

Jeck, Stephan

Mehrdimensionale Beratung und Intervention bei Angstproblemen in der Schule

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 52 (2003) 6, S. 387-408

urn:nbn:de:0111-opus-9468

Erstveröffentlichung bei:



www.v-r.de

Nutzungsbedingungen

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

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

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,
Psychologie und Familientherapie

52. Jahrgang 2003

Herausgeberinnen und Herausgeber

Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Verantwortliche Herausgeberinnen

Ulrike Lehmkuhl, Berlin
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

Redakteur

Günter Presting, Göttingen

V&R Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

Mehrdimensionale Beratung und Intervention bei Angstproblemen in der Schule

Stephan Jeck

Summary

Counselling and intervention in case of anxiety problems in school

Multidimensional counselling and intervention in case of anxiety problems in school can be understood as a challenge for educational psychologists who has to solve individual anxiety disorders on the one hand and participate in processes of school development in order to prevent anxiety on the other hand. There are a lot of techniques and strategies to construct classroom settings which reduce anxiety. Improving self-efficacy and training stress management for teachers and students are possible programs presented in order to change the culture of educational organizations like schools. To realize such programs all members of the school community have to cooperate and teachers have to modify their instructional actions. Therefore they have to develop better diagnostic skills in order to detect anxious and inconspicuous students who need special fostering for better learning in school. For extreme anxiety disorders with school refusal there are many therapeutic treatments out of school, one of the best for children and adolescents are cognitive-behavioral settings.

Keywords: school anxiety – school refusal – self-efficacy – coping with stress – teaching skills

Zusammenfassung

Mehrdimensionale Beratung und Intervention bei Angstproblemen in der Schule bedeutet für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen einen ständigen Balanceakt von der Einzelfallhilfe bis zur Beratung von Schulentwicklungsprozessen.

Ausgehend von der individuellen Angstbewältigung im Schulalltag und der Behandlung von Angststörungen bei Schulverweigerung gibt es präventive und angst-reduzierende Techniken und Strategien zur Unterrichtsgestaltung und Verbesserung des Schulklimas. Auf der Ebene des Unterrichts stehen vielfältige pädagogisch-psychologische Erkenntnisse zur Verfügung, auf der Ebene der Schule wird die Erhöhung der Selbstwirksamkeit als innovatives Ziel und die gezielte Stressbewältigung in Form von Trainings für Lehrer und Schüler vorgestellt. Um tatsächlich eine angstfreie Lernatmosphäre und Schulkultur erreichen zu können, bedarf es allerdings der Kooperation aller Beteiligten und der verbindlichen Umsetzung von Maßnahmen durch die Lehrkräfte im Unterricht. Dazu müssen Lehrerinnen und Lehrer diagnostisch kompetenter werden und lernen, auf die gestiegenen Anforderungen

im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen im Unterrichtsalldag angemessen zu reagieren: Ängstliche, aber unauffällige Schüler müssen erkannt und entsprechend gefördert werden, damit sie ihr Leistungspotenzial abrufen können und im Umgang mit ihrer Angst besser zurechtkommen. Kindern und Jugendlichen mit extremen Angststörungen stehen vielfältige außerschulische Behandlungsangebote zur Verfügung, von denen die kognitive Verhaltenstherapie zu den effektivsten gehört.

Schlagwörter: Schulangst – Schulverweigerung – Schulpsychologische Beratung – Pädagogisch-psychologische Interventionen – Stress

1 Einleitung

Der landesspezifische Gesetzauftrag des Schulpsychologischen Dienstes, der in Hessen integraler Bestandteil des Staatlichen Schulamtes ist, „umfasst insbesondere die präventive und systembezogene Beratung und die psychologische Beratung von Schulen, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schüler“ (§ 95, Abs. 2, Hessisches Schulgesetz i. d. F. vom 21.3.2002).

Diese globale Tätigkeitsbeschreibung definiert die notwendigen Rahmenbedingungen, um eine schulpsychologische Auseinandersetzung mit dem Thema *Schulangst* auf verschiedenen theoretisch denkbaren Ebenen eines psychologischen Anwendungsfaches austragen zu können. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Pädagogischer Psychologie, Organisationspsychologie und Klinischer Psychologie, wobei es teilweise fließende Übergänge gibt. Das konkrete schulpsychologische Vorgehen fällt dann unter die gängige Einteilung in Einzelfallhilfe, Gruppenberatung und/oder System- und Institutionenberatung (Pikowsky u. Wild 1996; Schwarzer u. Buchwald 2001).

Die am Einzelfall orientierte schulpsychologische Beratung zielt auf Problemlösung und ähnelt dem traditionellen klinischen Vorgehen bestehend aus Anamnese und Exploration, Diagnose und Therapie. Einzelfallberatung bedeutet im schulpsychologischen Alltag Gespräche mit Betroffenen, gegebenenfalls Unterrichtshospitationen und psychodiagnostische Untersuchungen sowie Angebote an oder Vermittlung von Interventionen¹, die zur Entstörung beitragen, an der psychischen Gesundheit des Symptomträgers orientiert sind und dem Aufbau von Kompetenzen dienen.

Schulangst und Schulvermeidung sind typische Beratungsanlässe für den Schulpsychologischen Dienst, der als Anlaufstelle für vielfältige Probleme im Zusammenhang mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen fungiert, welche üblicherweise von Eltern oder Lehrkräften an die regional zuständigen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen herangetragen werden. Wie beim Gang zum Arzt wünschen sich vor allem Eltern und Lehrkräfte in solchen Fällen die Beseitigung des Problems durch Heilung von einem professionellen Helfer. Durch das Recht auf freiwillige und

¹ Die psychotherapeutische Behandlung von Schülerinnen und Schülern ist in Hessen kein offizieller Bestandteil schulpsychologischer Tätigkeit. Gleichzeitig sind einige Kolleginnen und Kollegen approbierte und z. T. zugelassene Psychologische Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten.

kostenfreie schulpsychologische Beratung wird diesem Bedürfnis vom Gesetzgeber zwar Rechnung getragen, aber die vermeintlich einfache Problemlösung im Sinne eines Rezeptes kann nicht garantiert werden.

Vielmehr wird im Beratungskontext die an den verfügbaren persönlichen Ressourcen der Ratsuchenden orientierte Hilfe zur Selbsthilfe betont. Deshalb führt das schulpsychologische Beratungsangebot auch nicht zwangsläufig zu einer entsprechenden Nachfrage, sondern ist abhängig von der vorhandenen Beratungsinfrastruktur sowie dem Image und Selbstverständnis der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen vor Ort (vgl. Heyse 2001). So empfiehlt beispielsweise einer der neuesten Ratgeber für Eltern und Lehrer zum Thema Schulangst (Oelsner u. Lehmkuhl 2002) die Einschaltung des Schulpsychologischen Dienstes nur, wenn es um Probleme des Schulschwänzens geht, nicht aber bei Vorliegen von Schulangst oder einer Schulphobie. Häring (2001) berichtet dagegen über hohe Erfolgsquoten nach schulpsychologischer Intervention in allen genannten Fällen und Steinheider (1996) betont, dass die schulpsychologische Beratung bei individuellen Angstproblemen von Schülerinnen und Schülern ein frühzeitiges Eingreifen vor Ort mit direktem Zugang zum häuslichen und schulischen Umfeld erlaubt.

Günstig wäre es, wenn kinderärztliche und psychotherapeutische Praxen, Erziehungsberatungsstellen und Jugendämter, kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken oder Schulpsychologische Dienste nicht nebeneinander her arbeiten würden, sondern statt dessen institutionenübergreifende Kooperationsstrukturen und Beratungsnetzwerke aufbauten. Eltern und Lehrkräfte reagieren auf den *Status quo* verunsichert und setzen berechtigterweise auf den am schnellsten verfügbaren externen Ansprechpartner. Ungeklärt bleiben dann sehr leicht Fragen zur professionellen Definition des zugrunde liegenden Problems, der Beratungsqualität und Behandlungseffizienz. Fachliche Diskussionen und Forderungen der letzten 15 Jahre hatten zum Ergebnis, dass die Rolle und das Selbstverständnis der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen neu akzentuiert wurden. Der Beratungsfokus sollte sich von den individuellen Problemen abstrahierend mehr auf das soziale System Schule verlagern. Eine in diesem Sinne präventive und systembezogene Vorgehensweise erfordert eher pädagogisch-psychologische und organisationsbezogene Konzepte zur Unterstützung von Schulen und ihrer pädagogischen Arbeit. Ob dieser „Paradigmenwechsel“ (Heyse 1989) die schulpsychologische Realität prägt, kann nur schwer beantwortet werden (vgl. Häring u. Kowalczyk 2001 für einen Gesamtüberblick), da eine systematische Evaluation und Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit weitgehend fehlt (Jeck 2001a).

Interessant erscheint die Frage, welche über das individuelle Problem hinausgehenden Ansätze es für den Umgang mit Angst in der Schule gibt bzw. geben könnte. Gerade der beobachtbare gesellschaftliche Wandel erfordert eine Beantwortung dieser Frage, da die Anforderungen an die Schulen genauso wie der Druck auf die Kinder und Jugendlichen spürbar zunehmen (Eder 1998; Zinnecker u. Silbereisen 1996). Dies hängt u. a. mit der zunehmenden Individualisierung der Lebensformen, der Auflösung traditioneller sozialer Bindungen bis hin zur vermehrten sozialen Isolation und der Vielfalt an Gestaltungsoptionen zusammen, was individuelle Aufmerksamkeits- und Entscheidungsprobleme mit sich bringt (vgl. Bildungskommis-

sion NRW 1995; 14. Shell Jugendstudie 2002). Die allgemeine Zunahme von Angststörungen in den westlichen Kulturen könnte eine mögliche Konsequenz dieser Entwicklungen sein (Luczak 1996; Oelsner u. Lehmkuhl 2002).

Schulen müssen auf solche Veränderungen reagieren. Sie sollen einerseits verstärkt erzieherisch tätig werden, um familiäre Defizite zu kompensieren, und andererseits nach den Ergebnissen von TIMSS und PISA die Qualität der Bildung steigern. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen arbeiten bereits an der Qualitätsentwicklung von Schulen mit und haben dadurch z. B. die Gelegenheit, auf die Bedeutung von Angst für das Lernen im Unterricht und das Schulklima hinzuweisen.

Bevor verschiedene Ansätze zur Prävention von Angstproblemen im schulischen Kontext erörtert werden, erfolgt eine Bestandsaufnahme dessen, was derzeit alles unter Angst in und vor der Schule subsumiert wird. Die Einzelfallberatung und verschiedene Behandlungskonzepte werden kurz gestreift, um dann den Blick auf die Unterrichtssituation zu lenken und die pädagogische Herausforderung im Umgang der Lehrkraft mit der Angst ihrer Schülerinnen und Schüler in der Klasse zu beleuchten.

2 Unterschiedliche Formen der Angst und ihre Klassifizierung als individuelle Problematik im schulischen Kontext

Der Beginn der Schulpflicht kann mehr noch als der freiwillige Besuch des Kindergartens als einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes betrachtet werden. An die Schulzeit sind unterschiedliche Erwartungen geknüpft: Eltern wünschen sich, dass ihr Kind gute Leistungen erzielt und beliebt ist, die Lehrkräfte erwarten motivierte Schüler, die sich gut in eine Lerngruppe integrieren, und die Schulkinder selbst wollen spielerisch das lernen, was Erwachsene schon können, und viele Freundschaften in der Klasse schließen.

Angesichts dieser positiven Erwartungen könnte Schule ein Ort der Kreativität und Lernfreude sein. Aber der Schein trügt. Zwar gibt es vorübergehende idyllische Zustände insbesondere an sehr kleinen Schulen oder besonders profilierten Modellschulen, aber die gewöhnliche Realität sieht anders aus. Bereits sehr früh dominiert die gesellschaftlich eingeforderte Leistungsorientierung in der Schule. Die Bewertung von Leistungen in Prüfungssituationen erfährt einen hohen Stellenwert und führt je nach Erfolg oder Misserfolg in Schullaufbahnen, die unterschiedliche Chancen für das spätere Berufsleben mit sich bringen (Selektions- und Zuteilungsfunktion der Schule). Eltern wissen dies – Kinder und Jugendliche erleben regelmäßig in der Schulzeit bei anderen oder sich selbst, dass nur die gebrachte Leistung zählt und Versagen schlimme Folgen hat (Wahl et al. 1984).

Zwar wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer immer wieder intrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler (vgl. Jeck 2001b), die Spaß am Lernen haben, aber angesichts der Tragweite schulischer Laufbahnen wird insbesondere eine am individuellen Erfolg orientierte Leistungsmotivation der Schüler in der Schule begünstigt und zu einem entscheidenden Moment für das Lernen im Unterricht. Helmke (1998) kann empirisch sehr gut belegen, wie die Lernbegeisterung der Schulanfänger bis zum Ende der Grundschulzeit deutlich abnimmt und mit realistischeren Selbstein-

schätzungen einhergeht. Ulich (2001) zeigt für die weiterführenden Schule wie die Einstellung der Lernenden zu Schule und Unterricht zusehends negativer wird. Gleichzeitig belasten in vielen Fällen psychosoziale Bedingungen in der Familie die schulische Laufbahn eines Kindes (vgl. Strittmatter u. Bohse 1983). Sei es aufgrund von schwierigen sozialen Verhältnissen, Erziehungsproblemen, z. B. häufiger Fernsehkonsum, Überbehütung, Verwahrlosung, oder Entwicklungsverzögerungen, z. B. im Bereich der Sprache oder der Motorik (Petermann et al. 1998). In Abhängigkeit von den vorhandenen Ressourcen und Potenzialen, z. B. kognitive Leistungsfähigkeit, Selbstkonzept, Persönlichkeitseigenschaften wie Aggressivität oder Ängstlichkeit, reagiert jeder Schüler individuell auf die schulischen Anforderungen und die damit verbundenen Belastungen wie Integration in das soziale Gefüge einer Klasse oder das Bewältigen von Leistungssituationen. Unterschiedliche Auslöser können das komplexe Bedingungsgefüge erfolgreichen Lernens stören, Misserfolg nach sich ziehen und bei länger anhaltenden Problemen zu Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten führen (Betz u. Breuninger 1998).

2.1 Angsterleben in der Schule als entwicklungsbedingte Herausforderung

Angst gehört nach Riemann (1961, S. 29) „unausweichlich zu unserem Leben“. Angstobjekte mögen sich ändern, aber die Grunderfahrung der Angst als zentraler Emotion ist jedem Menschen bekannt. Sie ist normal, weil Angst ein sehr altes, universelles Warnsystem und Gefahrensignal im Sinne eines verhaltenssteuernden Instinktes darstellt (Luczak 1996, S. 86; vgl. den Furchtreflex und das dazugehörige Gedächtnis, Saum-Aldehoff 1997), das letztendlich nur zwei Reaktionsmöglichkeiten (ursprünglich motorische Verhaltensweisen) kennt bzw. zulässt: Flucht oder Angriff. Das gewaltsame Verwehren einer dieser beiden Reaktionen auf eine als krisenhaft erlebte Situation führt in Zustände erlernter Hilflosigkeit, die auf Dauer mit einer depressiven Symptomatik einhergehen (Seligman 1979). Darüber hinaus stellt die Angst einen Motor der Sozialität dar, in dem Menschen sich zusammenschließen, um gemeinsam Gefahren zu begegnen. Diese „Triebfeder der Evolution“ (Luczak 1996, S. 86) prägt die Entwicklung jedes Einzelnen von früher Kindheit an, wobei unterschiedliche Prädispositionen und Vulnerabilitäten mitunter sehr stabil über die gesamte Lebensspanne hinweg die Persönlichkeit eines Menschen beeinflussen: Aggressivität und Ängstlichkeit zählen dazu. Überkontrolliertes Verhalten, das ängstliche und schüchterne Kinder und Jugendliche auszeichnet, führt nicht zwangsläufig zu schulischen Problemen, und Schüchternheit kann auch als soziale Tugend gedeutet werden (Asendorpf 1998; Nuber 1996).

Sehr früh muss sich ein Kind mit Angsterfahrungen auseinandersetzen und den Umgang damit lernen, da viele Situationen, die neu oder unerwartet sind, oftmals als bedrohlich erlebt werden, ohne es de facto zu sein. Die Bewältigung solcher Ängste stellt damit im Prinzip eine Entwicklungsaufgabe dar, die an die vorhandene Kultur und die gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst werden muss.

Im Lebensraum Schule können sich Kinder dieser Aufgabe unter besonderen Bedingungen stellen, individuelle Strategien entwickeln und ausprobieren, z. B. im Umgang mit Gleichaltrigen oder älteren Kindern und Jugendlichen. In kritischen

Situationen sind dann Erwachsene gefordert, bei der Bewältigung von Angst und Stress zu helfen und als positives Modell zu dienen (s.u.). Gegenteilig wirken sich dagegen überhöhte elterliche Bildungserwartungen aus, da sie einen enormen Druck erzeugen und die Entstehung von chronischen Leistungsängsten begünstigen (Gartner u. Jirasko 1999).

2.2 Taxonomische Unterscheidungen und die Entstehung von Angst

Angst entsteht in psychisch oder physisch als bedrohlich empfundenen Situationen und beinhaltet kognitiv-emotionale, physiologische und verhaltensbezogene Anteile (Steinheider 1996, 2001)². Normalerweise mobilisiert Angst Abwehrkräfte, in dem bestimmte Kognitionen (Gefahr) mit einer physiologischen Aktivierung verknüpft werden (Adrenalinstoß), um dann z. B. schnell mit Fluchtverhalten reagieren zu können. Solche realen, furchtauslösenden Situationen kann es auch in der Schule geben, wenn z. B. ältere Schüler jüngeren Kindern gegenüber aggressiv werden. Ein Wegrennen als Folge davon wäre damit eine funktional angemessene Reaktion.

Zu einem psychischen Problem werden Ängste immer dann, wenn sie „unangemessen intensiv und häufig auftreten, zu lange andauern, zu Vermeidungsverhalten führen und als starkes Leiden empfunden werden“ (Steinheider 2001, S. 2). Neben dispositionellen Faktoren können Konditionierungsprozesse und Traumatisierungen für pathologisches Angstgeschehen verantwortlich sein.

Ausgehend von der Richtung einer subjektiv erlebten Bedrohung lassen sich Existenzängste (körperliche Unversehrtheit als Bedürfnis) von Bewertungsängsten (Selbstwerterhaltung als Bedürfnis) unterscheiden (Spiel u. Sirsch 2002). Daneben wird in der Forschung noch die situationsspezifische Angst als Zustand (*state*) von der Angst als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) getrennt (Spielberger 1966, zit. nach Krohne 1975), wobei es typische Wechselbeziehungen gibt: Hochängstliche Personen leiden stärker unter Bewertungsängsten in Leistungssituationen als weniger Ängstliche.

In der Schule dominieren Bewertungsängste in zwei Ausprägungen, die beide zur Schulangst zählen: Leistungsangst (Prüfungsängstlichkeit; Besorgnis und Aufgeregtheit vor Leistungssituationen) und soziale Angst (Verlegenheit, Scham, Publikumsangst und Schüchternheit; Spiel u. Sirsch 2002).

Wahl et al. (1984, S. 208) interpretieren die in der Schule auftretenden Ängste vor dem Hintergrund ihrer selbstwertbedrohlichen Konsequenzen: Angst vor Machtverlust, sozialer Zurückweisung oder Nichtanerkennung kann gegenüber der Klasse, vor Mitschülern oder Lehrern auftreten und beschreibt die soziale Angst. Angst vor Versagen oder davor, Fehler zu machen charakterisiert u.a. die Leistungsangst bei mündlichen oder schriftlichen Arbeiten im Unterricht.

Generell unterscheidet sich das individuelle Angsterleben sehr stark, auch in der Schule: Angstzustände in kritisch erlebten Situationen treten u.a. in Verbindung mit negativen Gedanken auf, die um die eigene Person kreisen (z.B. Selbstzweifel,

² Steinheider weist darüber hinaus auf Sekundäreffekte im Sinne dysfunktional antizipierter Erwartungsängste hin (Angst vor der Angst).

Pessimismus, Selbstbeschuldigungen). Daneben gehören Hilflosigkeit und Ohnmachtgefühle, hektisches, verkrampftes oder unkonzentriertes Verhalten, Herzrasen, Heiserkeit, Blässe, Bauchschmerzen oder Tics zu den möglichen Reaktionen.

Hochgradige Angst verhindert eine konstruktive Aufgabenorientierung und effektive Problemlösung in Leistungssituationen, mäßiger Druck kann aber bei guter Vorbereitung zu hoher Konzentration anspornen, die Anstrengungsbereitschaft erhöhen und gute Leistungen ermöglichen (Wahl et al. 1984). Chronisch ängstliche Schüler zeichnen sich dagegen durch Furcht vor Misserfolg aus, meiden wenn möglich Leistungssituationen und erleben permanent einen hohen Leistungs- und Erwartungsdruck. Die Übergänge von der Überforderung zur Bedrohung sind dabei fließend: Kinder gehen hoch motiviert in die Schule und versuchen die häufig überzogenen Erwartungen ihrer Eltern durch extreme Anstrengungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu erfüllen. Wenn die Leistungsfähigkeit aber nicht ausreicht, geforderte Leistungen gerade so oder nicht erreicht werden, dann entstehen oftmals Konflikte. Problematische, z. T. schleichende Entwicklungen sind die Folge u. a. in Form von Schulangst, Verhaltensauffälligkeiten und/oder psychosomatischen Beschwerden (vgl. Gartner u. Jirasko 1999; Wahl et al. 1984). Dies sind dann häufig Anlässe für schulpсихologische Einzelfallberatungen.

2.3 Schulverweigerung und Diagnostik von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter³

Extreme Verläufe von Angstentwicklungen mit Krankheitswert führen bei ca. 5-8 % der Kinder und Jugendlichen zur dauerhaften Vermeidung des Schulbesuchs (Oelsner u. Lehmkuhl 2002). Dabei gibt es regionale und kulturelle Differenzen. Um die Tragweite der Störung richtig einschätzen und eine angemessene Behandlung einleiten zu können bedarf es einer genauen Diagnose der bestehenden Problematik. Hierzu werden drei Verweigerungsformen in Abhängigkeit von den vermuteten Auslösebedingungen voneinander unterschieden (z. B. Evans 2000; Häring 2001; King u. Bernstein 2001; Oelsner u. Lehmkuhl 2002):

1. Verweigerung des Schulbesuchs mit Wissen der Eltern aufgrund extremer *Schulangst*, wie sie oben beschrieben wurde, also eine Angststörung, die im schulischen Kontext entsteht. Für eine klinische Diagnose bietet sich in diesem Fall die soziale Angststörung bzw. soziale Phobie an (DSM-IV: 300.23, ICD-10: F40.1).
2. Verweigerung des Schulbesuchs aufgrund einer *Schulphobie*, die extreme Angst vor der Trennung von Zuhause mit Wissen der Eltern zum Inhalt hat und den Existenzängsten zuzuordnen wäre. Dies entspräche einer Störung mit Trennungsangst (DSM-IV: 309.21, ICD-10: F93.0).
3. Verweigerung des Schulbesuchs ohne Wissen der Eltern aufgrund von *Schulschwänzen*; statt Angst liegt eine psychosoziale Problematik mit Desinteresse, Schulunlust, schlechten Schulleistungen und antisozialen Verhaltensweisen vor.

³ Auf allgemeine Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen wie z. B. Agoraphobien, Panikattacken, generalisierte Angststörungen wird hier nicht eingegangen (siehe z. B. Federer et al. 2000).

Auch wenn Overmeyer et al. (1995, s.a. Lotzgeselle 1990) diese Differenzierung in Frage stellen, weil sich bei ihnen keine unterschiedlichen Behandlungsverläufe für Schulangst und Schulphobie ergaben, erscheint die Trennung schon aus pragmatischen Gründen z.B. für Beratungszwecke sehr hilfreich. Oelsner und Lehmkuhl beschreiben die verschiedenen Symptomatiken und Verläufe sehr ausführlich und rekurrieren zur Erklärung auf ein Vulnerabilitäts-Stress-Modell.

Gewöhnlich sind Kinderärzte, Erziehungsberatungsstellen oder Schulpsychologische Dienste die ersten Anlaufstellen bei gravierender Schulvermeidung. Zu Beginn erfolgt in allen Beratungskontexten eine ausführliche Anamnese und Diagnostik der individuellen Problematik eines Kindes oder Jugendlichen, die angesichts der physiologischen Angstsymptomatik (Bernstein et al. 1997) sinnvollerweise eine organische Abklärung möglicher Krankheiten beinhaltet und ggf. eine Abklärung der Intelligenz und Leistungsfähigkeit erfordert. Daneben können standardisierte Angstinventare zum Einsatz kommen, die üblicherweise auf Selbsteinschätzungen in Fragebogenform beruhen und damit für jüngere Kinder nicht in Frage kommen (z.B. der Angstfragebogen, AFS, für 3.-10. Klassen; das Sozialphobie und Angstinventar für Kinder und Jugendliche von 8-16 Jahren, SPAIK, oder das Differentielle Angstinventar, DAI, für 8.-13. Klassen, siehe Literaturverzeichnis). In allen Fällen ist es angeraten abzuklären, ob reale Bedrohungen für Kinder und Jugendliche existieren z.B. durch Mobbing, Erpressung, körperliche oder sexuelle Gewalt. Eine schulpsychologische Einzelfallberatung zielt schließlich auf die Durchführung bzw. Vermittlung einer angemessenen Angstbehandlung oder auf eine Intervention in der Schule – in enger Kooperation mit Eltern und Lehrkräften.

2.4 Individuenzentrierte Behandlungsmöglichkeiten bei Angststörungen

Nach Holtz (2000, S. 771) sind „pädagogische und psychologische Interventionen bei Ängsten von Kindern und Jugendlichen so unterschiedlich und zahlreich wie die Definitionsversuche des Konstrukts Angst.“ So verständlich der implizite Wunsch nach einer einfachen und eindeutigen Behandlungsmethode erscheint, so nachvollziehbar ist die konstatierte Unübersichtlichkeit angesichts einer komplexen, hochgradig individualisierten psychischen Problematik. Entscheidende Kriterien für die Wahl einer bestimmten Intervention sind vorhandene und nutzbare Betreuungsangebote vor Ort, die diagnoseabhängige Effektivität einer Behandlungsmethode und die Behandlungseffizienz mit dem Ziel einer möglichst schnellen Rückführung in die Regelschule, wenn eine Verweigerung des Schulbesuchs vorliegt. Die stationäre Aufnahme in eine Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie mit angeschlossener Klinikbeschulung muss hierbei die letzte Konsequenz sein, wenn alle anderen therapeutischen Angebote ausgereizt sind.

Angststörungen sind nach Steinheider (1996) bei Kindern und Jugendlichen leichter zu behandeln als bei Erwachsenen. Dabei entscheiden ihrer Meinung nach die individuellen Ausprägungen folgender Variablen über den therapeutischen Erfolg: Leidensdruck und Motivation, sekundärer Krankheitsgewinn, Dauer der Störung, Familiendynamik und begünstigende Umweltbedingungen.

Nach Häring (2001, S. 119) stellen „erfolgreiche Verfahren eine Kombination aus kognitiven und verhaltenstherapeutischen Elementen, die Desensibilisierung in sensu und in vivo, die intensive Mitarbeit der Eltern und Kinder sowie die Selbstkontrolle durch die betroffenen Kinder“ dar. Dazu gehören z. B. spezifische Angstbewältigungstrainings bei weniger massiven, eher isolierten Ängsten im schulischen Kontext (z. B. Prüfungsangst) oder eine kognitive Verhaltenstherapie (KVT) für Kinder und Jugendliche. Steinheider (1996, S. 24f.) bietet hierzu einen genaueren Überblick über konkrete Interventionstechniken in verschiedenen Altersgruppen. Nach Barrett et al. (1996) kann ein zusätzliches Familientraining die Erfolgsquote einer KVT noch erhöhen, wohingegen Last et al. (1998) keine Überlegenheit der KVT gegenüber einer systematischen Erziehungsberatung mit therapeutischen Elementen (*educational-support therapy*) fanden. In Fällen des Schulschwänzens greifen dagegen vor allem psychosoziale Maßnahmen der Erziehungs- und Jugendhilfe, wozu u. a. die Einschaltung von Jugendämtern notwendig sein dürfte.

3 Angsterleben im Unterricht als pädagogische Herausforderung

Schülerinnen und Schüler mit massiven Angststörungen, die den Schulbesuch verweigern, sind eher selten und müssen professionell therapeutisch behandelt werden. Auch Schulschwänzer und ihre Familien benötigen professionelle Unterstützung, wobei die Erfolgsaussichten mit zunehmenden Fehlzeiten geringer werden. Schnelles Handeln ist deshalb notwendig, ohne dass dabei der Schüler ausgegrenzt und ein schulisches Scheitern vorschnell akzeptiert wird.

Bei Schulverweigerung und Schulschwänzen lässt sich Folgendes feststellen: Abgesehen von der formal-rechtlichen Problematik einer Schulpflichterfüllung bzw. -verletzung haben die betroffenen Lehrkräfte in der Schule keine pädagogischen Sorgen mit fehlenden Schülerinnen und Schülern, denn sie befinden sich ja nicht im Unterricht und verlangen demnach keine Aufmerksamkeit. Abhängig vom pädagogischen Ethos kümmert sich eine Lehrkraft mehr oder weniger intensiv darum, den Kontakt zum fehlenden Schüler zu halten, ansonsten sind ihre Einflussmöglichkeiten begrenzt. Letztendlich trägt die Schulleitung sowie die Schulaufsicht die Verantwortung für die Einhaltung der Schulpflicht. Als Handhabe stehen rechtliche Sanktionen wie z. B. Bußgeld zur Verfügung, die aber nur selten zu Verhaltensänderungen führen.

3.1 *Situative Ängste und Ängstlichkeit in der Schule*

Um so beachtenswerter sind dagegen Schülerinnen und Schüler, die sich im Unterricht unauffällig verhalten, sich wenig bis gar nicht aktiv beteiligen, stark am Misserfolg in Leistungssituationen orientiert sind, aber den Schulbesuch (noch) nicht verweigern: Es könnten ängstliche und schüchterne Schüler sein, die unter Bewertungsängsten leiden und jeden Tag aufs Neue nichts mehr als das Unterrichtsende herbeisehnen. Diese Schüler sind nicht zu vergleichen mit sozial inkompetenten oder die Schule u. a. aus Desinteresse schwänzenden Kindern und Jugendlichen. Sie haben vielmehr ein emotionales Problem, ohne dies bewusst zur Schau zu stellen, und versuchen

trotz der imaginierten Selbstwertbedrohung die Herausforderung Schule und Unterricht irgendwie zu bewältigen. Sie leiden unter den definierten Formen von Schulangst und werden dabei oft als förderbedürftig übersehen, obwohl die Angst eindeutig leistungsbeeinträchtigende Wirkungen hat (Tuecke 1999; Ulich 2001; Wahl et al. 1984). Etwa 30% der ängstlichen und schüchternen Menschen sind dies dispositionsbedingt (Nuber 1996) und damit bereits zu Schulbeginn emotional belastet.

Andere Schüler reagieren nur situationsbedingt in der Schule mit Ängsten. Ulich (2001, S. 29) erwähnt Befunde, nach denen bereits zwei Drittel der Grundschüler gelegentlich über Angst vor Prüfungen und schlechte Noten berichten sowie ca. 20% Angst vor Lehrern oder Mitschülern empfinden. Eine Vielzahl von Fallbeispielen in der Fachliteratur z.B. bei Häring (2001), Mackenberg (1996), Steinheider (1996) und Wahl et al. (1984) oder in den einschlägigen Ratgebern für Eltern und Lehrer (z.B. Niederle 2002; Oelsner u. Lehmkuhl 2002) dokumentieren individuelle Angstkarrieren in der Schule.

Unterricht verstärkt das Angsterleben nicht nur, weil es eine Vielzahl strukturell bedingter selbstwertbelastender Leistungssituationen gibt, sondern weil viele Lehreraktivitäten, soziale Gruppenprozesse in der Klasse und typische Unterrichtsabläufe angstinduzierend wirken.

3.2 *Angstreduzierung und Angstbewältigung im Unterricht mit pädagogischen Mitteln*

Der Umgang mit diesen Situationen in Verbindung mit einer systematischen Reflexion bestehender pädagogischer Praktiken entscheidet letztlich über die Qualität und die Lernatmosphäre einer Schule. Der Entstehung ausgeprägter Schulängste kann im Unterricht durch die adäquate Gestaltung von Lerngelegenheiten und eine feinfühligere Kommunikation mit den Lernenden vorgebeugt werden. Unvermeidliche belastende Situationen müssen Schüler in einem natürlichen und geschützten Lebensraum wie der Schule aktiv und konstruktiv bewältigen lernen – mit sensibler Begleitung durch Erwachsene.

Nichtsdestotrotz bedarf es der Veränderung von Unterrichtsqualität und der Umsetzung z.T. bereits lange bekannter pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse, wenn der Lehrkörper einer Schule ein möglichst angstfreies Klima als vordringliches pädagogisches Ziel anstrebt. Effektive pädagogische Handlungsmöglichkeiten bieten folgende Ansätze und psychologische Empfehlungen (vgl. Tuecke 1999; Ulich 2001; Wahl et al. 1984):

1. Durch eine „Reform der Leistungsbewertung“ (Ulich 2001, S. 33) kann Leistungsangst reduziert werden. Eine solche Reform beinhaltet den zurückhaltenden Einsatz von Leistungsvergleichen zwischen Schülern zugunsten verstärkter Leistungsrückmeldungen über individuelle Lernfortschritte, was allen Schülern einer Klasse zugute käme. Rechtzeitige Ankündigung von Prüfungsterminen und -themen, transparente Informationen über Lernziele, Aufgabengestaltung, Vorbereitungshilfen und Bewertungskriterien helfen ebenfalls allen und beruhigen ängstliche Schüler. Extrem belastend wirkt dagegen die „Überfalltaktik“ spontaner Leistungskontrollen (Ulich 2001, S. 33). Kalkulierbarkeit und Trans-

parenz sind entscheidende Bedingungen für den Angstabbau. Desensibilisierend wirken kontinuierliche kleine und überschaubare Prüfungen, wenn insgesamt unnötiger Zeitdruck und übermäßige Kontrolle durch die Lehrkraft vermieden werden (u.a. Tücke 1999). Da ängstliche Lerner am Misserfolg orientiert sind, benötigen sie mit Hilfe des Lehrers eine realistische Information über erreichbare Leistungen in Abhängigkeit von der investierten Anstrengungsbereitschaft, um Erfolge selbstwertgünstiger attribuieren zu können.

2. Insbesondere ängstliche Schülerinnen und Schüler profitieren von einer gut strukturierten Unterrichtsorganisation mit einem geordneten, Halt gebenden Unterrichtsablauf. Offene Lernsituationen wirken dagegen leicht bedrohlich, weil Unsicherheit über das eigene Handeln entsteht. Durch Individualisierung des Unterrichts mittels innerer Differenzierung in leistungsheterogenen Lerngruppen lässt sich insgesamt eine Leistungssteigerung, mehr Lernfreude und weniger Schulangst in der Klasse erzielen und die individuelle Förderung optimieren (Boehnel 1993).
3. Die Berücksichtigung von Emotionen während des Unterrichtsgeschehens ist für Lehrkräfte, die am Lehrplan orientiert arbeiten, nicht einfach, aber unerlässlich (Edelmann 2000; Tippelt 1985), da Lernprozesse je nach emotionaler Gestimmtheit unterschiedlich erfolgreich verlaufen und erst eine subjektive Wertigkeit des Lerngegenstandes das Interesse hervorrufen. Dies wirkt sich auf die individuelle Motivation und deren Ausrichtung aus, die gleichzeitig von der vorhandenen Leistungsfähigkeit beeinflusst wird. So haben leistungsstarke Schüler meistens weniger Angst als leistungsschwache (Tippelt, 1985). Erinnerung sei noch an das Yerkes-Dodson-Gesetz, das eine umgekehrt U-förmige Beziehung zwischen physiologischem Erregungsniveau und Leistung beschreibt: Begrenztes Lampenfieber motiviert zu Höchstleistungen – überbesorgte und extrem aufgeregte Kinder können dies aber im Unterricht nicht angemessen steuern und benötigen deshalb die Unterstützung der Lehrkraft.
4. Zwischen Lehrkräften und Schülern bestehen gewöhnlich asymmetrische Beziehungen mit dem Erwachsenen als zentraler Autorität. Dies darf eigentlich nicht dazu führen, dass Angst als motivierendes und disziplinierendes Instrument im Unterricht eingesetzt wird oder dass Schüler bevormundet und abgewertet werden. Beides kommt im Unterrichtsalltag häufig vor, auch wenn es von Lehrkräften gern bestritten wird. Es kann dazu führen, dass Schüler Angst vor einem Lehrer entwickeln und aufgrund dessen den Unterricht vermeiden wollen. Angstreduzierend wirkt dagegen eine Atmosphäre des Vertrauens in der Klasse, die zu einem lernförderlichen Klima führt: Die Lehrkraft verhält sich hilfsbereit, gerecht und zuverlässig. Ängstliche Schüler müssen durch Ermutigung, Lob und Anerkennung gezielt individuell angesprochen werden, wobei bereits kleinen Gesten und unterstützenden Handlungen eine vertrauensbildende Funktion zukommt.
5. Eine weitere Strategie zur Reduzierung von Angst im Unterricht kann in der Kompetenzerweiterung bestehen: Durch optimale Prüfungsvorbereitung (Schuster 2001), effiziente Lern- und Arbeitsverhaltensstrategien und spezifische Angstbewältigungstechniken, die an konkrete Unterrichtssituationen anknüpfen, lässt sich mehr Sicherheit und bessere Leistung erreichen. Davon profitieren Schüler

vor allem in Situationen, die komplexere Anforderungen beinhalten. Sinnvollerweise orientiert man sich dabei an den Stärken eines ängstlichen Schülers, um motivationsbedingte Lernbarrieren zu umgehen.

„Optimalerweise sollten Lern- und Leistungssituationen so interessant gestaltet sein, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Sache gerichtet ist und nicht auf sie selbst. Denn dann ist keine öffentliche Selbstaufmerksamkeit gegeben und es finden keine sozialvergleichenden Prozesse statt. Lernen und Leistung sind damit angstfrei. Anforderungen werden als Herausforderung gesehen und Erfolge stärken die Einschätzung eigener Kompetenzen, die wiederum positiv auf die nachfolgenden Leistungen wirken. Ein positiver Kreisprozess wird damit in Gang gesetzt“ (Spiel u. Sirsch 2002, S. 49).

3.3 *Selbsteinschätzung und Qualifizierungsbedarf von Lehrkräften*

Die meisten der dieser Ausführungen wie auch das sicherlich zutreffende Fazit von Spiel und Sirsch muten plausibel, selbstverständlich und konsensfähig an. Wahl et al. (1984) sehen deshalb den Schlüssel zum Erfolg im Sinne einer möglichst angstfreien Lernatmosphäre mehr im alltäglichen Handeln des Lehrers als in spezifischen Angstbewältigungsprogrammen und Verhaltenstrainings.

Ob und inwieweit eine Schule derartige Unterrichtsbedingungen erfüllt, kann sie nur in einem fortlaufenden kritischen Evaluationsprozess feststellen, der lernende Organisationen auszeichnet. Lehrerinnen und Lehrer behaupten sehr häufig, dass o.g. pädagogisch-psychologischen Empfehlungen nichts Neues seien und natürlich im Unterrichtskontext Beachtung fänden. Empirische Untersuchungen genauso wie Unterrichtshospitationen im Rahmen schulpsychologischer Einzelfallberatungen führen allerdings regelmäßig zu gegensätzlichen Beobachtungen (vgl. Wahl et al. 1984): Es besteht eine große Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Lehrenden und dem tatsächlich gezeigten pädagogischen Handeln im Unterricht, das dementsprechend ungewollt angstausslösende Wirkung haben kann. Die typische Einzelkämpfersituation von Lehrkräften in ihrer Klasse verstärkt diesen Effekt. Sie unterschätzen die Bedeutung und Tragweite bestimmter Handlungen. Eingeschliffene Unterrichtsroutinen verschleiern darüber hinaus die Schwierigkeit, die gewünschten Verhaltensweisen gegenüber den Lernenden in die Praxis umzusetzen. Aus diesem Grund muss im Zuge einer Überprüfung und Steigerung der Unterrichtsqualität z.B. im Rahmen der Schulprogrammarbeit ein angstfreier und konstruktiver Austausch in Lehrerkollegien über die Unterrichtspraxis einsetzen. Neben schulinternen Maßnahmen bieten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen Coaching, Supervision und Fortbildung von Lehrkräften an, um die weitere Professionalisierung zu unterstützen. Als anfängliche Orientierung kann das umfassende Forschungsprojekt zur Schulangstreduktion mit einem differenzierten Lehrertraining von Strittmatter (1993) dienen.

4 Systembezogene schulpsychologische Beratungsansätze und Interventionsmöglichkeiten

Schulen stellen komplexe soziale Organisationen mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen dar. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen haben diesbezüglich zwei Möglichkeiten: Sie können den Schulen aktiv, an aktuellen Erfordernissen orientierte Angebote unterbreiten oder beratend auf die problemorientierte oder innovationsbezogene Nachfrage einer Einzelschule reagieren.

Betrachtet man Angstphänomene in der Schule unter dem Aspekt der Prävention, so bieten sich eine ganze Reihe von Ansatzmöglichkeiten für pädagogisch-psychologische Interventionen im primär präventiven Bereich der Angstprophylaxe wie auch im sekundär präventiven Bereich der gezielten Angstbewältigung, die über das alltägliche Konfliktmanagement hinausgehen und letztlich den Aufbau von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrkräften zum Gegenstand bzw. Ziel haben (vgl. Bandura 1997; Holtz 2000; Wahl et al. 1984). Günstige Bedingungen zur Realisierung einer Schulentwicklungsmaßnahme existieren vor allem dann, wenn ein gezieltes Interesse seitens der Schulleitung und des Lehrkörpers (z. B. durch Aufnahme ins Schulprogramm, vgl. Risse 1998) und eine gute Beziehung zu den Eltern besteht. Das Interesse des Lehrkörpers ermöglicht erst die Veränderung subjektiver Theorien und Einstellungen zum Unterricht und zur Persönlichkeit der Lernenden, was die Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung bestimmter Interventionsprogramme ist.

Pädagogische Experten fordern in Folge der internationalen Schulleistungsuntersuchungen eine erhöhte Aufmerksamkeit für Risikogruppen, eine veränderte Unterrichtspraxis hin zur Entwicklung einer Förderkultur sowie eine Orientierung am problemlöseorientierten, selbstgesteuerten Lernen. Eine Realisierung dieser Forderungen würde das Unterrichtsklima an Schulen positiv verändern und eine Angstkultur vermeiden helfen. Lehrende und Lernende könnten wesentlich enger kooperieren und Schülerinnen und Schüler an der Evaluation des Unterrichts beteiligt werden.

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die ihren Beratungsauftrag mehrdimensional und systembezogen verstehen, müssen mit der jeweiligen Schule gut kooperieren, um dort effektiv auf der Ebene der Organisations- und Qualitätsentwicklung tätig zu werden. Letzteres resultiert meist aus Arbeitszusammenhängen im Rahmen der Einzelfallhilfe. Besteht eine tragfähige Beziehung zwischen der beratenden Person, Schulleitung und Kollegium, dann lassen sich verschiedene exemplarische schulpsychologische Angebote zum Umgang mit und zur Vermeidung von Schulangst formulieren: Förderung der Selbstwirksamkeit pädagogischer Institutionen, effizientes Stressmanagement für Lehrer und Schüler, Steigerung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften.

4.1 Selbstwirksamkeit von Schulen erhöhen

Chorpita und Barlow (1998) begründen die Entwicklung von Angst im Erwachsenenalter u. a. mit frühkindlichen Erfahrungen fehlender wahrgenommener Kon-

trolle durch ungünstige Umweltbedingungen in Verbindung mit hemmenden Konditionierungen (z. B. durch *overprotection*). Dies führt ihrer Meinung nach zu einer erhöhten Vulnerabilität für negative Emotionen und stresstypische physiologische Erregungsprozesse. Die Autoren verweisen auf Banduras (1997) Konzept der Selbstwirksamkeit, das Erwartungen über die eigene Kompetenz und über die Konsequenzen von Handlungen als zentrale Komponenten beinhaltet und tatsächliches Verhalten vorhersagen kann. Muris (2000, S. 337) definiert Selbstwirksamkeit als „the perceived ability to produce a desired action“ und Bandura sieht beginnend in der Kindheit eine protektive, gesundheitsförderliche Wirkung bei vorhandenen Überzeugungen von der eigenen Handlungsfähigkeit und deren Fehlen in Verbindung mit Angst und Depression. Muris (2000) kann die Zusammenhänge zwischen mangelnder Selbstwirksamkeit und Angstsymptomen an einer großen Stichprobe 12-19-jähriger Jugendlicher bestätigen und findet differenzierte, situationsabhängige Zusammenhänge, die darauf hinweisen, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen eher spezifischer Art sind. So hängt die Selbsteinschätzung der Effizienz beim Lernen eng mit der Schulangst zusammen und weniger mit allgemeinen Angststörungen. Die Ergebnisse von Tarnai et al. (2000) weisen in die gleiche Richtung.

Da nach Helmke und Weinert (1996) keine deutlich isolierbaren Zusammenhänge zwischen subjektivem Fähigkeitsselbstbild und tatsächlicher Schulleistung bestehen, reicht es nicht aus, die Erhöhung der Selbstwirksamkeit nur einem therapeutischen Setting zu überlassen, das am Individuum und seiner Angst ansetzt.

Interessante Befunde auf Systemebene belegen, dass pädagogische Institutionen insgesamt leistungsfähiger werden, wenn sie auf positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufbauen (Brockmeyer u. Edelstein 1997). So sind z. B. Schulklassen mit hoher Eigenverantwortung wesentlich leistungsfähiger und zufriedener. Ähnliches gilt für Lehrkräfte wie auch ganze Organisationen, die erfolgreicher arbeiten, wenn sie sich als selbstwirksam erleben. Dies klingt einfach und leicht zu erreichen, ist in der organisatorischen Realität einer Schule allerdings ein äußerst komplexer Prozess. Schließlich geht es darum, die Schulentwicklung mit einer psychologischen Theorie zu begründen⁴, die im pädagogischen Kontext die handelnden Akteure – Lehrer und Schüler – in den Mittelpunkt rückt und dabei oft auf Widerstände, Entfremdungsercheinungen bei allen Beteiligten und starre bürokratische Strukturen trifft (Brockmeyer u. Edelstein 1997). Aus diesem Grund empfiehlt sich eine externe Begleitung und systematische Schulentwicklungsberatung. Sie hat den Aufbau hoher Selbstwirksamkeitserwartungen zum Ziel, wodurch zwangsläufig Angstabbau betrieben wird: Pädagogischer Optimismus, Leistungsmotivation und ein positives Organisationsklima wären die möglichen Folgen und bedingen ein schulisches Selbstverständnis und pädagogisches Profil (Schulprogramm), mit dem sich alle Beteiligten identifizieren können (*Corporate Identity*). Um dies zu erreichen, muss theoretisches

⁴ Die Entstehung von Selbstwirksamkeit führt Bandura (1997) auf seine sozialkognitive Lerntheorie zurück und postuliert sie gleichermaßen für Individuen wie Organisationen. Bandura nimmt diesbezüglich einen funktionalen Zusammenhang zwischen individuellen Überzeugungen über die persönliche Leistungsfähigkeit und kollektiven Erwartungen über die Wirksamkeit eines komplexen organisatorischen Systems an.

und methodisches Wissen mit konkreten Erfahrungen über Beziehungen und Kommunikationsstrukturen in der Schule vor Ort verknüpft werden. Die Einleitung kleinschrittiger Veränderungsprozesse erfolgt am besten von unten und von oben gesteuert. Selbstwirksamkeit und Angstreduzierung bewirken bereits die genannten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, allerdings gibt es oft Schwierigkeiten bei deren Umsetzung (s. o.). Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können einer Schulgemeinde nicht nur die Vision einer selbstwirksamen Schule plausibel begründen, sondern sie dabei unterstützen, konkrete und realisierbare Maßnahmen zu planen und systematisch in die Schulentwicklung einzubetten, die a) Selbstwirksamkeit durch aktives Handeln und herausfordernde Aufgaben erfahrbar machen (z. B. in dem Schülerinnen und Schüler Konfliktschlichtung lernen und anwenden oder methodische und soziale Kompetenzen erwerben; Projekte und schulische Einrichtungen wie Fernsehstudio, Schülerzeitung, Internetcafe) oder b) die subjektive Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit durch veränderte Einstellungen beeinflussen (z. B. durch Verbesserung der Kooperation von Lehrkräften; Verbesserung des Klassenklimas, Reattributionstraining für Schüler, veränderte Leistungsbewertung im Unterricht; vgl. Brockmeyer u. Edelstein 1997; Edelstein 1995, für einen Überblick über den Verbund selbstwirksamer Schulen).

Daneben sind organisatorische Vereinfachungen des Arbeitsalltags, demokratische Mitbestimmung und vermehrte Autonomie Voraussetzungen für ein Gelingen erfolgreicher Organisationsentwicklungsprozesse in der Schule.

4.2 *Stressbewältigung von Schülern und Lehrern trainieren*

Holtz (2000) betrachtet Angst gemäß dem transaktionalen Modell von Lazarus als besondere Form der Stressverarbeitung bezogen auf eine bedrohlich erlebte Situation, die Hilflosigkeit angesichts unzureichender Handlungsmöglichkeiten signalisiert. Stress aus dieser Perspektive als übergeordnetes Konstrukt charakterisiert einen psychologischen Prozess der Person-Umwelt-Auseinandersetzung.⁵ Das Stresskonzept fokussiert als Beschreibungs- und Erklärungsmodell auf eine dynamische Person-Umwelt-Beziehung, die von subjektiven Bewertungsprozessen und Bewältigungsversuchen bestimmt wird und ständigen Veränderungen durch Neubewertung unterliegt. Das Stresserleben beruht hierbei auf der sehr schnell erfolgenden kognitiven Einschätzung und emotionalen Bewertung von Situationen als irrelevant-neutral, angenehm-positiv oder belastend-stressrelevant und damit potenziell überfordernd (s. a. Wahl et al. 1984). Gleichzeitig erfolgt eine weitere schnelle Einschätzung subjektiv vorhandener Ressourcen, die in drei denkbare Bewertungsereignisse eingeteilt: Schädigung oder Verlust (z. B. durch eine schlechte Note), Bedrohung (z. B. Mobbing in der Klasse oder am Arbeitsplatz) oder Herausforderung (z. B. eine schwierige, aber voraussichtlich lösbare Aufgabe). Inhaltlich betrachtet gehören Stressoren als potenziell das Wohlergehen beeinträchtigende Umstände entweder zu den kritischen Lebensereignissen (z. B. Trennung der Eltern) oder zu den alltäglichen Widrig-

⁵ „Angstbewältigung ist Teil des umfassenderen Konzepts der Stressbewältigung (*coping*)“ (Krohne 1985, S. 2).

keiten und Hemmnissen, die einer Person auf Dauer das Leben erschweren können (*daily hassles*, z. B. ein Störenfried in der Klasse).

Aus chronischem Stress durch dauerhafte Überforderung resultiert eine Beanspruchungssymptomatik, die sich kognitiv-emotional (z. B. Angst in bedrohlich bewerteten Situationen), verhaltensbezogen und physiologisch-vegetativ ausdrückt. Außerdem besteht die Gefahr von Aufschaukelungsprozessen (Lohaus u. Klein-Heßling 2001). Die Zunahme der Stresssymptomatik im Schulalltag verdeutlichen aktuelle empirische Untersuchungen: Immer mehr Grundschul Kinder leiden unter chronischen Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Schwindel, Übelkeit, Schlafschwierigkeiten oder Erschöpfung, was häufig mit Angsterleben in Beziehung steht (zum Leistungsstress bei Jugendlichen siehe Maier u. Pekrun 2001). Ähnlich geht es Lehrkräften, die häufig unter psychosomatischen Beschwerden leiden, weil sie sich außerordentlich belastet fühlen (Schaarschmidt 2002).

Der Vorteil des Stresskonzepts bei der Anwendung auf schulische Situationen liegt in der genauen Beschreibung der subjektiv vorherrschenden Stressoren für Schüler und Lehrer und in der Möglichkeit, unterschiedliche pädagogische und psychotherapeutische Interventionsstrategien im Umgang mit Angst im schulischen Kontext systematisch zu bündeln. Die vielversprechendsten Interventionen basieren ähnlich wie bei der Angst auf kognitiv-behavioralen Techniken und können allen am System Schule Beteiligten helfen, wenn sie z. B. in entsprechenden Gruppentrainings geübt werden. Sie dienen vorwiegend der Prävention durch Aktivierung persönlicher Ressourcen, Vermittlung von alltagsnahen Bewältigungsstrategien und Problemlösefertigkeiten. Die erfolgreiche Bewältigung von Stress-Situationen erzeugt schließlich Selbstwirksamkeitserfahrungen (s. o.) und hochängstliche Kinder können lernen, mit dem angstbedingten Stress besser umzugehen. Für Fälle extremer Stressreaktionen und massiver Ängste steht wiederum die individuenzentrierte professionelle psychotherapeutische Behandlung einer Person außerhalb der Schule zur Verfügung.

Auf dem deutschen Markt verfügbar sind bereits Programme zum „Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter (Bleib locker)“ von Klein-Heßling und Lohaus (2000), das „Anti-Streß-Training für Kinder“ bis zum 13. Lebensjahr (mit und ohne Elternbeteiligung) von Hampel und Petermann (1998) sowie das Handbuch von Kretschmann (2001) zum „Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer“ (s. a. Lohaus u. Klein-Heßling 2001; Fontana 1991; Meichenbaum 1991). Typische Bausteine für Kinder wie Erwachsene sind a) ein Stressmodell erarbeiten und Symptome wie Angst verstehen, b) Stressanalyse betreiben und individuelle Stressoren entdecken, c) soziale Unterstützung suchen, d) Selbstinstruktions- und Problemlösetechniken erwerben, e) Ausgleichsaktivitäten finden, f) Entspannungsverfahren wie z. B. die progressive Muskelrelaxation lernen. Die bisherigen Evaluationen derartiger Programme sind insgesamt vielversprechend, wobei es unterschiedliche Wirkungen einzelner Bausteine gibt (Lohaus u. Klein-Heßling 2001).

Aus schulpsychologischer Sicht können Stressbewältigungstrainings zwar erfolgreich unter professioneller Anleitung innerhalb der Schule eingesetzt werden. Lehrer profitieren davon aber nur dann langfristig, wenn sie in enger Kooperation reale Veränderungen im Schulalltag vornehmen (Stressoren abbauen, Arbeitszufriedenheit erhöhen) und regelmäßig z. B. in kollegialen Supervisionsgruppen oder durch

externe Beratung die subjektiv empfundene Belastung und damit verbundene Bewältigungsversuche mit der nötigen Distanz reflektieren.

Ebenso können alle Kinder und Jugendlichen, nicht nur die ängstlichen, von den erworbenen Stressbewältigungskompetenzen profitieren, obwohl sie mehr noch als Erwachsene anfällig für schnelles Vergessen und geringe Transferneigung sind. Deshalb ist es notwendig, dass bestimmte Techniken unterrichtsrelevant eingesetzt werden und Lehrkräfte sowie Eltern auf die individuellen Bewältigungsversuche Rücksicht nehmen und sie aktiv unterstützen bzw. verstärken. Grundsätzlich mangelt es an konkreten Projekten, solche Programme in Schulen einzuführen. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können hierbei eine aktive Rolle übernehmen und neben der Anwendung zur Evaluation beitragen.

4.3 Diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte erweitern

Die Tatsache, dass viele Leistungsprobleme nicht mit Ängsten der Schüler in Verbindung gebracht werden oder dass schüchterne, unauffällige Schüler mit sozialen Ängsten zwar bemerkt, aber aufgrund ihrer Verschlossenheit nicht aktiv gefördert werden, führt zu der Annahme, dass die diagnostischen Kompetenzen der Lehrer erweitert und mit pädagogischen Handlungsalternativen in Verbindung gebracht werden müssen. Dies gelingt wohl am besten im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen haben das nötige theoretische Fachwissen und aus der Einzelfallberatung gewonnene Erfahrungen, um Lehrkräfte zur praktischen Anwendung diagnostischer Fertigkeiten im Unterricht befähigen zu können. Pädagogische Diagnostik meint in diesem Zusammenhang keine verkappte Psychodiagnostik, sondern ein Verständnis von diagnostischen Prozessen als Grundlage pädagogischen Handelns (s. Abb. 1). Lehrkräfte bewerten Leistungen gewöhnlich wenig flexibel nach ähnlichen Standards (überwiegend an sozialen Normen orientiert) und können die unterschiedlichen Probleme einzelner Schüler gerade in großen Klassen weiterführender Schulen oft nur schwer einordnen. Problemorientierte Fragen aus Sicht einer Lehrkraft im Zusammenhang mit ängstlichen Schülern wären z. B.: Wie erkenne ich solche Schüler? Wie fühlen sich diese Schüler im jeweiligen Fachunterricht? Wie muss ich mich als Lehrkraft ihnen gegenüber verhalten? Welche Unterrichtsangebote benötigen sie, um ihnen die Mitarbeit zu erleichtern? Was muss ich bezogen auf die soziale Situation in der Klasse beachten? Wann ist gegebenenfalls professionelle Beratung sinnvoll?

Antworten auf diese Fragen setzen diagnostische Prozesse voraus, die gewöhnlich automatisiert im Unterricht ablaufen, an bestimmten Stellen aber einer Bewusstmachung zugeführt werden müssen. Reflexionsprozesse in Verbindung mit theoriegeleiteten Erfahrungen sind dazu notwendig. All dies müsste Gegenstand vermehrter Qualifizierungsbemühungen sein. So fordert z. B. die Expertengruppe Lehrerbildung (2002) verbindliche Ausbildungsmodulare zur Steigerung der diagnostischen Kompetenzen von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen. Pädagogische Diagnostik wird als umfassende Schlüsselkompetenz konzipiert und eine intensivere Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst gewünscht.

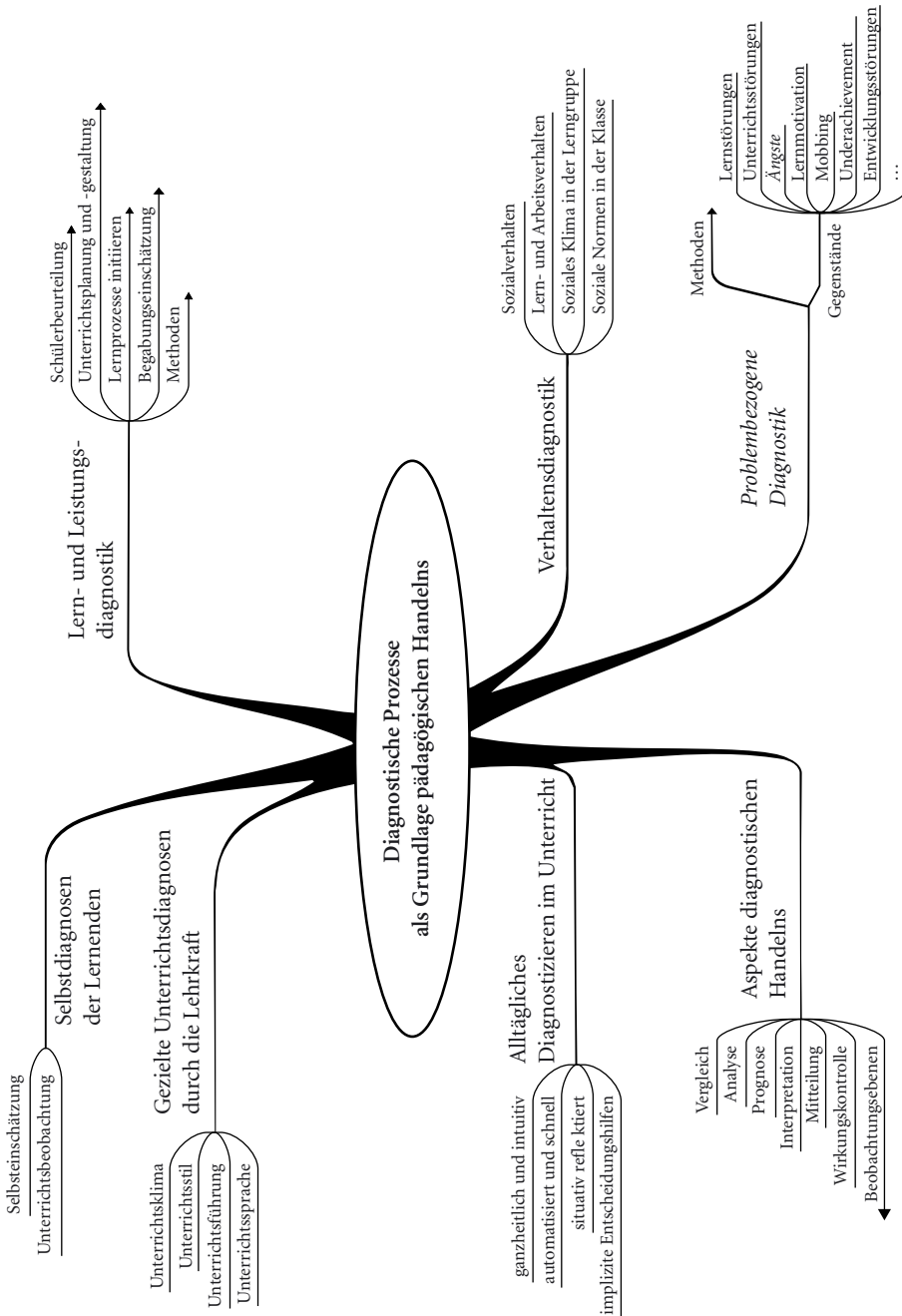


Abb. 1: Mindmap zur Pädagogischen Diagnostik, eingesetzt vom Autor in einem Workshop bei der Woche der Studienseminare in der Reinhardswaldschule, Fuldata, November 2002.

5 Schlussfolgerungen

Ängstliche Schülerinnen und Schüler wird es immer geben. Ebenso gehören angstbesetzte Situationen zum Alltag unseres Schulsystems. Unabhängig von strukturellen Veränderungen hat deshalb jede Schule den Auftrag, diese Problematik anzuerkennen und bei der Gestaltung der Unterrichtsbedingungen die Emotionalität von Lernprozessen zu berücksichtigen, damit Unterricht die Lernenden herausfordert, aber möglichst nicht überfordert und sich die Bedrohlichkeit in Grenzen hält. Daneben können aktiv Programme zur Kompetenzsteigerung, Selbstwertentwicklung und Stressbewältigung innerhalb und außerhalb des Unterrichts eingeführt werden, um Schülerinnen und Schüler besser auf die Bewältigung der gestiegenen Anforderungen vorzubereiten. Die Schulpsychologie kann neben der traditionellen Einzelfallhilfe die hierfür notwendige Beratung und Expertise anbieten.

Lehrerinnen und Lehrer sind Modelle und Vorbilder für die Schüler ihrer Klasse. In der Grundschulzeit übernehmen sie die Rolle der elterlichen Autorität, später dienen sie als Reibungsfläche für die heranwachsenden Jugendlichen. Um diese Rollen entsprechend wahrnehmen zu können und gleichzeitig guten Unterricht anzubieten, bedarf es einer hohen Professionalität. Neben der notwendigen fachlichen und pädagogischen Kompetenz müssen Lehrkräfte einerseits dazu befähigt werden, mit den zunehmenden Ängsten ihrer Schüler besser umgehen zu können, und andererseits lernen, eigene emotionale Probleme durch Unterrichtsstress, Konflikte im Kollegium oder Burn-out-Syndrome besser zu bewältigen.⁶ Dazu bedarf es einer besseren Kooperation unter den Lehrkräften und mehr professioneller Distanz im Schulalltag, damit die pädagogische Arbeit im Unterricht motiviert und erfolgreich vonstatten gehen kann. Die Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen in der Pädagogischen Diagnostik durch die Lehreraus- und -fortbildung könnte ein Baustein sein, der auf psychologischem Fachwissen aufbaut.

Da die Schulangst auf Schülerseite den wissenschaftlichen Diskurs dominiert, muss zukünftig auch die Angst des Lehrers vor dem Unterricht ins Blickfeld rücken. Hierzu sind weitere Forschungen nötig, um dadurch das gesamte System Schule von seiner emotionalen Grundierung her besser zu verstehen und weitere Ansatzpunkte für Prävention und Intervention zu finden.

Nicht vergessen werden darf schließlich die Forderung, neben bewährten vor allem neu entwickelte Programme, Trainings und pädagogische Interventionen zur Angstbewältigung und Vorbeugung regelmäßig auf den Prüfstand zu stellen und systematisch im schulischen Anwendungsfeld zu evaluieren.

Literatur

- Asendorpf, J. (1998): Die Entwicklung sozialer Kompetenzen, Motive und Verhaltensweisen. In: Weinert, F. E. (Hg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: PVU, S. 153-176.
Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

⁶ Die Zahl der Frühpensionierungen im Lehrerberuf ist extrem hoch: Nur 6% gehen mit 65 Jahren in den Ruhestand.

- Barrett, P. D.; Dadds, M. R.; Rapee, R. M. (1996): Family treatment of childhood anxiety: a controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64: 333-342.
- Bernstein, G. A.; Massie, E. D.; Thuras, P. D.; Perwien, A. R.; Borchardt, C. M.; Brosby, R. D. (1997): Somatic symptoms in anxious-depressed school refusers. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* 36: 661-668.
- Betz, D.; Breuninger, H. (1998⁵): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. Weinheim: Beltz.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.
- Boehnel, E. (1993): Wirkung von Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf Sozialkontakte zwischen Schülern – unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Bildungswesens. In: Olechowski, R. P. (Hg.): Frühe schulische Auslese. Frankfurt am Main: Lang.
- Brockmeyer, R.; Edelstein, W. (Hg.) (1997): Selbstwirksame Schulen (Wege pädagogischer Innovation). Oberhausen: Laufen.
- Chorpita, B. F.; Barlow, D. H. (1998): The Development of Anxiety: The Role of Control in the Early Environment. *Psychological Bulletin* 124 (1): 3-21.
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robusten Materialismus. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dilling, H.; Mombour, W.; Schmidt, M. H. (2000): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Göttingen: Huber.
- Eder, F. (1998): Kindheit – Jugend – Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, S. 357-395.
- Edelmann, W. (2000). Erfolgreicher Unterricht: Was wissen wir aus der Lernpsychologie? *Pädagogik* 52 (3): 6-9.
- Edelstein, W. (Hg.) (1995): Entwicklungskrisen kompetent meistern: Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger.
- Evans (2000): Functional school refusal subtypes: Anxiety, avoidance, and malingering. *Psychology in the Schools* 37 (2): 183-191.
- Expertengruppe Lehrbildung (2002): Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium und Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst.
- Federer, M.; Herrle, J.; Margraf, J.; Schneider, S. (2000): Trennungsangst und Agoraphobie bei Achtjährigen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 49: 83-96.
- Fontana, D. (1991): Mit dem Stress leben. Bern: Huber.
- Gartner, F.; Jirasko, M. (1999): „Ehrgeizige“ Eltern und schlechte Schulleistungen. *Report Psychologie* 24 (4): 272-279.
- Hampel, P.; Petermann, F. (1998): Anti-Streß-Training für Kinder. Weinheim: Beltz.
- Häring, H.-G. (2001): Schulvermeidendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Häring, H.-G.; Kowalczyk, W. (Hg.): *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden*. Neuwied: Luchterhand, S. 112-120.
- Häring, H.-G.; Kowalczyk, W. (Hg.) (2001): *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden*. Neuwied: Luchterhand.
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: PVU, S. 115-132.
- Helmke, A. W.; Weinert, F. E. (1996): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie (Serie I Pädagogische Psychologie, Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule)*. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Heyse, H. (1989): Paradigmenwechsel in der Schulpsychologie. *Report Psychologie* 14 (1): 34-37.
- Heyse, H. (2001): Selbstverständnis der Schulpsychologie. In: Häring, H.-G.; Kowalczyk, W. (Hg.) (2001): *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden*. Neuwied: Luchterhand, S. 9-12.

- Holtz, K. L. (2000). Angst. In: Borchert, J. (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen, Hogrefe, S. 771-781.
- Jeck, S. (2001a): Schulpsychologische Bewährungskontrollen. In: Häring, H.-G.; Kowalczyk, W. (Hg.) (2001): Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden. Neuwied: Luchterhand, S. 166-170.
- Jeck, S. (2001b): Lernmotivation. In: Bott, W.; Diegelmann, E.; Liese, G.; Will, J. (Hg.): SchulLINK Luchterhand Hessen. Datenbank für Schulmanagement. Neuwied: Luchterhand.
- King, N. J.; Bernstein, G. A. (2001): School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40: 197-205.
- Kretschmann, R. (Hg.) (2001): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz Praxis.
- Klein-Heßling, J.; Lohaus, A. (2000): Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H. W. (1975): Angst und Angstverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krohne, H. W. (1985): Das Konzept der Angstbewältigung. In: Krohne, H. W. (Hg.): Angstbewältigung in Leistungssituationen. Weinheim: VCH, S. 1-13.
- Last, C. G.; Hansen, C.; Franco, N (1998): Cognitive-behavioral treatment of school phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 37: 404-411.
- Lohaus, A.; Klein-Heßling, J. (2001): Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. *Kindheit und Entwicklung* 10 (3): 148-160.
- Lotzgeselle, M. (1990): Schulphobisches Verhalten – Entstehungsbedingungen und Verläufe. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 39 (1): 18-25.
- Luczak, H. (1996): Angst. *Geo*, Heft 4, 84-102.
- Mackenberg, H. (1996): Fallstudie zur Behandlung einer Schulphobie unter Einsatz eines variierten Reizkonfrontationsverfahrens. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 45 (2): 57-63.
- Maier, M. A.; Pekrun, R. (2001): Leistungsstress bei Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung* 10 (3): 161-171.
- Meichenbaum, D. (1991): Intervention bei Stress. Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings. Bern: Huber/Melfsen, S.; Florin, I. et al. (2001). SPAIK Sozialphobie und -angstinventar für Kinder. Göttingen: Hogrefe.
- Muris, P. (2000): Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences* 32: 337-348.
- Muris, P.; Merckelbach, H.; Schmidt, H.; Mayer, B. (1999): The revised version of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED-R): Factor structure in normal children. *Personality and Individual Differences* 26: 99-112.
- Niederle, M. (2002): Schulangst: So helfen Sie Ihrem Kind. Freiburg: Herder.
- Nuber, U. (1996): Die Angst vor den anderen. *Psychologie heute* 23: 20-26.
- Oelsner, W.; Lehmkuhl, G. (2002): Schulangst Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Düsseldorf: Walter.
- Overmeyer, S.; Blanz, B.; Schmidt, M. H.; Rose, F.; Schmidbauer, M. (1995): Schulverweigerung – Eine katamnestiche Untersuchung zu dem diagnostischen Konzept von „Schulphobie“ und „Schulangst“. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie* 23 (1): 35-43.
- Petermann, F.; Kusch, M.; Niebank, K. (1998): Entwicklungspsychopathologie. Weinheim: Beltz.
- Pikowsky, B.; Wild, E. (1996): Schulpsychologische Beratung. In: Hofer, M.; Wild, E.; Pikowsky, B. (Hg.): Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Bern: Huber, S. 87-113.
- Riemann, F. (1961). Grundformen der Angst. München: Reinhardt, 31. Aufl. 1999.
- Risse, E. H. (1998). Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied: Luchterhand.
- Rost, D. H.; Schermer, F. J. (1997): DAI. Differentielles Leistungsangst Inventar. Göttingen: Hogrefe.
- Saß, H.; Wittchen, H.-U.; Zaudig, M. (Hg.) (2001): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen. DSM-IV. Göttingen: Hogrefe.
- Saum-Aldehoff, T. (1997): Im Tiefgeschoss der Angst. *Psychologie heute* 24: 64-71.

- Schaarschmidt, U. (2002): Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik* 54 (7-8): 8-13.
- Schuster, M. (2001): Für Prüfungen lernen: Strategien zur optimalen Prüfungsvorbereitung. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, C.; Buchwald, P. (2001): Beratung. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Spiel, C.; Sirsch, U. (2002): Denk- und Gefühlswelt des Schulkindes – kognitive Fähigkeiten, Selbstkonzept und Angst. In: Zapotoczky, H. G.; Fischhof, P. K. (Hg.): *Psychiatrie der Lebensabschnitte*. Wien: Springer, S. 27-53.
- Steinheider, P. (1996): Ängste und Phobien bei Kindern und Jugendlichen. In: Grewe, N.; Wichterich, H. (Hg.): *Beratung in der Schule*. Kissing: WEKA.
- Steinheider, P. (2001): Schulangst. In: Bott, W.; Diegelmann, E.; Liese, G.; Will, J. (Hg.), *SchulLINK Luchterhand Hessen. Datenbank für Schulmanagement*. Neuwied: Luchterhand.
- Strittmatter, P.; Bohse, N. (1983): Schulangst und Elternhaus. In: Kury, H.; Lerchenmueller, H. (Hg.): *Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten*. Köln: Heymanns, S. 56-84.
- Strittmatter, P. (1993): Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. Neuwied: Luchterhand.
- Tarnai, P.; Paschon, A.; Riffert, F.; Eckstein, K. (2000): Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Schulangst. MSS-Projekt der Universität Salzburg.
- Tippelt, R. (1985): Die emotionale und soziale Dimension im Unterricht. *Pädagogische Rundschau* 39 (2): 203-225.
- Tuecke, M. (1999³): *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule*. Münster: Lit.
- Ulich, K. (2001): *Sozialpsychologie in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D.; Weinert, F. E.; Huber, G. L. (1984): *Psychologie für die Schulpraxis*. München, Kösel.
- Wieczerkowski, W.; Nickel, H.; Janowski, A.; Fittkau, B.; Rauer, W. (1981): *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Zinnecker, J. S.; Silbereisen, R. K. (1996): *Kindheit in Deutschland (Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern)*. Weinheim: Juventa.

Korrespondenzadresse: Dr. Stephan Jeck, Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main, Stuttgarter Straße 18-24, 60329 Frankfurt am Main, E-Mail: s.jeck@f.ssa.hessen.de