Gehirns. Ohne unsere Beeinflussung veranlasst sie die Stressreaktion. Anfangs wird im Gehirn der Locus caeruleus aktiviert, der dafür sorgt, dass das Adrenalin im Nebennierenmark ausgeschüttet wird. Demzufolge ist der Körper wach und es kommt zu einer Verengung der Pupillen sowie zu einer Zurückstellung der Harn- und Darmtätigkeit. Informationen werden folglich an höhere Hirnregionen, wie an das Großhirn, geschickt. Dieses

klärt ab, ob es sich tatsächlich um einen Ernstfall handelt oder nicht. Nun werden die relevanten Verhaltensmöglichkeiten angewendet, die über das ursprüngliche Angriffs- oder Fluchtverhalten hinausgehen. Hat sich das Großhirn vergewissert, dass es sich bloß um eine gefahrlose Kleinigkeit handelt, tritt Entspannung ein. Das Dopamin wird mittel des Adrenalins wieder in Morphin und Opium umgewandelt. Liegt eine reale Gefahr vor, so ist die Amygdala sofort zur Stelle und schüttet Adrenalin aus, um auf die Gefahrensituation schnellstmöglich zu reagieren. Genügt dieses Adrenalin nicht, wird in einer weiteren Reaktion Cortisol erzeugt, welches dafür sorgt, dass die Energie länger anhält. Ist diese Gefahr wieder vorbei, werden körpereigene Botenstoffe anhand von Dopamin und Cortisol ins Blut freigesetzt und es kommt zu einem wohligen Kribbeln im Körper (Streit, 2016).

Körperliche Folgen von Stress

Zu viel und vor allem andauernder Stress hat bekanntlich hauptsächlich negative körperliche Folgen, wie Herz-Kreislaufkrankungen, Magen-Darm-Störungen oder sogar chronische Entzündungen. Aber auch eine Schwächung der psychischen Widerstandsfähigkeit bis hin zu psychiatrischen Erkrankungen sind keine Seltenheit. Zudem führt Stress zu einer Schwächung des Immunsystems mit höherer Krankheitsanfälligkeit (Menard et al., 2017). Chronischer Stress kann auch zu Schädigungen im Gehirn führen. Ein erhöhter Cortisolspiegel auf längere Zeit kann nicht nur Nervenzellen schädigen, sondern auch die Neubildung von Zellen verhindern. Dies ist vor allem bei fehlenden sozialen Interaktionen oder Konfrontationen zu beobachten (Jorgensen et al., 2013).

Zusammengefasst kann somit festgestellt werden, dass Emotionen und leichter Stress sogar positive Effekte mit sich bringen, da durch das erhöhte Cortisol der Mensch in einen Zustand kommt, in dem er völlig in seinem Tun aufgeht und alles um sich herum vergisst (Pfeifer et al., 2017). Intensiver und andauernder Stress, insbesondere Angst, hingegen schädigt das Gehirn. Ein wichtiger Prozess

beim Lernen ist die Einbeziehung des Vorwissens, doch genau das wird ebenfalls durch Stress oder Angst geschädigt (Kluen et al., 2016).

1.2 Angststörung

Angst ist ein natürliches Gefühl, welches uns in der Regel vor Gefahren und Bedrohungen warnt. Aufgrund dieser Reaktion wird der Körper in Alarmbereitschaft versetzt und wir beginnen, die Gefährlichkeit einer Situation und unsere Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und geeignete Abwehrmaßnahmen zu treffen. Anders ist es jedoch bei einer Angststörung.

Eine Angststörung besteht, wenn Angstreaktionen in eigentlich ungefährlichen Situationen auftreten (Suhr, 2019). Dabei spricht man von einer übermäßigen und unangemessenen Reaktion auf etwas, das für andere Menschen, objektiv betrachtet, nicht schlimm ist. Eine Angststörung hindert uns daran, jene Dinge zu tun, die man machen sollte, wie etwa die Schule zu besuchen (Traub & In-Albon, 2017). Die Furcht steht also in keinem angebrachten Verhältnis zur eigentlichen Bedrohung. Von Betroffenen wird die Angst allerdings psychisch und körperlich sehr intensiv erlebt. Sie erkennen möglicherweise zwar, dass ihre Angst unangemessen oder unbegründet ist, ihnen gelingt es aber nicht, sie auszuschalten oder zu kontrollieren (Suhr, 2019). Nun wird von einem krankhaften Zug gesprochen, da bei einer Angststörung die Reaktion nicht mehr gefördert wird, sondern sie im Gegenteil hemmt. Es kommt zu einer hektischen beziehungsweise zu gar keiner Aktivität. Dieser Zustand beginnt im Gehirn und ist keinesfalls von der Genetik abhängig (Streit, 2016). Ein Zusammenwirken von psychologischen, erblichen und neurobiologischen Grundlagen entscheidet aber, in welcher Form die Angst auftritt (Bandelow, o.J.). Die Angsterlebnisse treten wiederholt auf. Eine solche Reaktion muss nicht immer einen konkreten Auslöser haben, sondern kann auch aufgrund bestimmter Situationen oder an bestimmten Orten auftreten. Betroffene versuchen dann zumeist diese angstauslösenden Situationen oder Orte zu meiden. Im Falle der Schulangst wird zum

Beispiel der Ort Schule gemieden (Suhr, 2019). Zum Teil können Ängste sogar durch Imitationsprozesse oder diverse Bewertungen erlernt werden. Gleichzeitig gelingt es aber auch Ängste wieder zu verlernen, wie beispielsweise bei den unterschiedlichen Formen der Schulangst (Streit, 2016). Angststörungen können unter Umständen sogar dazu führen, dass sich Menschen gänzlich isolieren und keine sozialen Kontakte mehr pflegen wollen (Suhr, 2019).

2. Schulangst

Die meisten Kinder freuen sich auf den ersten Tag in der Schule. Neugierig, hübsch gekleidet und womöglich etwas aufgeregt begeben sich die Kinder, meist begleitet von ihren Eltern, mit einer Schultüte ausgestattet, in die Schule. Es beginnt ein neuer Lebensabschnitt, für die Eltern genauso wie für die Kinder. Hin und wieder schleicht sich jedoch ein unliebsamer Gefährte ein: die Schulangst (Wagreich, 2015).

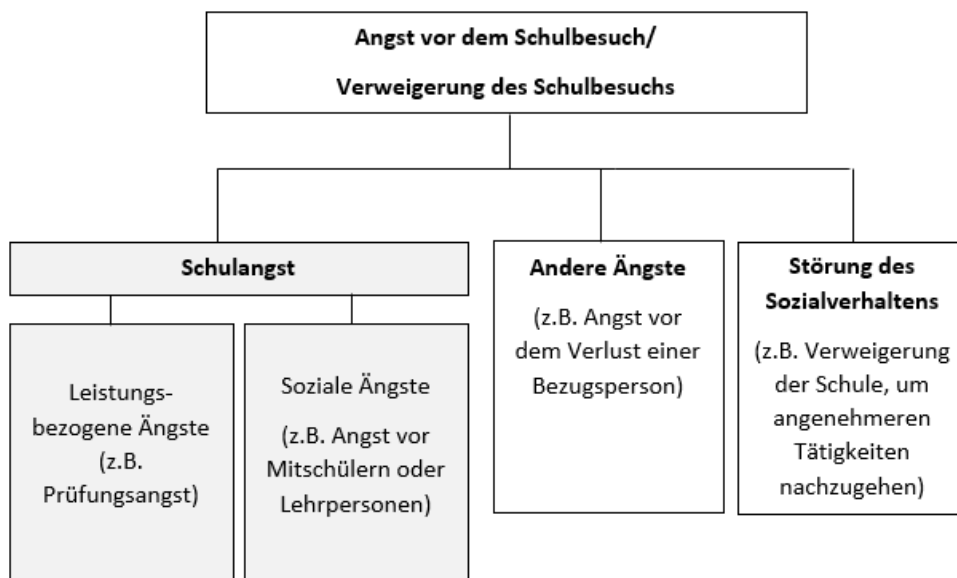


Abbildung 1: Petermann & Petermann, 2010, eigene Darstellung

Wird ein Schulbesuch verweigert, kann unterschieden werden zwischen der Schulangst, einer Störung des Sozialverhaltens oder anderen Ängsten, wie beispielsweise dem Verlust einer Bezugsperson. Die Begrifflichkeit Schulangst vereint eine Menge Ängste miteinander. Nach Melfsen und Walitza (2013) gibt es verschiedene Faktoren, die unmittelbar in Verbindung mit der Schule stehen und bei der Schülerin oder dem Schüler eine gewisse Art von Angst verursachen können (Melfsen & Walitza, 2013). Die genannten Ursachen für Schulangst sind sehr umfangreich, es beginnt bei dem Gefühl von Überforderung, der Angst vor Leistungsanforderungen, wie zum Beispiel Prüfungen, bis zur Ausgrenzung von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern. Werden betroffene Kinder von

Lehrpersonen nicht oder nur wenig geachtet, trägt dies natürlich auch zur Schulangst bei (Melfsen & Walitza, 2013). Werden Kinder in der Schule bloßgestellt oder gedemütigt, wollen sie dieser, für sie, gefährlichen Situation entkommen. Dadurch verlassen ängstliche Kinder den Unterricht häufig eher und wollen nach Hause. Schulangst ist ein Syndrom, das sich insbesondere körperlich zeigt und Vermeidungsverhalten beim anstehenden Schulbesuch verursacht (Petermann & Petermann, 2010). Von Schulangst betroffene Kinder zeigen meist die gleichen Anzeichen: Die Lernenden hängen in der Regel noch extrem an einem Elternteil, meist der Mutter. Zudem sind diese Kinder sehr unsicher, haben ein geringes Selbstbewusstsein und sind im Allgemeinen eher ängstlich. Interessanterweise zeigen viele dieser betroffenen Kinder zu Hause ein völlig anderes Verhalten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich das Kind daheim sicher fühlt. Zu Hause will es sich womöglich beweisen, ist bestimmend bis hin zu aggressiv. Im Gegensatz dazu steht das ängstliche, schüchterne Verhalten, welches in der Schule gezeigt wird (Oelsner, 2002). Nicht selten wirken bei einer Schulangst zahlreiche Faktoren zusammen und führen so zu einer Angststörung. Melfsen und Walitza (2013) differenzieren daher zwischen einigen Untergruppen:

- Der Schullaufbahnangst: Dabei fürchtet man sich vor schlechten Noten und folglich vor dem Wiederholen einer Klasse, was wiederum mit einem Schulversagen in Verbindung steht.
- Der Stigmatisierungsangst: Es herrscht Angst vor der Bloßstellung und Demütigung anderer. Dies können Lehrende, wie auch Mitschülerinnen und Mitschüler sein.
- Der Lern- und Leistungsangst: Hierbei hat man vor der möglichen Überforderung Angst. Betroffene glauben, das Erforderte nicht erlernen, leisten bzw. begreifen zu können.
- Der Strafangst: Dabei fürchtet man sich vor Strafen, Ungerechtigkeiten oder Vorwürfen.

- Der Personenangst: Gemeint ist die Angst vor einer bestimmten Person. Zum Beispiel vor der Schulleiterin oder dem Schulleiter, vor einer Klassenkameradin oder einem Klassenkameraden oder womöglich vor einer gesamten Gruppe.
- Der Institutionsangst: Dabei fürchtet sich der Schüler oder die Schülerin vor der Schule als Institution, also vor deren Größe und Unüberschaubarkeit.
- Der Konfliktangst: Betroffene Kinder fürchten sich vor Konflikten, mit denen sie nicht umgehen können.

Wenn man sich mit Angst und Stress beim Lernen beschäftigt, muss unbedingt auch das Umfeld, in welchem sich das Lernen und die Entwicklung der Kinder abspielen, beachtet werden. Dazu eine Zusammenstellung von Risikofaktoren nach Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020):

- Trennung oder Scheidung der Eltern
- alleinerziehender Elternteil
- geringer sozioökonomischer Status
- Armut
- Wohnumfeld mit hoher Kriminalitätsrate
- häufig wechselnde Partnerschaften der Elternteile
- chronische familiäre Disharmonie
- arbeitslose Eltern
- niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Alkohol- oder Drogenmissbrauch der Eltern
- kriminelle Eltern
- Verlust eines Familienmitgliedes
- psychische Störung oder Erkrankung der Mutter und/oder des Vaters
- Erziehungsdefizite (inkonsequentes, zurückweisendes Verhalten, Strafen, Desinteresse, mangelnde Feinfühligkeit, etc. seitens der Eltern)
- Obdachlosigkeit

- ungewollte Schwangerschaft
- mehrmaliger Wohnorts- sowie Schulwechsel
- Mobbing

Derartige Faktoren wirken individuell unterschiedlich und können auch reduziert, kompensiert oder bewältigt werden.

2.1 Schulangst mit dem Schwerpunkt Leistungsangst

Eine andauernde Überforderung lässt nicht nur junge Menschen krank werden, sondern ebenso Erwachsene. Hohe Anforderungen können zentrale Entwicklungsreize sein und dadurch Engagement wie auch Tatendrang freisetzen. Wenn diese jedoch anhaltend sind, werden sie zu einem Problem (Rotthaus, 2019).

Ein weiterer Auslöser von Schulangst kann zudem das Bewerten von Leistungen sowie vom Lernen sein. Melfsen und Walitza (2013) meinen, dass unrealen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler an sich selbst oder zu hohe Erwartungen der Eltern und Lehrkräfte diesen Aspekt negativ beeinflussen. Einen ausschlaggebenden Einfluss auf ein mögliches Leistungsversagen und der daraus entstehenden Leistungsangst haben teilweise die übertriebenen Leistungsansprüche der Eltern.

Leistungsüberforderung ist auch bereits aus der Vergangenheit bekannt und wird auch in der Zukunft nicht verschwinden. Es ist nachvollziehbar, dass sich Eltern für ihre Kinder nur das Beste wünschen, doch es wird immer beliebter, seine Kinder ausschließlich mit äußerst viel Lob zu erziehen. Immer öfter finden Eltern alles, was ihr Kind macht, ohne zu hinterfragen, ob dies gut oder schlecht ist, richtig. Folglich tritt dadurch häufig der Fall ein, dass Erwachsene die wahren Probleme und Schwierigkeiten der Kinder übersehen (Oelsner, 2003). Rotthaus (2019) führt verschiedene Faktoren an, die Überforderungen auslösen können:

- **Enttäuschter Fleiß:** Nur mit extremem Aufwand an Schweiß und Tränen werden gute Leistungen erbracht. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass für verhältnismäßig einfache Lernprozesse bereits das höchstmögliche Leistungsvermögen gezeigt werden muss. Geschieht Unvorhergesehenes, wie ein Orts- oder Lehrerwechsel oder eine längere Krankheit, kann dies bei einem Schulkind große Beunruhigung herbeiführen.
- **Tückische Teilleistungsstärken:** Besonders bei schriftlichen Einzelleistungen sind Kinder dazu verleitet sich zu überschätzen. Damit ist gemeint, dass womöglich von einer fehlerfreien Wiedergabe eines geübten Diktats auf eine allgemein gute Intelligenz geschlossen wird. Dies ist aber nur eine Momentaufnahme und kann folglich selbstverständlich zutreffend sein, muss es aber nicht. Gleiches gilt für den mathematischen Bereich, bei dem nicht von auswendig Gelerntem auf mathematisches Denkvermögen geschlossen werden kann. Muss das Kind plötzlich Aufgaben lösen, die es nicht im Vorhinein auswendig lernen kann, kommt die Wahrheit ans Licht. Oft werden die nun schlechteren Beurteilungen als Ungerechtigkeit der Lehrpersonen interpretiert. Manche Kinder strengen sich somit noch mehr an und erhöhen ihre Opferbereitschaft, bis sie letzten Endes resignieren. Folglich ist die Schule ein Ort der Niederlage und wird somit versucht zu vermeiden.
- **Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Lerninhalt:** Nach Weidenmann und Krapp (1993) haben erlebte Ängste einen schlechten Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten einer Heranwachsenden beziehungsweise eines Heranwachsenden. Angst führt dazu, dass die Aufmerksamkeit vom Lerninhalt abschweift und sich das betroffene Kind, mit der aus seiner Sicht bedrohlichen Leistungs- oder Prüfungsangst, mit dem daraus resultierenden Misserfolg und den Konsequenzen beschäftigt.

Infolgedessen zweifelt das Kind an sich, was die Lernleistung erkennbar einschränkt.

- Verleugnung der interkulturellen Grenzen eines Kindes: Problematisch wird es, wenn Eltern mit den Misserfolgen ihrer Kinder nicht umgehen können und diese nicht akzeptieren wollen oder sie gar für unmöglich halten.
- Vergleich mit Geschwistern: Mehrfach verlieren Schulkinder beim Vergleichen ihrer eigenen Leistungen mit denen ihrer Geschwister den Mut. Erreicht etwa der Bruder oder die Schwester gute Noten ohne viel Anstrengung, das andere Kind aber nur mit viel Mühe und akribischem Üben durchschnittliche Ergebnisse, ist es verständlich, dass diese Situation als ungerecht erlebt wird. Die Leistungsangst des betroffenen Kindes wächst vor allem dann, wenn es unter den Geschwistern zu einem Rivalitätskampf kommt und die eigene Überlegenheit als Trumpf ausgespielt wird.
- Selbstüberschätzung und unrealistische Misserfolgsängste: Mädchen und Buben mit Schulangst bewegen sich nach Rankl (1994) zwischen Selbstüberschätzung und unrealistischen Misserfolgsbefürchtungen. Man unterscheidet dabei zwischen emotionalen Aspekten vor, während und nach der Prüfung. Die Zeit vor der Prüfungs- bzw. Leistungssituation ist von angstauslösenden Gedanken und dem andauernden Denken an die Prüfungssituation gekennzeichnet. Beide ziehen negative Konsequenzen mit sich. Während der Prüfung dreht sich dann alles um die eigene Person. Das Kind setzt sich dabei oft so sehr unter Druck, dass die Leistungen geringer werden. Nach der Prüfungssituation wird ein Versagen auf die eigene Person zurückgeführt, wodurch das

Selbstwertgefühl des Kindes immer mehr nachlässt. Gelingt dem Kind jedoch eine gute Leistung, wird es nur dem Zufall zugewiesen.

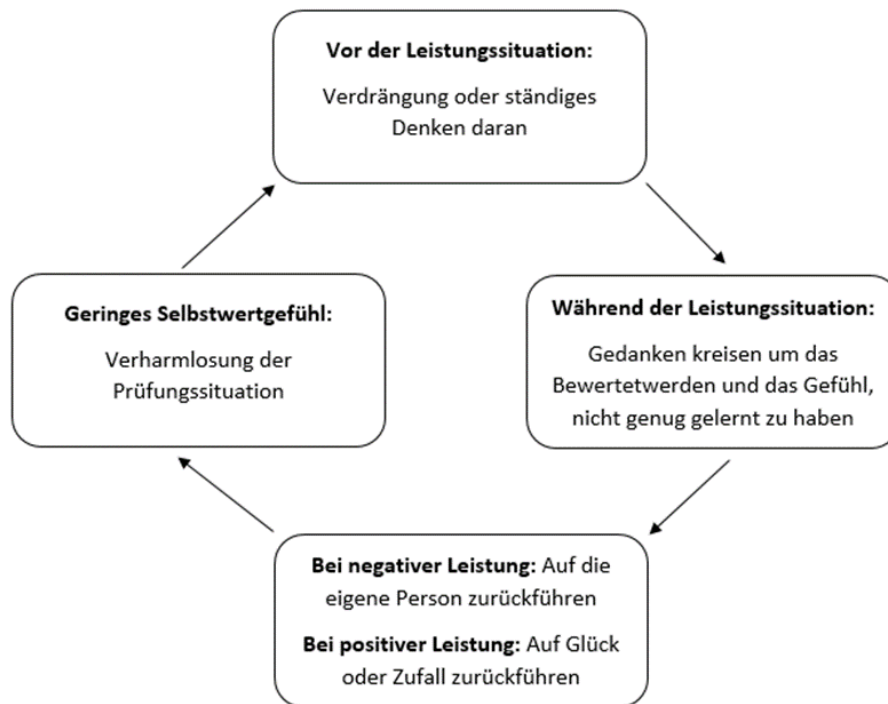


Abbildung 2: Rotthaus (2019) eigene Darstellung

2.1.1 Prüfungsangst

Nach Zeidner (1998) kann zwischen sechs Subtypen der Prüfungsangst unterschieden werden. Besonders für die Art der Therapie von prüfungsängstlichen Kindern kann diese Einteilung von enormer Hilfe sein.

- (1) „Mangel an Lernfertigkeiten, die zu geringer Wissensaufnahme oder geringem Wissensabruf führen.“
- (2) „Angstblockaden, die vorhandenes Wissen nicht oder nur begrenzt abrufen lassen.“
- (3) „Resignation, bei der geringe Lernfertigkeiten, Erfahrungen von Versagen und Antizipation von Misserfolg zu Ängsten und Sorgen führen.“

(4) „Misserfolgsvermeidung, bei der ausgeprägte bis exzessive Prüfungsvorbereitungen zu Kompensation antizipierten Misserfolgs eingesetzt werden.“

(5) „Boykott, bei dem die Prüfungsangst als Erklärung und Selbstschutz für Versagen herangezogen werden.“

(6) „Dysfunktionale Perfektion, bei der Unzufriedenheit mit eigenen Leistungen aufgrund sehr hoher eigener Standards entsteht.“ (Melfsen & Walitzka, 2013)

Nahezu alle Menschen kennen das Gefühl vor einer Prüfung. Prüfungsängste treten immer wieder auch bei Erwachsenen auf. Diese Ängste können in unserer Gesellschaft jedoch nicht gänzlich vermieden werden, da immer mehr Wert auf Leistung gelegt wird. Spricht man von Prüfungsängsten, so meint man eine Mischung aus Schulangst und Schulphobie. Prüfungsängste sorgen dafür, dass sich Lernende detailliert vorbereiten und haben so auch ihren Sinn und Zweck. Somit muss festgehalten werden, dass diese nur begrenzt zu unterbinden sind. Folglich kommt es zu einem temporären Stress, der das Leistungsvermögen steigert. Da einige Prüfungen über die Zukunft, ob schulisch oder beruflich, des Kindes entscheiden, können die auftretenden Ängste jedoch in bestimmten Situationen den Normbereich überschreiten. Außerdem können Prüfungen oder Stresssituationen unterdrückte Konflikte, diverser Art, erneut hervorrufen. Umstände, wie beispielsweise jegliche Übergänge von einer Institution zur anderen, aber auch zum Beispiel Geschwistergeburten können bei Kindern Stress auslösen. Besonders für ängstliche, empfindsame und gewissenhafte Kinder können alle Vorfälle im Leben zu einer endlosen Prüfung werden. Ausschlaggebend sind Prüfungsängste insbesondere bei jungen Erwachsenen, bei denen die Lebensplanung massiv von Leistungen, Noten und Prüfungsergebnissen beeinflusst wird. Eine misslungene Abschlussprüfung kann das Leben eventuell vollkommen verändern. Bei Kindern mit Prüfungsangst ist bemerkbar, dass sie beachtlich geringere Leistungen erbringen als Gleichaltrige ohne Prüfungsängste (Hopf, 2014). Bei dieser Form von Angst existiert jedoch keine definierte

Störungskategorie, es gibt somit keine genaue Definition. In den Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM-IV wird Prüfungsangst nicht als eigene diagnostische Kategorie angeführt (Melfsen & Walitza, 2013). Die Prüfungsangst umfasst vielfältige Faktoren, dazu gehören Besorgtheit, Aufgeregtheit, Konzentrationsstörung, mangelhafte Zuversicht oder auch die Ablenkung der zu lösenden Aufgabe (Federer, 2004; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013). Diese beschriebene Angst zeigt sich auf emotionaler, kognitiver, physiologischer Ebene und Verhaltensebene, wobei allerdings die Symptomatik durchaus andersartig aussehen kann. Betroffene Heranwachsende haben bereits sehr früh vor einer anstehenden Prüfung immense Sorgen, da sie die Annahme haben, die Prüfung nicht zu bestehen beziehungsweise sich zu blamieren (Fehm & Fydrich, 2011, S.7; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013).

Gedanken

Das Kind denkt andauernd an den drohenden Misserfolg. Es zweifelt an seiner Kompetenz und befürchtet, seine Eltern oder Bezugspersonen zu enttäuschen. Kinder haben Angst vor Denkblockaden, vor sogenannten „Blackouts“ oder sehen das Scheitern als Beweis für die eigene Unfähigkeit (Melfsen & Walitza, 2013).

Gefühle

Gewöhnlich verspüren Kinder ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit, haben eine innere Unruhe bis hin zu panischen Reaktionen. Fallweise ist sogar von Depressionen die Rede (Melfsen & Walitza, 2013).

Verhaltensweisen

Jedes Kind ist einzigartig, weshalb es auch bei prüfungsängstlichen Kindern keine Formel gibt, die uns sagt, wie sie sich verhalten. Üblicherweise zeigen sie eine erhöhte körperliche und mentale Anspannung und es lassen sich typische Stresssymptome, wie motorische Unruhe, Konzentrationsmangel, Unlust, Verhaltensstörungen, Antriebslosigkeit, erhöhte Schreckhaftigkeit und somatische

Beschwerden erkennen. Viele dieser Kinder plagen sich mit Schlafstörungen, sie können also nur schwer ein- und/oder durchschlafen, haben einen unruhigen Schlaf, leiden unter Alpträumen oder wachen bei den kleinsten Geräuschen auf. Folglich gehen die Schülerinnen und Schüler am nächsten Morgen unausgeschlafen in die Schule (Melfsen & Walitza, 2013).

Physiologische Reaktionen

Eindeutige physiologische Reaktionsmuster lassen sich nicht erkennen, denn es handelt sich um pathische und parasympathische Aktivierungsreaktionen. Bemerkbar machen sich diese beispielsweise durch körperliche Symptome wie Übelkeit, Herzklopfen, Bauchschmerzen, Durchfall am Morgen des Prüfungstages, Schweißausbrüche, Zittern, Kopfschmerzen, Harndrang, Schlaf- und Konzentrationsstörungen oder starke Muskelspannungen. Häufig ist von „weichen Knien“, „flaues Gefühl im Magen“ oder „Kloß im Hals“ die Rede. Einige Betroffene bekommen auch kalte Hände oder Füße, was auf eine Konstriktion der Blutgefäße zurückzuführen ist. Einzelne Kinder berichten sogar davon, dass sie die Stimme der Lehrerin oder des Lehrers während einer Prüfung nur mehr ganz entfernt wahrnehmen können. Zudem wird behauptet, umso jünger ein Kind ist, desto ungenauer sind die physiologischen Erscheinungen, die mit der Angst einhergehen (Melfsen & Walitza, 2013).

Obwohl Prüfungsängste als verbreitetes Problem in unserer Gesellschaft bekannt sind, liegen zum jetzigen Stand nur vereinzelt Studien zur Häufigkeit vor. Nach Suhr & Döpfner (2000) leiden 20 % der Kinder zwischen acht und achtzehn Jahren immer wieder unter der Angst, bei einer Prüfung zu versagen. 14 % der Schülerinnen und Schüler haben Angst, schlechte Noten zu bekommen. In einer früheren Studie von Lukesch (1981) wurden bei 10 bis 15 % der Kinder Prüfungsangst festgestellt. Des Weiteren wurde herausgefunden, dass schriftliche Leistungen im Vergleich zu mündlichen Leistungen häufiger beziehungsweise mehr Angst auslösen. Mathematik gilt als das Fach, vor dem sich die meisten Lernenden fürchten (Melfsen & Walitza, 2013).

2.2 Schulangst mit dem Schwerpunkt soziale Angst

„Soziale Angst ist ein Oberbegriff für Angstformen, die sich auf soziale Situationen oder Leistungen beziehen. Soziale Angst ist so verbreitet, dass kaum jemand sagen kann, er hätte noch nie unter ihr gelitten.“ (Melfsen & Walitza, 2013).

Sobald sich ein Individuum als soziales Objekt wahrnimmt und sich Gedanken darüber macht, welchen Eindruck es auf andere Menschen in seinem sozialen Umfeld macht, spricht man bereits von sozialer Angst. Im sozialen Feld „Schule“, vergleichen sich Kinder immer mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Beurteilt sich ein Kind gegenüber seinen Mitschülerinnen und Mitschülern als minderwertig, kann alles, was in Zusammenhang mit der Schule steht, als bedrohlich wahrgenommen werden (Rotthaus, 2019). Aufgrund sozialer Angst kann es zu vielen Einschränkungen in unterschiedlichen sozialen Situationen kommen. Kinder verbringen einen Großteil ihres Tages in der Schule, wo es zu vielen unterschiedlichen sozialen Situation kommt. Für Heranwachsende ist es nicht immer einfach, einen Platz in einer sozialen Gemeinschaft, wie etwa in der Schule beziehungsweise der Klasse, zu finden. Das Kind wird in diversen Situationen, wie in den Pausen oder im Umgang mit Gleichaltrigen wieder und wieder seinen Ängsten ausgesetzt (Melfsen & Walitza, 2013). Immer öfter werden Kinder anlässlich äußerlicher beziehungsweise körperlicher Merkmale, wie Hautfarbe, Ungeschick, Übergewicht oder Ähnlichem ausgeschlossen. Ist ein unsicheres Kind davon betroffen, kann dieses sich gegen die Hänseleien oft nicht situationsgerecht wehren und löst durch seine Reaktion teilweise weiteres Verspotten aus. Infolgedessen kann es dazu kommen, dass das gehänselte Kind keinen anderen Ausweg mehr sieht, als die Schule zu meiden und sie folglich nicht mehr zu besuchen (Rotthaus, 2019).

2.3 Ursachen der Angst

Eine konkrete Ursache für Schulangst ist meist nur schwer zu finden. Die Anzeichen sind von Kind zu Kind unterschiedlich. Umso früher jedoch Anzeichen wahrgenommen werden, desto eher kann eine Form der Schulangst verhindert werden (Baer, 2010, S. 16f; zitiert nach Wagreich, 2015).

Überforderung bei Übergängen

Ein Ortswechsel oder womöglich sogar Schulwechsel ist für Kinder oft nicht einfach, denn sie erleben dies als einen Verlust, der bei ihnen folglich Ängste auslöst. Für Kinder bedeutet so ein Wechsel einen Wegfall der Freundschaften und der vertrauten Umgebung. Der Eintritt in die Schule beziehungsweise der Übergang in eine neue Schule kann ebenso Angst auslösen. Leistungen zu erbringen, steht von nun an im Vordergrund. Viele Kinder können mit diesem Druck, den sie sich teilweise sogar selber machen, nicht umgehen, was wiederum zum Auslösen einer Schulangst oder zu enormen Stress führt (Schultz, 2012, S.72 und Schertler, 2004, S. 791; zitiert nach Wagreich, 2015).

Erziehungsverhalten der Eltern

Nicht wenige Kinder leiden unter heftigem Druck seitens ihrer Eltern. Vom Ballett zum Reiten, von der Nachhilfe zum Sport, ein Termin folgt dem anderen. Viele Eltern wünschen sich für ihren Nachwuchs eine gute schulische Ausbildung. Oft sind die Anerkennung und Wertschätzung der Eltern vom schulischen Erfolg abhängig. Das Ziel der Schülerinnen und Schüler ist, diese Forderungen der Eltern zu erfüllen. Scheitern sie jedoch daran, ist Schulangst keine seltene Folge (Schertler, 2004, S.790; zitiert nach Wagreich, 2015). Nach Krowatschek und Domsch (2011) haben zwei Erziehungsstile enorme Auswirkungen auf Schulangst. Einerseits gibt es den überbehüteten Erziehungsstil, bei dem die Erwachsenen versuchen ihren Kindern sämtliche Verantwortung abzunehmen. Dadurch wird den Heranwachsenden vermittelt, sie würden nichts allein schaffen und immer die Unterstützung ihrer Eltern benötigen, um etwas bewältigen

zu können. Somit entwickeln sie kein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie keine Selbstständigkeit. Und andererseits gibt es noch den kritischen und fordernden Erziehungsstil. Eltern sehen nur die Fehler ihrer Kinder, der Fokus liegt somit nicht mehr darauf, was die Kinder gut können, sondern auf dem, was sie noch nicht können (Krowatschek & Domsch, 2011, S. 54; zitiert nach Wagreich, 2015). Ebenso Konkurrenzkämpfe zwischen Geschwistern oder Spannungen zwischen den Eltern können ausschlaggebend für Schulängste sein (Wagreich, 2015).

Schulklima und Lehrpersonen

Es ist nicht selten, dass auf Grund des Führungsstiles der Lehrkraft bei manchen Kindern Schulangst ausgelöst wird. Damit sind Lehrerinnen oder Lehrer gemeint, die den Kindern gegenüber keinen Respekt zeigen, unfreundlich oder ungeduldig sind. Lehrpersonen, die einen autoritären Führungsstil ausüben, extrem fordernd sind und enorm an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler orientiert sind, haben mehr schulängstliche Kinder in der Klasse als jene, die ihren Schülerinnen und Schülern verständnisvoll und freundlich entgegentreten. Natürlich wird das Verhalten der Lehrerin oder des Lehrers von jedem Schulkind anders wahrgenommen und subjektiv bewertet. Hierbei spielt das persönliche Empfinden jedes Einzelnen eine wesentliche Rolle. Ist das Kind während des Unterrichts ängstlich, hat es auch nicht die Möglichkeit sich selbst weiterzuentwickeln. Folglich ist die Motivation nicht gut besetzt und liegt lediglich in der Furcht vor Strafen und Bedrohungen (Spandl, 1979, S. 67; zitiert nach Wagreich, 2015).

Die Atmosphäre in der Klasse beziehungsweise in der Schule wird als Ausgangspunkt der Schulangst meist nur selten bemerkt. Natürlich sind auch das Klassenzimmer und die Schule selbst enorm wichtig, aber insbesondere sind es die Kinder, die den Raum lebendig machen und für ein gutes Miteinander verantwortlich sind. Werden Kinder hier abgelehnt oder ungerecht behandelt, kann das nicht nur zu Schulangst führen, sondern auch ihre schulischen Leistungen leiden darunter (Schertler, 2004, S. 792; zitiert nach Wagreich, 2015).

Einsamkeit

Schulangst kann dazu führen, dass sich Kinder zurückziehen und einsam werden. Fühlt man sich in der Klasse allein, geht man nicht gerne dort hin. Besonders die Pausen fürchten Kinder, weil sie keinen Kontakt zu Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden haben. Eine weitere Form von Schlangst bezieht sich auf soziale Situationen, beispielsweise fehlende Freundschaften in der Klassengemeinschaft. Bereits auf dem Weg in die Schule oder spätestens dann im Klassenzimmer erleben viele Schülerinnen und Schüler Mobbing. Ausgrenzung, Unterdrückung, Erpressung oder körperliche Gewalt sind keine Seltenheit mehr. Kinder mit solch realen Bedrohungserfahrungen fehlt meist der Mut, ihre Ängste anderen mitzuteilen. Betroffene sehen sich als Opfer und schämen sich. Sie befürchten möglicherweise sogar, dass die Aggressionen zunehmen, falls sie eine Lehrperson oder andere Erwachsene um Hilfe bitten (Bär, 2010, S. 53ff.; zitiert nach Wagreich, 2015).

Lern- und Prüfungsbedingungen

Bedrohliche Lernatmosphären sind keine guten Bedingungen, damit erfolgreiches Lernen stattfinden kann. Viele Lehrkräfte versuchen, die Unterrichtsthemen möglichst schnell abzuhalten, damit alle für die Lehrperson wesentlichen Themen im Schuljahr Platz haben. Sie nehmen keine Rücksicht auf Kinder, die nicht schnell genug begreifen, denn es bleibt auch keine Zeit für Fragen. Die Übungs- und Wiederholungsphasen sind kurz und nicht an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst. Zudem stellt die Konkurrenz der Kinder untereinander eine Belastung dar, denn auch diese Art der Überforderung kann Angst hervorrufen (Schertler, 2004, S. 7292; zitiert nach Wagreich, 2015). In der Schule geht es neben dem Lernen auch um Leistung und Bewertung. Durch unangebrachtes beziehungsweise falsch formuliertes Feedback beschämen oder entwerten viele Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler. Dadurch blockieren die Kinder gänzlich und neuer Lernstoff kann nicht mehr aufgenommen werden (Bär, 2010, S. 36ff.; zitiert nach Wagreich, 2015). Einige

Lehrpersonen vergleichen andauernd die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und fördern dadurch die Rivalitäten in der Klasse. Für Kinder können Schularbeiten oder Prüfungen aus mehreren Gründen eine Bedrohung darstellen. Oft wird der Beurteilung eine zu hohe Bedeutung zugeteilt, und die Furcht vor dem Versagen gelangt in den Vordergrund. Die Zifferbeurteilung verstärkt dies natürlich noch (Kolm, 2004, S. 799; zitiert nach Wagreich, 2015). Nach Hopf (2014) wird Angst in Bezug auf Schule meist durch Prüfungen ausgelöst. Prüfungen lassen sich jedoch in einer Leistungsgesellschaft nahezu nicht vermeiden, denn weiterführende Schulen, die Wirtschaft und die Gesellschaft fordern vergleichbare Ergebnisse, somit Noten (Hopf, 2014, S. 56; zitiert nach Wagreich, 2015).

3. Lernen ohne Angst

Eine gute familiäre Atmosphäre sowie eine stabile Beziehung in der Schule sind zentral, um Schulängste vorzubeugen. Diese Faktoren tragen enorm dazu bei, ob Kinder gerne und mit Freude die Schule besuchen. Besonders zurückhaltende Kinder benötigen auch in der Schule eine Bezugsperson, die immer ein offenes Ohr hat und für das Kind da ist. Dies können einerseits Freundinnen und Freunde aus der Schule aber allerdings auch Lehrende sein (Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

3.1 Lernerfolg

Verschiedene Faktoren für den Lernerfolg:

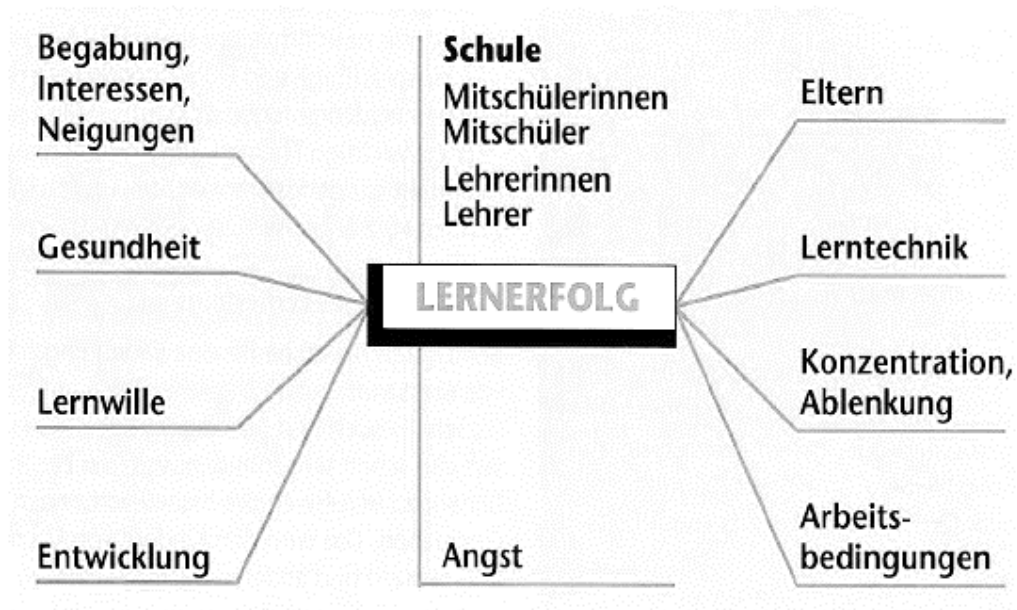


Abbildung 3: Schachl, 1991

Die Kinder selbst können uns am ehesten zeigen, was sie brauchen, um Lernerfolge zu erreichen. Heranwachsenden fällt es teilweise sehr schwer, ihre Probleme genau zu verbalisieren und anderen mitzuteilen. Für einige ist leichter

anderen dies indirekt durch eine Spielsituation oder durch nonverbale Mitteilungen wiederzugeben (Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

Druck mindern

Übermäßiger Druck löst bei vielen Heranwachsenden Angst sowie Hilflosigkeit aus. Ärger und Enttäuschung zählen dabei zu den elementaren Folgen. Eine „Alles-ist-egal“ oder Laissez-faire-Haltung sind allerdings auch keinesfalls eine richtige Lösung. Gute Vorbilder, die Interesse an ihrem Erfolg ausdrücken, sind das, was sie brauchen. Darüber hinaus sollte die Gesundheit und das Glück der Kinder nicht in Frage stehen. Eltern muss das bewusst sein. Heranwachsende sollen die Möglichkeit haben, ihren eigenen Weg zu beschreiten, denn nicht sie müssen sie Träume und Ziele ihrer Eltern erfüllen (Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

Interesse und Achtsamkeit

Lehrpersonen haben nicht nur die Aufgabe, die Kinder zu unterrichten. Sie sollen auch Interesse an den Kindern zeigen, und gewiss nicht nur für die Leistungen oder Hausaufgaben, sondern auch für ihre Emotionen und Gefühle. Die Lehrerin oder der Lehrer sollen genau darauf achten, was die Kinder fühlen, denken und wenn möglich bemerken, wenn sich etwas verändert. Meistens sind die Körpersprache und ihr seelischer Zustand dabei ausschlaggebend (Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

Lernfreie Zonen schaffen

Für Kinder sind lernfreie Zonen, in denen sie spielen, sich entfalten und einfach Kind sein können, unbedingt notwendig. Mädchen und Buben wollen ausprobieren, forschen und die Welt mit all ihren Sinnen entdecken, doch dafür bleibt neben Nachmittagsprogramm, Nachhilfe und Sport meist nur wenig Zeit. Die angeborene Lebensform, die allen Menschen mitgegeben wurde, ist das Spielen. Demzufolge benötigen die Kinder Momente, in denen sie machen können, was sie wollen. In dieser Zeit werden keinerlei Erwartungen an sie gestellt, denn

sie können über sich selbst bestimmen. Spielerisch kann so gesehen die Welt erschlossen werden (Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

Mobbing: Ausgrenzung ernst nehmen

Beim Thema Mobbing oder Ausgrenzung werden nicht nur Kinder hilflos, sondern auch Eltern haben oft keinen Rat mehr. Von Mobbing wird dann gesprochen, wenn sich mehrere Kinder zusammenschließen, um ein anderes Kind zu hänseln. Das geschädigte Kind hat dabei keine Chance sich zu wehren. Weder in der Schule noch zu Hause darf aus Mobbing ein Tabuthema gemacht werden. Es ist wichtig, dass offen damit umgegangen wird, denn die gesamte Klasse muss daran arbeiten, dass die Beziehungen wiederhergestellt werden und sich die Klassengemeinschaft verbessert. Vor allem die Lehrperson ist verpflichtet, bei Mobbing nicht wegzusehen, denn andernfalls fühlen sich die Täterinnen und Täter in ihrem Tun bestätigt, da sie glauben, ihr Handeln würde toleriert werden (Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

Stärken fördern

Die Ressourcen und Stärken eines Kindes wahrzunehmen sowie diese zu fördern, zählen zu den effektivsten Mittel bei der Angstbekämpfung. Es ist eine weitere Aufgabe der Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler zu beobachten und herauszufinden, wo ihre Stärken liegen und wobei sie Freude haben. Durch das Fördern ihrer Stärken kann der Angst entgegengewirkt werden, da die Kinder ihre Energie nicht völlig auf die Angst richten können (Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

3.2 Lernen und Gefühle

Schule und Unterricht sind nicht nur Orte des Lernens, sondern auch des emotionalen Erlebens. Folglich prägen Freude, Angst, Trauer, Ärger und Langeweile den Schulalltag (Hascher & Brandenberger, 2018). Die Gehirnforschung der

vergangenen Jahre verdeutlicht, dass Emotionen und Lernen sehr eng miteinander verknüpft sind.

Die Neuronen im Gehirn vergleichen alle eingehenden Informationen und bewerten sie. Solange alles wie gewohnt abläuft, reagiert dieses Modul nicht. Geschieht jedoch etwas, dass besser ist als erwartet, dann feuert dieses Modul den opiumähnlichen Neurotransmitter Dopamin aus. Wird dieses Dopamin direkt ins Frontalhirn ausgeschüttet, bewirkt das, dass man sich besser konzentrieren, besser denken und Informationen besser verarbeitet kann. Außerdem werden mehr Synapsen aktiviert, wodurch Neues besser und langfristiger abgespeichert werden kann. Wir Menschen nennen diese Form der Emotion Glück. Im Hippocampus gespeichert und abgerufen werden nur jene neuen Lerninhalte, die im Emotionsmodus „Freude“ erlernt wurden.

Neue Lerninhalte, welche im Emotionsmodus „Angst“ erlernt wurden, werden mittels des Mandelkerns gespeichert und abgerufen. Der Mandelkern ist verantwortlich für impulsive Reaktionen der Flucht und des Kampfes, die der Lebenserhaltung oder dem Schutz dienen. Das einmalige Berühren einer heißen Herdplatte reicht beispielsweise aus, um sich zukünftig vor diesem Fehler zu schützen. Was somit über den Mandelkern abgespeichert und abgerufen wird, fungiert nicht der kreativen und assoziativen Problemlösung, sondern einem eher impulsiven Schutz- und Fluchtverhalten. Heutzutage wird in der Schule Angst nicht mehr durch den Rohrstock verbreitet, dafür aber leider über viele andere Verhaltensweisen wie Mobbing, Ironie, Zynismus oder mangelnde individuelle Förderung (Hascher & Brandenberger, 2018).

Betrachtet man nun die Gefühle und damit auch die Angst im Zusammenhang mit Lernen, muss auch unbedingt beachtet werden, dass diese in den meisten Fällen nicht erst plötzlich in der Schule auftreten, sondern oft eine Vorgeschichte haben. Gefühle und Lernen sind daher nicht isoliert zu betrachten, denn Kognition und Emotion sind im Gehirn miteinander vernetzt (Schachl, 1991).

Die Areale der Kognition werden von den Arealen der Emotion enorm beeinflusst. Emotionen sprechen eine wesentliche Sprache, die universell ist. Im gesamten Belohnungssystem wird zwischen „Mögen“ und „Verlangen“ unterschieden. Dopamin ist dabei für das Verlangen also auch für die Motivation zuständig und die Endorphine für das Mögen, also für die Freude am Erfolg.

Das reine Bewusstsein dieser Zusammenhänge kann einem helfen einfühlsamer miteinander umzugehen, um in möglichst angstfreien Lernumgebungen besser zu lernen (Hascher & Brandenberger, 2018).

3.3 Art des Unterrichtens

Die gut überlegte Auswahl aus dem Lehrplan, klare verständliche Erläuterungen, eine exakte Struktur, von der zeitlichen Planung bis hin zu den Materialien und auch die räumlichen Rahmenbedingungen können den Unterricht positiv oder auch negativ beeinflussen. Attraktiv und abwechslungsreich zu unterrichten, Interesse zu wecken und neugierig machen sollten zu den Zielen jeder Lehrperson gehören. Ausreichend Pausen sowie genügend Bewegung tragen zu einem guten Unterricht bei (Schachl, 1991).

Eine Grunderkenntnis der Neurobiologie besagt, dass Kinder mit einer unfassbaren Lust am Entdecken, Gestalten, Erforschen, also mit großer Neugierde geboren werden. Diese Begeisterungsfähigkeit, also die beeindruckende Lernlust, muss bewahrt und gepflegt werden (Hüther, 2016). Die Notwendigkeit der Neugierde und Begeisterung bei den Lehrpersonen ist unentbehrlich, denn Begeisterte begeistern (Suzuki & Fitzpatrick, 2016). Zu oft geht leider die Freude in der Schule durch den Umgang miteinander verloren. Daher ist es die oberste Pflicht der Lehrpersonen, den Menschen, der hinter der Schülerin oder dem Schüler steckt, nicht zu vergessen.

3.3.1 Umgang mit Fehlern

Lernen kann auch als ständiges Prüfen von Hypothesen bezeichnet werden. Friston (2010) nennt dies „Predictive Coding“. Dabei nimmt man an, dass das Gehirn andauernd die Sinnesdaten analysiert und die daraus erzeugten Vorhersagen der Realität prüft (Cepelwicz, 2019). Klarerweise muss das äußerst schnell gehen, nämlich im Millisekundenbereich. Jedes Missverständnis zwischen Input und Vorhersage wird zur Aktualisierung des inneren Modells verwendet (Chang & Tsao, 2017; Abbot, 2019). Demnach ist es eindeutig falsch, das Machen von Fehlern zu bemängeln. Leider ist dies jedoch in der Schule häufig der Fall. Allen sollte klar sein, dass aus Fehlern gelernt werden muss. Damit also die richtigen Hypothesen gespeichert werden, ist nicht Bestrafung, sondern sachliche Rückmeldung, die zeitnah geschieht, ausgesprochen wichtig. Es muss allen klar sein, dass es nicht darum geht, dass man etwas falsch gemacht hat, sondern darum, es besser zu machen, denn Fehler zeigen einem, dass man denkt und helfen dem Gehirn zu wachsen (Hasel, 2019).

4. Maßnahmen zur Reduzierung und Bewältigung von Angst und Stress

Wie eingangs bereits erwähnt, ist Angst eine Emotion, die unser Überleben sichert, da sie uns vor wesentlichen Gefahren sowie Bedrohungen warnt (Stein, 2012). Aus diesem Grund ist auch eine Schule ohne Angst weder erstrebenswert noch möglich. Stattdessen sollte man die Schulkinder zum richtigen Umgang mit der Angst befähigen, was damit beginnt, ihnen zu lernen, Spannungen auszuhalten. Ohne Zweifel sollten das Lernen, Üben und Arbeiten Spaß machen, doch naiv ist zu glauben, dass es ausschließlich so ist (Oelsner & Lehmkühl, 2002).

4.1 Positiver Umgang mit Ängsten

„Angst entsteht im Kopf. Unsere Ängste haben wir tatsächlich erlernt.“ (Streit, 2016)

Die Erziehung hat einen enormen Einfluss darauf, wie und in welcher Form Kinder lernen, mit herausfordernden Situationen umzugehen. In keinsten Weise kann dabei von einer angstfreien Erziehung gesprochen werden, denn Angst gehört zu unserem Leben und ist zuhause, genauso wie in der Schule nicht voll und ganz zu verhindern (Streit, 2016).

Mädchen und Buben können zu selbstsicheren und autonomen Menschen erzogen werden, mit der Voraussetzung, dass Eltern oder Lehrpersonen die dafür benötigten Bedürfnisse schaffen. Generell kann davon ausgegangen werden, dass jedes Kind und folglich auch jede Schülerin und jeder Schüler gewisse Stärken hat. Durch das Schaffen geeigneter Entwicklungsbedingungen wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, ihr Potenzial zu entfalten (Streit, 2016).

4.1.1 Möglichkeiten im Umgang mit Schulangst: die Schüler/-innen

Punktepläne

Punktepläne können als Anlass dienen, um Kinder für neue Verhaltensweisen zu begeistern (Krowatschek & Domsch, 2016; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013). Gemeinsam werden Ziele vereinbart, welche in kleine Schritte unterteilt werden. Das Kind erhält dann einen Punkt, wenn einer dieser kleinen Schritte erreicht wurde. Wurden genügend Punkte gesammelt, kann das Schulkind seine Punkte gegen einen „Preis“ eintauschen. Der positive Aspekt dieser Punktepläne ist, dass sie sich sehr vielfältig einsetzen lassen. Unbedingt notwendig ist es, das zu erreichende Ziel im Vorhinein genau zu definieren, denn auch zu viele angestrebte Verhaltensweisen können zu einer Überforderung führen. Zusätzlich muss ausführlich geklärt werden, welche Verhaltensweisen zu Punkten führen und wie viele Punkte man benötigt, um sie gegen einen Preis einzutauschen. Dadurch können Missverständnisse vermieden werden. Damit die Motivation, das Verhalten zu verändern, folglich nicht verloren geht, sollte der erste Preis recht schnell erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler erkennen dadurch, dass es sich lohnt, an sich zu arbeiten. Der Preis muss selbstverständlich nichts Materielles sein, dies kann individuell an das Kind und die Situation angepasst werden. Ein Kind, welches zum Beispiel Angst hat, in die Schule zu gehen, kann Punkte sammeln, indem es in die Schule geht. Ein weiteres Kind hat eventuell Angst sich im Unterricht zu melden. Diese Schülerin oder dieser Schüler bekommt dann einen Punkt, wenn es sich mindestens einmal im Unterricht von allein meldet (Melfsen & Walitza, 2013).

Angstmachende Gedanken verändern

Es ist leichter gesagt als getan, die angstmachenden Gedanken in mutmachende Gedanken zu verändern. Meist ist es bereits eine große Herausforderung die angstmachenden Gedanken der Kinder überhaupt herauszufinden. Sie sind einfacher zu erkennen, wenn der zeitliche Abstand zwischen der

angstlösenden Situation und der darauf beruhenden Reaktion relativ gering sind. Bekannterweise haben Kinder Schwierigkeiten, ihre Gedanken, die ihnen durch den Kopf gehen, zu beschreiben. Mit den Fragestellungen „Was befürchte ich?“, „Wie wahrscheinlich ist meine Befürchtung?“, „Wie oft ist meine Befürchtung eingetreten?“ oder „Was könnte stattdessen eintreten?“ kann das Kind lernen, seine eigene Besorgnis zu reflektieren (Krowatschek & Domsch, 2006; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013).

Sorgezeit eingrenzen

Machen sich die Kinder häufig Sorgen, ist es hilfreich, die Sorgezeiten einzugrenzen (Krowatschek & Domsch, 2006; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013). Zum Beispiel kann man diese Zeit auf 10 Minuten pro Tag reduzieren. In dieser Zeit wird das Mädchen oder der Junge bewusst aufgefordert, sich Sorgen zu machen. Dadurch lernt es, seine Sorgen zu kontrollieren und wird nicht mehr von ihnen überwältigt, da sie sich zu einem bekannten Zeitpunkt einschalten aber auch wieder abschalten lassen (Melfsen & Walitza, 2013).

Individuelle Bewältigungskompetenzen im Umgang mit Mobbing oder Gewalt stärken

Es ist äußerst wichtig, die individuellen Bewältigungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken, ebenso wenn das allein die Probleme meist nicht lösen kann. Erstmal muss das Kind begreifen, wie Mobbing funktioniert. Mit der Unterstützung von Erwachsenen erhalten Kinder Zuversicht, gegen das Mobbing oder die Gewalt anzukommen. Auch andere Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. Rollenspiele bieten sich gut an, damit die Betroffenen lernen, sich zu wehren und zu schützen. Ruhig zu bleiben und seine Angst nicht zu zeigen stehen dabei an oberster Stelle, denn hektische Bewegungen reizen die Täter oft noch mehr. Kommt es zu körperlicher Gewalt, sollte das Kind schnellstmöglich davonlaufen, um Hilfe zu rufen und dabei auch direkt auf Menschen zugehen. Es ist ratsam, Geschäfte aufzusuchen oder an Haustüren zu klingeln. Die Angreiferinnen und Angreifer kann es verunsichern, wenn man sich nicht wie ein Opfer verhält,

indem man ihnen beispielsweise in die Augen sieht oder sie aktiv anspricht. Weniger sinnvoll sind Beleidigungen oder Drohungen (Heiderich & Rohr, 2007; zitiert nach Melfsen und Walitza, 2013).

Körperübungen

Sport ist bekanntlich in vielen Bereichen ein guter Ausgleich zum Alltag. Vereine bieten den Kindern die Möglichkeit Freundschaften zu schließen und Erfolgserlebnisse zu haben. Sport kann Ängste vermindern, indem es den Erregungslevel senkt. Verschiedenste Atemübungen können Kindern helfen, in angstauslösenden Situationen, ihre Nervosität zu lindern. Oft kann der Körper in Stresssituationen nicht mit genügend Sauerstoff versorgt werden, da das Kind teilweise verkrampft und verkürzt einatmet. Insbesondere mit dem Bauch, also dem Zwerchfell und nicht nur mit dem Brustkorb, kann richtiges Atmen gelingen.

Die Hände werden so auf den Bauch gelegt, dass sich die Finger lediglich noch ein bisschen berühren. Die Bauchdecke hebt sich, wenn tief in den Bauch eingeatmet wird. Die Mittelfinger berühren sich dabei nicht mehr. Inzwischen sollte der Atem etwas angehalten werden, bevor langsam wieder ausgeatmet wird. Die Finger berühren sich nun wieder. Dies kann vor allem bei jüngeren Kindern auch spielerisch gestaltet werden: Die Mädchen und Jungen sollen sich einen heftigen Sturm vorstellen, der an den Häusern rüttelt und die Äste der Bäume schüttelt. Folglich sollten die Kinder so stark pusten, bis es ein anderes Kind oder die Lehrperson umpustet. Anschließend sollen die Kinder einen saugenden Ton von sich geben und die Luft in sich hineinsaugen, um die Menschen wieder hochzusaugen (Melfsen & Walitza, 2013).

4.1.2 Möglichkeiten im Umgang mit Schulangst: die Lehrpersonen

Kinder annehmen

Um die Schulangst zu überwinden, benötigt das Kind ein gutes Umfeld. Das heißt, es muss eine Klassenatmosphäre geben, in der die Angelegenheiten der

Schülerinnen und Schüler ernst genommen werden, in der wechselseitiger Respekt herrscht und die Lehrerin oder der Lehrer als verlässlich und hilfsbereit wahrgenommen wird. Im Vordergrund steht, dass sich die Lernenden in der Schule wohlfühlen, denn erst dann arbeiten sie mit. Schule kann zu einem Ort werden, den Kinder gerne meiden würden, aber Schule kann auch zu einem Ort werden, zu dem Kinder gerne hingehen, denn sie kann Interesse wecken und neugierig machen. Wesentlich ist dabei, dass die Leistung und der Wettbewerb nicht im Vordergrund stehen (Melfsen & Walitza, 2013).

Keine Bloßstellung

Wenn Lehrpersonen ihre Schulkinder bloßstellen, kränken oder entmutigen, verstärken sie die Unsicherheiten des Kindes. Lehrende haben nämlich gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern sehr viel Macht. Wird diese Macht jedoch falsch eingesetzt, geben die Kinder angesichts der Ungerechtigkeit oder Gleichgültigkeit auf. Damit erfolgreiches Lernen überhaupt stattfinden kann, ist eine respektvolle Lernumgebung nicht wegzudenken. Zu viel Angst ist ganz klar nicht gut für das Lernen, denn Lernende, die befürchten jederzeit ausgelacht zu werden, lernen ungern. Dass es eine Schule gänzlich ohne Angst nicht geben kann, ist verständlich, jedoch kann es eine Schule geben, in der Fehler erlaubt sind und in der es Raum und Zeit gibt, etwas über die Welt zu erfahren (Melfsen & Walitza, 2013).

Entwicklung eines sozialen Klassenmilieus

Klare Klassen- und Schulregeln sowie Erwachsene, die als Vorbilder dienen, gelten als Voraussetzung, damit ein soziales Klassenmilieu überhaupt gelingen kann. Einige Regeln davon sind beispielsweise niemanden auszugrenzen, freundlich miteinander umzugehen und anderen mit Respekt gegenüberzutreten. Ein Klassenratsbuch oder ein Kummerkasten würden sich gut anbieten, um soziale Probleme in der Klasse zu thematisieren. Diverse Aktivitäten, die auch außerhalb der Schule stattfinden, können ein soziales Klassenmilieu begünstigen. Dabei lernen die Kinder gemeinsam zu spielen, zu lernen und zu arbeiten

und verbringen zeitgleich eine schöne Zeit miteinander (Drew, 2000; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013). Bei der Sitzordnung in der Schulklasse sollte darauf geachtet werden, dass es zu keinen Ausgrenzungen kommt. Im Idealfall sollten die Kinder die Möglichkeit haben, immer wieder mit verschiedenen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zusammenzuarbeiten und ihre Perspektiven verändern zu können, um neue Eindrücke wahrzunehmen (Kegler, 2009; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013).

Klassenräume

Um das Lernen der Schulkinder positiv zu beeinflussen, sollte auch das Klassenzimmer offen und einladend gestaltet sein. Auf Grund der Schulpflicht verbringen Kinder einen beachtlichen Teil ihrer Lebenszeit in vorstrukturierten pädagogischen Settings beziehungsweise durch Lehrpersonen gestalteten Lernumgebungen. Die Schule und insbesondere der Klassenraum sind Interaktions- und Erfahrungsräume, in denen verschiedenste Emotionen auftreten – im sozialen Miteinander als auch beim schulischen Lernen (Hascher & Brandenberger, 2018). Daher sollte dafür gesorgt werden, dass sie sich dort wohlfühlen. Die Raumgröße, das Licht, die Einrichtung, die Temperatur sowie Gerüche und Geräuschen sollten auf alle Beteiligten in der Schule abgestimmt sein. Zum Dekorieren der Klasse können beispielsweise verschiedene Kunstwerke und Arbeiten der Kinder verwendet werden. Experimentierbereiche, Lesecken oder Regale, die von den Lernenden in Anspruch genommen werden können, machen das Klassenzimmer einladend (Kegler, 2009; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013). Neben dem Klassenraum ist auch der Schulhof oder der Schulgarten ein wichtiger Ort für die Lernenden, der ebenso anregend gestaltet sein sollte. Für die Schülerinnen und Schüler ist dies der Ort, an dem sie sich erholen können und einen Ausgleich zum Unterricht haben (Melfsen & Walitza, 2013).

4.1.3 Möglichkeiten im Umgang mit Schulangst: die Eltern

Lob

Sich Lob zu verdienen und Zuspruch von anderen zu bekommen ist für Heranwachsende sehr wesentlich. Kindern muss verdeutlicht werden, dass die Liebe ihrer Eltern nicht von Schulschwierigkeiten oder -ängsten abhängig ist. Erwachsene sollten Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Kinder haben, denn so fällt es ihnen einfacher, ihre Ängste zu bekämpfen (Melfsen & Walitza, 2013).

Über Ängste sprechen

Für Kinder mit Schulangst kann es hilfreich sein, wenn sie mit jemandem über ihre Ängste sprechen können. Daher ist es für die Eltern relevant, dass sie Interesse am Schulleben ihrer Kinder zeigen, um ihnen das Erzählen über Geschehnisse aus dem Schulalltag zu erleichtern. Dies ermöglicht es Eltern außerdem, rascher herauszufinden, ob ihr Kind plötzlich die Freude an bestimmten Fächern verliert oder andere Schülerinnen und Schüler meidet (Melfsen & Walitza, 2013).

Genügend Schlaf

Eine Vielzahl an Kindern, die von Ängsten betroffen sind, plagen sich mit Schlafstörungen. Daher sollten Eltern darauf achten, dass ihr Kind ausreichend Schlaf bekommt, da zu wenig davon sehr anfällig für Sorgen macht. Es ist sinnvoll, tägliche Rituale einzuführen, die vor dem Schlafengehen immer wieder gemacht werden. Gute-Nacht-Geschichten eignen sich beispielsweise dafür, denn sie können dem Mädchen oder dem Jungen helfen, entspannt einzuschlafen (Melfsen & Walitza, 2013).

Morgendlicher Stress

Morgenrituale und eine feste morgendliche Struktur können den Start in den neuen Tag erleichtern. Rechtzeitiges Wecken ist notwendig, um dem Stress zu entgehen. Des Weiteren ist es zeitsparend sich die Kleidung bereits am Tag

zuvor zurechtzulegen, um möglichen Trödeleien zu entgehen (Melfsen & Walitza, 2013).

Möglichkeiten bieten, mit denen die Ängste überwunden werden können

Insbesondere ängstlichen Kindern können Abenteuer helfen, Strategien gegen Ängstlichkeit zu entwickeln. Ein Wochenendausflug oder diverse sportliche Aktivitäten würden sich dafür sehr gut anbieten. Wird dem Kind hierbei das Vertrauen entgegengebracht, dass es diese Situation in der Schule ebenfalls gleich gut bewältigen kann, stärkt es sein Selbstvertrauen (Melfsen & Walitza, 2013).

Außerschulischer Ausgleich

Unternehmungen außerhalb der Schule ermöglichen einen Ausgleich. Sport, Musik, Kunst oder auch weitere Hobbys befähigen das Kind sich und sein Selbstwertgefühl weiterzuentwickeln (Melfsen & Walitza, 2013).

Vorbilder der Angstbewältigung

Erwachsene haben in allen Bereichen der Erziehung eine wesentlich Vorbildfunktion gegenüber ihren Kindern. Können folglich die Erwachsenen ihre Ängste kontrollieren bzw. leugnen sie nicht, so können sie Vorbilder in der Angstbewältigung für ihre Sprösslinge sein. Den Mädchen und Jungen wird demzufolge beigebracht, Gefahren mit Bedacht und Vernunft entgegenzutreten (Melfsen & Walitza, 2013).

Keine Toleranz bei Schulvermeidung

Mit dem Eintritt in die Schule verändert sich das Leben eines jungen Menschen zumeist erheblich. Es ist ein beachtlicher Einschnitt, bei dem sie sich in gewissem Maße von ihren Eltern trennen müssen. Kommt ein Schulkind mit Bedenken, Ängsten oder Sorgen nach Hause, ist es ausgesprochen wichtig, es liebevoll zu trösten. Dabei darf der Schulbesuch selbst jedoch keineswegs infrage gestellt werden (Melfsen & Walitza, 2013).

Medikation

Bei Kindern mit Schulangst werden weitgehend keine Medikamente eingesetzt. Nach Melfsen und Walitza (2013) wäre es keine Lösung, da die Kinder möglicherweise daraus schließen würden, dass sie nur mit Arzneimitteln ihre Probleme meistern können.

Gespräche mit den Lehrkräften

Manche Probleme lassen sich oft nur durch ein Gespräch mit der bestimmten Lehrperson lösen. Auf Basis dieses Austauschs können die Kinder darin unterstützt werden, eine positive Haltung gegenüber der Schule zu entwickeln. Darüber hinaus können alle gemeinsam herausfinden, woher die Angst der Schülerin oder des Schülers kommt, um dann Ziele festzulegen und Ratschläge auszusprechen. Gibt es ein Problem mit einer bestimmten Lehrkraft, müssen beide Seiten, Eltern wie Lehrpersonen, die Gelegenheit haben, unangebrachtes Verhalten, welches ihnen eventuell gar nicht bewusst ist, zu verändern oder sich zu entschuldigen (Melfsen & Walitza, 2013).

Vorbereitung auf den Schuleintritt

Ein Schnuppertag oder der Tag der offenen Tür bieten sich für Schulanfänger hervorragend an, um ihnen den Schuleintritt zu erleichtern. Mithilfe unterschiedlicher Methoden, wie Liedern, Geschichten oder Bilderbüchern, kann das Kind von den Eltern auf die Schule vorbereitet werden. Zusätzlich kann gemeinsam auch der Weg zur Schule geübt und dabei Neues und Schönes entdeckt werden. Der erste Schultag ist für Mädchen genauso wie für Buben ein außergewöhnlicher Tag, der sie sehr prägen kann. Aus diesem Grund sollte dieser Tag etwas Besonderes sein und schön gestaltet werden (Melfsen & Walitza, 2013, S. 108f). Des Weiteren kann es sinnvoll sein, Rituale festzulegen, die am Morgen, bevor das Kind zur Schule geht, gemacht werden. Zudem können diverse Glücksbringer, wie „Mut-Steine“ oder kleine Kuscheltiere, in die Schule mitgebracht werden (Specht-Toman, 2007, S. 125; zitiert nach Melfsen & Walitza, 2013).

4.2 Möglichkeiten zur Angst- und Stressbewältigung

Eine Vielzahl der Angst- und Stresssituationen in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen sind absolut unnötig. Teilweise sind es Gewohnheiten oder Rituale, weshalb eine intensive Reflexion notwendig ist, um Sinnloses abzustellen. Das Empfinden von Angst und Stress ist subjektiv, weshalb es keine Maßnahme gibt, die allgemeingültig ist und somit für alle in gleicher Weise passt. Jedoch gibt es verschiedenste Möglichkeiten, die sich jeder individuell aneignen oder an sich anpassen kann (Schachl, 1991).

4.2.1 Resilienz

Resilienz kommt aus dem lateinischen und kann mit Spannkraft, Elastizität und Widerstandsfähigkeit übersetzt werden. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, mit belastenden Bedingungen sowie Stress im Leben umgehen zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9, zitiert nach Probst, 2020). Nach Stüber (2019) ist Resilienz außerdem ein Phänomen, bei dem sich Menschen auch nach enormen psychologischen oder körperlichen Belastungen wieder gut erholen und gesund bleiben können. Resilienz ist das Ergebnis einer andauernden Wechselwirkung von genetischen Dispositionen mit den Erfahrungen und Einflüssen des jeweiligen Umfelds. Daher kann man Resilienz bis zu einem gewissen Punkt auch erlernen. Die Resilienzfaktoren sind Eigenschaften, welche der Mensch im Umgang mit der Umwelt sowie durch die gelungene Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben erwirbt (Wustmann Seiler, 2018, S. 46; zitiert nach Probst, 2020). Wesentliche Resilienzfaktoren sind beispielsweise die Selbs- und Fremdwahrnehmung, die Selbststeuerung, die Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen wie Empathie oder Konfliktlösung. Aber auch die Stressbewältigung und das Lösen von Problemen gehören zu den elementaren Faktoren der Resilienz. All diese Aspekte sind miteinander verknüpft und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden (Becker et al., 2012, S.

10; zitiert nach Probst, 2020). Ein gutes sowie stabiles soziales Netzwerk kann bei der Bewältigung anspruchsvoller Erlebnisse ein ausschlaggebender Rückhalt sein. Dadurch können Gefühle der Einsamkeit und Überforderung reduziert werden. Von großer Bedeutung ist auch das Erkennen und Akzeptieren eigener Grenzen und auch das „Nein-Sagen“ (Sculd et al., 2017).

4.2.2 Richtiges Lernen

Richtiges Lernen, Planen, und eine vernünftige Prüfungsvorbereitung sind das A und O. Fühlt man sich für eine Prüfung oder eine Schularbeit gut vorbereitet und ist sich dessen auch bewusst, hat auch die Angst nur eine geringe Chance (Sculd et al., 2017). Ständiges Wiederholen der Lerninhalte, lässt unsere Synapsen stabiler werden, da sie öfter benutzt werden. Ein Feedback sollte möglichst rasch nach dem Lernprozess erfolgen, da dies die Dopaminausschüttung erhöht und sich dadurch die Gedächtnisleistung verbessert (Guttmann, 1991). Ein weiterer wesentlicher Aspekt gegen das Vergessen ist das Vernetzen. Gut oder richtig lernen bedeutet Lerninhalte dauerhaft und abrufbar zu speichern. Das menschliche Gehirn speichert Informationen in Zusammenhängen. Das ist der Grund, warum es so zentral ist, semantisch zu unterrichten. Je mehr das Lernen somit auf einer semantischen, also sinnhaften Ebene stattfindet, desto besser bleiben die Inhalte erhalten. Sinnvoll lernen bedeutet wiederum, dass Schülerinnen und Schülern einen Sinn in dem erkennen, was sie lernen. Sinnvoll lernen bedeutet aber genauso, dass die Lernenden verstehen, was sie tun sollen, also Sprache und Darstellung der Lehrperson müssen so beschaffen sein, dass für die Lernenden die Informationen eindeutig nachvollziehbar sind.

Sehr wesentlich ist auch der Umgang mit digitalen Medien. Besonders die Verwendung kurz vor dem Schlafen kann negative Auswirkungen auf das Abrufen von Gedächtnisinhalten am nächsten Tag haben (Alberca-Reina et al., 2015). Carter et al. (2016) haben festgestellt, dass elektronische Medien im Schlafzimmer sogar dann zu einer Beeinträchtigung des Schlafens führen können, wenn

sie nicht einmal benützt werden. Lediglich das Vorhandensein reicht schon aus. Selbe Ergebnisse wurden auch in einer anderen umfangreichen Untersuchung an fast 10.000 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren festgestellt werden. Es gab einen negativen Zusammenhang zwischen der Benutzung digitaler Medien und dem Schlaf. Es wurden Auswirkungen auf den Schlaf-Wach-Zyklus festgestellt, was möglicherweise auch auf die vermehrte Strahlung zurückzuführen ist (Hysing et al., 2015).

Umso jünger die Kinder sind, desto vorsichtiger sollte man sein. Handys sollten sich keinesfalls im Schlafbereich befinden und WLAN auch nur dann, wenn es unbedingt notwendig ist. Kleinkindern sollte jeglicher Kontakt möglichst erspart bleiben. Natürlich kommt es auch auf die Inhalte beziehungsweise auf die Dauer der Nutzung an. Kinder im Alter von 3 bis 4 Jahren sollten noch gar keinen Medien ausgesetzt sein. Kinder zwischen 4 und 6 Jahren sollen höchstens 2 mal 15 Minuten täglich vorm Bildschirm verbringen. Die American Academy of Pediatrics warnt sogar davor, dass Kinder unter zwei Jahren mit gar keinen digitalen Medien in Verbindung gebracht werden sollen (Lagerkrantz, 2019).

4.2.3 Bewegung und Ernährung

Ausreichend Bewegung und gesunde beziehungsweise ausgewogene Ernährung sind für eine gute Entwicklung besonders für Kinder von großer Bedeutung. Regelmäßiger Sport sorgt für einen größeren Zuwachs an mathematischen als auch sprachlichen Fähigkeiten. Auch das Vokabellernen gelingt beispielsweise mit Bewegung effektiver als ohne (Hille et al., zitiert nach Leitner & Kainberger, 2015). Vor allem aerobes Training hat einen enormen Einfluss auf das Lernen, da es dadurch zu einer guten Sauerstoffzufuhr kommt und das Herz-Kreislauf-System und damit auf jeden Fall die Hirndurchblutung, die Nährstoff- und Energie-Versorgung vorteilhaft beeinflusst werden. Bei Jugendlichen zwischen 11 bis 14 Jahren konnten Tilp et al. (2019) ebenso eine Verbesserung der Aufmerksamkeit sowie Konzentration durch motorisches Training

feststellen. Jegliche Übungen dieser Art können beispielsweise am Morgen vor dem Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, denn bereits kurze Sequenzen können einen wesentlichen Unterschied machen. Signifikant ist, dass die Motivation bei diesen sportlichen Übungen möglichst hoch ist, denn erst dann können die besten Ergebnisse erzielt werden.

Darüber hinaus hat auch die Ernährung einen wesentlichen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit. Eine fettige und zuckerreiche Ernährung führt nicht nur zu einem enormen Übergewicht, mit Folgen wie Diabetes oder Herz-Kreislaufkrankungen, sondern sorgt auch für kognitive Leistungsverminderung. Es wurde nachgewiesen, dass fettleibige Jugendliche mit Typ-2-Diabetes in unterschiedlichen kognitiven Aufgaben schlechter abschnitten als normalgewichtige Kinder. Lernende benötigen eine ausgewogene Ernährung mit vielen Vitaminen. Essenziell ist aber natürlich auch, wie viel man isst. Eine Reduzierung der Kalorien insbesondere von Zucker und Fett erhöht die geistige Leistungsfähigkeit, denn die Reduktion der Kalorien greift in den Stoffwechsel direkt an den Synapsen ein (Vohra et al., 2017). Eine gesunde Ernährung beginnt somit nicht erst im Erwachsenenalter wichtig zu werden, sondern primär bereits im Kindesalter.

4.2.4 Positives Denken

“Yes, I can”

Ich bin inspiriert! Ich bin dankbar! Ich bin zuversichtlich! Ich bin stark! Mein Körper ist gesund! Mein Wille ist stark! Ich fühle mich klasse! Ich will es wirklich! Ich glaube an meinen Erfolg!

Sich mit solchen oder sogar eigenen Affirmationen zu stärken hat einen positiven Einfluss auf die eigenen Leistungen (Suzuki & Fitzpatrick, 2016). Förderlich kann es auch sein, sich an Positives, wie an die vergangene gute Schularbeit, zu erinnern. In einer Studie dazu wurde festgestellt, dass es zu einer Dämpfung

des Cortisol-Anstiegs und der negativen Gefühle kommt. Ebenso zeigten sich positive Auswirkungen auf die Denkreale (Speer & Delgado, 2017).

Imagination

Das Vorstellen einer Prüfungssituation gekoppelt mit einer Bewegung, Entspannung und positiven Selbstinstruktionen kann Lernenden helfen, die Nervosität sowie Angst vor Prüfungen abzulegen. Bewegung und Ruhe, wie beispielsweise Meditation, sind kein Widerspruch, denn beide führen zu beachtlichen hirnbioologischen Verbesserungen. Eine Kombination von Bewegung und anschließender Meditation eignen sich besonders gut, um die Konzentration für die kommende Lernphase zu erhöhen (Suzuki & Fitzpatrick, 2016).

EMPIRISCHER TEIL

5. Methodisches Vorgehen

Neben dem Studium relevanter Literatur sowie der Analyse bedeutender Forschungsarbeiten, werden in diesem Teil der Masterarbeit die Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Schulangst anhand der empirischen Daten beschrieben. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen aufgezeigt. Neben dem Ziel der Untersuchung und den zentralen Fragen, wird vor allem die in diesem Zusammenhang angewandte Methode mit dem dazugehörigen Leitfaden beschrieben. Weiters werden die einzelnen Schritte, von der Durchführung der Interviews bis hin zur Interpretation aufgezeigt und näher erläutert. Zentrale Erkenntnisse, die den Interviews entnommen werden konnten, sollen schließlich zusammengefasst und analysiert werden. Basierend auf diesen Informationen werden Wege aufgezeigt, welche Möglichkeiten es für das Umfeld eines schulängstlichen Kindes gibt, um es zu entlasten.

5.1 Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Masterarbeit soll einen Beitrag zum Thema „Schulangst“ leisten und verdeutlichen, dass es in diesem Bereich immer noch großen Aufholbedarf gibt. Insbesondere Eltern benötigen mehr Aufklärung und Informationen, wie sie mit diesem Thema umgehen können. Im Allgemeinen werden zwei Ziele verfolgt. Zum einen sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, um Schulangst vorzubeugen beziehungsweise zu vermeiden. Zum anderen sollen Maßnahmen genannt werden, die bei schulängstlichen Kindern Wirkung zeigen. Viele von Schulangst betroffene Kinder, können selbst ihre Angst nicht definieren oder aussprechen, weshalb es für Eltern oder Lehrpersonen umso wichtiger ist, diese Angst zu erkennen. Daher soll aufgezeigt werden, wie Schulangst schnellstmöglich erkannt und behandelt werden kann. Schülerinnen und

Schüler mit Schulangst sind oft allein mit ihrer Sorge, da die Symptome sowie die Ursachen von Kind zu Kind unterschiedlich und nicht immer eindeutig sind.

5.2 Zentrale Fragestellung

Vordergründig stellt sich die Frage, inwiefern das Umfeld der Kinder mit Schulangst diese unterstützen kann. Um die Frage präzisieren zu können wurde im Rahmen der empirischen Erhebung der Fokus auf jene Fragen gelegt, die Aufschluss darüber geben, welche Maßnahmen gezogen werden können, um gemeinsam mit den Kindern die Herkunft und Behebung dieser Angst zu ermöglichen. Einerseits sollen diverse präventive Maßnahmen aufgezeigt werden und andererseits soll auch der Umgang mit schulängstlichen Kindern thematisiert werden.

Nachdem das Auftreten von Schulangst bei jedem Kind sehr unterschiedlich sein kann, gilt es zu erfragen, ob es möglicherweise auch gewisse Veranlagungen beziehungsweise Persönlichkeitsmerkmale dafür gibt. Weiters soll erfragt werden, ob sich Schulängste anbahnen oder ob sie plötzlich auftreten. Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, welche Möglichkeiten es für die Eltern und auch Lehrpersonen gibt, die Kinder zu unterstützen und sie wieder zum Schulbesuch zu motivieren. Vielen Kindern fällt es besonders schwer mit ihren Eltern über ihre Probleme beziehungsweise Ängste zu sprechen, daher möchte auch erfahren werden, was Eltern tun können, um ihren Kindern mögliche ängstigende Erfahrungen aus der Schule zu entlocken. Folgende Fragen können als zentrale Forschungsfragen genannt werden:

- Inwiefern kann das Umfeld Kinder mit Schulangst unterstützen?
- Wie können Kinder den Lebensraum Schule möglichst angstfrei und erfolgreich erleben?
- Was sind die Anzeichen und Ursachen für Schulangst? Woran können Eltern erkennen, dass ihr Kind überfordert ist?

5.3 Untersuchungsdesign und Forschungsmethode

In diesem Kapitel wird die qualitative Methode beschrieben, die zur Datenerhebung und Datenauswertung verwendet wurde. Die angewandten Verfahren müssen dabei so genau wie möglich beschrieben und reflektiert werden, damit sie zu jeder Zeit nachprüfbar sind. Aus diesem Grund wird in dem folgenden Kapitel nicht nur die Methode beschrieben, sondern auch der Forschungsweg wird nachvollziehbar dargelegt.

5.3.1 Erhebungsinstrument: Das qualitative Interview

In der qualitativen Forschung gibt es verschiedene Erhebungsinstrumente. Als die drei bedeutendsten Methoden zur Datenerhebung werden das Interview, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung genannt (Hug und Poscheschnik, 2010). Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden qualitative Interviews durchgeführt, da dieses Erhebungsinstrument zu den effektivsten und bewährtesten Forschungsmethoden zählt. Das Interview ist eines der beliebtesten Erhebungsverfahren in der qualitativen Sozialforschung (Nohl, 2009). Die Vorteile dieser Methode bestehen darin, dass die gewonnenen Informationen in ihrem Entstehen aufgezeichnet werden und somit gesichert und unverfälscht bleiben. Sie können intersubjektiv nachvollzogen sowie beliebig nachgebildet werden. Ursprünglich kommt der Begriff Interview aus dem angloamerikanischen Bereich und setzte sich erst im 20. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum durch. Darunter versteht man eine Gesprächssituation, die ganz bewusst von den anwesenden Personen konstruiert wird und in der es darum geht, die von Person A gestellten Fragen durch Person B zu beantworten (Lamnek, 2010). So kommt es zu einer wechselseitigen Kommunikation zwischen der Interviewerin bzw. dem Interviewer und der zu interviewenden Person. Der daraus entstehende Prozess ist gekennzeichnet durch Interaktion und Kooperation und wird im weiteren Verlauf als Interaktionsprozess beschrieben (Helfferich 2009).

5.3.2 Datenerhebung mittels Interviews

In der Wissenschaft werden diverse Interviewformen angeführt. Mayring (2015) unterscheidet beispielsweise zwischen dem problemzentrierten, dem qualitativen und dem narrativen Interview sowie dem Tiefeninterview, dem Intensivinterview, dem fokussierenden Interview und dem unstrukturierten Interview. Interviews können auch nach dem Grad der Standardisierung differenziert werden (Gläser und Laudel, 2004). Mithilfe des Standardisierungsgrades wird zwischen standardisierten, halbstandardisierten und nichtstandardisierten Interviews unterschieden. Standardisierte Interviews sind daran erkennbar, dass genauso wie die Frage, auch die Antwortmöglichkeiten für alle Interviews ident sind. Die Leiterinnen und Leiter der Interviews haben einen vorgefertigten Fragebogen, in dem eindeutig gestellte Fragen in einer exakten Abfolge stehen. Bei den halbstandardisierten Interviews werden die Handlungen der Interviewerin bzw. des Interviewers durch den Fragebogen standardisiert. Der Interviewpartnerin bzw. dem Interviewpartner wird jedoch freigestellt, wie die Fragen beantwortet werden. Ein nichtstandardisiertes Interview erkennt man daran, dass weder die Fragen noch die Antworten standardisiert sind. Standardisierte Interviews kommen häufig in der quantitativen Sozialforschung zum Einsatz. Die nichtstandardisierten Interviews hingegen gehören zu den qualitativen Erhebungsmethoden. Bei nichtstandardisierten Interviews wird unterschieden zwischen:

- Leitfadeninterviews
- Offenes Interview
- Narratives Interview

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde die Form des Experteninterviews ausgewählt. Dabei handelt es sich um ein leitfadengestütztes Experteninterview. Bevor es zur konkreten Beschreibung des Begriffes Leitfaden sowie zur Vorstellung der dieser Forschung zugrundeliegenden Interviewleitfäden

kommt, muss zuerst geklärt werden, wer als Expertin bzw. Experte gilt und was unter einem Experteninterview zu verstehen ist.

5.3.3 Experteninterviews

Das Experteninterview gehört zu einer speziellen Anwendungsform von Leitfadeninterviews und stellt somit keine eigene Form von Interviews dar (Flick, 2012). Unter diesem Begriff versteht man eine spezielle kommunikative Situation mit einer eindeutigen Zielsetzung. Ein solches Interview wird geführt, um Informationen hervorzubringen, von denen im Vorfeld angenommen wird, dass man diese mit Hilfe anderer Zugänge nicht oder nur zum Teil erhalten kann. Zur Informationsgewinnung gibt es somit keinen alternativen Weg, der von der Forscherin bzw. dem Forscher in Erwägung gezogen wird (Kaiser 2014). Wer nun als Expertin oder Experte bezeichnet werden kann, ist grundsätzlich von der jeweiligen Forschungsfrage sowie dem Handlungsfeld der Forschung, in dem die Personen tätig sind, abhängig. Aufgrund spezifischen Fachwissens oder auch basierend auf ihrer langjährigen beruflichen Erfahrung in diesem Tätigkeitsfeld können Expertinnen und Experten als solche bezeichnet werden (Helfferich, 2011).

Nach Meuser und Nagel (2002) geht es beim leitfadengestützten Experteninterview insbesondere darum, die Expertinnen und Experten nach ihrem Betriebswissen zu befragen, da dies das Wissen über das jeweilige Handlungsfeld widerspiegelt. Die Expertinnen und Experten werden jedoch nicht nur auf Grund ihres Fachwissens befragt, sondern vielmehr, weil dieses Wissen praxiswirksam ist (Bogner et al., 2014).

Bei der qualitativen Sozialforschung handelt es sich bei Experteninterviews stets um sogenannte teilstrukturierte Interviews. Das heißt, bezüglich der Vorbereitung sowie Durchführung dieser Interviews werden Leitfäden erstellt (Bogner et al., 2014). Der für diese Forschung entwickelte Leitfaden wird im folgenden Kapitel dargestellt. Der Aufbau und die Struktur eines Leitfadens

werden ebenfalls Teil des nächsten Abschnittes sein. Davor werden noch kurz die Anforderungen an einen Leitfaden genannt. Folglich gibt es eine Instruktion zur Entwicklung eines Interviewleitfadens, nach dem „SPSS-Prinzip“. Zum Schluss werden die einzelnen Gesprächsphasen, die ein Interview strukturieren, aufgezeigt.

5.3.4 Leitfaden

Für diese wissenschaftliche Arbeit bietet sich das Leitfadeninterview hervorragend an. Das Leitfadeninterview beinhaltet vorgegebene Themen und eine Frageliste. Jedoch sind die Formulierung sowie die Reihenfolge der Fragen keinesfalls vorgegeben. Aus diesem Grund eignet sich das Leitfadeninterview besonders für diese Arbeit, da zum einen Fragen vorbereitet werden können und zum anderen aber auch spontan während des Interviews neue Fragen formuliert bzw. Fragen verändert werden können. Außerdem besteht die Möglichkeit, das bereits erworbene Wissen und Vorwissen der Interviewerin bzw. des Interviewers miteinzubringen (Gläser & Laudel, 2004).

Funktion und Stellung im Interview

Gläser und Laudel (2004) bezeichnen den Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument. Durch den Leitfaden entsteht ein grobes Gerüst, welches die Interviewerin bzw. den Interviewer unterstützen soll, ihr oder ihm aber auch weitgehend Entscheidungsfreiheit überlässt. Vor allem in der Hinsicht auf die Reihenfolge der Fragen und die Form, in welcher die Fragen gestellt werden. Demzufolge ist er Leitfaden einerseits das Instrument der Datenerhebung aber andererseits ebenso das Ergebnis einer Übersetzung unseres Forschungsproblems und unserer theoretischen Annahme in explizite Interviewfragen. Damit ist gemeint, dass bei der Erarbeitung des Leitfadens die Forschungsfragen in Interviewfragen übertragen werden (Kaiser, 2014). Weiters hat der Leitfaden eine wichtige Stellung im Forschungsprozess, da auf Grund seiner einheitlichen Struktur, nahezu allen Befragten die gleichen Fragen gestellt werden. Das

vereinfacht schließlich den Vergleich der vorliegenden Interviewtexte zur Datenerhebung (Nohl, 2009).

Anforderungen an einen Leitfaden

Nach Helfferich (2011) gibt es wesentliche Aspekte, die man als forschende Person vor der Erstellung des Leitfadens aber auch während der Interviews beachten soll. Er erwähnt, dass der Interviewleitfaden als Gesamtes der qualitativen Forschung gerecht werden muss. Gleichzeitig muss er Offenheit garantieren. Wesentlich ist außerdem, dass er keinesfalls mit unnötigen Fragen überladen sein soll. Eine gute formale Übersicht und eine einfache Handhabung sind von großer Bedeutung. Bei der Zusammenstellung sollte man auf einen natürlichen Argumentationsfluss achten und plötzliche Sprünge und Themenwechsel vermeiden. Auf das Ablesen von Fragen sollte möglichst verzichtet werden.

Zudem werden weiterführende wesentliche Punkte, die bei der Konzipierung der Fragen zu beachten sind, angeführt:

- keine suggestiv/direkten Fragen,
- keine geschlossenen Fragen,
- keine Fragen, die Schuld- oder Schamgefühle auslösen,
- keine wertend klingenden Reaktionen und
- Vorsicht bei Tabuthemen – diese sollten vorwiegend erst am Ende des Gesprächs angesprochen werden.

Aufbau und Struktur des Leitfadens

Ein Leitfaden besteht aus mehreren Themenblöcken. Gemäß dem Umfang der Forschung werden weitestgehend zumindest drei jedoch höchstens acht Bereiche differenziert. In diesen einzelnen Blöcken befinden sich dann die Haupt- bzw. Pflichtfragen, die als Gesprächsanstöße dienen sollen. Folglich sind auch dies die Fragen, die die wichtigsten Informationen zur Beantwortung der Forschungsfragen liefern. Neben den Hauptfragen enthält der Leitfaden auch Zusatzfragen, die schließlich gestellt werden, wenn aus den Pflichtfragen zu wenig

konkrete Antworten zu bestimmten Abschnitten hervorgehen (Bogner et al. 2014). Hinsichtlich des Umfangs kann gesagt werden, dass man als Interviewerin bzw. Interviewer die besten Ergebnisse erhält, wenn die Experteninterviews zwischen 90 und 120 Minuten dauern (Kaiser, 2014). Die Interviews der vorliegenden Forschung dauerten jedoch nur zwischen 30 und 50 Minuten. Trotzdem konnten alle benötigten Informationen gewonnen werden. Kruse (2014) hingegen meint, dass Interviews zwischen 30 und 120 Minuten dauern.

Damit das Prinzip der Offenheit bei der Erstellung eines Leitfadens gewährleistet werden kann aber trotzdem eine gewisse Struktur vorhanden ist, eignet sich das SPSS-Prinzip. Diesem wurde auch in dieser Forschungsarbeit nachgegangen, weshalb es nun im Folgenden genauer dargestellt wird.

SPSS-Prinzip

Laut Helfferich (2011) befinden sich folgende vier Schritte im Mittelpunkt des Prinzips:

„S“ für Sammeln:

Zuerst geht es darum, eine Sammlung der Fragen zu erstellen, die für die Untersuchung relevant sind. Zu diesem Zeitpunkt wird noch nicht auf den Inhalt oder die Formulierung der Fragen geachtet. Wesentlich ist im Vorhinein abzuklären, was man als Forscherin oder Forscher ermitteln möchte bzw. welcher Nutzen besteht. Sich bereits vorweg mit Literatur zu beschäftigen kann hilfreich sein, um auch über bereits bestehende Beiträge zum Forschungsgegenstand Bescheid zu wissen.

„P“ für Prüfen:

Wurden alle Fragen zusammengetragen werden sie auf ihre Wichtigkeit geprüft. Dabei geht es darum, die zuvor erstellte Liste mit möglichen Interviewfragen zusammenzufassen und zu strukturieren. Dieses Auswahlverfahren kann durch folgende Aspekte erleichtert werden. Zu Beginn werden die sogenannten Faktenfragen herausgestrichen. Bei diesen Fragen geht es meist um die

Personenangaben selbst, wie beispielsweise Ausbildung, Beruf und Alter. Infolgedessen wird darauf geachtet, ob sich die Interviewfragen für die befragte Person eignen oder nicht. Weiters müssen alle Fragen aus der Übersicht entfernt werden, die schon auf bestehendem Wissen der Forscherin bzw. des Forschers beruhen und nur gestellt werden würden, um bereits Gewusstes durch die Interviewte bzw. den Interviewten bestätigen zu lassen. In diesem Fall wird empfohlen, neue Formulierungen zu finden, um den vorhandenen Wissensbestand zu erweitern. Ein weiterer beachtlicher Punkt bei der Aussortierung der Fragen ist, darauf zu achten, die Fragen so zu stellen, dass die Antworten nicht dazu verleiten, vom Thema abzuweichen.

„S“ für Sortieren:

Nun geht es darum, die überprüften Fragen zu sortieren. Dabei gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, wie das erfolgen kann, etwa nach zeitlicher Abfolge, Forschungsinteresse, inhaltlichen Aspekten etc. Gibt es Fragen, die sich keinem Bündel zuweisen lassen, so bleiben diese als einzelne Fragen im Interviewleitfaden bestehen.

„S“ für Subsumieren:

Abschließend soll in der Leitfadenerstellung für jedes zuvor entwickelte Bündel eine einzige Erzählaufforderung gefunden werden, zu der die Einzelaspekte zugeordnet, also subsumiert werden können. Die Fragen müssen dabei so formuliert werden, dass Antworten gegeben werden, die wenn möglich viele interessante Punkte zum Vorschein bringt. Die tatsächliche Form erhält der Leitfaden durch diese Unterteilungen in Spalten (Helfferich, 2011).

In der folgenden Abbildung wird erkennbar, dass dieser Leitfaden ebenso in Spalten eingeteilt wurde. In der linken Spalte findet man die sogenannten Themenblöcke. In der zweiten Spalte wurden alle formulierten Fragen notiert. Erhält man durch diese Fragen nicht die gewünschten Informationen, so ist in der Spalte daneben Platz für eventuelle Nachfragen. Die vierte Spalte dient dafür, um eventuelle Notizen zum Zeitpunkt der Interviews festzuhalten.

Folgender Leitfaden wurde mittels des SPSS-Prinzips und anhand der Forschungsfrage entwickelt:

Leitfaden für Expertinnen und Experten:

Interviewleitfaden			
Kategorien/ Themenblöcke	Konkrete Fragen	Mögliche Nachfragen	Notizfelder für persönliche Memos während des Interviews
Teil 1 Einstieg/ Allgemeines	(Vorstellung meiner eigenen Person) <ul style="list-style-type: none"> • Wie lange sind Sie bereits in Ihrem Beruf tätig? • Was hat Sie dazu bewegt, in diesem Bereich zu arbeiten? • Mit welchen Themen im Zusammenhang mit Kindern beschäftigen Sie sich am meisten? • Was schätzen Sie, wie hoch ist der Anteil an schulängstlichen Kindern? 	Schwierigkeiten, Erfahrungen, Bereicherungen...	
Überleitung	Vielen Dank, Sie haben über Ihre beruflichen Erfahrungen berichtet und wir sind auch schon etwas auf das eigentliche Thema „Schulangst“ zu sprechen gekommen. Nun zu meinen konkreten Fragen.		
Teil 2 Definition	<ul style="list-style-type: none"> • Wie definieren Sie Schulangst? • Wie sehen die Symptome von Schulangst aus und was steckt hinter diesen Ängsten? 		
Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind die Anzeichen und Ursachen für Leis-tungsangst? • Kommen Schulangste plötzlich oder zeichnen sie sich ab? 	Woran können Eltern erkennen, dass ihr Kind überfordert ist?	

<p>Zusammenarbeit mit Eltern/ Erziehungsberechtigten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Persönlichkeitsmerkmale machen anfällig für Schulangst? Wie sind diese Kinder? • Welche Rolle spielen die Eltern? (Persönlichkeit, Erziehungsstil, Zeit, Bildungsgrad) • Stimmt es, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Schulängsten eher steigt? • Was würden Sie sagen, ist nun der am meisten auftretende Grund für Schulangst? (Druck der Lehrperson/Eltern oder Mobbing, ...) Oder verstärken sich die Ängste gegenseitig? • Viele Eltern fragen sich, was sie tun können, um Schulängste zu vermeiden. Welchen Rat können Sie diesen Eltern geben? • Was können Eltern tun, wenn ihr Kind in der Schule zum (Mobbing) -Opfer wird? • Viele Kinder sprechen gar nicht mit ihren Eltern über ihre Ängste. Wie können denn Eltern ihren Kindern mögliche ängstigende Erfahrungen aus der Schule entlocken? • Wie tolerant sollen Eltern sein, wenn ihre Kinder aus Angst die Schule schwänzen? 	<p>Wenn ja: Wie erklären Sie sich diese Entwicklung? Womit hängt das zusammen? (Druck in der Schule oder wird dies heutzutage einfach mehr bemerkt im Gegensatz zu früher)</p> <p>Wie muss denn eine Schule aussehen, um mit diesen Problemen fertig zu werden?</p>	
---	---	---	--

<p>Rolle der Schule (Lehrpersonen, Schulleitung, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie aber können pädagogische Fachkräfte (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter etc.) unterstützen, um Kinder und Jugendliche wieder für die Schule zu motivieren? • Manche Lehrpersonen entmutigen oder kränken sogar ihre Schülerinnen und Schüler und verstärken damit die Unsicherheiten und Ängste der Kinder. Was kann das Umfeld dagegen unternehmen? 		
<p>Behandlung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ab wann ist Schulangst behandlungsbedürftig? • Gibt es viele Kinder und Jugendliche, die Medikamente gegen Angst, Stress und Hyperaktivität nehmen? Behandeln wir damit nur Symptome? Ist das sinnvoll? 	<p>Liegt darin nicht die nächste Gefahr?</p>	
<p>Überleitung/ Abschluss</p> <p>Teil 3</p> <p>Ergänzende Nachfragen</p>	<p>Abschließend...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es von Ihrer Seite noch etwas, dass Sie gerne ergänzen würden? 		<p>Ist dies nicht der Fall, bedanke ich mich für Ihre Bemühungen und Ihre Zeit, die Sie sich für mich genommen haben.</p>

Abbildung 4: Interviewleitfaden

Phasenabfolge eines Interviews

Die Abfolge eines Interviews wird in fünf Phasen eingeteilt. Als erste Phase nennt Ederer (2005) die Einstiegsphase. Der Gesprächsbeginn hat wesentlichen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Interviews und dient somit als Aufbau-phase. Die beteiligten Personen treten dabei in Kontakt und werden sich vertraut. Zur Einstiegsphase gehören vor allem die Begrüßung, eventuell die Erkundigung über die Anreise der zu interviewenden Person oder über deren Wohlbefinden etc.

In der darauffolgenden Phase, der Orientierungsphase, werden die Rollen, Beziehungen sowie die Gesprächssituation mit der jeweiligen Gesprächspartnerin bzw. dem Gesprächspartner abgeklärt, um zu erfahren, welche Erwartungen aus dem Interview hervorgehen. Außerdem wird in dieser Phase auch über Anonymität, Datenschutz, Interviewdauer und über die Aufzeichnung des Gesprächs gesprochen. Im Vorhinein der vorliegenden Forschung wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Anonymität und den Datenschutz aufgeklärt. Des Weiteren wurden die Interviewdauer und die Aufzeichnung der Interviews sorgfältig besprochen.

Bei der Kernphase wird die Thematik, um die es gehen soll, ausführlich formuliert und in einfachen Worten wiedergegeben. Dies erschafft eine vertraute und offene Atmosphäre. Ein weiterer wesentlicher Aspekt besteht darin, als aktiv zuhörende Person der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner durch Augenkontakt, Nicken, aufrechte Sitzhaltung, generell offene Körperhaltung und der Situation entsprechende Mimik und Gestik, zu zeigen, dass Interesse und Aufmerksamkeit bestehen. Verhaltensweisen, wie zum Beispiel den Kopf aufstützen oder ständig abweichender Blickkontakt können durchaus dazu führen, dass für die Forschung relevante Erzählungen, aufgrund dessen vom Gegenüber nicht mehr für notwendig angesehen werden und somit nicht weiter zur Sprache gebracht werden. Zu dieser Phase gehört ebenso das Paraphrasieren. Um sicher gehen zu können, dass die Informationen der zu interviewenden

Person richtig verstanden und protokolliert wurden, wird empfohlen, das Gesagte in eigenen Worten zu wiederholen bzw. nachzufragen, ob man die Fakten als Interviewerin oder Interviewer richtig verstanden hat. Mögliche Missverständnisse können somit sofort beseitigt werden. Was eventuell in jeder Interviewsituation passieren kann, ist, dass die befragte Person vom eigentlichen Thema abweicht und in eine zwar mit der Frage zusammenhängende, aber trotzdem für die Forschung weniger relevante Richtung ausschweift. Dabei ist es wichtig, die Person ausreden zu lassen aber gleichzeitig auf den zeitlichen Rahmen zu achten. Möglicherweise könnten diese Nebenthemen am Ende des Interviews als nützliche Zusatzinformationen dienen. Als abschließende Fragen bieten sich besonders hypothetische Fragen an. Dadurch kann die interviewende Person einen Einblick in die Zukunft erhalten, denn diese Fragen laden ein, über eigene Gedanken zu spekulieren.

In den letzten beiden Phasen der Abschlussphase und der Nachphase geht es darum, das Gespräch ausklingen zu lassen. Es besteht für die interviewte Person die Möglichkeit, den Gesprächsverlauf zu bewerten, mögliche Verbesserungsvorschläge zu geben und bei Bedarf zu klären, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Interviews an das ausgewertete Datenmaterial gelangen. Abschließend kehren in der Nachphase alle wieder zur alltäglichen Kommunikation zurück (Ederer, 2005).

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Auswahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen. Es wird ersichtlich, welche Experten und Expertinnen für die Forschung in Frage kommen. Weiters wird die Kontaktaufnahme mit den Befragten angeführt.

5.3.5 Auswahl der Interviewpartner/-innen (Sampling)

Eine wesentliche Rolle in der qualitativen Interviewforschung spielt die Fallauswahl. Man stellt sich dabei die Frage, welche Personen befragt werden sollen (Kruse, 2014). Nach Gläser und Laudel (2014) wird der Inhalt eines Interviews

von zwei Faktoren bestimmt, nämlich einerseits von dem, was man herausfinden will und andererseits, wen man befragt. Die Wahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ist ausschlaggebend für die Qualität der Informationen, die man bekommt. Damit Interviewpartnerinnen und Interviewpartner überhaupt ausgewählt werden können, muss zuerst klar sein, wer über die benötigten Informationen verfügt. Meist müssen mehrere Personen befragt werden, um alle notwendigen Informationen zu erhalten. Aus diesem Grund sollte die Zahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nicht zu gering sein.

Folgende Fragen sollten daher unbedingt behandelt werden:

- Wer verfügt über die relevanten Informationen?
- Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- Wer ist bereitwillig, Informationen zu geben?
- Wer von den Informantinnen und Informanten ist verfügbar? (Gläser und Laudel 2014)

Erste Schritte

Nach einer intensiven Internetrecherche zu dieser Thematik und durch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen bin ich auf zahlreiche Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten gestoßen. Um die Auswahl einzugrenzen, wurden vor der Kontaktaufnahme Kriterien festgelegt, nach denen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ausgewählt wurden.

Anforderungen für die Auswahl der Interviewpartner/-innen

- Personen, die Erfahrungen mit schulängstlichen Kindern haben
- Langzeitige berufliche Erfahrung in ihrem Tätigkeitsfeld – speziell in der Arbeit mit Kindern

Anschließend erfolgte der nächste Schritt: Die Kontaktaufnahme zu den Expertinnen und Experten.

Kontaktaufnahme

Zuerst wurde willkürlich mit allen (Schul-)Psychologinnen und (Schul-)Psychologen sowie Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten Kontakt aufgenommen, die durch die Recherche im Internet gefunden wurden. Um Expert/-innen für ein Interview zu interessieren, wurden beim Erstkontakt in knappen Worten das Forschungsvorhaben, seine Wichtigkeit und die Relevanz der Teilnahme erläutert (Bogner, 2014). So wurden alle Informationen kompakt zusammengefasst und per E-Mail an alle Expertinnen und Experten geschickt. Außerdem erfolgte in diesem Schreiben eine kurze Vorstellung meiner Person.

Von neunzehn kontaktierten Expertinnen und Experten bekam ich von sieben eine positive Rückmeldung. Sie stellten sich zur Verfügung an meinem Interview teilzunehmen. Zudem wurden noch organisatorische Punkte, wie etwa der Ort und die Zeit der Befragung, abgeklärt. Anschließend wurden die aufgenommenen Interviews verschriftlicht, also transkribiert.

Die Stichprobe der Arbeit setzt sich aus sieben Personen zusammen. Nachfolgend wird eine kurze Übersicht der Interviewten angeführt:

Interview 1: Schulpsychologin Ried

Interview 2: Schulpsychologin Ried

Interview 3: Psychotherapeutin Schärding

Interview 4: Psychotherapeut Schärding

Interview 5: Psychologin Braunau

Interview 6: Psychologin Braunau

Interview 7: Psychotherapeutin Braunau

Nach der Durchführung der Interviews folgte die Verschriftlichung des aufgezeichneten Textmaterials. Dieser Vorgang, bekannt als Transkribieren, ist der nächste Schritt des methodischen Vorgehens.

5.3.6 Transkription der Interviews

Unter Transkription versteht Kittl (2005) die Verschriftlichung von gesprochener Sprache. Nach Flick (2012) ist die Verschriftlichung ein notwendiger Zwischenschritt, wenn Daten mit technischen Medien aufgezeichnet werden, um diese interpretieren zu können. Außerdem erwähnt er, dass es verschiedene Transkriptionssysteme gibt. Mayring (2015) beschreibt Transkription folgendermaßen: Gesprochene Sprache, wie etwa aus Gruppendiskussionen oder Interviews, wird in eine schriftliche Form gebracht. Das Erstellen von Transkripten ist ein sehr zeitaufwändiger aber zeitgleich unvermeidlicher Prozess. Mayring (2015) stellt in seinem Werk verschiedene Techniken des Protokollierens dar. Er beschreibt die selektive, die zusammenfassende, die kommentierte und die wörtliche Transkription. Letztere wurde für diese Forschung ausgewählt. Bei dieser Arbeit wurde das erhobene Textmaterial in normalem Schriftdeutsch aufgezeichnet. Dabei wird der Dialekt in Hochdeutsch übersetzt, Satzbaufehler werden ausgebessert und der Stil wird vereinfacht. Diese Technik kommt insbesondere bei der qualitativen Forschung zum Einsatz. Ein grundlegender Punkt bei der Interviewdurchführung sowie der Herstellung von Transkripten ist die Bewahrung der Anonymität der Befragten.

Zum Begriff Anonymität

Die Gewährleistung des Datenschutzes muss von Beginn an geklärt werden. Folglich muss garantiert werden, dass mit den zum Teil sehr persönlichen Daten, stets vertraulich und diskret umgegangen wird. Zudem wird alles gelöscht oder anonymisiert, was Leserinnen oder Leser direkte Implikationen zu den Befragten aufwirft. Aus diesem Grund ist man verpflichtet, bereits vor dem Interview zu klären, dass das Gesagte aufgenommen und transkribiert wird. Des Weiteren muss die interviewte Person im Anschluss dieser Forschungsarbeit entweder die Möglichkeit haben ein Exemplar der publizierten Forschungsarbeit zu bekommen oder das Transkript beziehungsweise die Aufzeichnung zu erhalten (Kruse, 2014). Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden bei dieser Forschung vor der Erhebung auf die datenschutzrechtlichen

Aspekte hingewiesen. Die Befragten wurden mit folgenden Kürzeln gekennzeichnet „B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7“, die Interviewleitung mit dem Buchstaben „A“.

Im folgenden Kapitel beschäftigt man sich mit der Datenauswertung. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wurde dafür angewandt.

5.4 Auswertung der Daten

Damit die erhobenen Daten ausgewertet werden können, werden inhaltsanalytische Verfahren benötigt. Dabei geht es vor allem darum, dass den niedergeschriebenen Formulierungen inhaltliche Informationen abgeleitet werden. Diese Informationen werden in ein geeignetes Format, also separat vom eigentlichen Auszug, weiterbearbeitet (Gläser & Laudel, 2004).

5.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Inhaltsanalyse ist in der qualitativen Forschung eine häufig angewandte Vorgehensweise zur Interpretation bereits erhobener Daten. Nach Mayring (2015) ist der wesentlichste Punkt bei der Auswertung die systematische Vorgehensweise, in der Textinterpretationen theorie- und regelgeleitet vollzogen werden. Der Einsatz von Kategorien ist dabei ein typisches Kennzeichen. Diese Kategorien werden meist aus theoretischen Modellen hergeleitet. Im Vordergrund steht dabei insbesondere die Reduzierung des vorhandenen Materials (Flick, 2012). Eine qualitative Inhaltsanalyse erkennt man daran, dass Daten entnommen, aufbereitet und ausgewertet werden (Gläser & Lauder, 2004).

Für diese Arbeit eignet sich nach Mayring (2015) die inhaltliche Strukturierung, da dadurch die bestmöglichen Antworten auf die Forschungsfrage erhalten werden können. Wie bereits kurz beschrieben, werden dabei bestimmte Themen oder Inhalte aus dem Interview herausgefiltert und mithilfe der Regeln der Zusammenfassung nach Mayring verknüpft.

Um herauszufinden, welche Inhalte für die Forschung zentral sind und herausgenommen werden sollen, wird auf die deduktive Kategorienbildung zurückgegriffen. Dazu werden die Kategorien aus bereits vergangenen Untersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand und aus aktuellen Theorien festgelegt. Infolgedessen kann festgestellt werden, inwieweit die Theorie mit der Praxis übereinstimmt. Abschließend werden aussagekräftige Zitate der interviewten Personen als Ankerbeispiele angeführt (Mayring 2015).

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel folgen nun die zentralen Ergebnisse der konkreten Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial durch die qualitative Inhaltsanalyse. Äußerungen der befragten Personen werden vorgestellt, zusammengefasst und miteinander verglichen. Des Weiteren soll nun die Forschungsfrage „Inwiefern kann das Umfeld Kinder mit Schulangst unterstützen?“ anhand der Analyseergebnisse beantwortet werden.

Aufgrund der Materialauswertung durch die inhaltliche Strukturierung nach Mayring (2015) ergaben sich vier Kategorien. Diese werden mit „K1“, „K2“, „K3“ und „K4“ bezeichnet.

K1: Anzeichen und Ursachen von Schulangst

K2: Zusammenarbeit mit Eltern

K3: Rolle der Schule

K4: Behandlung

Diese vier Schwerpunkte werden nun ausführlich dargestellt und erläutert. Wesentliche Textpassagen aus den Transkripten der Interviews werden beigefügt, um die Ergebnisse zu verdeutlichen.

6.1 Anzeichen und Ursachen von Schulangst

Die Begrifflichkeit Schulangst vereint eine Menge Ängste miteinander. Nach Melfsen und Walitza (2013) gibt es verschiedene Faktoren, die unmittelbar in Verbindung mit der Schule stehen und bei der Schülerin oder dem Schüler eine gewisse Art von Angst auslösen können. Die Autoren beschreiben die Ursachen folgendermaßen: Es beginnt bei dem Gefühl von Überforderung, der Angst vor Leistungsanforderungen, wie zum Beispiel Prüfungen, bis hin zur Ausgrenzung von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern.

B3 definiert Schulangst folgendermaßen: *„Ich würde es aufteilen in die Ängste vor sozialen Situationen in der Schule, wie etwa Angst vor anderen Kindern, vor Lehrern, also eben dem Zwischenmenschlichen und dann gibt es auch noch die schulische Leistungsanforderung, wie zum Beispiel Prüfungsangst.“* B4 ergänzt dazu noch die mögliche Überforderung der Kinder in der Schule.

Die Anzeichen einer Schulangst können nach B4 wie folgt aussehen: *„Panikattacken, Erbrechen, Herzklopfen, Zittern, da gibt es viele.“* Nur B3 erwähnt etwa, dass Schulangst oft eine Begleiterscheinung von einer Verhaltensauffälligkeit ist.

Als mögliche Ursachen einer Schulangst nennt B3 folgendes: *„Erschwerte Familiensituationen, generell Krankheiten oder Todesfälle in der Familie oder auch der Wechsel von einer Schule oder Klasse, sich wieder in einer neuen Gruppe zu integrieren ist oft schwer.“* B1 meint dazu: *„In Verbindung mit der Schulangst steht auch oft das Bindungsmuster zwischen den Kindern und Eltern.“*

Schulängste können nach den Angaben von B4 plötzlich aber auch schleichend auftreten. *„Es kann einen Auslöser geben oder es ist vielleicht wirklich ein Prozess, bei dem sich Kleinigkeiten aufschaukeln.“* B3 meint dazu: *„Kinder, mit einer chronischen Belastung brauchen oft länger, bis sie wieder zur Normalität zurückkehren können, bis sie wieder gefestigt sind.“*

Einen wesentlichen Einfluss auf die Kinder hat laut allen Befragten auch der Umgang mit Angst von Erwachsenen: B4 meint dazu: *„Es kommt viel auf die Erziehung an, oder auf das, wie ich aufwachse, sind meine Eltern auch eher ängstlich, wie lerne ich es sozusagen. Aber auch soziale Medien können große Auswirkungen haben. Es kommt darauf an, wie man erzogen wird. Ist alles immer gleich ein großes Drama?“* Der Begriff Helikoptereltern wird in diesem Zusammenhang nur von B4 angeführt: *„Wenn du immer zu hören bekommst, „Pass auf!“ „Tue dir nicht weh!“ „Gehe dort nicht hin!“ „Mache das nicht!“ kann es dazu führen, dass das Kind vor allem Angst hat und nichts tun will. Wenn ich*

mich körperlich nicht traue, wie soll dann mein Gehirn meine sozialen Fähigkeiten so entwickeln, dass ich gut durchs Leben komme.“ Insbesondere die B3, B4, B6 und B7 betonen die Wichtigkeit guter Vorbilder bei der Bewältigung von Angst.

Vielen Kindern fällt es meist schwer mit anderen über ihre Angst zu sprechen. Für das Umfeld der Kinder ist es daher von großer Bedeutung, möglichst früh auf eventuelle Anzeichen zu reagieren. Es gibt die verschiedensten Anzeichen, an denen Eltern oder Erziehungsberechtigte erkennen können, dass ihr Kind, beispielsweise in der Schule, überfordert ist.

B3 betont: *„Ich glaube, dass Kinder mit Schulangst gar nicht den Eindruck machen, dass sie genervt sind von der Schule, sondern eher bedrückt und deprimiert oder auch schnell gereizt sind. Antriebslosigkeit und Niedergeschlagenheit und auch Aggressionen können Nebenerscheinungen sein.“* B4 meint dazu: *„Sie sitzen meist in ihrem Zimmer sind eher zurückgezogen, die schulische Leistung wird eventuell weniger.“* B1 erläutert dazu: *„Eltern, die sich viel mit ihren Kindern beschäftigen, merken sehr gut, ob ihr Kind überfordert ist oder nicht. Oft erkennt man dies auch an der Dauer, wie lange das Kind etwa für die Hausübung braucht. Wesentlich ist auch, ob konzentriertes Arbeiten erfolgen kann oder ob das Kind schnell abgelenkt ist. Es kann auch sein, dass das Kind viele Pausen benötigt. Überforderte Kinder wissen auch oft nicht, was sie überhaupt zu Hause machen müssen.“* B2 meint dazu: *„Überforderte Kinder bringen die Hausaufgaben meist nicht nach Hause mit.“*

Andererseits zeigen Kinder mit Schulangst auch Anzeichen wie den Wunsch nach dem Fernbleiben vom Unterricht, wobei es laut B2 auch Kinder gibt, die überfordert sind und trotzdem gerne in die Schule gehen. Dies ist meist auf eine gute Klassengemeinschaft, gute Freundschaften oder eine nette, fürsorgliche Lehrperson zurückzuführen. B1 betont: *„Wichtig ist für Eltern, immer im Gespräch mit Lehrer/-innen zu sein, weil die Lehrer/-innen wissen immer, wenn Kinder überfordert sind, denn die sehen das ja.“*

Gemeinsam soll auch herausgefunden werden, woran es liegt, dass eine Überforderung vorhanden ist. Dies kann nämlich nach den Expertinnen und Experten unglaublich umfangreich sein. B3 nennt dazu folgendes: *„Liegt es an Verständnisproblemen? Liegt es daran, dass es zu schwierig erklärt wird? Liegt es daran, dass das Kind abgelenkt ist? Wodurch ist das Kind abgelenkt? Gibt es andere Probleme, wie etwa Mobbing? Diese Kinder haben oft keinen Kopf frei, um sich zu konzentrieren auf schulische Inhalte, die einfach vor der Pause Angst haben.“*

Dass die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Schulangst ständig steigt wurde von allen Befragten bestätigt. B3 meint, dass die Zahl der schulängstlichen Kinder vor allem zum Schulschluss steigt, da bei einigen Kindern ein enormer Druck besteht. B4 erläutert: *„Versagensängste, wie etwa die Klasse nicht zu schaffen, spielen dabei auch eine zentrale Rolle.“* Auch B5 erwähnt die Versagensängste, die auch oft in Verbindung mit Strafen stehen. Wenn sich Kinder bereits vor der Prüfung vor Strafen oder negativen Konsequenzen seitens ihrer Eltern fürchten, verstärkt dies natürlich die Angst.

Nur B1, B5 und B6 sprechen auch von dem Zusammenhang mit dem Beginn der Pandemie. B1 meint dazu: *„Insbesondere seit dem Beginn der Pandemie im Jahr 2020 konnte eine enorme Steigerung festgestellt werden, vor allem auch im Bereich der Volksschule. Die Kinder mussten lernen mit vielen verschiedenen und auch wechselnden Bedingungen umzugehen. Dies ist zurückzuführen darauf, dass längere Zeit kein Schulbesuch möglich war und dadurch vor allem ängstliche Kinder, die sich zu Hause sehr wohl gefühlt haben, von der häuslichen Art des Unterrichts sehr profitiert haben.“*

Insgesamt kann folglich gesagt werden, dass die Anzeichen wie auch die Ursachen einer Schulangst laut den Befragten unfassbar umfangreich sein können und daher teilweise erst recht spät entdeckt werden. Um dies zu verhindern, ist es wichtig, die Kinder zu beobachten, um möglichst bald etwaige Veränderungen im Verhalten oder der Leistungen festzustellen.

6.2 Zusammenarbeit mit Eltern

Eltern können ihre Kinder bei der Bewältigung von Schulangst enorm unterstützen: vom Zuhören, über den Austausch mit Lehrkräften, bis hin zum Organisieren professioneller Unterstützung. Bei Eltern, wie auch Lehrpersonen erzeugt Schulangst, die oft mit physischen und psychischen Beschwerden einhergeht, Hilflosigkeit.

Dazu erläutert B3: *„Ich glaube für Kinder ist es wichtig, dass sie von ihren Eltern mutmachende Gedanken zugesprochen bekommen, dass sie Lob bekommen. Eltern können auch als Vorbild in der Angstbewältigung dienen und den Kindern zeigen, dass auch sie Angst haben.“* B4 ergänzt dazu: *„Ein schulischer Ausgleich, dass sie auch eine Zeit haben, in der sie keine Sorgen haben müssen.“* Eine gute Vertrauensbasis und eine empathische Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind sind laut aller Befragten von großer Bedeutung. B5 und B7 betonen die Wichtigkeit des Umgangs miteinander. Eltern müssen auch ihren Kindern gegenüber Respekt zeigen und sich in sie hineinversetzen. Sie sollen sie so nehmen wie sie sind, denn nur so fühlen sich die Kinder wertgeschätzt. B5 meint dazu: *„[...] , dass man nicht immer nur die Fehler sieht, sondern auch das Gute in dem Menschen.“* Dem Kind soll außerdem verdeutlicht werden, dass es nicht nur seine Angst oder sein Problem ist, sondern ein Problem der ganzen Familie oder der Schule.

Eine wesentliche Rolle bei der Vorbeugung oder sogar Vermeidung von Schülängsten spielt die Stärkung. Eltern sollten sich nach B6 genau überlegen, welche Erwartungen sie an ihre Kinder haben bzw. wie sie diese Erwartungen formulieren. Der Umgang und Stellenwert von Leistungen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Alle befragten sind sich einig, dass Kindern sehr früh der Umgang mit Gefühlen beigebracht werden sollte. Die Kinder müssen darauf vorbereitet werden, mit Ängsten umzugehen. Offene Kommunikation ist laut B6 und B7 in diesem Fall überaus wichtig.

Bei Schulangst ist es wichtig Kontakt zur Schule aufzunehmen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Nur B1 erwähnt auch die Tatsache, dass beim Fernbleiben vom Unterricht immer auch rechtliche Dinge eine Rolle spielen. B1 erläutert: *„Wie können Kinder bei längerem Fernbleiben auch Prüfungen machen, damit eine Leistungsbeurteilung erfolgen kann, damit es ein Zeugnis gibt und kein „nicht beurteilt“.“* Diese schulrelevanten Fragen sind wahrscheinlich vor allem für Eltern von Bedeutung, damit sie ihre Kinder in dieser Hinsicht unterstützen können. Eine gemeinsame Klärung aller Beteiligten ist in diesem Fall zentral.

Weiters ist für Eltern wichtig zu wissen, inwieweit es Unterstützung durch therapeutische Einrichtungen gibt. B1 unterscheidet dabei zwischen: *„Psychotherapeutische Hilfe und der Abklärung an Kinder- und Jugendkliniken mit psychiatrischen Abteilungen. Alles andere, was in Rahmen der Beratung gehen kann ist alles was die Autonomieentwicklung des Kindes stärkt.“* B2 erwähnt dabei: *„Für Kinder ist die Strukturierung des Tagesablaufs eine enorme Entlastung, es geht auch darum, in das Tun zu kommen. Es geht dabei stark um gute Strukturen, sie benötigen einen Rahmen, an dem sie sich orientieren können.“* B3 ergänzt dazu: *„Kinder brauchen eine gewisse Sicherheit, Rituale.“* Zudem betont B1: *„Es geht auch darum, dass Eltern ihre Bindung mit den Kindern reflektieren, zu schauen, ob die Eltern den Kindern ausreichend Freiraum geben für Autonomieentwicklung.“*

Schulangst kann dazu führen, dass sich Kinder zurückziehen und einsam werden. Fühlt man sich in der Klasse allein, geht man nicht gerne dort hin. Besonders die Pausen fürchten Kinder, weil sie keinen Kontakt zu Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden haben. Bereits auf dem Weg in die Schule oder spätestens dann im Klassenzimmer erleben viele Kinder Mobbing. Bloßstellungen, Unterdrückungen, Ausgrenzungen, Erpressungen oder auch körperliche Gewalt sind keine Seltenheit mehr. Kindern, die so etwas erleben müssen, fehlt meist der Mut, ihre Ängste mit anderen zu teilen. B1 rät dazu: *„Eltern müssen im Gespräch bleiben mit den Kindern. Beim Kind immer wieder fragen: Welche*

Vorfälle gibt es? Was läuft in der Schule? Das ist der erste Weg. Die Eltern sollen/müssen sich an die Lehrpersonen wenden, denn solche Vorfälle in der Schule müssen einfach auch in der Schule bearbeitet werden und müssen Teil einer Schulkultur werden, damit die Schule signalisiert: Mobbing ist eine Form von schwerer Gewalt und Mobbing dulden wir in der Schule nicht. Dies braucht einen klaren Rahmen in der Klasse, damit leichter über Mobbing gesprochen werden kann, dass man sagt, was Mobbing ist, wie man Mobbing erkennen kann, dass man einfach aufklärt.“ B2 erläutert dazu: „Mobbing läuft meist sehr verdeckt, in Garderoben, Umkleidekabinen, in den Toiletten. Wenn man die Kinder im Blick hat, passiert es vor den eigenen Augen nicht, aber sobald man sich umdreht, kann es dann wieder passieren und Vorfälle geben. Das macht es vor allem schwierig Mobbing zu erkennen und deshalb ist es wichtig die Klassengemeinschaft auch dahingehend zu stärken. Mobbing ist ein Gruppenphänomen. Daher braucht es Steuerung, es braucht Erwachsene, das ist entscheidend.“ B1 betont: „Mobbing ist etwas, dass auf Grund der Dynamik entsteht und diese Dynamik braucht Führung und braucht einfach ein klares Draufschauen. Dieses Hinschauen, handeln, handeln heißt stoppen! Und diese klaren Stoppsignale stoppen 70% der Gewalthandlungen bei Mobbing, wenn Erwachsene draufschauen.“ Nur B5 erwähnt in diesem Zusammenhang, dass es eventuell wichtig sein kann, auch Protokoll zu führen und zu dokumentieren. Dazu meint B4: „Dabei ist es eben wichtig, dass Eltern mit der Schule in Kontakt bleiben, damit die Schule weiß, was die Eltern machen und umgekehrt, weil natürlich auch die Stärkung von jenen, die in die Opferrolle rutschen wichtig ist, gleichzeitig, aber auch schulische Maßnahmen wichtig sind. Wenn nur mit dem Opfer gearbeitet wird, dann bekommt das Kind das Gefühl: „Naja jetzt werde ich gemobbt, muss mich der Gewalt aussetzen und jetzt muss ich auch noch in Therapie. Daher braucht es das Verständnis dafür, diese Form von Gewalt ist nicht in Ordnung.“ B3 erwähnt dazu: „Mobbingvorerfahrungen bei Kindern und Jugendlichen haben dramatische Effekte, wir gehen davon aus, dass betroffene Kinder auch ihr Selbstbild ändern, das heißt der Erwerb von Sozialkompetenz ist auch

beeinträchtigt.“ B5 und B7 betonen, wie wichtig es ist, dass die Kinder ernst genommen werden und keine unbrauchbaren Ratschläge ausgesprochen werden.

Vielen Kinder fällt es nicht leicht über ihre Gefühle oder Ängste mit ihren Eltern zu sprechen, weil sie möglicherweise die Schuld bei sich selbst suchen. B1 rät dazu den Eltern: *„Wenn Kinder von der Schule nachhause kommen, sollte man sie immer fragen: Wie war es denn in der Schule? Eltern sollen Interesse zeigen, und zwar zuerst für Dinge, die toll bzw. interessant waren. Wurde was Neues gelernt? War etwas lustig? Erst danach sollen Fragen kommen wie: Hat dich etwas geärgert? War etwas nicht so toll? Das heißt, es soll einfach Anregungen zum Erzählen geben. Wenn Kinder darauf nicht einsteigen, können auch Transportmittel wie Filme oder Bücher benutzt werden. Besonders Bilderbücher regen an, zu erzählen, auch über Schule. Hilfreich kann es auch sein, von anderen Perspektiven zu sprechen.“* Obwohl der Einsatz von Bilderbüchern und auch Filmen für Kinder so hilfreich sein kann, erwähnt nur die B4 die Wichtigkeit dieses Faktors.

Nur B5 führt dabei an, dass Kindern auch die Möglichkeit gegeben werden soll, mit anderen zu sprechen, wenn sie nicht mit ihren Eltern über ihre Probleme sprechen möchten. Enge Verwandte oder Bekannte, wie Oma, Opa, Tanten oder Onkeln können auch wichtige Bezugspersonen der Kinder sein.

B3 beschreibt außerdem: *„Bestrafungen aufgrund schlechter Noten sind zu diesem Zeitpunkt kontraproduktiv, da in diesem Fall auch noch die Angst vor der Reaktion der Eltern hinzukommt.“* Eltern sollten laut B4 auch auf keinen Fall ohne dem Wissen des Kindes auf andere Mitschüler/innen oder Lehrpersonen zugehen: *„Oft haben die Kinder Angst, dass die Eltern zur Schule gehen oder zu den Eltern anderer Kinder.“* Gespräche zwischen dem Kind und dem Elternteil, um gemeinsame Wege zu finden, sind daher unbedingt erforderlich.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Expertinnen und Experten den Eltern raten, zu agieren und nicht zuzusehen. Eltern müssen mit der Schule in

Kontakt treten und auch gemeinsam mit dem Kind nach Lösungen und Hilfen suchen. Das Wohl und die Stärkung des Kindes sollten dabei immer im Vordergrund stehen.

6.3 Rolle der Schule

Manche Probleme lassen sich oft nur durch ein Gespräch mit der jeweiligen Lehrperson lösen. Auf Basis dieses Austauschs können die Kinder darin unterstützt werden, eine positive Haltung gegenüber der Schule zu entwickeln. Darüber hinaus können alle gemeinsam herausfinden, woher die Angst der Schülerin oder des Schülers kommt, um dann Ziele festzulegen und Ratschläge auszusprechen.

Laut B1 sind es vor allem Gespräche und die Stärkung der Person die hierbei wesentlich sind. Alle Expertinnen und Experten betonen, wie wichtig eine gute Beziehung zueinander ist, damit Kinder gerne in die Schule gehen. B3 meint dazu: *„Ich glaube, dass es wichtig ist, dass die Lehrpersonen für eine soziales Klassenmilieu sorgen müssen, in dem auch bestimmte Regeln vorherrschen, dass beispielsweise niemand ausgeschlossen wird.“* Auch B4 führt dazu an: *„Ganz am Anfang eines Schuljahres sollte bereits geklärt werden, wie wir miteinander umgehen wollen. Was erwarten die Kinder von der Lehrperson und umgekehrt. Dies funktioniert natürlich besser, wenn man diese Regeln gemeinsam mit den Kindern erarbeitet, anstatt sie vorzugeben. Die Kinder können sich durch ihre Mitgestaltung mehr darauf einlassen und die Regeln einhalten.“* Nach B3 spielt auch die Gestaltung der Klasse eine zentrale Rolle: *„Wie kann man die Klassenräume einladend gestalten?“* Laut B4 sind hilfsbereite und verlässliche Lehrkräfte notwendig, damit Schulkinder, mit ihren Anliegen zu ihnen kommen.

Nach B5 ist der wichtigste Ansatz immer der Umgang miteinander: *„Wie möchte ich, dass mit mir umgegangen wird, wie gehe ich um mit meinem Gegenüber. Wir müssen mehr in das Ermutigen gehen und nicht immer ins*

Entmutigen, ins Nörgeln, Kritisieren, wir müssen versuchen das Gute des Schülers zu sehen.“

Besonders schwierig ist es, wenn Lehrerinnen oder Lehrer der Grund für das Fernbleiben sind. Immer wieder passiert es, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler entmutigen oder kränken, weshalb die Unsicherheiten und Ängste der Kinder verstärkt werden. B1 beschreibt, dass sich immer mehr Eltern melden, die sich darüber beschweren, dass Lehrpersonen ihre Kinder entmutigen, abfällige Bewertungen und abwertende Bemerkungen machen. B4 spricht dabei von einem negativen Überdehnen der pädagogischen Kompetenz. B2 erläutert dazu: *„Oft lässt sich das nicht in Beratungsgesprächen klären, da es für ein Beratungsgespräch die Bereitschaft der Lehrperson braucht mitzuarbeiten. Man spricht ja hier von Regelverletzungen, denn Ängste zu erzeugen, das ist ja etwas, was durch Kränkungen, Abwertungen geschieht, das sind ja Dinge, die im Schulkontext nicht gehen. Das ist etwas, wo eigentlich die Schulaufsicht aktiv werden müsste.“*

Alle Befragten bis auf B3 führen dieses Problem auf eine unzureichende Qualität der Lehrperson zurück. B3 hinterfragt jedoch auch das System Schule und erwähnt, die Tatsache, ob folgende Lehrpersonen nicht mehr Unterstützung bräuchten, damit es keine genannten Vorfälle gibt. *„Vielleicht wäre es zur heutigen Zeit notwendig mehr Workshops und auch Supervisionen für Lehrpersonen anzubieten. Eventuell sogar verpflichtend.“*

In diesem Zusammenhang erwähnt nur B6, dass auch Erwachsene einen enormen Einfluss darauf haben, welches Bild die Kinder von ihren Lehrpersonen haben. Wenn etwa Eltern zu Hause vor ihrem Kind über die Lehrperson schimpfen und diese schlecht reden, hat das selbstverständlich Auswirkungen auf das Kind, insbesondere auf das Lernen.

Nur B5 und B7 thematisieren, dass es heutzutage auch für Lehrpersonen nicht mehr leicht ist, da es immer mehr Eltern gibt, die bei jeder Kleinigkeit in die Schule kommen und womöglich mit verschiedenen Konsequenzen drohen.

Alles in allem betonen die Befragten die Relevanz einer guten Lehrer-Kind-Beziehung. Nur dadurch erhalten die Schülerinnen und Schüler das Gefühl, sich jederzeit an ihre Lehrperson wenden zu können und mit all ihren Problemen verstanden zu werden. Regeln und Rituale die gemeinsam erstellt werden, können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. Ist die Lehrkraft der Auslöser der Angst ist es für Eltern wichtig, dem Problem nachzugehen und sich für das Kind einzusetzen.

6.4 Behandlung

Der Zeitpunkt, ab wann ein Kind eine Behandlung auf Grund von Schulangst benötigt, ist für manche Eltern oft nicht eindeutig. Alle Befragten betonen jedoch, dass es enorm wichtig ist, den diesen nicht zu übersehen. Schulangst wird häufig erst bemerkt, wenn es schon fast zu spät ist, nämlich dann, wenn die Kinder nicht mehr zur Schule wollen und krank vor Angst werden.

B1 definiert den Zeitpunkt folgendermaßen: *„Behandlungsbedürftigkeit setzt ein, wenn Klient/-innen eingeschränkt sind in ihrer Lebensführung.“* B2 ergänzt dazu: *„Sobald die Schulangst so groß ist, dass das Kind weder in die Schule geht noch schulische Aufgaben gut erledigen kann, blockiert ist für das, was Schüler/-innen tun, nämlich lernen, sich konzentrieren, Aufgaben erledigen, sobald sie dahingehend einfach beeinträchtigt sind, ist diese Beeinträchtigung zu behandeln und ab diesem Punkt braucht es einfach eine Unterstützung.“* B3 erläutert dazu folgendes: *„Sofern der Leidensdruck des Kindes über eine gewisse Zeit besteht, ist es schon wichtig, psychotherapeutische beziehungsweise psychologische Hilfe in Anspruch zu nehmen, denn umso länger dieser Zeitrahmen andauert, umso länger ist der Druck und desto mehr wirkt sich das auf das Kind, seine Leistungen und seine Entwicklung aus.“* Alle Befragten sind sich einig, dass es besser ist zu früh zu handeln als zu spät. Sobald Erwachsene das Gefühl bekommen, allein nicht mehr weiterzukommen, ist es wichtig, etwas zu unternehmen.

Der Einsatz von Medikamenten ist dabei teilweise notwendig, um zu entlasten und zu entspannen, um dann wieder Mut zu fassen, erste Schritte zu gehen. B1 beschreibt dies als Krisenbewältigungshilfe. Medikamente werden von psychiatrischen Stellen, manchmal auch von Hausärzten verordnet. B5 betont dabei: *„Wichtig ist, dass medikamentöse Behandlung nicht allein läuft, sondern dies wirklich nur als Begleitmaßnahme gesehen wird. Mit dem Ziel, diese Medikamente irgendwann wieder abzusetzen.“* Der Einsatz von Medikamenten bei Schulangst wird von B3 eher kritisch und als nicht unbedingt notwendig betrachtet. B3 betont: *„Ungünstig wäre es, wenn das Kind dadurch lernt, dass mit Tabletten Probleme zu lösen sind.“* Dazu ergänzt B4: *„Es soll auf keinen Fall ein Hausarzt so etwas verschreiben, eine Psychiaterin oder ein Psychiater sind dabei eindeutig die besseren Ansprechpartner. Medikamente sollen, wenn dann, nur kurzfristig, zum Stabilisieren und Unterstützen eingenommen werden, um dann eine Therapie anzufangen“.* Insbesondere B1, B2, B4 und B6 unterstreichen die Wichtigkeit eines Facharztes für die Verordnung von Medikamenten.

Zusammengefasst sind sich alle Expertinnen und Experten einig, dass Medikamente, falls nötig, nur für eine bedingte Zeit eingenommen werden sollen. Das Ziel einer medikamentösen Behandlung sollte immer sein, diese mit Absprache eines Facharztes, ehest möglich wieder abzusetzen und gleichzeitig mit einer Therapie weitere Schritte vorzunehmen.

Fazit und Ausblick

Schulangst muss ernst genommen werden. Ich finde, diese Thematik wird leider häufig immer noch belächelt oder als "hat das Kind wohl keine Lust" abgestempelt. Doch es ist Realität, dass heutzutage so unfassbar viel von Heranwachsenden erwartet wird. Klarerweise spüren die Kinder den Druck nach guten Noten und gleichzeitig nach unterschiedlichen Freizeitbeschäftigungen. Höher, weiter, schneller, das betrifft auch schon die Kleinsten.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit dem Thema Schulangst und insbesondere damit, wie betroffenen Kindern geholfen werden kann. Zudem soll herausgefunden werden, wie es gelingen kann, den Lebensraum Schule möglichst angstfrei und erfolgreich zu erleben. Die Forschungsfrage „Inwiefern kann das Umfeld Kinder mit Schulangst unterstützen?“ steht daher im Zentrum dieser Forschung.

Zuerst erfolgte eine detaillierte Auseinandersetzung mit der vorhandenen Fachliteratur. Zentrale Erkenntnisse konnten dadurch schon im Theorieteil angeführt werden. Der theoretische Teil handelt einerseits von der genaueren Erläuterung der Themen Angst bzw. Schulangst und andererseits von Möglichkeiten, wie Lernen ohne Angst funktionieren kann. Des Weiteren werden noch Gedanken und Maßnahmen zur Reduzierung von Angst und Stress genannt.

Damit die Forschungsfrage ausführlich beantwortet werden kann, wurde im empirischen Teil eine qualitative Forschung nach Mayring (2015) durchgeführt. Dazu wurden Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten, die über ihre Erfahrungen mit schulängstlichen Kindern berichteten, geführt.

Die Ergebnisse im zuvor beschriebenen Kapitel zeigen eindeutig, wie wichtig es als Elternteil ist, sich für die Probleme ihrer Kinder zu interessieren. Kindern fällt es zum Teil schwer, von allein ein heikles Thema anzusprechen, daher ist es die Aufgabe der Eltern, Interesse am Alltag der Kinder zu zeigen, denn nur so lassen sich mögliche Ängste der Kinder entlocken. Expertinnen und Experten

berichteten, dass Eltern, die sich viel mit ihren Kindern beschäftigen, sehr schnell bemerken, ob ihr Kind überfordert ist. Zudem meinten die Befragten, dass es jedoch auch Kinder gibt, die etwa überfordert sind, aber trotzdem gerne in die Schule gehen. Dies ist meist auf gute Freundschaften, eine gute Klassengemeinschaft und/oder eine empathische, fürsorgliche Lehrperson zurückzuführen.

Auch Baer und Barnowski-Geiser (2010) sprechen davon, wie ausschlaggebend und gleichzeitig prägend eine gute familiäre Atmosphäre sowie eine stabile Beziehung in der Schule sind, um Schulängsten entgegenzuwirken. Diese Faktoren haben eine große Auswirkung darauf, ob Kinder gerne und mit Freude die Schule besuchen. Besonders für sensible und empfindsame Kinder ist es von großer Relevanz, auch in der Schule eine Bezugsperson zu haben, an die sie sich jederzeit wenden können. Dies können einerseits Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, wie auch Lehrende sein. Umso früher jedoch Anzeichen wahrgenommen werden, desto erfolgreicher kann eine Eskalation bis hin zu extremen Erscheinungsformen der Schulangst vermieden werden. Lehrpersonen haben nicht nur die Aufgabe, die Kinder zu unterrichten. Sie sollen auch an den Kindern interessiert sein, und gewiss nicht nur an den Leistungen oder Hausaufgaben, vielmehr auch an ihren Emotionen und Gefühle. Die Lehrerin oder der Lehrer sollten genau darauf achten, was die Kinder fühlen, denken und wenn möglich bemerken, wenn sich etwas verändert. Dies wiederum bestätigt die Annahme der Expertinnen und Experten, wie bedeutend eine gute Eltern-Lehrer-Kind Beziehung ist.

Die Befragten schilderten außerdem, wie sehr ein geregelter Tagesablauf den Kindern bei der Bewältigung der Angst helfen kann. Die Kinder benötigen Strukturen, Rituale und einen gewissen Rahmen, an dem sie sich orientieren können.

Dies wird auch von Melfsen und Walitza (2013) in der Literatur angeführt. Sie erwähnen etwa, dass Morgenrituale und eine feste morgendliche Struktur den Start in den neuen Tag erleichtern können. Rechtzeitiges Wecken ist

notwendig, um dem Stress zu entgehen. Zudem ist es zeitsparend, sich die Kleidung bereits am Tag zuvor zurechtzulegen, um möglichen Trödeleien zu vermeiden. Abendrituale, wie Gute-Nacht Geschichten können dem Kind beim Einschlafen helfen.

Eltern und Erziehungsberechtigte haben laut den Befragten auch einen wesentlichen Einfluss darauf, wie Kinder mit ihrer Angst umgehen. Eltern können als Vorbilder dienen und den Kindern zeigen, dass auch sie vor etwas Angst haben, denn auch Väter, die immer alles können und scheinbar nichts fürchten, haben vor irgendetwas Angst. Wenn Kinder dies begreifen, lernen auch sie mit ihren Ängsten umzugehen.

Dass Eltern eine wesentliche Vorbildfunktion in der Bewältigung von Angst haben, betonen auch Melfsen und Walitza (2013) in der Literatur. Wenn Erwachsene ihre Ängste unter Kontrolle haben und sie nicht leugnen, können sie als Vorbilder dienen.

Des Weiteren betonen die Befragten die Wichtigkeit von Regeln und Ritualen in der Klasse. Damit die Schülerinnen und Schüler diese jedoch auch einhalten, sollten sie am Anfang des Schuljahrs gemeinsam erarbeitet und festgelegt werden. Ebenso die Kinder sollen preisgeben dürfen, was sie von den Lehrenden erwarten und auch umgekehrt.

Die Autoren Melfsen und Walitza (2013) nennen dazu Regeln, wie niemanden auszugrenzen, freundlich miteinander umzugehen und anderen mit Respekt gegenüberzutreten. Auch sie sind der Meinung, dass klare Schul- und Klassenregeln notwendig sind, damit ein soziales Klassenmilieu gelingen kann. Ein Kummerkasten oder ein Klassenratsbuch würden sich beispielsweise gut anbieten, um Probleme in der Klasse zu besprechen.

Mobbing war ein weiteres wichtiges Thema der Befragung. Bereits auf dem Schulweg oder spätestens in der Klasse erleben viele Kinder Mobbing. Ausgrenzung, Unterdrückung, Erpressung oder körperliche Gewalt sind laut der Expertinnen und Experten keine Seltenheit mehr. Kinder mit solch realen

Bedrohungserfahrungen fehlt meist der Mut, ihre Ängste anderen mitzuteilen, weshalb sie den Eltern raten, immer im Gespräch mit ihren Kindern zu bleiben. Außerdem sollen sich die Eltern an Lehrpersonen wenden, da solche Fälle auch unbedingt im Schulalltag behandelt werden müssen. Es muss deutlich gemacht werden, dass Mobbing eine schwere Form von Gewalt ist und in der Schule keinesfalls geduldet wird. Die Stärkung der Klassengemeinschaft spielt dabei eine zentrale Rolle.

In der Literatur betonen Baer und Barnowski (2010), dass weder in der Schule noch zu Hause aus Mobbing ein Tabuthema gemacht werden darf. Es ist wichtig, dass offen damit umgegangen wird, denn die gesamte Klasse muss daran arbeiten, dass die Beziehungen wiederhergestellt werden und sich die Klassengemeinschaft verbessert. Besonders die Lehrperson ist verpflichtet, bei Mobbing nicht wegzusehen, denn ansonsten fühlen sich die Täterinnen und Täter in ihrem Tun bestätigt, da sie glauben, ihr Handeln würde toleriert werden.

Rotthaus (2020) spricht auch davon, dass Mobbing stetig zunimmt und immer mehr Kinder aus diesem Grund die Schule meiden. Die Schülerinnen und Schüler sehen auf Grund der Hänseleien keinen anderen Ausweg.

Weiters konnte aus den Ergebnissen herausgenommen werden, dass es besonders schwierig ist, wenn die Lehrkräfte der Grund für das Fernbleiben der Kinder sind. Die Befragten berichteten von Lehrpersonen, die ihre Schülerinnen und Schüler beispielsweise entmutigen oder kränken. Dabei besteht folglich das Problem, dass Lehrpersonen ihre Handlungen nicht als falsch erachten und für Beratungsgespräche meist nicht bereit sind.

Nach Wagreich (2015) ist es nicht selten, dass auf Grund des Führungsstils der Lehrkraft bei manchen Kindern Schulangst ausgelöst wird. Der Autor beschreibt diese Lehrerinnen und Lehrer als unfreundlich, ungeduldig und respektlos. Lehrpersonen, die einen autoritären Führungsstil ausüben, übertrieben fordernd und stark an den Leistungen der Kinder orientiert sind, haben mehr

schulängstliche Kinder in der Klasse als jene, die ihren Schülerinnen und Schülern verständnisvoll und freundlich entgegenreten.

Laut Melfsen und Walitza (2013) haben Lehrende gegenüber ihren Schülern sehr viel Macht. Wird diese Macht jedoch falsch eingesetzt, geben die Kinder infolge der Ungerechtigkeit auf. Die Autoren nennen dazu einerseits die Stigmatisierungsangst, bei der Angst vor der Demütigung und Bloßstellung der Lehrperson herrscht und andererseits die Personenangst, bei der die Angst von einer bestimmten Person ausgelöst wird.

Um schlussendlich meine Forschungsfrage: „Inwiefern kann das Umfeld Kinder mit Schulangst unterstützen?“ zu beantworten, möchte ich folgendes anführen:

Ängste sind wichtig, auch für Kinder. Werden diese Ängste jedoch zu groß müssen wir reagieren. Ich, als Lehrperson, bin dazu verpflichtet, meine Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Es ist meine Aufgabe Interesse an den Kindern zu zeigen, damit Probleme möglichst früh erkannt werden können. Ich muss für eine angenehme Klassenatmosphäre sorgen und die Klassengemeinschaft fördern. Gibt es ein betroffenes Kind in meiner Klasse, darf ich nicht wegsehen und muss gemeinsam mit den Eltern die Ursache herausfinden, um dem Kind bestmöglich zu helfen. Denn das Ziel sollte immer sein, dass die Kinder gerne in die Schule gehen und sie sich in der Klasse wohl fühlen. Ausgrenzung und Mobbing dürfen da keinen Platz haben. Um dies möglichst zu verhindern, können bereits am Schulanfang gemeinsam mit den Kindern Regeln erarbeitet werden, wie ein guter Umgang funktionieren kann. Dies trägt sehr viel dazu bei, wie die Kinder miteinander umgehen und Konflikte entgegenreten.

Eltern kann ich Ähnliches raten. Eine gute Eltern-Kind-Beziehung ist unbedingt notwendig. Kinder brauchen eine gewisse Sicherheit und diese sollten sie zu Hause von ihrer Familie bekommen. Es ist die Pflicht von Eltern, ihre Kinder zu unterstützen und für sie da zu sein. Erwachsene sollten auch als Vorbilder in der Angstbewältigung dienen, um den Kindern zu zeigen, du bist nicht allein mit

deiner Angst. Eine ängstliche Erziehung trägt nur wenig dazu bei, dass Kinder lernen mit Ängsten umzugehen. Eltern müssen außerdem Interesse am Leben ihrer Kinder zeigen, denn nur so können sie Veränderungen bei ihrem Kind feststellen. Des Weiteren möchte ich den Eltern den Rat geben, nicht allein zu handeln. Die Zusammenarbeit und Absprache mit der Schule, wie auch der Lehrperson sind äußerst wichtig. Reicht diese Unterstützung nicht aus, sollen sich Eltern nicht scheuen, therapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen und Kontakt zur Schulpsychologie, zum Kinderschutzzentrum, zur Kinder- und Jugendhilfe etc. aufzunehmen. Die Kinder, wie auch Eltern werden mit ihren Problemen ernst genommen und gemeinsam wird nach einer Lösung des Problems gesucht.

Gute Freundschaften in und auch außerhalb der Schule geben den Kindern natürlich Sicherheit und können das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein steigern.

Da die Forschung dieser Arbeit auf Grund des Umfangs nur bedingt aussagekräftig ist, könnte in weiterer Folge möglicherweise erforscht werden, welche Ansichten Lehrende zu dieser Thematik haben. Darüber hinaus wäre interessant zu erforschen, ob und folglich welche Unterschiede es bezüglich der verschiedenen Schulstufen gibt. Weiters wäre es spannend herauszufinden, welche konkreten Behandlungsmöglichkeiten es gibt bzw. wie die Therapien bei Schulangst aussehen.

Abschließend kann noch folgendes gesagt werden: Meiner Meinung nach wäre es wünschenswert, wenn die Lebensbedingungen von Heranwachsenden so wären, dass erst keine Schulangst auftritt. Dabei spielt die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eine bedeutende Rolle. Erwachsene sollen die Fertigkeiten und Begabungen der Kinder richtig einschätzen und nicht Unmögliches erwarten. Kinder profitieren von einer fürsorglichen Unterstützung. Eltern sollen ihre Kinder beim Heranwachsen begleiten. Auch Erwachsene haben Ängste und das muss vielen Kinder klar gemacht werden. Es ist eine Stärke, seine Ängste zu

zeigen und offen darüber zu sprechen. Kinder müssen früh lernen, wie sie Angst und vor allem auch Stress bewältigen können. Ein selbstbewusstes Kind setzt sich im Leben wie auch in der Schule gut durch. Lehrerinnen und Lehrer tragen einen großen Anteil zur Entwicklung der Kinder bei. Im besten Fall sollen sie den Kindern als engagierte, einfühlsame und fürsorgliche Personen in Erinnerung bleiben. Schöne Augenblicke im Leben eines Kindes sind jene, in denen sie etwas schaffen, dass sie sich vorgenommen haben. Dafür braucht es Beistand und Hilfe, ebenso wie Vertrauen und Freiraum von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (2019). Die Gesichtsspezialistin. *Gehirn & Geist*, 06, 46-51.
- Alberca-Reina, E., Cantero, J. L., & Atienza, M. (2015). Impact of sleep loss before learning on cortical dynamics during memory retrieval. *NeuroImage*, 123, 51-62.
- Baer, U. & Barnowski-Geiser, W. (2010). Keine Angst vor der Schule. Was Eltern tun können. Weinheim: Beltz Verlag
- Bassler, M. & Leidig, S. (2005). Psychotherapie der Angsterkrankung. Krankheitsmodelle und Therapiepraxis-störungsspezifisch und schulenübergreifend. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Carter, B. Rees, P., Hale, L., Bhattacharjee, D., & Paradkar, M. S. (2016). Association Between Portable Screen-Based Media Device Access or Use and Sleep Outcomes. A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 170(12), 1202-1208.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Cepelewicz, J. (2019). Die Kristallkugel im Kopf. *Gehirn&Geist*, 09, 12-17.
- Ederer, E. (2005). Strategien der Gesprächsführung in der Forschung. In H. Stigler, & H. Reicher, *Praxisbuch, Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (pp. 119-128). Innsbruck: Studien Verlag.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Friston, F. (2010). The free-energy principle: a unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 127–138.
- Glatzle, H. (2021). Erfolgreich lernen. Wie Emotionen zum besseren Lernen beitragen. <https://www.erfolgreich-lernen24.de/hirnforschung/besser-lernen->

[durch-emotionen/ist-lernen-spuerbar-oder-sind-emotionen-notwendig-um-besser-zu-lernen.html](#)

Gläser, J., & Laudel, G. (2004). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Guttmann, G. (1991). Wir lernen Lernen. Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien.

Hascher, T. & Brandenberger C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. Wiesbaden: Springer

Hasel, V. F. (2019). Der tanzende Direktor. Lernen in der besten Schule der Welt. Kein & Aber.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.

Hug, T., Poscheschnik, G. (2010). Empirisch Forschen. Wien: UVK Verlagsgesellschaft.

Hüther, G. (2016). Mit Freude lernen – ein Leben lang. Vandenhoeck & Ruprecht.

Hopf, H. (2014). Schulangst und Schulphobie. Wege zum Verständnis und zur Bewältigung. Hilfen für Eltern und Lehrer. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

Hysing, M., Pallesen, S., Stormark, K. M., Jakobsen, R., Lundervold, A. J., & Sivertsen, B. (2015). Sleep and use of electronic devices in adolescence: results from a large population-based study. *BMJ Open*, 5. Article e006748.

Jorgensen, C., Taylor, J., & Barton, T. (2019). The Impact of Ethologically Relevant Stressors on Adult Mammalian Neurogenesis. *Brain Sciences*, 9(7), 158.

Kaiser, R. (2014). Qualitative Experteninterviews. Wiesbaden: Springer.

- Kittl, H. (2005). Vom Text zur Interpretation - Von der Urliste zur Datenanalyse. In H. Stigler, & H. Reicher, Praxisbuch - Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (pp. 215-224). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kluen, L. M., Nixon, P., Agorastos, A., Wiedemann, K., & Schwabe, L. (2016). Impact of Stress and Glucocorticoids on Schema-Based Learning. *Neuropsychopharmacology*, 42, 1254-1261.
- Kruse, J. (2014). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lagerkrantz, H. (2019). Die Geburt des Bewusstseins. Über die Entwicklung des frühkindlichen Gehirns. Springer.
- Leitner, M., & Kainberger, S. (2015). Lernen braucht eine Bewegte Schule! *Bewegung & Sport*, 1, 21-24.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Melfsen, S. & Walitza, S. (2013). Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln. Weinheim: Beltz Verlag.
- Menard, C., Pfau, M. L., Hodes, G. E., & Russo, S. J. (2017). Immune and Neuroendocrine Mechanisms of Stress Vulnerability and Resilience. *Neuropsychopharmacology*, 42, 62-80.
- Meuser, M., Nagel, U. (2005). Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.
- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Oelsner, W. (2003). Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie bei Schulverweigerung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 52 (6), S. 425-439.
- Oelsner, W. & Lehmkuhl, G. (2002). *Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2010). Schulangst. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 4, S. 291-399.
- Pelka, K. (2022). Der Weg der Schöpferin. [https:// karinpelka.de/inspiration/](https://karinpelka.de/inspiration/)
- Pfeifer, C., Wolters, G., & Hein, N. (2017). Versunken im Augenblick. *Gehirn&Geist*, 04, 12- 18
- Probst, K. (2020). *Kinder fürs Leben stark machen*. [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Private Pädagogische Hochschule Linz.
- Ronnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rotthaus, W. (2019). *Schulabsentismus und Schulprobleme*. Heidelberg: Carl Auer Verlag GmbH.
- Schachl, H. (1991). *Lernen ohne Angst. Mehr Freude und Erfolg in der Schule*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien.
- Scult, M. A., Knodt, A. R., Radtke, S. R., Brigidi, B. D., & Hariri, A. R. (2017). Prefrontal Executive Control Rescues Risk for Anxiety Associated with High Threat and Low Reward Brain Function. *Cerebral Cortex*, 29(1), 70–76.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Streit, P. (2016). *Ich will nicht in die Schule. Ängste verstehen und in Motivation verwandeln*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Strian, F. (2003). *Angst und Angstkrankheiten*. München: C.H. Beck oHG.

Suhr, R. (2019). Was ist eine Angststörung. <https://www.erfolgreich-lernen24.de/hirnforschung/besser-lernen-durch-emotionen/ist-lernen-spuerbar-oder-sind-emotionen-notwendig-um-besser-zu-lernen.html>

Suzuki, W., & Fitzpatrick, B. (2016). Fittes Gehirn, erfülltes Leben. Goldmann.

Tilp, M., Scharf, C., Payer, G., Presker, M., & Fink, A. (2019). Physical Exercise During the Morning School-Break Improves Basic Cognitive Functions. *Mind, Brain and Education*, 14(1), 24-31.

Traub, J. & In-Albon, T. (2017). Therapie-Tools Angststörungen im Kindes- und Jugendalter. Weinheim: Beltz Verlag.

Vohra, M., Lemieux, G. A., Lin, L., & Ashrafi, K. (2017). The beneficial effects of dietary restriction on learning are distinct from its effects on longevity and mediated by depletion of a neuroinhibitory metabolite. *PLoS Biology*, 15(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2002032>.

Wagreich, U. (2015) Schule ohne Angst. 4. Ausgabe. Open Online Journal dor Research and Education.

Weißenfels, G. (2003). Schulangst im Vorschul- und Grundschulalter. Entwicklungspsychologische Erklärungen und empirische Untersuchungen. München: Grin Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Petermann, F. & Petermann, U. (2010). Schulangst. Monatschrift Kinderheilkunde, 4, S. 291-399.

Abbildung 2: Rotthaus, W. (2019). Schulabsentismus und Schulprobleme. Heidelberg: CarlAuer Verlag GmbH.

Abbildung 3: Schachl, H. (1991). Lernen ohne Angst. Mehr Freude und Erfolg in der Schule. Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien.

Abbildung 4: Interviewleitfaden (eigene Darstellung)

Eidesstaatliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

23.10.2022

Datum

Lisa Petzinger

Unterschrift