

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Schulangst

Bachelor-Thesis

Erster Prüfer: Prof. Dr. Jens Weidner
Zweite Prüferin: Herma Tewes

Studierende: Parisa Ganji

E-Mail-Adresse: ganji-p@gmx.de

Matrikel-Nr.: 2018700

Abgabedatum: 18.02.2014

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Bachelorarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Weidner für die fachliche Beratung und die Mut machende Hilfsbereitschaft.

Danken möchte ich außerdem Gloria und Martin für ihre Unterstützung während meines Praktikums bei Rebus.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie, insbesondere meinem Ehemann und meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht und mich in all meinen Entscheidungen moralisch und finanziell unterstützt haben und meinen Kindern Shermin und Samira für ihre Geduld.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meiner Freundin Soheila, sowie bei Frau Stapelfeldt, die mich immer wieder ermutigten und mit vielen nützlichen Tipps zum Gelingen meiner Bachelorarbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Angst – Begriffserklärung – Differenzierung	3
2.1	Angst als Zustand und als Wesenszug	4
2.2	Angst und Furcht	5
2.3	Angstentstehung aus der psychoanalytischen Sicht.....	8
2.4	Das Unbewusste, Vorbewusste und Bewusste	8
2.5	Ich, Es, Über-Ich, Ich-Ideal und die Konflikte	9
2.6	Signaltheorie der Angst	17
2.7	Hemmung, Symptom	18
2.8	Abwehrmechanismen.....	19
2.9	Neurotische Ängste.....	22
3	Schulangst als eine Komponente von Schulabsentismus	24
3.1	Schulabsentismus als Forschungsgegenstand.....	26
3.2	Umgang mit Schulabsentismus in der Praxis am Beispiel des Förderprojekts Tierstation in Hamburg	30
3.3	Schulschwänzen, Schulentzug und Schulphobie	31
3.4	Schulangst.....	36
3.4.1	Leistungs- und Prüfungsangst.....	42
3.4.2	Soziale Ängste als Risikofaktor	48
4	Maßnahmen zur Vermeidung bzw. Reduktion von Ängsten in der Schule	52
5	Fazit.....	59
	Literaturverzeichnis.....	63
	Anhang	68
	Die Gesetze	68
	Verfahren für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen in allgemeinbildenden Schulen ..	74

1 Einleitung

Die institutionalisierte Schulsozialarbeit ermöglicht einen Handlungsraum für sozialpädagogische Maßnahmen in der Schule (Ricking H. , S. 12). Damit ist eine der Aufgaben der Schulsozialarbeit die Arbeit mit Schulabsentismus und damit auch mit schulängstlichen Schülern, die aufgrund ihrer Ängste die Schule verweigern. Schulangst, als eine Unterkategorie von Schulverweigerung bzw. Schulabsentismus, wird oft im Alltag mit der Angst vor Prüfungen assoziiert, es steckt jedoch viel mehr dahinter. Die Schulängste sind vielfältig und haben verschiedene Auslöser.

Fernbleiben von der Schule aus unterschiedlichen Gründen stellt eine Bedrohung für die Kinder und Jugendlichen dar, mit der sie täglich konfrontiert werden (Melfsen & Walitza, 2013, S. 62-63). Die schulischen Leistungen werden dadurch stark beeinträchtigt, wodurch nicht selten der Schulabschluss gefährdet wird. Es ergibt sich zudem das Problem, dass ein unentschuldigtes Fernbleiben von der Schule ein Verstoß gegen das Schulpflichtgesetz § 37 HmbSG ist. Verweigern die Kinder die Schule, weil sie in der Schule Angst haben, ist es meist ein gescheiterter Versuch, sich vor den Ängsten zu schützen. Maßnahmen wie Zwangsgeld oder Zwangsführung (Behörde Schule und Berufsbildung, 2013) gelten als eher ungeeignete Interventionsmaßnahmen, weil dadurch die Ängste bzw. die Ursachen nicht beseitigt werden und das Problem weiterhin bestehen bleibt bzw. sich verschlechtert. Nach Einschreiten mit Zielvereinbarungen, Gesprächen etc. kommt es kurzzeitig zu einer Verbesserung, aber nach einer Weile tritt das alte Verhaltensmuster wieder ein. Dabei leiden auch stark die Beziehungen zwischen Schüler, Lehrer und den Eltern (Ricking D. H., 1999). Diese Ängste müssen von den Betroffenen und auch dem Umfeld verstanden werden, um die Ursachen behandeln zu können oder um ihnen vorbeugen zu können.

Was ist überhaupt Angst und wie entsteht sie? Ist sie eine Schutzmaßnahme oder ein Problem? Wann ist Angst „normal“ und ab wann wird sie zu einer Krankheit? Kann man überhaupt Ängste unter Kontrolle halten? Um schulische Ängste besser verstehen zu können, wird das Thema Angst als eine theoretische Grundlage im Kapitel 2 mit Hilfe psychoanalytischer Theorien durchleuchtet, um zu erfahren, wie Ängste entstehen, wie sie sich unterscheiden, was ihr Sinn und Zweck ist und wann sie krank machen.

In Kapitel 3 wird Schulangst als eine Unterkategorie von Schulabsentismus erläutert. Schulabsentismus ist ein breites Themenfeld. Um hier in die Tiefe gehen zu können, muss ein Überblick über das gesamte Feld vorhanden sein, um die verschiedenen Bereiche mit ihren Merkmalen unterscheiden zu können. In diesem Zusammenhang wird anschließend in Kapitel

3 ein Forschungsprojekt über schulaversives Verhalten, das 1998 in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt wurde, vorgestellt, um eine bessere Vorstellung über das Ausmaß von Schulabsentismus zu erhalten. Um einen Eindruck über den Umgang mit Schulangst in der Praxis zu bekommen, wird in diesem Kapitel ein Förderprojekt der ReBBZ namens „Tierstation“ und der Weg bis dahin vorgestellt.

Es müssen genauere Differenzierungen in den Angstkategorien in der Schule vorgenommen werden, um eine richtige Auswahl an geeigneten Präventions- oder Interventionsmaßnahmen treffen zu können. Daher werden in Kapitel 3 die Ängste, die in der Schule auftreten, in verschiedene Gruppierungen eingeteilt und beschrieben und die Symptome werden aufgezählt. In Kapitel 4 werden die Handlungsmaßnahmen vorgestellt, die dazu dienen, Schulängste bzw. schulmeidendes Verhalten zu reduzieren bzw. zu unterbinden.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Schulangst zu verstehen und das Problem bereits in seinem Ursprung anzugehen. Wann und warum entstehen die Ängste? Wie ist die aktuelle Problematik in der Praxis und wo liegen mögliche Schwachpunkte? Wo sollte wann und durch wen die Prävention und Intervention stattfinden, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen?

2 Angst – Begriffserklärung – Differenzierung

Angst ist nach Ekman eine der fünf menschlichen Grundemotionen (Gerrig & Zimbardi, 2008, S. 45-69). Angst warnt Menschen vor Gefahren. Diese Gefahren können in der Außenwelt real oder auch psychisch sein. Angst ist ein hypothetisches Konstrukt und beschreibt abstrakt einen Zustand, in dem sich ein Mensch in einer bestimmten Situation befindet. Mit Angst ist die emotionale Erregung eines Menschen gemeint, die bei der Wahrnehmung von Gefahr von ihm selbst wahrgenommen wird. Angst kann beschrieben oder wahrgenommen werden. Sie ist an sich nicht messbar, sondern nur ihre Auswirkungen. Als ein Symbol für unsere Erinnerung an unseren ersten Angstzustand mit einer zweckmäßigen Reaktion steht die eigene Geburt (Freud S. , 1971, S. 274). Angst ist ein Zustand mit hochgesteigerter motorischer und sensorischer Aufmerksamkeit (Angstbereitschaft). Körperliche Reaktionen wie Herzklopfen und schnelles Atmen sind der häufigste und deutlichste Repräsentant. Dieser körperliche Zustand wird auch als Affektzustand bezeichnet. Freud beschreibt den Angstzustand im Ursprung als eine Reproduktion des Geburtstraumas. Wenn das Individuum in eine Gefahrensituation gerät, kann es passieren, dass es mit Reaktionen auf frühere Gefahren antwortet.

Es sind zwei verschiedene Angstentwicklungen möglich.

- Wiederholung der alten traumatischen Erlebnisse als Erinnerung. Dies beschränkt sich aber auf ein Signal, wodurch sich die Reaktionen auf die Gefahrensituation zweckmäßig an-

passen können.

- Die Phase „der Erinnerungen an die traumatische Erlebnisse“ bleibt, und die Angstenwicklung übernimmt die Kontrolle über die Person. Dadurch werden die Reaktionen schwach und der Affektzustand wirkt lähmend. Dieser Verlauf ist nicht mehr zweckmäßig (Freud S. , 1969, S. 517-518).

Nun unterscheidet die Umgangssprache bei komplexen Tatbeständen in der Regel vielfältige Nuancen; für die Angsterfahrung seine z.B. Angst, Furcht, Schreck, Erregung, Ängstlichkeit, Furchtsamkeit und sogar Streß als einige der prägnantesten Ausdrücke aufgeführt. In der psychologischen Forschung spielen die erwähnten Nuancen oft durchaus eine eigenständige Rolle, für den vorliegenden Zusammenhang können die meisten von Ihnen jedoch zu drei Gruppen jeweils etwa gleichartiger Bedeutung zusammengefasst werden: (1) Angst; (2) Furcht, Schreck; (3) Ängstlichkeit, Furchtsamkeit
(Krohne H. , 1975, S. 10)

Angst und Furcht werden jedoch in ihrer zeitlichen Dauer vom Schreck unterschieden. (Kaminski, 1964) n. (Krohne H. , 1975, S. 10).

2.1 Angst als Zustand und als Wesenszug

Mit Angst, Furcht oder Schreck werden akute, d.h. zeitlich relativ kurz erstreckte Zustände des Organismus bezeichnet, während sich Ängstlichkeit und Furchtsamkeit auf Eigenschaften bzw. Dispositionen (Campbell, 1963) n. (Krohne H. , 1975, S. 10) eines Individuums, also auf Sachverhalte mit einem längeren zeitlichen Erstreckungsgrad, beziehen (Hermann, 1973) n. (Krohne H. , 1975, S. 10).

(Cattell & Scheier, 1960) & (Spielberger, 1966) haben als erste Wissenschaftler zwischen Angst als Zustand und Wesenszug unterschieden (Sörensen, Maren;, 1996, S. 6).

Research findings suggest that it is meaningful to distinguish between anxiety as a transitory state and as a relatively stable personality, and to differentiate between anxiety states, the stimulus conditions that evoke them, and the defenses that serve to avoid them. There is considerable general agreement that anxiety states (A-states) are characterized by subjective, consciously perceived feelings of apprehension and tension, accompanied by or associated with activation or arousal of the autonomic nervous system. Anxiety as a personality trait (A-trait) would seem to imply a motive or acquired behavioral disposition that predisposes an individual to perceive a wide range of objectively nondangerous circumstances as threatening, and to respond to these with A-state reactions disproportionate in intensity to the magnitude of the objective danger.
(Spielberger, Theory and research on anxiety, 1966a, S. 16f) in (Sörensen, Maren;, 1996, S. 7)

Spielberger spricht hier davon, dass bei einem Angstzustand durch Anspannung das vegetative Nervensystem angeregt wird. Angst als ein Persönlichkeitsmerkmal ist jedoch eine erworbene Verhaltensstörung, bei der die betroffene Person ungefährliche Situationen als Bedrohung wahrnimmt und unverhältnismäßig und

übertrieben darauf reagiert.

Angst kann also sowohl ein Zustand als auch eine Eigenschaft sein (Krohne H. , 1975, S. 10). Die Abgrenzung zwischen Angst als Zustand und Wesenszug besitzt inzwischen weitgehende Akzeptanz: „*state anxiety vs. trait anxiety*“ (Cattell & Scheier, 1961)¹ n. (Krohne H. , 1975, S. 10).

2.2 Angst und Furcht

In der psychologischen Forschung wird zwischen Angst und Furcht unterschieden. Angst und Furcht lassen sich eher Emotionen zuordnen, die sich qualitativ jedoch unterscheiden. Die Psychologie kennt unterschiedliche Ursachen für die Entstehung von Angst. In dieser Arbeit liegt die psychoanalytische Theorie von Freud im Fokus. Bevor näher auf die psychoanalytische Theorie eingegangen wird, soll zunächst eine Unterscheidung zwischen Angst und Furcht, unabhängig von einer bestimmten theoretischen Position, dargestellt und anschließend die biologische Sichtweise über die Angstenstehung näher erläutert werden, um diese Zustände besser zu verstehen. In der Alltagssprache wird nicht zwischen Furcht und Angst unterschieden, in der Psychologie unterscheiden sie sich jedoch nach Freud.

Reaktion des Subjekts, wenn es sich in einer traumatischen Situation befindet. D.h. einer Reizanflutung aus inneren oder äußeren Quellen ausgesetzt ist, die es nicht bewältigen kann. Die automatische Angst steht für Freud im Gegensatz zum Angstsignal. (Laplanche & Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse Erste Band, 1982, S. 64)

Die Angst hat eine unverkennbare Beziehung zur Erwartung; sie ist Angst vor etwas. Es haften ihr ein Charakter von Unbestimmtheit und Objektlosigkeit an; der korrekte Sprachgebrauch ändert selbst ihren Namen, wenn sie ein Objekt gefunden hat, und ersetzt ihn dann durch Furcht (Freud S. , 1975, S. 302).

Angst ist objektlos, diffus und unbestimmt und wird häufig begleitet von Reaktionsblockierung. Nach Freud ist sie häufig auf die Zukunft gerichtet.

Freud sagt, dass Angst einen Unlustcharakter besitzt. Es entsteht jedoch nicht durch jede Unlust Angst. Andere Empfindungen wie Trauer, Schmerz und Spannung haben ebenfalls Unlustcharakter, weshalb Angst zusätzliche Besonderheiten haben muss. Bei Angst werden auch bestimmte körperliche Reaktionen (Affektzustand) wahrgenommen (Freud S. , 1971, S. 273). Freud spricht von zwei Angstsituationen: den automatischen Ängsten und der Angst als Signal. In beiden Fällen entsteht Angst im Grunde aus psychischer bzw. biologischer Hilflosigkeit. Die automatische Angst sagt nichts über die Angstquelle. Der Begriff „Angstsignal“, die

¹ ein Kognition Theoretiker

zweite Angsttheorie von Freud (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 68), wird für die Gefahrensituationen verwendet, die nur das Ich wahrnimmt. Eine nähere Erklärung dazu folgt in Kapitel 3.1.1.

Angstneurosen sind ein Krankheitstypus und beinhalten [...] *chronische ängstliche Aufmerksamkeit, Angstanfall oder somatische Äquivalente*. Sie entstehen durch [...] *die Anhäufung einer sexuellen Erregung* mit erfolgloser Abfuhr und wandeln sich in Symptome um (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 66).

Die neurotischen Ängste können sich in verschiedenen Formen zeigen, entweder als frei flotierende Angst², die ständig vorhanden ist, als Phobie³ oder als Panikreaktion. Frei flotierende Ängste sind unspezifisch.

[...] Man kann etwa sagen, daß hier⁴ ein Quantum Angst frei flottierend vorhanden ist, welches bei der Erwartung die Auswahl der Vorstellungen beherrscht und jederzeit bereit ist, sich mit irgendeinem passenden Vorstellungsinhalt zu verbinden (Freud S. , 1971, S. 30).

Phobien sind mit bestimmten Situationen verbunden und sehr irrational und intensiv. Nach Freud entwickeln sie sich, wenn die ängstliche Erwartung und die Neigung zum Schwindelangstanfall⁵ aufeinandertreffen. Er spricht von zwei Gruppen von Phobien. Die erste Gruppe bezieht sich auf allgemeine physiologische Bedrohungen wie etwa *die Angst vor Schlangen, Gewitter, Dunkelheit, Ungeziefer u. dgl., sowie die typische moralische Überbedenklichkeit, Formen der Zweifelsucht* (Freud S. , 1975, S. 33). Die zweite Gruppe der Phobien nennt er die Phobien auf Lokomotion⁶ bezogen. Dazu gehört die Agoraphobie mit all ihren unterschiedlichen Arten (Freud S. , 1975, S. 32). Als Panikreaktionen sind Zustände mit plötzlichen und sehr starken Angstausschüben zu bezeichnen. Panikreaktionen beschränken sich nicht auf eine spezifische Situation oder besondere Umstände (Gesundheit, 2013). Mehr zu Angstneurosen folgt in Kapitel 3.1.6.

Furcht wird nach Laplanche und Pontalis wie folgt definiert:

Reaktion auf eine Gefahrensituation oder auf sehr intensive äußere Stimulierungen, die das Subjekt in einem unvorbereiteten Zustand antreffen, so daß es nicht imstande ist, sich ihrer zu erwehren oder sie zu beherrschen. (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 456)

² Agoraphobie ist frei flotierend (Gesundheit, 2013)

³ Soziale Phobie, spezifische Phobien und Agoraphobie (Gesundheit, 2013)

⁴ ängstliche Erwartung

⁵ Totale Ohnmacht und Muskellähmung bis zu Herzkollaps als Begleiterscheinung bei Angst (Vgl. Freud, 1975, S. 32)

⁶ Lokomotion bezeichnet ursprünglich die Fortbewegung frei beweglicher Organismen aus eigener Kraft. (www.lexikon.stangl.eu)

Furcht ist auf ein Objekt bezogen, ist bestimmt und in der Gegenwart. Sie wird auch Realangst genannt. Konflikte zwischen einer Person und der Realität führen zu Realangst. Hier ist eine eindeutige Gefahrenquelle vorhanden (Freud S. , 1975, S. 302). Befindet sich das Individuum in einer echten Gefahr und kann die Situation aus eigener Kraft nicht überwinden, entsteht Furcht bzw. Realangst (Freud S. , 1969, S. 381), z. B. vor körperlichen Verletzungen durch Schüler mit Gewaltbereitschaft. Furcht und Realangst sind im zeitlichen Kontext kürzer, also ein Erregungszustand von kürzerer Dauer.

Neben der psychologischen Sichtweise beschreiben Betroffene auch biologische Veränderungen im Körper, die größtenteils belegbar sind. Angst erfüllt auf biologischer Ebene eine wichtige Hauptfunktion, nämlich als Reaktion auf Gefahren (Freud S. , 1971, S. 275) & (Neil & Reece, 2003). Der Unterschied zwischen Angst und Furcht liegt darin, dass es bei der Furcht im Gegensatz zur Angst keine Vorbereitung gibt. Angst schützt sozusagen gegen Furcht (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 457). In einer Furcht- oder Angstsituation wird das limbische System im Gehirn aktiv. Die Amygdala (auch: Mandelkern) ist für die Angstempfindung im Nervensystem zuständig. Beim Nervensystem wird zwischen willkürlichem und unwillkürlichem Nervensystem unterschieden. Das willkürliche Nervensystem steuert die körperlichen Aktivitäten, die mit unserem Willen geschehen wie z. B. Laufen und Sitzen. Das unwillkürliche oder vegetative Nervensystem steuert alle körperlichen Aktivitäten, die außerhalb unseres Bewusstseins und unserer Kontrolle liegen, wie z. B. Kreislauf, Atmung, Herzschlag. Es wird unter anderem untergliedert in Sympathikus und Parasympathikus. Der Sympathikus ist für Mobilisierung und Anspannung zuständig, der Parasympathikus für Erholung und Entspannung. Wenn wir uns in eine Angstsituation begeben, wird der Sympathikus aktiv. Daraufhin werden Stresshormone wie Adrenalin, Noradrenalin, Cortisol und Kortison produziert und in die Blutbahn transportiert. So gelangen sie in alle Körperteile. Kreislauf, Herzschlag, Puls und Atmung werden schneller. Die Hautfarbe wird blass, der Mund wird trocken, und die Schweißdrüsen werden aktiv. Die Bronchien erweitern sich, um den Körper im Falle einer Leistungssteigerung mit ausreichend Sauerstoff zu versorgen. Alle anderen körperlichen Aktivitäten, wie Schlaf, Harn und Darmaktivitäten, Hungergefühle und sexuelle Bedürfnisse, werden unterdrückt. Hier hat der Körper den höchsten Stand der Mobilisierung erreicht.

Kommt es nicht zum Kampf oder zur Flucht, wird der Parasympathikus aktiv, und der Körper erreicht langsam den Ursprungzustand. Darauf folgt Müdigkeit und die unterdrückten körperlichen Aktivitäten setzen wieder ein (Neil & Reece, 2003, S. 1253ff.) & (Bischof Scherer, 2010).

2.3 Angstentstehung aus der psychoanalytischen Sicht

Zur Entstehung von Angst gibt es je nach Gebiet der Psychologie verschiedene Theorien. Zu nennen sind die kognitive Psychologie, die behavioristische und die psychoanalytische Sichtweise. Letztere ist in dieser Arbeit relevant.

Sigmund Freud beschreibt, dass das menschliche Verhalten von Triebkräften geleitet wird. Er sprach von zwei Angstkonzepten: zum einen die Angst als das Ergebnis von Verdrängung starker Triebanspannungen bzw. angehäufter Erregungen oder auch Libido genannt, die auch chronisch verlaufen können, und die Signaltheorie der Angst (Freud S. , 1971, S. 280-281). Freud geht in seiner ersten Theorie davon aus, dass die Angst aufgrund eines inneren physiologischen Prozesses entsteht. Dies ist auf den Ödipuskomplex zurückzuführen. Später wurde diese Theorie durch seine zweite Theorie revidiert.

Seine zweite Theorie, die Signaltheorie über die Angstentstehung, im Rahmen seiner Ausführungen in *Hemmung, Symptom und Angst* (1926) besagt, dass nicht die Verdrängung Angst verursacht, sondern Angst nach Wahrnehmung von Gefahren in der Umwelt entsteht, und daraufhin die Abwehrmechanismen aktiv werden (Freud S. , 1971, S. 280-281). Das bedeutet, dass die innerpsychischen Konflikte zum einem durch Trauma und zum anderen durch die Reaktion auf größere Gefahr entstehen können. Diese Theorie ist im Gegensatz zur ersten Theorie, die biologisch orientiert war, stärker psychologisch orientiert. Er war der Meinung, dass angsterzeugende Trieb-situationen und Triebregungen bzw. verbotene Triebe, die auch auf zwischenmenschliche Gefahrensituationen zurückführen, in das Unbewusste verdrängt werden. Bei Anhäufung der Verdrängung in das UBW scheitern die Abwehrmechanismen und das Ich wird überfordert.

Später wurde diese Theorie im Bezug zu Abwehrmechanismen von Anna Freud ergänzt.

Zunächst werden die wichtigsten Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang einzeln analysiert und erklärt. Freud spricht im Zusammenhang mit Angstentstehung vom Ich, Es und dem Über-Ich. Das Unbewusste sowie bewusste Zustände, die bei der Angstanalyse eine wichtige Rolle spielen, werden in diesem Zusammenhang genauer untersucht.

2.4 Das Unbewusste, Vorbewusste und Bewusste

Freud unterscheidet zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten. Das Bewusstsein ist die Oberfläche des seelischen Apparats. Alle Sinneswahrnehmungen, die von außen an uns herankommen, sowie unsere Gefühle und Empfindungen sind bewusst. Die Unterscheidung zwischen unbewusst und bewusst ist eine Frage der Wahrnehmung. Die Wahrnehmung gibt aber keine Auskunft darüber, warum etwas bewusst oder unbewusst ist (Freud S. , 1975, S.

285). Freud sieht diese Unterscheidung als eine Grundvoraussetzung für die Psychoanalyse und als wichtigen Punkt für das Verstehen von pathologischen Vorgängen (Freud S. , 1975, S. 283). Er ist der Meinung, dass es sehr viele psychische Vorgänge oder Vorstellungen gibt, die Einfluss auf das Seelenleben haben. Das Unbewusste kann auch bewusst gemacht werden, jedoch widersetzt sich eine Kraft diesem Vorgang. Der Zustand, an dem sich diese Vorstellungen vor der Stufe der Bewusstseins befinden, aber noch nicht bewusst sind, nennt er Verdrängung, und die Kraft, die das herbeiführt, Widerstand, weil diese auch während der analytischen Arbeit als solche wahrgenommen werden. Freud kategorisiert in drei Termini: *Bw* für Bewusst, *Vbw* für Vorbewusst und *Ubw* für unbewusst. Das Vorbewusste liegt näher am Bewussten als das Unbewusste (Freud S. , 1975, S. 284-285). Der Unterschied von Vorbewusstem und Unbewusstem besteht hauptsächlich darin, dass der Inhalt vom Unbewussten unerkannt bleibt, während beim Vorbewussten die Verbindung zu Erinnerungsresten noch besteht. Dadurch kann der Inhalt wieder bewusst werden, und zwar wenn das Ich sich bewusst werden will (Freud S. , 1975, S. 289).

2.5 Ich, Es, Über-Ich, Ich-Ideal und die Konflikte

Der psychische Apparat des Menschen ist nach der psychoanalytischen Theorie in drei Instanzen aufgeteilt, die als Gliederung des seelischen Lebens verstanden werden können.

→ Das Es ist nach Freud eine der ältesten Instanzen und besagt, dass all seine Inhalte ererbt und uns mit der Geburt mitgegeben sind (Freud S. , 1994, S. 42). Es produziert durchgehend psychische Energie, Libido, Lust oder Spannung (Freud S. , 1975, S. 113). Die Libido bzw. Lust strebt nach der sofortigen Befriedigung bzw. Entladung. Geschieht dies nicht, entsteht Unlust. Die Unlust-Empfindungen drängen jedoch nach einer Veränderung und Abfuhr (Freud S. , 1975, S. 107-108 & 290). Dadurch ergeben sich eine Reihe von Empfindungen und Vorgängen in den tiefsten Ebenen des seelischen Apparats und machen sich als Lust oder Unlust bemerkbar. Sie verhalten sich wie eine verdrängte Regung und haben treibende Kraft, ohne dass das Ich (Wahrnehmung) den Zwang bemerkt. Durch einen Widerstand gegen diesen Zwang wird die Unlust bewusst. Freud bezeichnet das Es als den Raum zwischen innerer und äußerer Wahrnehmung, die sich wie die innere Wahrnehmung verhält, jedoch der Außenwelt entstammt. Für ihn ist das Es eine treibende Kraft.

Freud spricht von zwei Triebarten, zum einen dem Lebenstrieb oder Eros und zum anderen dem Todestrieb oder Thanatos. Der Lebenstrieb ist der Grund, warum überhaupt aus einer unbelebten Materie das Leben entstanden sei, folglich muss es auch einen Todestrieb gegeben haben, der das Leben wieder aufheben will, um alles wieder in den Ursprungszustand zurück-

zuföhren. Beim Lebenstrieb geht es nicht nur um sexuelle Erregungen, sondern auch um den Selbsterhaltungstrieb (Freud S. , 1969, S. 540).

Das Todestrieb hat das Ziel das organische Lebenden in den leblosen Zustand zurück zu- föhren. [...] Beide Triebe benehmen sich dabei im strengsten Sinne konservativ, indem sie die Wiederherstellung eines durch die Entstehung des Lebens gestörten Zustandes anstreben. Die Entstehung des Lebens wäre also die Ursache des Weiterlebens und gleichzeitig auch des Strebens nach dem Tode, das Leben selbst ein Kampf und Kompromiss zwischen diesen beiden Strebungen (Freud S. , 1975, S. 307).

Das eine würde ohne das andere nicht existieren. Liebe und Hass stehen als die Gegenpole der beiden Triebarten.

→ Das Ich wird als die zusammenhängenden organisatorischen Vorgänge in einer Person definiert. Es ist sozusagen der psychischen und sozialen Realität ausgesetzt und kann beide Realitäten wahrnehmen. Mit psychischer Realität beschreibt Freud z. B. alle Geföhle und Empfindungen, die in einer Person existieren. Mit sozialer Realität meint er alle Sinneswahrnehmungen (Freud S. , 1975, S. 288).

An diesem Ich hängt das Bewusstsein. Es herrscht die Zugänge zur Motilität und ist zur Abfuhr der Erregungen in die Außenwelt; es ist diejenige seelische Instanz, welche zur Nachtzeit schlafen geht und an immer noch Traumzensur handhabt. Von diesem Ich gehen auch die Verdrängungen aus, durch welche gewisse seelische Strebungen nicht nur von Bewusstsein, sondern auch von den anderen Arten der Geltung und Betätigung ausgeschlossen werden sollten (Freud S. , 1975, S. 286).

Wurmser⁷ definiert die Verdrängung als *unbewußtes Nein gegenüber gewissen Wünschen (Triebbedürfnissen) und mit diesen verknüpften Erinnerungen und Vorstellungen* (Wurmser, 2007, S. 17).

Alles, was verdrängt wurde, stellt sich der Analyse des Ichs gegenüber und in der Psychoanalyse könnte es diese Widerstände erkennen und nach Bedarf beseitigen. Freud sagt auch: Indem er bei der Psychoanalyse näher an das Verdrängte kommt, stößt er auf einen Teil des Ichs, der auch unbewusst scheint. Das bezeichnet er als einen unbewussten Widerstand, der vom Ich ausgeht. Alles, was verdrängt ist, bleibt unbewusst, alles, was unbewusst bleibt, ist jedoch nicht verdrängt. Das bedeutet, dass auch ein Teil des Ichs unbewusst ist. Das hat für die Psychoanalyse viele Unklarheiten zur Folge, wenn man z. B. behauptet, Neurose sei lediglich das Resultat von Konflikten zwischen dem Unbewussten und dem Bewussten. Deshalb spricht er hier von Berücksichtigung vom „zwischen dem zusammenhängenden Ich und dem von Ihm abgespaltenen Verdrängten“ (Freud S. , 1975, S. 287). Er sagt, dass die Bewusstmachung des unbewussten Teils des Ichs keine großen Probleme bereiten dürfte, wohingegen die Inhalte

⁷ aus der Schweiz stammender US-amerikanischer Psychiater und Psychoanalytiker.

des Unbewussten nicht ins Bewusste gelangen sollten, weil dies zu größeren Problemen für das Ich führen konnte.

Über den Zusammenhang von Ich und Es schreibt er:

Ein Individuum ist nun für uns ein psychisches ES, unerkannt und unbewusst, diesem sitzt das ICH oberflächlich auf, aus dem W-System als Kern entwickelt
(Freud S. , 1975, S. 292).

Freud beschreibt, dass das Es mit dem Ich zusammenfließt und nicht scharf getrennt werden kann. Genauso gilt das auch für das Verdrängte und das Es. Das Ich kann durch das Verdrängte mit dem Es kommunizieren (Freud S. , 1975, S. 294) & (Freud S. , 1975, S. 288-296).

Das ICH repräsentiert, was man Vernunft und Besonnenheit nennen kann, im Gegensatz zum Es, welches die Leidenschaften enthält (Freud S. , 1975, S. 294).

Freud schrieb über das Ich:

Es gleicht so im Verhältnis zum ES dem Reiter, der die überlegene Kraft des Pferdes zügeln soll, mit dem Unterschied, daß der Reiter dies mit eigenen Kräften versucht, das ICH mit geborgten. Dieses Gleichnis trägt ein Stück weiter. Wie dem Reiter, will er sich nicht vom Pferd trennen, oft nichts anderes übrigbleibt, als es dahin zu führen, wohin es gehen will, so pflegt auch das ICH den Willen des ES in Handlung umzusetzen, als ob es der eigne wäre (Freud S. , 1975, S. 294).

Es wird deutlich, dass Konflikte entstehen, die gelöst werden müssen, wenn die Ansprüche des Ichs und des Es nicht übereinstimmen.

Anna Freud erklärte zur Theorie ihres Vaters, dass das Ich und damit auch seine Störungen von Anfang an das Objekt der analytischen Therapie waren. Sie nennt Es ein Mittel zum Zweck. Der Zweck für die Psychoanalytik sei es, die Störungen des Ichs aufzuheben (Freud A. , 2012, S. 14).

→ Das Über-Ich, auch Ideal-Ich genannt, ist die nächste Instanz. Hier spricht Freud von einer Aufspaltung des Ichs, wodurch verschiedene Identifizierungen des Ichs entstehen.

Beim Über-Ich sind die Wirkungen der Identifizierungen in der Kindheit von großer Bedeutung, denn durch ihren Einfluss entsteht nach der Spaltung des Ichs das Ich-Ideal. Dahinter verbirgt sich die Identifizierung des Individuums mit dem eigenen Vater in der Kindheit. Dies ist auch auf den Ödipuskomplex und dessen Ausgang, nämlich die Identifizierung mit dem Vater, zurückzuführen (Freud S. , 1975, S. 296-301).

So kann man als allgemeines Ergebnis der vom Ödipuskomplex beherrschten Sexualphase einen Niederschlag im ICH annehmen, welche in der Herstellung dieser beiden, irgendwie miteinander vereinbarten Identifizierungen besteht. Diese Ichveränderung behält ihre Sonderstellung, sie tritt dem anderem Inhalt des ICH als ICHIDEAL oder ÜBERICH entgegen (Freud S. , 1975, S. 301).

Das Ich wird den Charakter des Vaters beibehalten. Je stärker der Ödipuskomplex war, desto strenger wird das Über-Ich später als Gewissen das Ich beherrschen. Während das Ich die Außenwelt repräsentiert, gilt das Über-Ich als Anwalt der Innenwelt gegenüber dem Es bzw. das Gewissen. Dadurch entstehen auch Konflikte zwischen dem Ich und dem Über-Ich. Die Spannungen zwischen den Ansprüchen des Ideal-Ichs, nämlich Gewissen und Ich-Leistungen, werden als Schuldgefühl wahrgenommen. Schuldgefühle sind nach Freud eine moralische Angst, die durch das Gewissen verursacht werden. Dadurch können soziale Prozesse gesteuert werden. Freud nennt ein Beispiel im religiösen Rahmen. Er bezeichnet den religiösen Führer als Über-Ich. Die Verbote und Gebote sind beim Individuum haften geblieben und gelten als Zensur des Ichs (Freud S. , 1975, S. 296-306).

Während seiner analytischen Arbeit mit Patienten beobachtete Freud, dass bei manchen eine zunehmende Unzufriedenheit und Verschlechterung der Situation gezeigt wurde, als ihnen Hoffnung und Zuversicht zu gesprochen wurde. Sie zeigten Trotzreaktionen, etwa in Form von narzisstischer Unzugänglichkeit gegenüber dem Therapeuten. Diese Patienten reagierten auf die Behandlung umgekehrt, zeigten also eine negative therapeutische Reaktion. Die Genesung wird als Bedrohung wahrgenommen, weshalb kein Genesungswille demonstriert wird, sondern das Bedürfnis, krank zu sein (Freud S. , 1975, S. 316).

Die Betroffenen möchten zwischen der abwertenden Wahrnehmung von anderen und ihrer Selbstwahrnehmung eine Kongruenz herstellen. Weil das Ertragen von Widersprüchen unerträglich scheint, werden sie durch Narzissmus abgewehrt (Hoffmann, 2002, S. 205-206).

Begegnet der Therapeut mit dieser Haltung dem Patienten, wird beobachtet, dass der Trotz verschwindet und die Fixierung an ein Krankheitsbild nachlässt. Was übrigbleibt, nennt Freud Schuldgefühle. Diese sind stumm und finden im Krankheitsbild ihre Befriedigung, da der Patient sich gegen sie wehrt und sie in eine Krankheit umwandelt. Doch auch von diesem Bild lässt sich der Patient laut Freud nicht überzeugen. Freud bezeichnet diese Beispiele zwar als Extremfall, stellt aber gleichzeitig fest, dass dies für die meisten extremen Fälle von Neurosen zutrifft. Darüber hinaus sei das Ich-Ideal für die Entstehung der Neurosen maßgebend. Er schreibt, dass die Minderwertigkeitsgefühle der Neurotiker nicht weit davon entfernt liegen (Freud S. , 1975, S. 316-318).

In zwei uns wohlvertrauten Affektionen ist das Schuldgefühl überstark bewusst; das ICH-IDEAL zeigt dann eine besondere Stränge und wütet gegen das ICH oft in grausamer Weise. Neben dieser Übereinstimmung ergeben sich bei den beiden Zuständen, Zwangsneurosen und Melancholie, Verschiedenheiten im Verhalten des ICHIDEALS, die nicht minder bedeutungsvoll sind (Freud S. , 1975, S. 317).

Bei Zwangsneurosen sind die Schuldgefühle sehr hoch, jedoch können sie sich nicht vor dem Ich rechtfertigen. Das Ich wehrt sich extrem dagegen, „schuldig gesprochen“ zu werden. Es will sich sicher sein, alles richtig zu machen und nicht vom Über-Ich zensiert und kritisiert zu werden, damit die Schuldsituation erst gar nicht zustande kommt. Bei Melancholie beherrscht jedoch das Über-Ich das Bewusstsein, und das Ich bekennt sich schuldig und unterwirft sich den Strafen, nämlich den körperlichen Schmerzen. Bei Hysterie und Zuständen von hysterischem Typus bleiben jedoch die Schuldgefühle im Unbewussten. Hier wehrt sich das Ich gegen die peinliche Wahrnehmung, die vom Über-Ich hergetragen wird. Die Schuldgefühle werden verdrängt bzw. die Materie, auf die sich das Schuldgefühl bezieht, wird ferngehalten. Die Schuldgefühle aus dem Unterbewussten können manche zu Verbrechern machen. Bei jugendlichen Verbrechern lässt sich ein höheres Maß an Schuldgefühlen beobachten. Das argumentiert Freud als eine Erleichterungsempfindung, die dadurch entsteht, dass diese Schuldgefühle an etwas Reales und Aktuelles geknüpft werden (Freud S. , 1975, S. 318).

Schuldgefühle und Scham sind der Angst untergeordnet. Sie sind die spezifischen Aspekte der Angst. Freud hat sich mehr mit Angst und Schuldgefühlen beschäftigt als mit Scham. Es wird vermutet, dass er Schuld als einen tieferen und wertvolleren Affekt betrachtete als Scham. Dies könnte mit seinem gesellschaftlich-religiösen Hintergrund (christlich-jüdisch) zusammenhängen. In der westlichen Welt wird eher von Schuldkultur, gesprochen, während im nahen und fernen Osten (Asien) von Schulkultur gesprochen wird. Bezüglich der Scham war Freud der Meinung, dass nach der Erlernung des aufrechten Gangs für die Menschen die ungeschützte Situation im Bezug zu ihren Genitalien entstand (Freud S. , 1969, S. 360 ff). Er sprach mehr über Schaulust als direkt über Scham. Menschen werden täglich mit Scham konfrontiert. Es besteht die Angst, sich lächerlich zu machen oder in Situationen zu geraten, in denen man sich schämt. Allein die Vorstellung einer beschämenden Situation löst in Menschen Ängste aus. Diese sogenannte Signalscham kann Reaktionsbildungen und Vermeidungstendenzen hervorrufen sowie Panikreaktionen auslösen. Der Gedanke, bspw. ein Referat vor der ganzen Klasse halten zu müssen, löst bei vielen Schülern starke Ängste und Unruhe aus. Auch Sozialängste wären Folgen von Scham, je nach ihrer Ausprägung können sie im Alltag sehr einschränkend sein. Aus dem triebpsychologischen Blickwinkel handelt es sich bei Schuld und Scham um Affekte, die vom Über-Ich bestimmt sind. Freud verbindet das mit Kastrationsangst und dem Ödipuskomplex (Freud S. , 1969, S. 326f. & 500f.). Dabei gibt er dem Ich-Ideal weniger Beachtung. Bei Schuld handelt es nach Freud um einen intersystemi-

schen Konflikt: einen Konflikt zwischen Über-Ich und Ich. Scham wird jedoch nicht so eindeutig als Ursache für einen intersystemischen Konflikt benannt wie Schuld. Wurmser, der den Schwerpunkt seiner Veröffentlichungen auf das Über-Ich und Scham gelegt hat, konzipiert die Psychodynamik von Scham in ein dreigeteiltes Strukturmodell, bestehend aus dem Ich, dem Über-Ich und dem Es. Er ist der Meinung, dass Scham vom Über-Ich hervorgerufen wird (Wurmser, 2007, S. 40). Hier liegt der intersystematische Konflikt auf Macht und Ohnmacht. Er sieht die Lieblosigkeit als Machtlosigkeit bzw. beschreibt, dass Schamangst dann auftritt, wenn die Wünsche nach Macht oder Liebe vereitelt werden und die Erkenntnis darüber in Form von schon erfahrener Hilflosigkeit (dass diese Wünsche nach Liebe oder Machterfüllung für den Augenblick oder auf Dauer nicht befriedigt werden können) eintritt. Scham kann auch ein Signal sein, das durch eine mildere Form der Zurückweisung ausgelöst wird und vor einer stärkeren Zurückweisung warnt. Das dient als Schutz vor traumatischen Zuständen (Wurmser, 2007, S. 74&164). Scham ist somit eine Signalangst mit einem komplexen affektiven und kognitiven Reaktionsmuster. Sie bezieht sich auf das eigene Versagen und fungiert als Machtschranke im zwischenmenschlichen Leben, gekennzeichnet durch die *innere Grenze* für Intimität. Scham verdeckt die Schwächen (Wurmser, 2007, S. 149-150).

Scham kann auch ein Deckeffekt für tiefere Angstformen wie Trennungsangst oder Kastrationsangst sein (Wurmser, 2007, S. 40).

Den Inhalt des Schamaffektes teil Wurmser in sechs Gruppen ein.

- 1) „*ich bin schwach, ich versage in Rivalitätssituationen*“; 2) „*ich bin dreckig, schmutzig, der Gehalt (content) meines Selbst wird mit Verachtung und Ekel angeschaut*“; 3) „*ich habe einen Defekt, ich bin in physischer und geistiger Ausstattung zu kurz gekommen*“; 4) „*ich habe über meine Körperfunktionen und meine Gefühle die Kontrolle verloren*“; 5) „*ich werde sexuell erregt durch Leiden, Erniedrigung und Schmerz*“; 6) *Wahrnehmen und Zeigen sind gefährliche Aktivitäten und können bestraft werden. Verachtung ist ein sehr wichtiger Teil des Schamaffekts.*

(Wurmser, 2007, S. 40)

Ihrem Inhalt nach ist die ursprünglichste Scham der Schmerz des Gefühls, ungeliebt und liebesunwert zu sein, das auf ein sehr frühes Trauma zurückgeht und in vielen spezifischen Schaminhalten wieder auftaucht: Schwäche, Defekt, Schmutzigkeit, masochistische Erregung und Unterliegen im Wettstreit. (Wurmser, 2007, S. 164)

Wurmser sieht Scham auch mit der analen Phase gekoppelt, nämlich mit Zuständen wie Schmutzigkeit, Schwäche oder körperlichem Defekt, aber auch Erregung und darf nicht entblößt werden.

Er betont im Schamerleben die Rolle und die Beziehung des Angeschaut-Werdens mit geheimen sexuellen Bedürfnissen und verbindet das mit unerträglicher Stimulierung wie auch Leiden. „*Wenn ich angeschaut werde [...]. Ich muss meinen Blick dann abwenden und eine steife*

Maske aufsetzen, damit ich nicht überwältigt, nicht vergewaltigt werde.“ Er ist der Meinung, dass hier eine Generalisierung von Angst stattfindet, die *zur Blockierung großer Gebiete des sozialen und intimen Lebens und Funktionierens* führt (Wurmser, 2007, S. 300-301).

Auf den Schulalltag bezogen, wo Kontakte immer im Rahmen einer Gruppe stattfinden, wird es besonders schwer für Schüler mit einer intensiv ausgeprägten Persönlichkeit, was soziale Ängste bzw. Scham angeht. Vor eine Gruppe stehen zu müssen und von allen angeschaut zu werden, stellt eine Überforderung dar. Ungeachtet der Konzentration, die das Vortragen von gelernten Informationen erfordert, richten sie ihre Aufmerksamkeit nur darauf, sich bloß nicht zu blamieren. Wurmser nennt drei unterschiedliche Schamformen.

- *Die Schamangst*
- *Schamaffekt als ein komplexes Reaktionsmuster*
- *Scham als vorbeugende Haltung*

Es gibt immer einen *Objektpol* und einen *Subjektpol*. Der Objektpol kann *internationalisiert* werden und der Subjektpol kann *neutralisiert* oder *verschoben* werden. Ziel von Scham ist die Abwehr, das Sich-Verbergen. Das kann sich jedoch in einen Wunsch verwandeln. Wurmser bezeichnet die Scham als Wächter von Intimität und Privatheit und nennt zwei Ebenen von Scham. Eine Ebene ist die *Aktivität des Sichbloßstellens* (als Funktion) und die andere ist der *Inhalt des Bloßgestellten*. Die Schülerin schämt sich bspw. wegen ihres Übergewichts, sich in der Schulschwimmstunde zu zeigen. Sie schämt sich auch, deshalb als weniger wert und schmutzig angesehen zu werden. Beide sind unabhängig voneinander, geben jedoch Anlass *zur Gefahr der Abweisung und Verachtung*.

Schuld jedoch hat keine innere Teilung. Sie bezieht sich auf Handlungen und fungiert auch als Machtschranke im zwischenmenschlichen Leben. Schuldgefühle beschützen die Integrität des anderen (Wurmser, 2007, S. 84-85&149-150).

Bei Schuld und Scham kann eins das andere auslösen, und es ist in der Praxis oft schwer, Scham und Schuld auseinanderzuhalten, da:

Patienten mit einer Schamproblematik häufig danach streben, passiv erlebte Scham in aktiv zu verantwortende Schuld zu verwandeln: Die Wendung ins Aktive entlastet alle, sie verwandelt die diffus ansteckende Scham in konkrete, individuell zurechenbare, persönliche Schuld. (Till & Hilgers, 1990, S. 1110) in (Tiedemann, 2007, S. 22)

Es kommt auch oft vor, dass die Schamaffekte durch ihre Verwandlung in Schuld abgewehrt werden (Wurmser, 2007, S. 40). Besiegt man im Schulsportwettkampf den Konkurrenten, fühlt man sich schuldig. Verliert man, schämt man sich.

Entweder übt man seine Macht aus und greift dann in die Integrität, das Wohlbefinden, den Besitz oder die Rechte eines anderen ein, verletzt oder zerstört diese – oder man fühlt

sich statt dessen gezwungen, die eigene Schwäche und das eigene Versagen einzugestehen, man zeigt seine Fehlerhaftigkeit (taintedness) und trägt seine Abhängigkeit zur Schau. Der vorherrschende Affekt ist im ersten Fall Schuld, im zweiten Scham.
(Wurmser, 2007, S. 314)

Bei Schuldaffekten werden die Bedrohungen als *Kastrierung Angst* erlebt. Bei Schamgefühlen jedoch werden die Bedrohungen als *Verlassenheit und Zurückweisung* erlebt. Schuldgefühle können lähmend sein. Schamgefühle können jedoch vollständig zum Stillstand führen.

Guilt lames the human anima; shame stops him dead.
(Beker, 1964, S. 195) in (Tiedemann, 2007, S. 21).

Die Schülerin, die einen Vortrag halten muss, fühlt sich am Abend vor dem Termin oder am Tag des Termins sehr krank. Körperliche Symptome wie Bauchschmerzen oder Erbrechen wären mögliche Begleiterscheinungen. Sie meldet sich krank und bleibt zu Hause.

Allein die Angst vor einer Schamsituation kann zu Hemmungen führen. Man möchte peinliche Situationen vermeiden, gerät dadurch aber häufig in einen Teufelskreis. Man meidet zwar die Situation, fühlt sich jedoch trotzdem beschämt (Tiedemann, 2007, S. 23).

Auf der Skala unseres Selbstwertgefühls können Scham und Stolz als zwei Pole gesehen werden. Die Wahrnehmung eines dieser Gefühle signalisiert, *dass etwas zwischen uns und dem Rest der Welt nicht stimmt*. Durch Schuld und Scham wird sich ein Mensch selbst betrachten und in Frage stellen. Schuld jedoch ist entweder mit einer Handlung oder den Absichten zu einer Handlung verbunden, wohingegen es sich bei Scham um einen selbst handelt. Dies zeigt sich in der unterschiedlichen Betonung der Fragestellung: „Wie konnte ich nur das tun?“ oder „Wie konnte ich nur das tun?“ (Tiedemann, 2007, S. 17). Schuld bezieht sich anders gesagt auf die Verletzung anderer und Scham auf die Verletzung des Selbst. Schuld und Scham unterscheiden sich auch in ihrem Sinn und Zweck. Schuld begrenzt die Aktion und Scham begrenzt den Narzissmus (Nathanson, 1992, S. 4) n. (Tiedemann, 2007). Schamgefühle können nicht abgestellt und auch *nicht wieder gutgemacht werden*. Scham ist mit Entwertung, Verachtung und Verlassenwerden verbunden. Danach folgt Isolation. Auf Schuld folgt Strafe. Die Strafen bei Schuld wären z. B. Ärger und Hass. Hier spricht Wurmser von „kalten“ Affekten bei Scham bzw. „heißen“ Affekten bei Schuld (Wurmser, 2007, S. 142-146).

Verlegenheit, Befangenheit, Schüchternheit, Peinlichkeit, Kränkung, Gefühle der Minderwertigkeit oder des Gedeemütigtseins gehören zu „Scham“. Gegen Peinlichkeit gibt es keinen Ausweg und die Phase dauert meistens einige Sekunden. Bei Verlegenheit jedoch sucht man einen Ausweg, um sich aus der peinlichen Situation zu befreien (Tomkins & Silvan, 1963) n. (Tiedemann, 2007, S. 12).

Peinlichkeit ist eine harmlose und *sozial erwünschte Reaktion, die Sympathie und Hilfsbereitschaft* bei den anderen auslösen kann (Amering & Gringel, 1998, S. 38) n. (Tiedemann, 2007, S. 10-11). Häufig verursachen Peinlichkeitssituationen Reaktionen wie Flucht, Ablenkung, Rechtfertigung und Scherze (Amering & Gringel, 1998) n. (Tiedemann, 2007, S. 11). Peinlichkeitsäußerungen kommen in sozialen Kontexten vor und bedeuten eine öffentliche Entschuldigung. Wenn aber Menschen in peinlichen Situationen cool bleiben, werden sie meistens von den anderen negativ und arrogant eingeschätzt.

Schüchtern sind Menschen, die in Anwesenheit von nicht vertrauten Personen auf Meinungen von anderen Menschen überempfindlich reagieren (Tiedemann, 2007, S. 12).

In der heutigen Literatur wird Schüchternheit als ein Syndrom von Angst bezeichnet.

Scham und ihre Unterzweige kommen durch Konflikte zwischen dem Ich und dem Ideal-Ich zustande. Sie setzen die Reflexionsfähigkeit⁸ voraus (Amering & Gringel, 1998) n. (Tiedemann, 2007, S. 11-13).

Mit Bezugnahme auf Darwin schreibt Tiedemann, dass aus diesem Grund in dieser Phase auch die kognitiven Prozesse stark gehemmt werden, woraus sich folgern lässt, dass Scham die rational-intellektuellen Prozesse stark hemmen kann (Hoffmann, 2002, S. 16). Für einen Schüler mit starken Schamgefühlen bedeutet das, dass er auch Leistungsprobleme in der Schule hat, die Schamgefühle also als Ursache für die Leistungsprobleme gesehen werden können.

2.6 Signaltheorie der Angst

In vielen Situationen fließen das Ich, Es und Über-Ich zusammen, so dass sie kaum zu unterscheiden sind. Das Ich könnte sogar hier auch seine Stärke zeigen. Sie können nur unterschieden werden, wenn sie miteinander in Konflikt geraten, wenn aus solchen Konflikten Angst entsteht (Freud S. , 1992, S. 43). Diese inneren Erregungen bzw. Ängste sind sozusagen ein Signal und eine Warnung. Sie machen das Ich darauf aufmerksam, dass etwas nicht stimmt bzw. dass es zu einem inneren Konflikt gekommen ist. Freud nannte diese Angst Signalangst. Sie werden jedoch in einem Abwehrmechanismus verdrängt. Verdrängung ist als Reaktion auf Gefahrempfindungen, die dem Lebenserhaltungstrieb entstammt, zu sehen. Anna Freud schreibt in dem Kapitel „Das Ich als Beobachter“, dass unsere Beobachtung ständig auf das Ich gerichtet sein muss. Durch das Ich als Medium können wir uns ein Bild von den anderen Instanzen machen. Die einzelnen Triebregungen drängen immer wieder aus dem Es und verschaffen sich Zugang zum Ich; durch Bewegungsapparate verschaffen sie sich Befriedigung.

⁸ *das Wissen darum, wie die eigene Person in der Außenperspektive wahrgenommen wird.* (Tiedemann, 2007, S. 13)

Solange das Ich dem Es diese Bewegungsapparate zur Verfügung stellt, ist dies unproblematisch. Die Probleme entstehen, wenn das Ich die Bewegungsapparate dem Es verweigert. Man verlangt von ihnen Rücksichtnahme auf ethische und moralische Gesetze, die vom Über-Ich an das Ich herangetragen werden (Freud A. , 2012, S. 16). Die Aufgabe der Analyse ist es, diese drei Instanzen beim Individuum zu zerlegen, die durch Kompromisse zu einer Modifizierung der Es-Regung geführt haben, um ihre Beziehungen und Erwartungen zueinander zu verstehen, die Konflikte, die in dieser Beziehung zu Störungen geführt haben, zu entdecken und zu beheben (Freud A. , 2012, S. 14-17).

2.7 Hemmung, Symptom

Hemmung ist an sich nicht pathologisch. Jedoch kann man die Einschränkung einer Funktion Hemmung nennen, denn hierbei liegt ein Rückgang der Funktion des Ichs vor. Dies geschieht entweder aus Vorsicht oder wegen Energieverlust. Das Ich zieht sich von seiner Funktion zurück, um nicht noch eine Verdrängung vornehmen zu müssen. Damit weicht das Ich einem Konflikt mit dem Es aus. Eine andere Hemmung kann auf der Basis von Selbstbestrafung zustande kommen, denn eine Funktion könnte zum Erfolg führen. Das Ich meint, bestraft werden zu müssen, weil es versagt hat. Damit es nicht zum Konflikt mit dem Über-Ich kommt, wird eine Funktion verweigert, anders gesagt ist Hemmung eine Angstsituationsvermeidungstendenz.

Auch traumatische Erlebnisse können zur Hemmung führen. Hierbei ist es jedoch nur eine Frage der Energie und des Kraftaufwands. Die traumatischen Erlebnisse nehmen sehr viel Energie im Anspruch, so dass an anderen Stellen Energie gespart werden muss (Freud S. , 1992, S. 33-37). Freud untersuchte verschiedene Ich-Funktionen in diesem Zusammenhang. Für diese Arbeit ist die Arbeitshemmung nennenswert. Die Eigenschaften der Arbeitshemmung sind unter anderem Lustlosigkeit. Wird der Betroffene zur Fortsetzung der Arbeit gezwungen, sind Reaktionserscheinungen wie Müdigkeit, Schwindel und Erbrechen möglich. Die Zwangsneurose stört die Arbeit durch Wiederholungen, um Zeit zu verlieren. Die Hysterie erzwingt die Einstellung der Arbeit durch Erzeugung von Funktions- und Organlähmung (Freud S. , 1992, S. 35).

Freud hält die Symptome als *das Anzeichen eines krankhaften Vorganges* (Freud S. , 1992, S. 33) für sinnreich. Dabei ist eine ungewöhnliche Abänderung zu beobachten und damit ein erfolgreicher Verdrängungsvorgang durch Ersatz von unverzichtbarer Triebbefriedigung.

Die neurotischen Symptome haben also ihren Sinn wie die Fehlleistungen, wie die Träume und wie diese ihren Zusammenhang mit dem Leben der Personen, die sie zeigen.
(Freud S. , 1969, S. 258-259)

2.8 Abwehrmechanismen

Um durch die konfliktbezogene Angst die Kontrolle über sich nicht zu verlieren, werden durch die Abwehrmechanismen die Situationen oder Gefühle auf vergleichbar weniger bedrohliche verschoben. Damit wird die eigentliche Angstquelle vom Bewusstsein nicht mehr wahrgenommen. Zum einen wird durch solche Mechanismen das Ich vor *Unlust, Schuldgefühlen, Scham* und *Angst* geschützt, zum anderen gelingt dadurch eine Art Abfuhr bzw. Entladung. Solcher Schutz *stellt eine neurotische Pseudolösung* dar und kann auf Dauer zu Komplikationen führen. Diese Strategie wird besonders häufig bei neurotischem Verhalten bevorzugt, weil sie zu einer schnellen Abfuhr innerer Spannung führt.

Die Abwehrmechanismen genießen eine breite Anerkennung, weil sie auf klinischen Beobachtungen basieren und man damit sehr viel über Verhalten verstehen kann (Mentzos, 1977, S. 9-10).

Freud bezeichnet Abwehr als die allgemeine Bezeichnung für alle Techniken, derer sich die Instanz Ich bei evtl. zu Neurose führenden Konflikten bedient. Er beschreibt die Abwehrmethode als Schutz gegen Triebansprüche (Freud S. , 1971, S. 300-301). Alle Abwehraktionen gehen vom Ich aus und sind stumm und nicht sichtbar. Bei gelungener Verdrängung können wir diese nicht wirklich verfolgen, sondern nur rekonstruieren. Sogar das Ich weiß nichts von dieser Verdrängung, man nimmt sie nur wahr durch Ausfallerscheinungen. Das gleiche gilt auch für die Reaktionsbildung. Das Ich weiß nichts mehr von der Abweisung durch das Es, wodurch eine neue Eigenschaft entstanden ist (Freud A. , 2012, S. 17-18).

Es gibt verschiedene Formen von Abwehrtechniken, Verdrängung ist eine davon (Freud S. , 1971, S. 300-302). Anna Freud sammelte zehn verschiedene Methoden zur Abwehr auf Grundlage der psychoanalytischen Theorie von Sigmund Freud. Die Methoden sind:

Verdrängung, Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektion, Introjektion, Wendung gegen die eigene Person, Verkehrung ins Gegenteil und als letzte die Sublimierung oder die Verschiebung des Triebziels (Freud A. , 2012, S. 51).

Dennoch ist hier keine systematische Übersicht zu erkennen. Dieser Beitrag zeigt auch, dass die Abwehrmechanismen sich nicht nur gegen Triebansprüche stellen, sondern auch gegen alles, was Angst hervorruft, wie z. B. Emotionen oder Situationen. Es könnten noch weitere Abwehrmechanismen genannt werden, unter anderem *Verneinung mit Hilfe der Phantasie, die Idealisierung, die Identifizierung mit dem Angreifer* usw. (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 31-32).

→ Verdrängung ist der Versuch, eine Erinnerung oder einen Wunsch und damit verbundene Gefühlsanteile zu vergessen bzw. werden sie auch verleugnet, weil die Wahrnehmungen zu schmerzlich oder ängstigend sind (Wurmser, 2007, S. 15). → Verschiebung: Der Triebanspruch geht in andere Formen bzw. weniger intensive Vorstellungen über. Damit kann sie die Zensur umgehen wie z. B. bei Zwangsneurosen (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 603-605).

→ Regression: In einen Vorentwicklungsstadium des Denkens zurückfallen, indem mehr gestattet ist. Meistens geschieht das, um die Ansprüche des Über-Ichs zu umgehen (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 436-438).

→ Fixierung: Der Zustand, in dem der Trieb oder Wunsch durch Anheften an Personen oder Imagines Abfuhr erlangt, wird Fixierung genannt. Fixierung kann manifest sein oder wiederum den Weg zur Regression eröffnen (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 154).

→ Reaktionsbildung bedeutet Verkehrung ins Gegenteil. Das Ich versucht durch phobische Vermeidung, die Rückkehr des Verdrängten zu vermeiden. Die Aktivitäten werden eingeschränkt, um jedes Zusammentreffen mit dem Verdrängten zu verhindern, was im weiteren Verlauf durch Reaktionsbildung gesichert wird (Freud A. , 2012, S. 54). Der betreffende Schüler, der durch andere Schüler immer vor der Gruppe bloßgestellt oder gemobbt wird, versucht, den anderen Schülern seine Dienste anzubieten, um ihnen einen Gefallen zu tun. Ein anderes Beispiel von Wurmser besagt, anstatt sich zur Schau zu stellen, ist man zurückhaltend, korrekt, anständig und schüchtern (Wurmser, 2007, S. 15).

→ Symptombildung: *Ein großes Stück der Aktivität des Ichs zehrt sich in der Aufrechterhaltung der Gegenbesetzungen auf.* Das soll die Verdrängungen sichern. Eine *Einbuße an Energie wird sich durch Hemmung und Herabsetzung von anderen lebenswichtigen Tätigkeiten bemerkbar machen.* Das Ich kommt zwar, was die Schuldgefühle betrifft, zur Ruhe, aber leidet an den Folgen der Neurose (Freud A. , 2012, S. 54-55). Als ein Symptom für solche Konflikte zwischen den Ich-Instanzen und dem Es sind die Zwänge⁹ oder Hysterie¹⁰ (Hysterie wird hier nicht weiter vertieft.) zu nennen. Ein Symptom für die Konflikte zwischen Ich und Über-Ich ist Melancholie (Freud A. , 2012, S. 73). In beiden Fällen übernimmt das Ich *die Aufgabe der Konfliktbewältigung durch*

⁹ Isolierung, Ungeschehenmachen, Reaktionsbildung sind die Abwehrtechniken die bei Zwangsneurosen gebräuchlich sind. (Freud A. , 2012, S.50)

¹⁰ Ist eine Neurose bei dem entweder die Konflikte in körperliche Symptomen auftreten oder die Angsthysterie bei dem es die Ängste auf äußere Objekte fixiert werden in Form von Phobien auftreten (Laplanche & Pontalis, 1982, S.180). Verdrängung ist die Abwehrtechnik, die Hysterie sich davon dient.

Symptombildung (Freud A. , 2012, S. 54-55). Bei Kindern können Zwänge u. a. in Form von ständigem Zählen, Ordnen und Wiederholen vorkommen.

→ Ungeschehenmachen: Der Betroffene tut so, als wären die Gedanken oder Handlungen nicht geschehen. Das erlangt er, indem er sich Verhalten aneignet, die das Gegenteil bedeuten. Unwirksame Handlungen oder Rituale wenden mit ihrer symbolischen Kraft die Strafen oder Verbote ab (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 566).

→ Projektion oder Übertragung: Die Attribution von bspw. aggressiven oder sexuellen Ansprüchen an die Außenwelt oder andere Personen. Das Gefühl oder der Wunsch wird verschoben. Dadurch wird das Ich von Schuldgefühlen entlastet, an ihre Stelle tritt jedoch bspw. ein gequältes, benachteiligtes Gefühl. Die Schuldgefühle sind jedoch nicht tatsächlich bewältigt und existieren unbewusst weiter. Das Ich misstraut und verachtet sich dafür, wodurch bei jedem Anlass Gefühle wie Hass, Neid, Eifersucht usw. hervorgerufen werden, und das Ich nicht zur Ruhe kommt. Das Gefühl des Liebenswertseins wird durch die Projektionsmechanismen zerstört (Freud A. , 2012, S. 51-53). *Ich bin nicht wütend, er ist es* (Wurmser, 2007, S. 15). Die Sehnsucht nach Bestätigung durch die Lehrkraft wird aufgrund mangelhafter Leistungserbringung nicht erfüllt, und der Lehrer wird gehasst.

→ Identifikation: Die Person wandelt sich vollständig oder teilweise nach dem Vorbild um (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 219).

→ Verkehrung ins Gegenteil: Die Qualität eines Triebes wird ins Gegenteil gewandelt, entweder von aktiven zu passiven Trieben oder von passiven zu aktiven (Laplanche & Pontalis, 1982, S. 593).

Bei der aktiven zur passiven Verkehrung richtet man den Ärger gegen sich selbst, dahinter stecken Vergeltungsphantasien. Der Schüler hasst sich selbst dafür, dass er sich immer wieder in der Klasse vor den anderen blamiert. Das könnte auch mit Amoklauf-Phantasien gekoppelt sein.

Andersherum wäre es z. B., wenn man zum Täter wird, um nicht Opfer zu sein. Der Schüler mobbt andere Leistungsschwache oder sozial schwache oder schwächere Schüler oder stellt sie vor anderen bloß.

→ Sublimierung: Nicht erfüllte Triebwünsche werden durch gesellschaftlich erwünschte Ersatzhandlungen, die scheinbar überhaupt keine Beziehung zu den sexuellen Bedürfnissen haben, befriedigt. Nach Laplanche wurden von Freud als Methoden für Sublimierung künstliche Bestätigung oder intellektuelle Arbeit beschrieben (Laplanche &

Pontalis, 1982, S. 478).

Wurmser, der sich im Rahmen der psychoanalytischen Theorie mit Scham befasst hat, nennt fünf Abwehrbemühungen, die auftreten, um mit Scham fertig zu werden. Die Signale, die diese Abwehr auslösen, sind eine mögliche Form von Angst bzw. *Affekten der Unlust*. 1) Man stellt andere Personen als *lächerlich und verachtenswert* dar. Diese Technik nennt er „*Wendung von passiv zu aktiv*“. Das beinhaltet auch die *Projektion*.; 2) *narzißtische Bilder und Ansprüche in Form von Grandiosität und Idealisierung*; 3) *Depersonalisierung*; 4) *Lügen und Bekämpfen der Repräsentanten des Gewissen*; 5) *masochistisches Zurschaustellen von Erniedrigung und das Provozieren von Demütigung*. Das ist *Externalisierung*. Das heißt, ein innerer Konflikt (Furcht vor Zurückweisung) wird in einen äußeren umgewandelt und eine Zurückweisung wird von der äußeren Welt provoziert (Wurmser, 2007, S. 15-17&40).

2.9 Neurotische Ängste

Der Todestrieb wird unterschiedlich vom Ich unschädlich gemacht, entweder als erotische Entladung, als Aggression nach außen gerichtet oder er wird im Inneren verarbeitet. Das Ich jedoch sieht meistens die Forderungen des Ich-Ideals als ein Motiv, um diese Aggression oder Erregungen zu unterdrücken (Freud S. , 1975, S. 320).

Die Libido wird aber fortlaufend produziert, daher wird sie durch Verdrängung nicht abgeschafft bzw. abgeführt. Durch die fortlaufende Produktion wird der Druck immer größer. Libido drängt stets nach Abfuhr. Wird sie verdrängt, sucht sie ununterbrochen eine Möglichkeit, sich doch irgendwie durchzusetzen (Freud S. , 1971, S. 302).

Bei neurotischen Ängsten handelt es sich um eine Triebgefahr. Solche Gefahren sind vorerst ein unbekanntes Phänomen für das Ich und befinden sich im Unbewussten. Indem wir sie vom Unbewussten ins Bewusste holen, bringen wir sie sehr nah an das Ich. Dadurch werden die Unterschiede zur Realangst und neurotische Angst verwischt. Das Ich kann beides gleich behandeln (Freud S. , 1971, S. 302).

Solche Ängste sind neurotisch und können chronisch verlaufen. Es entstehen viele Schwierigkeiten in der hemmungslosen Ausübung von Triebwünschen in der Außenwelt, weshalb die Menschen geneigt sind zu dem Konzept eines strafenden höheren Wesens. Durch das Ich-Ideal findet beim Ich eine Entwicklung von der Triebwahrnehmung zur Triebbeherrschung und vom Triebgehorsam zur Triebhemmung statt. Die Psychoanalyse ist das Werkzeug, die dem Ich die Eroberung des Es ermöglicht bzw. zu ermöglichen versucht (Freud S. , 1975, S. 304).

Wie bereits erwähnt, revidierte Freud später diese Theorie und ersetzte sie durch die Signaltheorie der Angst. Bei Signalangst ist die Angst die Voraussetzung für die Verdrängung. Die Angst signalisiert hier einen Konflikt zwischen dem Ich und den anderen Instanzen. Bei der neurotischen Angst ist jedoch hauptsächlich die Verdrängung die Voraussetzung für Angstenstehung (Freud S. , 1971, S. 280-281).

Das Ich leidet unter die Drohungen von der Außenwelt und ES und das IDEALICH bzw. ÜBERICH. Das Ich nimmt diese Drohungen als Gefahr wahr, und die Angst ist der Ausdruck eines Rückzugs. Das Ich ist hier ein Grenzwesen und versucht, zwischen den Anforderungen des Es und der Welt zu vermitteln (Freud S. , 1975, S. 320-322).

Als Grenzenwesen will das ICH zwischen der Welt und dem ES vermitteln, das ES der Welt gefügig machen und die Welt mittels seiner Muskelaktionen dem ES-Wunsch gerecht machen (Freud S. , 1975, S. 322).

Diese Vermittlung zwischen die Instanzen verläuft jedoch für das Ich nicht immer erfolgreich. Damit bleibt das Ich „die eigentliche Angststätte“, bedroht von dreierlei Gefahren entwickelt es Fluchtreflexe. Das Ich zieht sich zurück vor den Umweltbedrohungen sowie den Anforderungen im Es und gibt sie als Angst aus. Diese Reaktion wird später als Schutzmaßnahme durch Mechanismen wie z. B. die Phobien abgelöst (Freud S. , 1975, S. 320-322). Später korrigierte er diese Aussage, indem er sagte, dass *die Angst ein Affektzustand ist, die vom ICH verspürt werden kann* (Freud S. , 1971, S. 280). Ängste gehören jedoch zu unserem Alltag, auch wenn sie als störend empfunden werden oder häufig vorkommen. Deshalb ist es sehr wichtig, mit einer Angststörungsdiagnose sehr behutsam umzugehen. Sie muss sorgsam überprüft werden, und es muss überlegt sein, ab wann man von einer Angststörung reden kann (Stein R. , 2012, S. 15). Im diagnostischen Bereich wird zwischen Neurose und Psychose unterschieden.

Neurose sei der Erfolg eines Konfliktes zwischen dem ICH und seinem ES, die Psychose aber der analoge Ausgang einer solchen Störung in den Beziehungen zwischen ICH und Außenwelt (Freud S. , 1975, S. 333).

Jedoch wird an dieser Stelle nicht mehr auf Psychose eingegangen.

Zusammengefasst sind folgende Angstkategorien zu nennen:

Konflikte zwischen dem Ich und der Realität → Realangst

Konflikte zwischen dem Ich und dem Es → Es-Angst

Konflikte zwischen dem Ich und dem Über-Ich → Über-Ich-Angst

(Freud S. , 1971, S. 229-308) n. (Sörensen, Maren;, 1996, S. 11-13)

3 Schulangst als eine Komponente von Schulabsentismus

Es gibt in der pädagogischen Literatur aufgrund von unterschiedlichen Nuancen und Abstufungen unterschiedliche Begriffe für schulmeidendes Verhalten, wie *Kurzzeitschwänzen*, *Intervallschwänzen*, *ständiges Schwänzen* (=Schulverweigerung), *kaum umkehrbare Schulverweigerung*, *Schulmüdigkeit*, *Schulentwöhnung*, *Schulabsentismus*, *Schulverdrossenheit*. Ricking schlug deshalb vor, den Begriff „Schulabsentismus“ als neutralen und internationalen Begriff zu verwenden (Popp, 2004, S. 109).

Absentismus (vom Lat. *absentia*) bedeutet in soziologischer Hinsicht das gewohnheitsmäßige Fernbleiben vom Arbeitsplatz. In der Vergangenheit bedeutete Absentismus „die häufige, gewohnheitsmäßige Abwesenheit der Großgrundbesitzer von ihren Gütern“ (Duden, 2013).

Schulmeidendes Verhalten bzw. in diesem Zusammenhang Absentismus wird in zwei Kategorien eingeteilt: Schulabsentismus und Unterrichtsabsentismus. Beim Unterrichtsabsentismus befindet sich der Schüler zwar im Schulgelände, ist jedoch nicht im Unterricht. Hier tritt auch häufig die lehrerinduzierte partielle Abwesenheit auf, das bedeutet bspw. häufiges Zuspätkommen zum Unterricht oder zu frühes Verlassen des (laufenden) Unterrichts. Diese Schüler zeigen häufig Desinteresse an bestimmten Unterrichtsfächern. Durch das unterrichtsmeidende Verhalten werden gewisse soziale und didaktisch-methodische Kompetenzen während des Schuljahres nicht erreicht.

Als eine andere Form des Unterrichtsabsentismus wird der innere Rückzug erwähnt. Hierbei treffen die sozialen und Lernbarrieren aufeinander, was auch zu Isolationen führen kann. Unterrichtsabsentismus ist ein Signal für Schulabsentismus (Schulze & Wittrock, 2004, S. 33-36).

Die zweite Kategorie des Schulabsentismus beinhaltet ein unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht oder der Schule, unabhängig vom Einverständnis oder der schriftlichen Entschuldigung der Eltern.

Schulabsentismus ist eine Verletzung gegen die Schulpflicht § 37 HmbSG (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012) & (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2009) & (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 34). Auf der Grundlage von Art. 7 des GG (Deutscher Bundestag) (vgl. Anhang Seite 68) besteht grundsätzlich eine Schulpflicht, die in den meisten Landesverfassungen jeweils konkretisiert wird. In Hamburg ist die Schulpflicht im Hamburgischen Schulgesetz § 37-42 in Verbindung mit § 28 Absatz 2 (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012) (vgl. Anhang Seite 69 ff.) verankert. Daher stellt Schulabsentismus einen Verstoß gegen die rechtlichen Vorlagen dar und kann im

Härtefall nach gerichtlichem Beschluss mit Sanktionen verbunden werden wie etwa Bußgeld oder Schulzwang, womit der Schulbesuch einen Zwangscharakter erhält. Heinrich Ricking hält jedoch diesen Zwangscharakter gemäß Art. 2 Abs. 1 GG (Deutscher Bundestag) für einen Verstoß gegen das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Diese Rechtswidrigkeit wird jedoch mit dem Blick auf das Bildungsziel in Kauf genommen und damit für die Institution Schule legitim und unabwendbar (Ricking H. , Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, 2003, S. 32).

„So wie jeder Schüler einen Bildungsanspruch gegenüber dem Staate besitzt, so hat er die Pflicht, sich bilden und erziehen zu lassen. Die Schulpflicht ist daher gesetzlich geregelt.“ (Neubauer, Gampe, & Knapp, 1988, S. 77) in (Ricking H. , Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, 2003, S. 32)

Schulze und Ricking klassifizieren Schulabsentismus in drei Kategorien. Sie differenzieren zwischen a) Schulschwänzen b) Schulverweigerung c) Zurückhalten bzw. Entzug. Das heißt, hier wird Schulschwänzen nicht der Schulverweigerung untergeordnet. Sie gehen davon aus, dass die Schulverweigerung mit emotionalen Problemen oder „Klagen über Schmerzen“ und Krankheitssymptomen verbunden ist, jedoch dafür keine körperlichen Ursachen vorhanden sind (Dr. Schulze & Prof. Dr. Wittrock, S. 315) und (Ricking H. , 2003, S. 62-65).

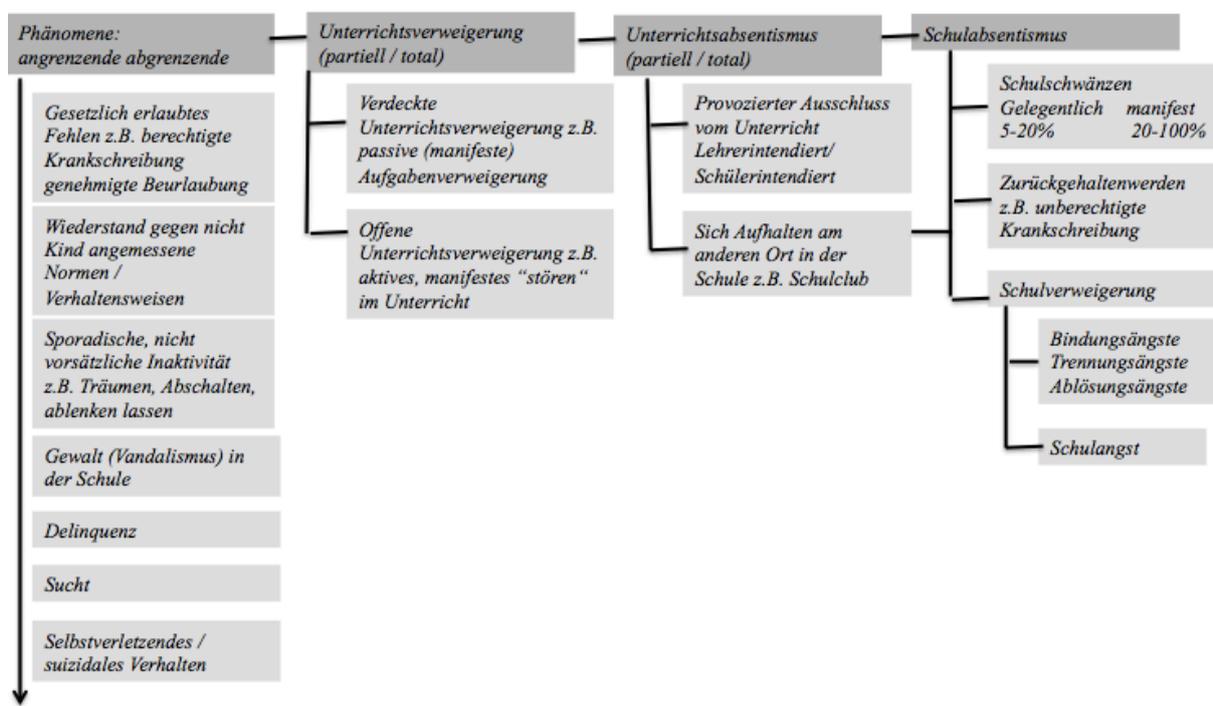


Abb.1 Unterrichtmeidende Verhaltensmuster

Eigene Darstellung in Anlehnung an (Dr. Schulze & Prof. Dr. Wittrock, S. 315)

Nissen schlägt eine Vierteilung der Begrifflichkeiten vor, Schulverweigerung stellt den Oberbegriff dar (Ricking H. , Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, 2003, S. 64). Nach Nissen ist die Schulverweigerung unterteilt in a) Schulschwänzen b) Schulangst und c) Schulphobie.

„Eine Schulverweigerung kann durch eine Schulphobie, eine Schulangst oder durch Schulschwänzen verursacht sein. Diese unterscheiden sich in ihrer Psychodynamik und in ihrem „Krankheitsgewinn“ grundsätzlich voneinander. Die reine Schulphobie ist selten, Schulangst und Schulschwänzen kommen häufiger vor.“

(Nissen, Harbauer, Lemp, & Strunk, 1980, S. 114) in (Popp, 2004, S. 105).

Melfsen und Walitza fassen auch Schulphobie, Schulangst und Schulschwänzen unter Schulverweigerung zusammen. Unter die Schulangst fallen Prüfungsangst und soziale Angst als Risikofaktoren für weitere psychische Erkrankungen. Die Schulangst im engeren Sinne wird in der Psychodiagnostik auch von der Leistungs- und Prüfungsangst abgegrenzt (Melfsen & Walitza, 2013, S. 59-78). In der klinischen Psychologie wird meistens von zwei Gruppen: a) Schulverweigerung und b) Schulschwänzen gesprochen. Dabei ist für die klinische Psychologie nur die Schulverweigerung interessant, weil häufig parallel zu pädagogischen Interventionsmaßnahmen klinische oder therapeutische unverzichtbar sind. Diese strenge Unterscheidung betont die Notwendigkeit von klinischen Therapiemaßnahmen für die chronischen Ängste in Verbindung mit Schule, unabhängig davon, ob die Ursachen in der Schule, im sozialen Umfeld oder Bindungsstörungen sind.

Die klinische Psychologie stößt jedoch oft in den pädagogischen Bereichen an ihre Grenzen (Popp, 2006, S. 165) & (1999, S. 1-15). Über Schulverweigerung schreibt Popp, dass Schulverweigerung der Angststörung zugeordnet wird. Mit Bezugnahme auf *DSM-IV* wird unterschieden in *Störung durch Trennungsangst (309.21)*, *spezifischer Phobie (300.29)*, *sozialer Phobie (300.23)*, *generalisierter Angststörung (300.02)* und *Panikstörungen mit (300.21) und ohne Agoraphobie (300.01)*. Bei allen genannten Störungen kann sich Schulangst entwickeln. Dabei tritt die soziale Phobie, eine Störung mit Trennungsangst, in diesen Zusammenhang am meisten auf (Popp, 2004, S. 101).

3.1 Schulabsentismus als Forschungsgegenstand

1998 wurde die Pilotstudie „Schulaversives Verhalten – Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes“ in Form einer Lehrerbefragung in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt. Dies sollte der Grundlage für eine empirische Begriffserklärung sowie *die inhaltlich strukturierte methodische Erfassung von bestimmten Phänomenen im Rahmen des Landesforschungsprojektes* dienen. Dieses quantitative Forschungsprojekt war in mehrere

Teilstudien gegliedert und wurde für die Jahrgangsstufen 5–10 für alle Schulreformen durchgeführt.

Vom 1.11.–5.11.1999 erfolgte die erste Stichprobenerhebung über Verspätungen, unentschuldigtes Fehlen, entschuldigtes Fehlen, offene bzw. verdeckte Unterrichtsverweigerung und Stundenplanraster. Zudem füllten die Lehrer einen TRF-Fragebogen zur Erfassung des *Schülerverhaltens aus der Sicht der Lehrer* aus. Dabei wurden die Faktoren wie Geschlecht, Alter, Schulart, Beschulungsform und Stadt-Landverteilung berücksichtigt. Es gab eine ausgewogene Geschlechterverteilung.

Vom 13.12.–17.12.1999 erfolgte die zweite Stichprobenerhebung. Dabei wurden die Verspätungen, unentschuldigtes und entschuldigtes Fehlen, offene und verdeckte Unterrichtsverweigerung und das entsprechende Stundenplanraster durch die Lehrer erfasst.

An einem Stichtag wurde die dritte Stichprobenerhebung durchgeführt zur Erfassung von Fehlzeiten an einem bestimmten Tag. Diese quantitative Forschung wurde mit einer qualitativen Studie in Form von teilstrukturierten Interviews mit Jugendlichen mit manifestem unterrichtsmeidendem Verhalten ergänzt.

Danach war die Gesamtschülerzahl der Befragten wie folgt verteilt.

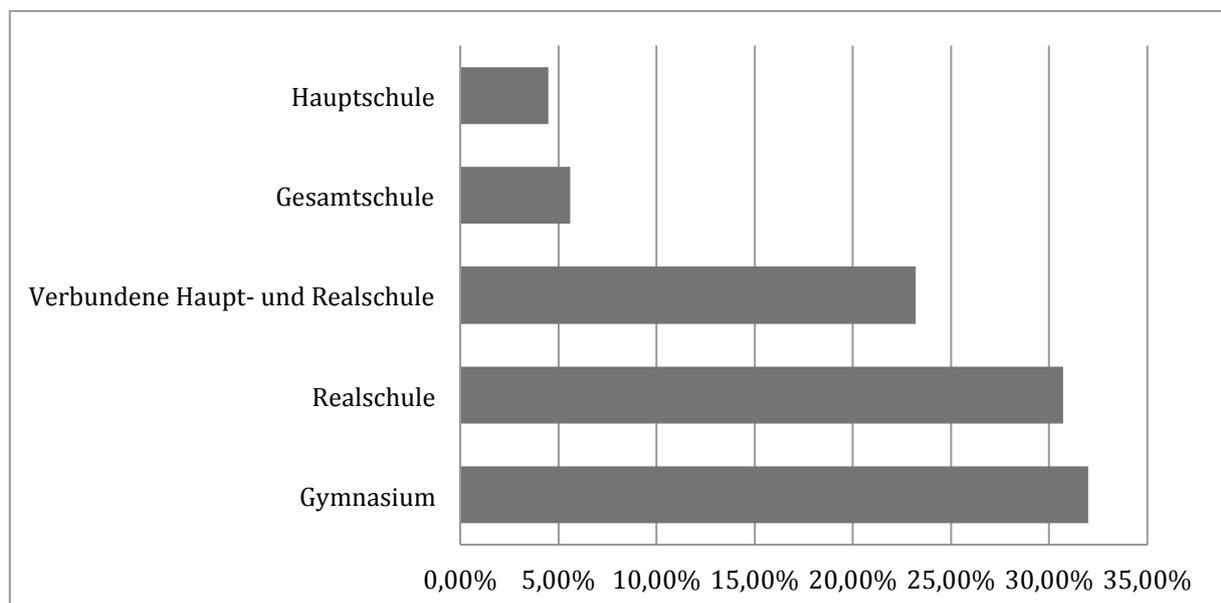


Abb. 2 Verteilung der Gesamtschülerzahl auf die Schulformen
Eigene Darstellung in Anlehnung an (Dr. Schulze & Prof. Dr. Wittrock, S. 322)

Rund 85,9 % der Schüler besuchten zu dem Zeitpunkt Gymnasium, Realschule bzw. eine verbundene Haupt- und Realschule, und 14,1 % der Schüler besuchten Gesamtschule, Hauptschule, Förderschule.

Am ersten Stichprobentag fehlten 87 Schüler von 2.169 Schülern für eine bis mehrere Stun-

den unentschuldigt. Das entspricht 4,0 % der Schüler. Dabei wurden diese Schüler unterteilt in zwei Gruppen: Schüler, die häufig fehlen (7 und mehr Fehlstunden), und Schüler, die nicht häufig (1–6 Fehlstunden) fehlen. Damit waren es 27 Schüler, die häufig fehlten. Meist fehlten die männlichen Schüler unentschuldigt (Dr. Schulze & Prof. Dr. Wittrock, S. 319-324).

Im Rahmen einer anderen Forschung in Sachsen-Anhalt im Jahr 2001 war die Fragestellung, „*ob es regelhafte Beziehungen zwischen der Art und Weise von Bewältigungen unterschiedlicher Anforderungen in den Lebensvollzügen der Kinder und Jugendlichen und dem Fernbleiben von Schule und Unterricht gibt sowie welcher Natur diese Beziehungen sind*“.

Leitgedanke hierbei war Schulabsentismus als eine subjektive Problemlösung, bei der der Ausgangspunkt entweder in der Schule liegt oder zu Haus. Absentismus wird in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck gebracht.

Bei der Studie wurden halbstandardisierte Einzelinterviews bei 21 Kindern und Jugendlichen durchgeführt, die Förderungen im Rahmen eines Schulverweigerungsprojekts in Sachsen-Anhalt bekamen und mindestens ein Jahr dem Unterricht in der Regelschule fernblieben. Es wurden auch Kinder interviewt, die die Schule zwar besuchten, jedoch durch häufiges Fehlen auffielen. Die Leitfragen wurden auf Grundlage der Arbeiten von Ricking und Neukäter (1998), Wittrock (2000), Thimm (2000) und Wazecha (2000) erstellt. Die wichtigsten Strukturelemente des Leitfadens waren *Lebenssituation, Merkmalsbeschreibung, Beschreibung möglicher Ursachen, Bedingungsgefüge, Bewertungen und mögliche Hilfen*. Dabei wurden die Äußerungen der Kinder und die involvierten Pädagogen paraphrasiert und ausgewertet und anschließend wurden mit Hilfe einer sukzessiven Reduktion der Daten Kernkategorien herausgebildet.

Die unterschiedlichen Belastungen der Kinder ergaben sich aus den schulischen Leistungsanforderungen, den Anforderungen im sozialen Bereich und der Erwartungshaltung aus dem schulischen, familiären und sozialen Bereich, diese Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Hinzu kommt, wie man selbst mit diesen Anforderungen umgeht. Nicht allen Kindern wird die erfolgreiche Bewältigung gelingen, wodurch sich eine Gefährdung für die Entwicklung ergibt.

Die vorhandenen Belastungen von Kindern und Jugendlichen wurden durch Seiffge-Krenke (1984) kategorisiert in Belastungen, die mit der Schule, der Zukunft, dem Elternhaus, der eigenen Person und Freizeit, mit Beziehungen mit den Gleichaltrigen und mit *dem anderen Geschlecht* zu tun haben.

Bereich Familie: Der Schulentzug, unabhängig von den Gründen, verhindert das Lernen.

Hinzu kommen psychosoziale und ökonomische Konflikte in der Familie, Sucht oder psychische Krankheiten der Eltern, Desinteresse der Eltern, fehlende Akzeptanz in der Schule, Abneigung der Eltern aufgrund der Konflikte mit den Lehrkräften oder eigene negative Erfahrungen, der Versuch, die Bewältigungsstrategie des eigenen Kindes zu unterstützen sowie die *Interventionsstrategie der Eltern bei schulischen Problemen und Herausnahme aufgrund von familiären Ereignissen*.

Bereich Schule: In seltenen Fällen werden die Schüler im Rahmen von Ordnungsmaßnahmen für eine kurze Dauer vom Unterricht ausgeschlossen. Zudem wurde gefragt, welche Kriterien die Schulverweigerung erzeugen oder verstärken. Dabei wurden folgende Kriterien als Ergebnis genannt.

- Leistungsversagen und Überforderung
- *Unterforderung*
- *Fehlende Partizipationsmöglichkeiten durch bestimmte Unterrichtsmethoden*
- *Problematische Schüler und Schülerbeziehungen*
- *Problematische Lehrer-Schüler-Beziehungen*
- *Falsche Managementstrategien der Schule beim Fernbleiben*
- Keine Reaktion der Lehrer auf die *signalisierten Probleme der Kinder*
- Fehlende Aufmerksamkeit
- Das Fehlen von schwierigen Schülern kann als Entlastung für die Lehrer wahrgenommen werden

Bereich Peergruppen: In einer Gruppe mit *eigenen soziokulturellen Normen* kann das Fernbleiben von der Schule als eine Art Gruppenkodex gelten.

Bereich Kind bzw. Jugendlicher selbst: Die Probleme der Kinder und Jugendlichen sind sehr vielfältig, und oft fehlen ihnen Handlungsstrategien und Lösungsmuster. Jedes Kind muss selbst für seine Probleme Lösungen finden, die gleichzeitig entlastend sind, selbst wenn diese Probleme mit sich bringen. Andere Schüler können wiederum die Schule nicht *als Lebensraum* akzeptieren, weil sie von ihrem eigenen Lebensraum sehr entfernt scheint. Gleichgültigkeit und Desinteresse entwickeln sich. Auch längere Fehlzeiten aufgrund von Krankheiten ziehen Lernschwierigkeiten nach sich, und damit verpassen die Schüler den Anschluss an das schulische Lernen und *die soziale Gemeinschaft in der Klasse*. Das kann ebenfalls der Beginn von Schulverweigerung sein.

Auch die Fragen, welche Bedeutung die Schule für die Familie hat, ob es Zukunftsperspektiven gibt, ob es einen Zusammenhang zwischen der derzeitigen Lebenssituation und dem

schulmeidenden Verhalten gibt, sind entscheidend.

(Gallschütz & Puhr, 2004, S. 121-125)

3.2 Umgang mit Schulabsentismus in der Praxis am Beispiel des Förderprojekts Tierstation in Hamburg

Das Förderprojekt Tierstation ist eine unterrichtsergänzende oder -ersetzende Maßnahme bzw. ein außerschulischer Lernort für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler mit sozialem und emotionalem Förderbedarf, bei denen die Integration in der Regelschule nicht erfolgreich verlief. Dieses Projekt ist eine Anschlussmaßnahme für weitere Unterbringungen, nach einer gescheiterten Fremdunterbringung, vor einer bevorstehenden Unterbringung, nach bzw. vor einem Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie und für die Überbrückung der Wartezeiten auf andere Einrichtungen in Kooperation mit den ReBBZ Altona-West (Regionale Bildung und Beratungszentren der ehemaligen Rebus)¹¹, 7 Schulen¹², Zentrum für LI (Schulbiologie und Umwelterziehung)¹³ und dem Bezirksamt Hamburg Altona (Jugendamt)¹⁴. Es wurde durch die ReBBZ im Jahr 2004 ins Leben gerufen (Tierstation).

Der Hintergrund dieses Projekts war, bei den Kindern nach einer gescheiterten Integration in der Schule durch Umgang mit Tieren und ihrer Pflege in einem nahe gelegenen Tier-Hof, die Freude am Lernen zu wecken und gleichzeitig durch eine pädagogische Arbeit durch die Fachkräfte einen geregelten Tagesablauf in einer Einrichtung (von 08:00 bis 13:00 Uhr) zu sichern. Zudem soll der Kontakt zu den Kindern nicht verloren gehen, denn in der Regel dauert es aufgrund der langen Bürokratiewege oder der voll besetzten Plätze in anderen Einrichtungen wie Kinder- und Jugendpsychiatrie Wochen und Monate, bis die Kinder untergebracht werden können. In dieser Zeit werden sie von Fachkräften professionell in Form von unterrichtersetzenden¹⁵ oder -ergänzenden¹⁶ Maßnahmen begleitet.

Jedem Schüler wird ein individueller Lernplan erstellt. Manche Schüler besuchen auch nur für einen Tag, den sogenannte „Inseltag“, den Lernort.

Die Kinder, die morgens kommen, werden in zwei Gruppen geteilt. Während die eine Gruppe ab 09:00 Uhr nach dem gemeinsamen morgendlichen Gespräch sich für zwei Stunden unter Aufsicht eines Tierpflegehelfers um die Tiere kümmert¹⁷, wird die andere Gruppe in der Ein-

¹¹ 20 Sonderpädagogenstunden

¹² 2 WAZ pro Schule für die Finanzierung der Tierpflegehelfers

¹³ Stellen Räume und Tier zur Verfügung

¹⁴ Bewilligten fünf Einzelfallhilfen Hilfen nach §30 SGBVIII Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer

¹⁵ Bei Fünftägigen Aufenthalt pro Woche in der RBBZ

¹⁶ Bei zwei Tägigen Aufenthalt pro Woche in der RBBZ. Bei manche Schüler endet auch der Unterrichtsergänzende Maßnahme nach der schulische Unterricht und sie können dann für den Tag nach Hause gehen.

¹⁷ Säubern von Gehege und Käfige, Tiere füttern und pflegen usw.

richtung für ca. zwei Stunden in den Hauptfächern Mathe, Deutsch, Englisch und Sachkunde unterrichtet. Um 11:00 wird gewechselt. Die Qualität des Unterrichts ist nicht mit den Lernangeboten der Schule vergleichbar, weil die ReBBZ keine Schule sind, es ihnen somit an der Ausstattung fehlt, und sie eine Regelschule nicht ersetzen können.

Die Aufnahme der Schüler mit schulmeidendem Verhalten beginnt mit einer Meldung durch die Schule bei den ReBBZ.

Bevor die Lehrkräfte diese Meldung an die ReBBZ weiterleiten, sind die Richtlinien zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg zu lesen. Diese Richtlinien orientieren sich an der Anzahl bereits erfolgter Fehltage und ob diese entschuldigt oder unentschuldigt sind (vgl. dazu auch im Anhang Seiten 74-75).

Nach der Meldung an die ReBBZ folgt eine dreiwöchige Diagnosephase, in der das Fachteam über die Aufnahme des Schülers entscheidet. Zu den diagnostischen Gesprächen in den ReBBZ gehört auch die Erfassung von familiären und schulischen Bedingungen, den Leistungen und des psychischen Zustands des Schülers, und der Austausch mit dem ASD, falls bereits Akten vorhanden sind. Darüber hinaus werden alle Unterlagen und Informationen über den Fall eingeholt und ggf. die Einschätzung der JA erbeten. Im nächsten Schritt werden für die Diagnostik Mittel wie Arbeits- und Entscheidungspapiere in den ReBBZ, Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung, Leistungsdiagnostik, Intelligenztest usw. ausgewertet. Anschließend erfolgt eine Empfehlung zur Vorgehensweise an die Sorgeberechtigten, wie z. B. eine ärztliche Diagnostik. Wenn es in der Tierstation freie Plätze gibt und die Diagnostik die Aufnahme in der Tierstation für richtig hält, kann der Schüler aufgenommen werden. Es wird dabei vorausgesetzt, dass der Schüler selbstständig, nach höchstens dreimaliger Begleitung, den Lernort erreichen kann, und der Lehrer des betroffenen Schülers bereit ist, die in den ReBBZ erarbeiteten Projekte als Unterrichtsthema aufzunehmen.

Spätestens nach drei Monaten erfolgt eine Rückmeldung an der Schule. Anschließend findet ein abschließendes Gespräch über weitere Vorgehensweisen, wie die Weiterleitung in die Rechtsabteilung oder die Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie oder andere Einrichtungen, die Rückführung in die alte Schule, ein Schulwechsel oder eine Verlängerung des Aufenthalt in der Tierstation, statt.

3.3 Schulschwänzen, Schulentzug und Schulphobie

Bei den Kindern, die im Förderprojekt Tierstation aufgenommen werden, sind die Formen des schulmeidenden Verhaltens recht unterschiedlich. Es gab Kinder, die unter Bindungsstörung litten und eine Schulphobie entwickelten, und solche, die schulängstlich waren. Dabei waren

es nicht immer die kognitiven Fähigkeiten, die Probleme bereiteten, sondern unter anderem soziale Ängste. Es gab Schulschwänzer mit Tendenz zur Verwahrlosung und Desinteresse oder mangelnde Durchsetzungsfähigkeiten ihrer Erziehungsberechtigten. Ferner gab es Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder emotionalen Störungen aufgrund von bspw. traumatischen Erlebnissen in der frühen Kindheit.

Die Gruppen wurden danach eingeteilt, wie die Kinder sich verstanden. Besonders die Schulschwänzer mit ihrer niedrigen Frustrationstoleranz und mangelnder Motivation sowie Distanzlosigkeit stellten täglich eine neue Herausforderung für die Fachleute und Helfer dar, die eine positive Gruppendynamik verfolgten. Denn dabei ging es nicht nur darum, die Schulschwänzer zu motivieren, sondern auch, die schulängstlichen Schüler vor ihrem Einfluss zu schützen.

Alle Fälle von schulmeidendem Verhalten, Schulschwänzen, Schulangst oder Schulphobie weisen auf eine unverstandene seelische Not der Betroffenen. Diese Kinder müssen *in ihrer Bedürftigkeit im Sinne einer unbewussten Wunscherfüllung ernst genommen werden* (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 107).

Herz und Puhr beziehen sich auf ein Zitat von Deegener.

„Ist das Schulschwänzen im Rahmen einer allgemeinen oder auch neurotisch bedingten Verwahrlosung zu sehen? Welche milieureaktiven Belastungen und familiären Beziehungsstörungen bestehen dabei? Kommt es in diesem Zusammenhang auch zum Weglaufen des Kindes von zu Hause, auch im Sinne einer Flucht vor nicht mehr zu ertragenden Schwierigkeiten? Wie sind die sozioökonomischen Bedingungen? Welche traumatischen Situationen erzeugen zu Hause und im sozialen Umfeld Angst?“ (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 106).

Herz erinnert an dieser Stelle, dass im ICD-10 Schulschwänzen als eine Störung des Sozialverhaltens (F 90)¹⁸ gilt.

Im DSM-IV ist das jedoch nicht der Fall (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 107). Welche Theorie man vor welchem Hintergrund betrachtet, ist entscheidend für die Wahl der Interventions- und Präventionsmaßnahmen. Bei der letzten Betrachtungsweise besteht die Gefahr der Kriminalisierung von Schulschwänzern,

¹⁸ Hyperkinetische Störungen:

Diese Gruppe von Störungen ist charakterisiert durch einen frühen Beginn, meist in den ersten fünf Lebensjahren, einen Mangel an Ausdauer bei Beschäftigungen, die kognitiven Einsatz verlangen, und eine Tendenz, von einer Tätigkeit zu einer anderen zu wechseln, ohne etwas zu Ende zu bringen; hinzu kommt eine desorganisierte, mangelhaft regulierte und überschießende Aktivität. Verschiedene andere Auffälligkeiten können zusätzlich vorliegen. Hyperkinetische Kinder sind oft achtlos und impulsiv, neigen zu Unfällen und werden oft bestraft, weil sie eher aus Unachtsamkeit als vorsätzlich Regeln verletzen. Ihre Beziehung zu Erwachsenen ist oft von einer Distanzstörung und einem Mangel an normaler Vorsicht und Zurückhaltung geprägt. Bei anderen Kindern sind sie unbeliebt und können isoliert sein. Beeinträchtigung kognitiver Funktionen ist häufig, spezifische Verzögerungen der motorischen und sprachlichen Entwicklung kommen überproportional oft vor. Sekundäre Komplikationen sind dissoziales Verhalten und niedriges Selbstwertgefühl. (ICD-Code.de)

und die erste gilt neben Schulangst und Schulphobie als eine Form der Schulverweigerung und ist ein Symptom. Dazu nehmen Herz und Pühr Bezug auf Platzer. Sie meint:

„Schulverweigerung ist damit auch der Widerstand gegen Anforderungen und Bedingungen, die als sinnlos, bedrohlich oder einfach nur als lästig erlebt werden. Der Betroffene geht nicht in die Schule oder stört durch sein Verhalten die Klasse erheblich“.
(Platzer, 2001, S. 332) in (Popp, 2004, S. 108).

Häufig wird beobachtet, dass die Pädagogen fälschlicherweise von Schulverweigerung sprechen, jedoch das Schulschwänzen meinen. Schulschwänzen wird in solchen Fällen als eine Vorform der Schulverweigerung betrachtet (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 109). Daher ist es wichtig in solchen Diskussionen, zunächst kurz auf die theoretische Grundlage einzugehen. Hierbei zählt auch, dass zwischen leichtem Schulschwänzen und schwerem Schulschwänzen unterschieden werden muss. In diesem Zusammenhang betrifft Schulschwänzen die schweren Fälle (Dunkake, Wagner, & u. A., 2012, S. 24). In der klinischen Psychologie ist Schulschwänzen eine Ausdrucksform von dissozialem Verhalten und wird damit also abgewertet. Die Behandlungsmaßnahmen von Schulschwänzen sind eher pädagogisch geprägt, weshalb dieser Bereich nicht im Interessengebiet der psychologischen Medizin liegt. In der pädagogischen Literatur jedoch wird Schulschwänzen eher als Risikofaktor für das Auftreten von dissozialem Verhalten betrachtet und allgemein eher der Verwahrlosung zugeordnet. Es ist eine Störung des sozialen Verhaltens und liegt dem delinquenten Verhalten sehr nahe. Gleichzeitig tauchen andere dissoziale Symptome wie Stehlen, Lügen oder Weglaufen von zu Hause auf. Meist geschieht das ohne das Wissen der Eltern. Mögliche Ursachen wären Schulunlust und familiäre Probleme oder Störungen in sozialen Bindungen. Dabei entwickelt sich Vermeidungsverhalten *von unlustgetönten schulischen Leistungssituationen*, die anschließend in lustbetonte Verhaltensweisen umgeleitet werden. Durch solche Umstände ist auch die Intelligenzleistung dieser Kinder häufig niedrig oder bestenfalls durchschnittlich (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 105,110). Schulschwänzer erreichen durch ihren unregelmäßigen Schulbesuch und ihre mangelnde Motivation meist einen niedrigen bzw. gar keinen Schulabschluss. Dadurch sind sie auch im Erwachsenenalter sozial und ökonomisch benachteiligt. Das Risiko, dass delinquentes Verhalten auch im Erwachsenenalter in schwererem Ausmaß fortgesetzt wird, ist sehr hoch. Das Schulschwänzen schöpft zudem meist die vorhandenen Ressourcen in der Klasse, was die Unterrichtsqualität und das Klassenklima negativ beeinflusst.

Schulschwänzen kann ein Hinweis auf starke psychische Belastungen oder Erkrankungen,

strukturelle Probleme der Schule oder, wie bereits oben genannt, schwierige familiäre Situationen sein (Dunkake, Wagner, & u. A., 2012, S. 24). Dadurch, dass bei den Familien mit schwachem sozioökonomischem Status die Schulleistung der Kinder in der Regel schwach ist, können die Kinder soziale Anerkennung und ökonomischen Wohlstand nicht erreichen. Daher versuchen sie, ihre Ziele außerhalb der Schule und Familie zu verfolgen. Je stärker das der Fall ist, desto schwerer wird die Schulverweigerung der Schulschwänzer (Dunkake, Wagner, & u. A., 2012, S. 29). Die pathogenen Faktoren des Schulschwänzens sind auch häufig *mangelnde Gewissenbildung (Über-Ich-Schwäche) oder Ich-Schwäche (durch frühkindliche Frustrierungen)* (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 105,110) .

Wenn das schulpflichtige Kind sich während der Schulzeit zu Hause aufhält, könnte der Schulentzug von den Eltern hervorgerufen sein. Schulentzug kann kulturelle, wirtschaftliche, religiöse oder auch Gewalthandlungen an den Kindern als Hintergründe haben. Hierbei initiieren oder unterstützen die Erziehungsberechtigten das Fernbleiben des Kindes vom Unterricht oder die Schule, z. B. um Gewalthandlungen zu vertuschen, um den Schwimmunterricht oder Sexualkunde für muslimische Schülerinnen zu vermeiden, oder aufgrund religiöser Feste. Dabei missachten die Erziehungsberechtigten die gesetzliche Schulpflicht und sind die Auslöser des Fernbleibens ihrer Kinder (Thimm & Ricking, 2004, S. 49) und (Ricking H. , 2003, S. 62-65). Es ist sehr problematisch, wenn Eltern die Schule ablehnen oder ihr *feindlich gegenüberstehen*. Ein Beispiel hierfür wären die christlichen Familien in Deutschland, die ihre Kinder zu Hause unterrichteten und sich weigerten, sie auf öffentliche Schulen zu schicken (Katholische Nachrichten, 2013).

Schulentzug muss nicht nur Thema für Pädagogen sein, sondern kann auch ein Fall für Kinder- und Jugendpsychiater werden. Das wäre der Fall, wenn z. B. Elternteile an körperlichen oder psychischen Krankheiten leiden und ihre Kinder sich zu Hause um sie kümmern müssen. In solchen Fällen wären vormundschaftsrechtliche oder pädagogische Maßnahmen sicher nicht zielführend und angebracht. Wenn die Kinder sich während der Schulzeit mit dem Wissen der Eltern zu Hause aufhalten, kann das auch eine Form von Schulverweigerung sein (Lüders & Romer, 2000, S. 138). Dies ist bei Verdacht auf Schulentzug zu beachten, denn für jeden der oben genannten möglichen Fälle gibt es auch sehr unterschiedliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Deshalb ist es wichtig die Ursachen des Schulentzugs genau zu untersuchen, bevor es zu einer Kategorisierung kommt.

Bei den Schülern, die im Förderprojekt Tierstation betreut wurden und unter Bindungsstörungen litten, war es besonders schwierig, gemeinsam mit den Eltern eine sinnbringende Interventionsmaßnahme zu erstellen, denn dauerhafte Trennungen jeglicher Art wurden abgelehnt. Die Aufenthaltsdauer der Schüler in der Tierstation und die Realisierung waren begrenzt und es musste schnell gehandelt werden. Hierbei stellte sich die Frage, wie die Arbeit in Kooperation aller Beteiligten stattfinden kann, ohne dass man eine stationäre Unterbringung durch einen gerichtlichen Beschluss erzwingen muss. Die Unterbringung dieser Schüler in der Regelschule ohne intensive Interventionsmaßnahmen stellte sich als nicht sinnerbringend heraus, weil durch das schulmeidende Verhalten die schulischen Leistungen litten, wodurch sich auch andere Angstformen wie Leistungsängste entwickeln könnten, was die Wahl einer geeigneten Interventionsmaßnahme erheblich erschwert.

Je nach Zusammenhang gibt es eine große Spannweite von Ängsten, die sehr unterschiedliche Ursachen haben können und damit auch durch unterschiedliche Interventionsmaßnahmen geregelt werden müssen. Bei Störungen mit Trennungsangst handelt es sich um die übermäßige Angst vor Trennung von zu Hause oder von der Bezugsperson (Popp, 2004, S. 100-102). Das Kind möchte die Sicherheit, die die Eltern vermitteln, nicht verlieren und zu Hause bleiben. Wird versucht, den Schulbesuch durchzusetzen, reagiert das Kind mit Panikanfällen und Schreikrämpfen (Ricking D. H., 1999).

Es scheint, dass die Kinder in der Phase einer phobischen Reaktion unfähig sind zu denken. Diese Phase wird begleitet von physischen Reaktionen wie Herzklopfen, Zittern, Erschauern und Schwitzen. Die Erscheinungsbilder können einzeln oder zusammen auftreten (Turner, Beidel, & Dancu, 1994, S. 350-358) n. (Melfsen, 2002, S. 265).

Bei der Schulphobie wird die Schule durch „Angst“ und damit verbundenen somatischen Beschwerden mit dem Wissen der Eltern verweigert und somit eine Trennung zur Bezugsperson erfolgreich vermieden. Hier handelt es sich nicht um eine Angst vor der Schule, sondern um die Angst vor einer Trennung. Die Abwesenheit von der Schule wird mit somatischen Beschwerden gerechtfertigt (Schmidt & Blanz, 1989, S. 39) in (Popp, 2004, S. 102). Deshalb liegt die Ursache der Schulphobie nicht in der Schule; sie ist nur ein Ort, der vermieden wird, um eine Trennung zu verhindern. Für die Behandlung von Schulphobie ist die Schule ohne Bedeutung, und der Anhaltspunkt für eine Intervention ist die Beziehung zur Bezugsperson (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 100-102). Nach Feststellung einer Schulphobie ist die Behandlung in einer Einrichtung bzw. ein Klinikaufenthalt mit Zusammenwirken von *neurologischen, psychiatrischen, psychotherapeuti-*

schen, psychologischen und pädagogischen Maßnahmen vorgesehen (Popp, Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen, 2004, S. 108) & (Baumeister, 2001, S. 27) in (Popp, 2004, S. 102). Nach wissenschaftlichen Prognosen und Einschätzungen ist der Therapieerfolg von dem Alter des Kindes abhängig. In der Grundschule werden selten Fälle von Schulphobie bekannt. Häufig sind jedoch Kinder nach dem Übergang zur weiterführenden Schule nach der vierten Klasse davon betroffen. Mit dem 13. Lebensjahr sinken die Erfolgchancen einer Therapie deutlich. Nicht selten ist dies auch ein Übergang zu psychischen Erkrankungen im Erwachsenenalter. Durch die Tatsache, dass es sich hier um eine Bindungsstörung handelt, wird eine Therapie in Kooperation mit den betroffenen Eltern sehr schwierig bis nicht möglich. Deshalb erscheint eine vollstationäre Therapie als einzig mögliche Alternative mit einer eventuell vorhandenen Erfolgchance. Bei der Schulphobie handelt es sich um die *tiefergreifendsten entwicklungspsychologischen Störungsbilder*. Sie ist mit einer *hochgradigen Gefährdung für dauerhafte psychosoziale Beeinträchtigungen* der Betroffenen verbunden (Lüders & Romer, 2000, S. 146-147). Die Tatsache, dass die Schulphobiker weniger problematisch für die Schulen sind als die Schüler mit starker Gewaltbereitschaft, soll nicht dazu führen, dass ihnen weniger Beachtung zukommt.

3.4 Schulangst

In der Tierstation gab es häufig Kinder, die starke Leistungsprobleme oder Angst vor anderen Mitschülern hatten und deshalb die Schule verweigerten. Durch den Aufenthalt in der Tierstation wurden die Leistungsängste der meist leistungsschwachen Kinder oft nicht besser, weil das Lernniveau hier nicht der Regelschule entspricht. Durch das meist sehr späte Handeln hatten sich die Probleme zum Zeitpunkt der Meldung durch die Schule an die ReBBZ bereits so stark angehäuft, dass die Schule mit der Arbeit an den Kindern nicht mehr vorankam. Für die Lehrkräfte war es im Rahmen des Klassenunterrichts mit den begrenzten zeitlichen Ressourcen, dem Lehrplan und der Schulorganisation nicht mehr möglich, sich diesen Kindern intensiv zu widmen. Einige nahmen am Tierstation-Projekt teil.

Die Ängste bei solchen Schülern können sehr unterschiedlich aussehen.

Nach Schwarzer lässt sich die Schulangst grob in Angst in sozialen Situationen, Leistungs- und Prüfungsangst und Existenzangst kategorisieren. In vielen Publikationen zur Schulangst kommt die Existenzangst als eigenständige Klassifikation jedoch nicht vor. Das mag daran liegen, dass angenommen wird, dass Existenzängste in der Schule seltener vorkommen. Beobachtet man den heutigen Schulalltag jedoch, wird schnell deutlich, dass die Angst von Schülern vor körperlicher Gewalt durchaus existiert (Stein R., 2012, S. 80).

Die Existenzängste entstehen in Situationen, in denen das körperliche Wohl bedroht wird. Solche Situationen wären z. B. *Tod, Verletzung oder „Unheimlichkeit“* (Sörensen, Maren;, 1996, S. 66). Bei diesen Ängsten handelt es sich um Realängste.

Diese Angst kann durch Gewaltandrohungen der Mitschüler ausgelöst werden. Auch wenn sich die Opfer der Gewalt im Schulalltag nicht direkt in Lebensgefahr befinden, besteht dennoch die Angst, physisch verletzt zu werden oder dass ihnen wehgetan wird (Stein R. , 2012, S. 80). Nicht jede Schulangst führt zur Schulverweigerung und nicht jede Schulverweigerung lässt sich auf Schulangst zurückführen (Popp, 2004, S. 101).

Die Zielgruppe der Täter bei Gewaltvorfällen in Schulen sind in dieser Hinsicht besonders die sozial unsicheren Schüler, die Außenseiter, die sich schnell Zurückziehenden und die leistungsschwachen Schüler.

Auf diese Thematik soll hier nicht eingegangen werden.

Schulangst wäre als ein akuter Zustand subjektiv erlebter Bedrohung des Schülers durch Schulleistungsforderungen und mögliches Versagen zu definieren. Sie kann sich äußern in allgemeiner Unlust, in die Schule zu gehen, in morgendlicher Übelkeit, in Bauchweh und Kopfweh, das täglich oder nur vor Klassenarbeiten auftritt, in Vermeidungsverhalten wie Trödeln oder Schwänzen, bis hin zu Schulverweigerung mit Einschließen zuhause oder Bettlägerigkeit (Keller & Thewalt, 1990) in (Popp, 2006, S. 166).

Besorgtheit und Aufgeregtheit sind die Begriffe, mit denen Schwarzer die Angst erklärt. Der Ursprung seiner Theorie geht zurück auf die Zweikomponenten-Theorie der Testangst von Liebert und Morris (1967). Schwarzers Angsttheorie ist kognitiv orientiert und seine Definition zu Schulangst taucht häufig in verschiedenen Literaturen auf.

„Schule ist die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts schulischer Anforderungen, die als selbstwert¹⁹bedrohlich eingeschätzt werden. Schulische Anforderungen sind Leistungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext zu erbringen sind“ (Schwarzer, 1987, S. 100).

Stein hat Schwarzers Definition erweitert. Er schreibt zu Schulangst:

Schulangst meint die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts

- *Schulischer Leistungsanforderungen, deren mangelnde Bewältigung antizipiert und als selbstwertbedrohlich, potenziell kränkend und demütigend eingeschätzt wird;*
- *Von Situationen der Bewertung durch Lehrer, Mitschüler und Familienangehörige (insbesondere Eltern) hinsichtlich des eigenen, nicht leistungsbezogenen (insbesondere des sozialen) schulischen Verhaltens;*
- *Von Situationen subjektiv erlebten physischen und psychischen Bedrohtseins durch Mitschüler oder auch andere Personen in schulischen Kontexten* (Stein R. , 2012, S. 81).

¹⁹ Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit von Duval und Wicklund (1972): Ein Zustand in der ein Individuum sich als Objekt sieht. Die Aufmerksamkeit kann entweder auf sich selbst bezogen sein oder auf andere.

Ängste, die in der Schule auftauchen, können wegen der Auseinandersetzung eines Schülers mit seiner schulischen Umwelt oder leistungsthematischen Situation entstehen, können aber auch andere Gründe haben. Häufig wird der Begriff Schulangst für Leistungsangst und Prüfungsangst verwendet (Rost, 2006, S. 405).

Es handelt sich dabei um verschiedene Ängste, die direkt oder indirekt mit der Schule zu tun haben. Das sind Ängste wie z. B. Angst vor Schulversagen, Bewertung durch andere oder vor Mitschülern oder Lehrern (Schröder, 1980) & (Schmidt & Esser, 1985) in (Melfsen & Walitza, 2013, S. 62).

Das Zusammenspiel von einem oder mehreren Einflussfaktoren wie *Leistungsdruck, elterliche Erwartungen hinsichtlich der Bildungsziele, sozialkulturelle Bedingungen* (Einfluss auf Bildungssystem), *Familienstruktur, Wertevermittlung, Umgang mit Misserfolgen, Schulstruktur mit Schülerselektion, Prüfungs- und Strafverfahren* und die Persönlichkeitsstruktur des Schülers wie Intelligenz, Frustrationstoleranz, Temperament, Durchsetzungsvermögen usw. sind bei der Entwicklung und Ausprägungsstärke entscheidend. Dabei hat der zunehmende Leistungsdruck eine sehr hohe Gewichtung (Melfsen & Walitza, 2013, S. 62).

Letztlich beeinflussen alle Faktoren die Schüler und Schüler bzw. Schüler und Lehrer. Schulangste können ausgelöst werden durch Schul- oder Klassenwechsel, längeres Fehlen bzw. Abwesenheit wegen Ferien oder Krankheit, durch Trennungserfahrungen, Verlusterlebnisse, *schwere Erkrankungen von Angehörigen, Todesfälle* (Melfsen & Walitza, 2013, S. 68).

Ein Lehrer berichtet: „Wenn einem übergewichtigen Schüler im Sportunterricht Freude an der Bewegung vermittelt werden soll, so wird das nicht durch Übungen erreicht, bei denen jedem klar ist, dass er die nicht schaffen kann. Wenn Freude an der Bewegung vermittelt werden soll, dann dürfen nicht Scham und Frustration die Gefühle sein, die mit dem Sportunterricht verbunden werden. Wenn die Sportmannschaften noch immer dadurch gebildet werden, dass der Reihe nach zunächst die sportlichsten und dann die unспортlichsten Schüler aufgerufen werden, dann wird das Schwänzen des Sportunterrichts zum Selbstschutz.“ (Melfsen & Walitza, 2013, S. 62)

Insbesondere leistungsschwache und potentielle Außenseiter sowie sich schnell zurückziehende Schüler sind von der Schulangst gefährdet. Bspw. können Mobbing-Erfahrungen ein möglicher Auslöser von Schulangst sein. Schulangst kann auch eine Begleiterscheinung von anderen emotionale Störungen sein. An dieser Stelle wäre ein stationärer Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie möglich. Da schulische Ängste sehr verbreitet sind, besteht die Problematik, dass nicht mit einzelnen ängstlichen Schülern gearbeitet werden kann, sondern man in Betracht zieht, die schulischen Bedingungen allgemein zu verändern. Diese Problematik macht deutlich, dass Handlungsbedarf besteht (Stein R. , 2012, S. 79-80). Wie bereits erwähnt, können die Ängste, die in der Schule auftreten (unter Ausschluss von Schulphobie)

auch durch die Umwelt der Schule bedingt sein, aber auch in anderen Kontexten entstehen. Je stärker die Ängstlichkeit einer Person eintritt, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit sein, dass diese Person die Angstreaktionen nicht nur in der Schule zeigt, sondern auch in anderen Bereichen und Situationen. Die betroffenen Schüler nehmen die Leistungssituationen oder problematischen Beziehungen zu den anderen z. B. im Kontext Schule als persönliche Bedrohung wahr. Leistungs- und Prüfungsängste, soziale Ängste, Existenzängste sind Ängste, die auftreten können (Popp, 2004, S. 100-102) & (Stein R. , 2012, S. 79-80).

Schullaufbahnangst, Lern- und Leistungsangst, Stigmatisierungsangst, Strafangst, Personenangst, Konfliktangst, Institutionsangst sind die Ängste, mit denen Kinder und Jugendliche täglich konfrontiert werden. Die Schulangst wird auf eine Zahl von ca. 5 bis 8 % geschätzt (Bernstein & et al., 2001) n. (Melfsen & Walitza, 2013, S. 67). Je nach Definition der Schulangst gibt es in den Statistiken unterschiedliche Zahlen. Nach (Meringkangas & et al., 2010) n. (Melfsen & Walitza, 2013, S. 67) sind die Zahlen schulängstlicher Kinder gestiegen, Tendenz steigend. Verantwortlich dafür sind der steigende Leistungsdruck, Mobbing, zudem wird immer öfter beobachtet, dass die Kinder eine Schule besuchen, die anspruchsvoller ist und ihre Leistungsfähigkeit übersteigt (Melfsen & Walitza, 2013, S. 67).

Auch Lehrer sind von diesen Ängsten betroffen. Angst vor manchen Schülern, Eltern oder auch vor Kritik der Kollegen, Versagen, Fehler zu machen, den Stoff nicht zu beherrschen, unter Zeitdruck zu stehen oder überfordert zu sein, sind Ängste, die Lehrkräfte durchleben, denn sie sind stets mit Idealen konfrontiert: Erfolgreiche Lehrer sind *tüchtig, gerecht, streng, ruhig, geschickt, überlegen, unbestechlich und autoritär* und haben ein würdiges Auftreten. Die Arbeit mit schwierigen und unlustbetonten Schülern erschwert jedoch das Eintreten dieser Ideale. Die Lehrkräfte möchten jedoch nicht scheitern und suchen sich deshalb Schüler, die *freiwillig lernen* und sich *human* verhalten (Winkel, 1979) n. (Melfsen & Walitza, 2013, S. 63-64).

Dieses Kriterium erschwert die Arbeit mit Schulabsentismus zusätzlich und ist keine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Beziehungsarbeit.

Um noch größere Probleme bei den schulängstlichen Kindern zu vermeiden, muss viel eher gehandelt werden, bevor es gar nicht mehr in der Schule vorangeht, wie es bei den schulängstlichen Kindern und Jugendlichen des Projekts Tierstation der Fall war. Daher ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrkräfte sich mit der Thematik „Symptome“ intensiv auseinandersetzen und sich auf Signale sensibilisieren, um lieber zu früh als zu spät handeln zu können. Die Symptome bei Schulangst können sehr unterschiedlich aussehen. Wie bei allen anderen

Angststörungen kann man diese Störung anhand der Gedanken, des Verhaltens, der Emotionen und der körperlichen Symptome erkennen. Die Symptome können vor und während des Schulbesuchs auftreten und lassen nach, sobald man aus der Schule kommt. Die klassischen Ängste sind Versagensängste. Als ein Schüler in der Tierstation im morgendlichen Sprechkreis gefragt wurde, was sein Berufswunsch sei, sagte er nach längerem Nachdenken und mit desinteressiertem Gesichtsausdruck, dass er nicht wusste, was er machen sollte. Es gäbe ja auch Harz IV.

„*Ich kann nichts, ich bin nichts, aus mir wird nie etwas*“ sind typische Gedanken der Betroffenen. Hinzu kommen auch Schlussfolgerungen wie:

„*Wenn ich heute schon wieder nichts in Mathe verstehe, dann werde ich es nie verstehen.*“ Oder: „*Wenn ich heute Mathe nicht verstehe, dann werde ich sitzen bleiben und nie einen guten Ausbildungsplatz bekommen.*“ (Melfsen & Walitza, 2013, S. 64)

Dabei wirkt die Schule als übermäßig groß. Als typische Strategie zählt der Gedanke, sich Mut zu machen.

„*Ich sage mir, die Schule ist ja gar nicht so wichtig und mache mir klar, dass es anderen auch so geht.*“ Oder: „*Ich versuche, die Angst klein zu denken, ich sage mir, Hauptsache, ich bin gesund.*“ (Melfsen & Walitza, 2013, S. 64-65)

Solche Gedanken können aber nur dann hilfreich sein, wenn man auch daran glaubt.

Schulängstliche Schüler machen einen *bedrückten Eindruck*. Sie sind *innerlich unruhig*, die Schule wirkt auf sie belastend und verängstigend, und sie haben eine depressive Stimmung. Sie sind zudem gereizt und wirken niedergeschlagen. Bei Angst reagieren sie panisch. Dadurch wird ihr Verhalten beeinflusst. Sie versuchen, durch Flucht den Schulbesuch zu vermeiden. Gelingt diese Flucht nicht und sie halten sich doch in der Schule auf, macht sich das bemerkbar, indem sie entweder zu spät kommen, oder es zeigt sich in Tagträumen, Trödeln oder Rückzugsverhalten. Bei einem sehr sympathischen Schüler mit Schulängsten in dem Förderprojekt waren die Tagträume und das Rückzugsverhalten besonders auffällig. Es schien, als sei er dauerhaft in einem Trance-Zustand. Dabei strahlte er keinerlei Aggression aus.

Aggressive Reaktionen beinhalten Fluchen, Meckern, Bockigsein oder auch autoaggressives Verhalten wie Nägelbeißen oder Haare ausrupfen. Auch die Rolle als Clown kann eine Reaktion auf Schulangst sein. Dabei werden durch störendes Verhalten die anderen unterhalten, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Zu Hause kann sich das in Form von Appetitlosigkeit oder Schlafstörung bemerkbar machen. Auf dem Weg zur Schule wird gebummelt, und die Eltern beobachten, dass diese Kinder nicht von sich aus über die Schule erzählen und lieber

krank als gesund sind. In den Ferien geht es diesen Kindern gut und sie wirken lebendig. Die Lehrer beobachten, dass sie sich nicht in der Klasse beteiligen und weniger Kontakt mit den anderen haben. Wenn sie gerufen werden, erröten sie meist mehr als andere Kinder.

Die Schulängste machen sich auch körperlich bemerkbar. Symptome wie häufige Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schwindel, Übelkeit, Erhöhung von Herz- und Atemfrequenz, kalter Schweiß, Zittern bis Einnässen, Müdigkeit, Schlaf- und Konzentrationsstörung und Tics sind zu beobachten.

Es muss auch erwähnt werden, dass die Kinder mit generalisierten Angststörungen aus Angst vor schlechten Leistungen den Schulbesuch verweigern können.

Auch *Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen des Sprechens und der Sprache, Lese- und Rechtschreibstörungen sowie Dyskalkulie* oder *depressive Störungen* lassen sich diagnostizieren (Melfsen & Walitza, 2013, S. 64-67).

Zur Feststellung von Schulangst müssen vorerst folgende Fragen beantwortet werden:

Welche Situation wird als Bedrohung empfunden?

Welches sind angstausslösende individuelle Reize?

Wie sind die Erwartungen der Schüler in solchen Situationen?

Welche Erfahrungen in der Vergangenheit gibt es in diesem Zusammenhang?

Wie zeigt sich die Angst?

Wie wird der Betroffene vom Umfeld Schule wahrgenommen?

Welche Erwartungen haben die Eltern und der Schüler selbst?

Für die Diagnose wurden verschiedene Techniken entwickelt. Darunter zählen AFS (Melfsen & Walitza, 2013, S. 84) n. (Wieczerkowski & et al., 1981), SAT (Melfsen & Walitza, 2013, S. 84) n. (Hußlein, 1978), School Refusal Assessment Scale Revised–Child und School Refusal Assessment Scale Revised–Parent (Melfsen & Walitza, 2013, S. 84) n. (Kearney, Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale, 2002) & (Kearney, 2007).

AFS

Für die Kinder der 3. bis 10. Klasse (9. bis 17. Lebensjahr) wurde 1981 durch Wieczerkowski et al. ein mehrfaktorieller Fragebogen – der FSA-Angstfragebogen für Schüler – entwickelt. Dabei werden Daten zu *Prüfungsangst (PA)*, *allgemeiner (manifeste) Angst (MA)* und *Schulunlust (SU)* erfasst. Die „SE“-Skala gibt die Tendenz der Schüler wieder, wie sozial

erwünscht sie sich einschätzen. Dazu gehört auch ein Heft mit Einschätzskalen für die Beurteilung durch den Lehrer (Fremdbeurteilung). Die Skala und Lehrereinschätzung werden abschließend miteinander verglichen. Die Tests dauern je nach Alter ca. 10 bis 25 Minuten. Das Test-Paket besteht aus Anweisung, Einschätzungsskalen-Heft, 10 Fragebögen, Auswertungsschablone und Mappe, der Preis liegt bei 92,- € (Testzentrale).

SAT

Für die Kinder von 7 bis 13 Jahren wurde durch E. Husslein die 10-Standard-Bildertafel entwickelt und seit 1978 angewendet. Die Bilder beinhalten bedeutende Situationen im Schulalltag. Die Kinder sollen jeweils zu den Bildern eine Geschichte erzählen. Die erzählten Geschichten werden dann nach fünf Merkmalbereichen der Angst – „*Emotionale Befindlichkeit*“, „*Körperliche Zeichen*“, „*Ich-Abwertung*“, „*Soziale Angst*“ und „*Zukunftsorientierte Bedrohung*“ – ausgewertet. Das Test-Paket besteht aus Anweisung, 5 Auswertungsbögen, Bildersatz und Mappe, der Preis liegt bei 78,- € (Testzentrale).

SRASR–P

School Refusal Assessment Scale Revised-Child (SRAS– R C) und School Refusal Assessment Scale Revised- Parents (SRASR–P) wurden von Kearney für Kinder und Eltern entwickelt und sind stark orientiert an der behavioristischen Lerntheorie.

(Melfsen & Walitza, 2013, S. 84-85)

3.4.1 Leistungs- und Prüfungsangst

Unter Leistungs- und Prüfungsangst versteht man die *anhaltende und deutlich spürbare Angst in Prüfungssituationen und/oder während der Zeit der Prüfungsvorbereitung, die den Bedingungen der Prüfungsvorbereitung und der Prüfung selbst nicht angemessen ist. Die Angst äußert sich auf den ebenen Verhalten, Emotionen, Kognition und Physiologie* (Fehm & Fydrich, 2011, S. 7) in (Melfsen & Walitza, 2013, S. 70).

In Situationen, wo starke Leistungen gefordert werden, entsteht die Angst vor dem Versagen (Stein R. , 2012, S. 80). Hier ist auch als mögliche Ursache die kognitive Überforderung zu beachten, denn eine ständige Überforderung in der Schule kann Ängste auslösen. Angst entsteht dann, wenn die Schüler befürchten, dass sie den Anforderungen oder Wünschen des Über-Ichs nicht gerecht werden können. Die Leistungs- und Prüfungsangst kann auch als eine Unterkategorie von sozialer Angst betrachtet werden, weil der Betroffene sich darum sorgt, die Erwartungen der Eltern oder Lehrer nicht zu erfüllen. Somit entstehen Sekundärängste

bzw. Ängste, die mit Konflikten zwischen dem Ich und dem Über-Ich einhergehen.

Als ein vermutlicher Indikator für Schulangst ist das Sitzenbleiben²⁰ oder die Schulnote 5 zu nennen, was mit Sanktionen oder emotionalen Reaktionen der Eltern verbunden ist.

In der Regel hat die Angst in diesem Rahmen einen negativen Einfluss auf die schulische Leistung und die Schullaufbahn. Beim Yerkes-Dodson-Gesetz von 1908 wird davon ausgegangen, dass Angst sozusagen ein Antrieb ist, der bis zu einem gewissen Grad eine Leistungssteigerung verursachen kann. Ab einer bestimmten Grenze tritt Lähmung ein, was nicht mehr leistungssteigernd sondern -hemmend ist. Mittlerweile weiß man, dass diese Theorie, ungeachtet der ethischen Problematik für kreative und schwierige, komplexe Aufgaben, nicht stimmt. Sie beruht auf behavioristischen Ansichten.

Sarason spricht bezüglich Leistungsangst von körperlichen Reaktionen durch Übergeben, spontane Blasen- und Darmentleerung. Er fragt, warum ein Kind wegen seiner Leistung in der Schule überhaupt besorgt sein muss, ob es den Leistungsanforderungen gerecht wird. Prüfungssituationen bekommen so einen unangenehmen Beigeschmack und werden von Unruhe und körperlichen Spannungen begleitet. Dies beinhaltet die drei Attribute der Angst, die von Freud beschrieben wurden: Unlustcharakter, Abfuhraktion und Wahrnehmungen derselben. Diese Attribute geben keine Auskunft über den Zweck der Angst, sondern haben nur beschreibenden Charakter. Es stellt sich somit die Frage: Hätten die Schüler keine Angst, wenn der Lehrer keine Leistungen erwarten würde?

Man hat beobachtet, dass einige Kinder sehr ängstlich reagieren und andere nicht. Es scheint, dass bei den Schülern, die nicht ängstlich reagieren, das Versagen als Folge nicht bedrohlich scheint. Bei den ängstlichen Kindern scheint es umgekehrt zu sein. Die unterschiedlichen Reaktionen lassen darauf schließen, dass Angst in diesem Zusammenhang eine Reaktion ist, die durch eine Reihe von Bedingungen wie *Beziehungen zwischen inneren und äußeren Ereignissen* verursacht wird. Die Reaktion des Schülers in einer Prüfungssituation wird *innerhalb und außerhalb der Klasse festgelegt*. Der wichtigste Ort außerhalb ist dort, wo das Kind die Beurteilung und Bewertung der Qualität und Quantität seiner Leistungen durch Erwachsene erfährt, nämlich in der Familie. Er nimmt an, dass dies für die Selbsteinschätzung des Kindes prägend ist. Solche Situationen sind jedoch nicht nur die Prüfungssituation in der Klasse, führen jedoch auf dasselbe hinaus. Das Kind wird ständig als „Gut“ oder „Schlecht“ bewertet. Der

²⁰ Zurzeit wurde sitzenbleiben in manche Bundestaaten wie Hamburg abgeschafft. Es wird in der Praxis sehr unterschiedlich gehandhabt. In Hamburg wird das noch bis 2017 getestet ob das positive Auswirkungen auf Leistungsängste mit sich bringt. Auch die finanzielle Faktoren, die für die Abschaffung sprechen sind für die Staat nicht ohne Bedeutung. In wie weit das gegen die Schulängste positiv gewirkt hat kann in diese Arbeit nicht empirisch untersucht werden, weil es auch keine endgültige Ergebnisse vorliegen und diese Projekt sich noch in der Testphase befindet.

Lehrer ist wie die Eltern ein Erwachsener und hat eine autoritäre Position inne. Beide geben ständig Ziele vor und beurteilen die erbrachte Leistung in Bezug auf die Zielerreichung. Um auf das einwirken zu können, werden diese Bewertungen begleitet von Strafen oder Belohnungen. Hinzu kommt die Entstehung einer Lehrer-Eltern-Organisation. Das heißt, beide Parteien versuchen, das Verhalten des Kindes anhand ihrer Vorstellungen zu beeinflussen. Damit wird die Ähnlichkeit der Schule mit dem Elternhaus für die Kinder offenbart. In diesem Zusammenhang stellt Sarason (1971) eine Hypothese auf.

1. *Die Reaktion des prüfungsängstlichen Kindes auf Prüfungen und prüfungsähnliche Situationen in der Klasse spiegelt seine Erfahrungen in psychologisch oder interpersonal ähnlichen Situationen in seinem Zuhause wieder, vor und nach Beginn der formellen Einschulung.*
2. *Die Prüfungsreaktion hat, zusätzlich zu ihrer bewussten Bedeutung, eine gleichzeitige unbewusste Bedeutung, die sich vornehmlich auf die Erfahrungen bezieht, die das Kind in der familiären Sozialisation gemacht hat* (Sarason, Davidson, Lighthall, Waite, & Ruebush, 1971, S. 22).

In der psychoanalytischen Forschung wird Angst als ein Gefahrensignal betrachtet. Das heißt, sie ist nicht nur situationsbedingt, sondern kann auch wegen innenpsychischer Konflikte entstehen, die auch mit der früheren Entwicklung zusammenhängen.

Wie bereits geschildert, spielt der Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung in der frühkindlichen Entwicklung eine große Rolle für die Angstentwicklung in diesem Bereich. Wirkt das Verhalten der Eltern auf die Kinder bedrohlich und strafend, beeinflusst das die Angstentwicklung. Sarason stellte drei Aspekte in der Matrix der unbewussten, auf die Prüfungsangst bezogenen Faktoren als Hypothesen auf.

1. Entwicklung von *starker Feindseligkeit gegenüber Eltern und ihren Stellvertretern* als Reaktion auf die Beurteilung der Leistungen. Wurde durch das Kind daraufhin Feindseligkeit geäußert, so wurde es bestraft. Fand dies in Phantasien statt, führte das zu negativen statt positiven Gefühlen über diese Personen (meist die Eltern). Das heißt, das Kind wurde über Jahre zu Feindseligkeit angereizt und zwar zu dem Entwicklungszeitpunkt, wo das Kind den Eltern deutlich unterlegen ist und aufgrund seines Alters auch nicht imstande ist, die aggressiven Erregungen zu regulieren.
2. Durch diese Ohnmacht-Situation entwickelt das Kind Schulgefühle. Diese werden anschließend durch die positiven Gefühle, die das Kind mit Hilfe von Schuldgefühlen gegenüber seinen Eltern entwickelt, verstärkt. Das Kind versucht, in dem Maße, wie auch Feindseligkeit vermieden wird, die Schuldgefühle bzw. das Bewusstsein darüber, dass es böse ist, zu vermeiden. Sarason ist der Meinung, dass bei prüfungsängstlichen Kindern dieser Abschirmungsversuch fehlgeschlagen ist. Das heißt, dass das Kind es nicht ge-

schaft hat, die Schuldgefühle zu vermeiden. So erfährt das Kind die lähmenden Erfahrungen von Schuld.

3. In dem Moment, wo die Ungleichheit zwischen dem Verhalten des Kindes und den Erwartungen seiner Eltern festgestellt wird, werden Feindseligkeit und Schuld geweckt. Die gleichzeitige Erfahrung mit Schuld und Feindseligkeit hat negativen Einfluss auf *die Haltung des Kindes über sich selbst* mit einem bewussten herabsetzenden Beigeschmack.

Entwickelt das Kind eine abwertende Vorstellung von sich, besteht die Tendenz, dass diese sich auf weitere Bereiche auswirkt.

Durch diese Wertherabsetzung richtet das Kind Aggressionen gegen sich als gegenüber der anderen.

4. Ein anderer Faktor sind die unbewussten Phantasien über die Folgen der Feindseligkeit gegen die Eltern, nämlich was die Eltern dem Kind antun werden als *Antwort auf die Feindseligkeit*. Die Folge ist ein Zustand der Verlassenheit und Hilflosigkeit, was die Erfüllung des Abhängigkeitsbedürfnisses des Kindes gefährdet. Es versucht, offene Äußerungen von Feindseligkeit unter Kontrolle zu bekommen und gleichzeitig die Befriedigung des Abhängigkeitsbedürfnisses sicherzustellen. Als Ergebnis wird sein Verhalten geleitet von seiner Abhängigkeit von der Bestätigung durch die Eltern. So entsteht ein Teufelskreis. Das hat zur Folge, dass die Spontanität und Kreativität der Kinder stark gehemmt werden. Sarason geht davon aus, dass die Mehrheit der prüfungs- und leistungsängstlichen Kinder diese Merkmale besitzen, dennoch kann es Unterschiede darin geben, wie die Kinder die negativen Bewertungen der Eltern erleben oder verarbeiten.

Diese Feindseligkeit gegenüber den Eltern bzw. dem Über-Ich steht der emotionalen Bindung der Kinder zu ihren Eltern gegenüber, was zu emotionalen Konflikten bzw. inneren psychischen Konflikten wie Angst und Schuldgefühlen führt. Ständige Feindseligkeit der Eltern gegenüber dem Kind verursacht eine ambivalente emotionale Beziehung zum Kind, die auch mit Leistungsanforderung verbunden ist, bzw. kann der elterliche Umgang mit den schulischen Leistungsanforderungen eine der ersten grundlegenden Leistungsängste sein, da diese auch in Form von Feindseligkeit oder Ängsten gegenüber den strafenden bzw. leistungsfordernden und leistungsbewertenden Lehrkräften übertragen werden können. Kurz gesagt: Werden die kindlichen Leistungen nicht anerkannt, kann das die Ursache einer dauerhaft geringen Selbsteinschätzung und feindseligen Verhaltens gegenüber anderen Autoritätspersonen, z. B. Lehrer oder Eltern sein (Sarason, Davidson, Lighthall, Waite, & Ruebush, 1971, S. 19-24). Die ersten Anzeichen sind Motivationsverlust, *innere Emigration* und gelegentliches

Fernbleiben von der Schule oder dem Unterricht (Sarason, Davidson, Lighthall, Waite, & Ruebush, 1971, S. 19-24).

Der Betroffene kann meistens selbst beschreiben, vor welchen Leistungsanforderungen und unter welchem Belastungsgrad er Angst hat. Die unterschiedliche Leistungsanforderungssituationen wurden von den Schülern von sehr schwach (0) bis sehr stark (10) bewertet. Am stärksten wurden die schriftlichen Klassenarbeiten mit 10 und die mündlichen Abfragen mit 9 bewertet. Danach folgten die Referate mit 8 und die Beantwortung auf Fragen im Unterricht mit 6 Punkten.

Es lassen sich sechs Subtypen unterscheiden.

1. Die Schüler, die aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten Schwierigkeiten mit Wissensaufnahme und Wissensabruf haben.
2. Schüler mit Angstblockaden, die Wissensaufnahme und Wissensabruf hemmen.
3. Resignation in Bezug zum Mangel an Fähigkeiten, die durch Erfahrungen verinnerlicht wurden.
4. Misserfolgsvermeidende Typen
5. Boykott als Selbstschutz vor Versagen
6. Hochgesetzte eigene Standards durch höhere Erwartung an sich selbst

(Zeidner, 1998) n. (Melfsen & Walitza, 2013, S. 69-70).

Das Problem bei Prüfungsangst ist die gedankliche Schlussfolgerung eines schlechten Ausgangs. Es hat nichts mit der Angst vor der Prüfung an sich zu tun, weshalb durch häufige Konfrontation mit der Prüfungssituation die Angst davor nicht vermindert werden kann. Es besteht dann eine kausale Beziehung. Angst vor der Prüfung vermindert die Leistung, und verminderte Leistung erhöht die Angst vor der Prüfung (Krohne & Hock, 1994) in (Melfsen & Walitza, 2013, S. 75).

Fast alle Menschen können sich unter Prüfungsangst etwas vorstellen bzw. haben selbst schon diese Erfahrung gemacht. Das Ausmaß und die Intensität sind jedoch recht unterschiedlich. Die Prüfungsängste müssten klinisch behandelt werden, wenn sie das alltägliche Leben deutlich beeinträchtigen. Es gibt verschiedene Bezeichnungen dafür, wie Prüfungsangst, Leistungsangst oder auch, aus dem Englischen, die Testangst. Es wird für Prüfungsangst keine eigene diagnostische Kategorie geführt, jedoch taucht sie unter anderen Angststörungen auf, wie soziale Phobie in DSM-IV, spezifische Phobie oder generalisierte Angststörung bei ICD-10. Die prüfungsängstlichen Schüler haben meist lange vor einer bevorstehenden Prüfung

Angst. Das wird begleitet von pessimistischen Annahmen wie „Ich werde es nicht schaffen“ usw. Der zentrale Gedanke dabei ist nicht die Prüfung selbst, sondern der damit verbundene Misserfolg. Die Gedanken sind dann fixiert auf negative Aspekte, die mit einer Prüfung zusammenhängen, wie schwierige Fragen, Enttäuschung der Eltern oder Lehrer, Angst vor Blackout oder kognitives Versagen. Neben solchen Katastrophen-Gedanken kann auch Gedankenleere eine Begleiterscheinung sein. Es wird sehr häufig von Blackout berichtet, einem Zustand, in dem kreative und Transferleistung nicht möglich sind. Auswendig gelernte Inhalte können jedoch auch bei einem Blackout abgerufen werden.

Die Emotionen können sich durch starke Angst oder auch als panische Reaktion bemerkbar machen. Zu nennen sind auch *innere Unruhe, Gefühle der Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung* und *Depressionen*, begleitet von Minderwertigkeitsgefühlen und Versagensangst. Dabei ist die Stimmung gereizt und niedergeschlagen. Mögliche Verhaltensauffälligkeiten sind eine *hohe körperliche Anspannung, motorische Unruhe, Konzentrationsmangel, Unlust, Appetitlosigkeit, Antriebslosigkeit, erhöhte Schreckhaftigkeit, Schlafstörung* oder auch *unruhige Schlaf, Alpträume* oder auch *psychosomatische Beschwerden*. Bereits in der Lernphase gibt es Lernschwierigkeiten. Die Schüler sind in dieser Phase leicht ablenkbar und fangen spät zu lernen oder verwenden ungünstige Strategien. Während der Prüfung kann es zu *Wahrnehmungsfehlern* kommen. Stottern und Sprachhemmung können die Begleiterscheinungen bei mündlichen Prüfungen sein. Als physiologische Reaktion gibt es keine eindeutigen Muster. Hierbei handelt es um die Aktivierungsreaktion von Sympathikus und Parasympathikus (s.o. unter Angst und Furcht). Solche Reaktionen können sein: *Bauschmerzen, Übelkeit, Durchfall, Kopfschmerzen, Herzklopfen, starke Muskelanspannung, Schweißausbrüche, Zittern, Harnrang, Konzentrationsstörung, flaves Gefühl im Magen, Konstriktion der Blutgefäße und damit kalte Hände und Füße, Schwindel, sensorische Wahrnehmungsstörung*. Dabei werden auch häufig Verhalten wie Nägel beißen, Lippen nagen oder mit leiser Stimme sprechen beobachtet. Es gibt keine diagnostische Kategorie für Prüfungsangst. Bei Prüfungsangst besteht eine hohe Komorbidität mit anderen Angststörungen und depressiver Störung. Im Gegensatz zu sozialen Ängsten kommt Prüfungsangst nur in einer Prüfungssituation vor, und im Gegensatz zu generalisierter Angst ist sie von Angstanfall oder massiver Angst gekennzeichnet. Die soziale Angst bezieht sich auf anhaltende Angst vor der Bewertung durch andere. Damit kann Prüfungsangst ein Symptom einer *generalisierten sozialen Phobie* oder auch *spezifischen sozialen Phobie* sein (Melfsen & Walitza, 2013, S. 70-76). Prüfungsängstliche Schüler verzichten häufiger auf Abschlüsse und besetzen die niedrig qualifizierteren Berufe (Fehm & Fydrich,

2011) in (Melfsen & Walitza, 2013, S. 75).

Für die Diagnostik einer Leistungs- und Prüfungsangst muss zuerst die Leistungsfähigkeit und Intelligenz des Kindes eingeschätzt werden und auf eine mögliche vorhandene Teilleistungsstörung überprüft werden. Dabei sollte auch die Entwicklung des Kindes in den letzten Jahren beobachtet werden: Wie hat sich das Kind in verschiedenen Unterrichtsfächern, bezogen auf Leistung und Lehrerbeziehung, entwickelt und verhalten und wie waren die Lern-techniken? Zudem sollten folgende Aspekte betrachtet werden: Informationen zur Prüfungssituation (Ablauf und Form), Reaktionen auf die Prüfungsergebnisse des Betroffenen (von den anderen und sich selbst), Reaktion auf Erfolg und Misserfolg, Bedingungsanalyse des Verhaltens von Lehrer und Eltern sowie Mitschülern, Erwartung und Erziehungsverhalten der Eltern und Lehrer, Schulklima, Kooperation von Eltern.

Zum Erfassen der Daten werden meistens Verfahren wie Prüfungsängstlichkeitsinventar (TAI-G) von Hodapp (1991) oder Prüfungsfragebogen (PAF) von Hodapp et al. (2011) oder Differentielles Leistungsangst-Inventar (DAI) von Rost & Schermer (1997) verwendet.

TAI-G: Diese Methode ist geeignet für Schüler ab 12 Jahren. Dabei sollen sie ihre Gefühle und Gedanken auf einer Skala zwischen „fast nie“, „oft“ und „fast immer“ einschätzen. Die Theorie dahinter stützt sich auf die kognitive Psychologie. Dabei werden Faktoren wie Zuversicht, Aufgeregtheit, Besorgtheit, Interferenz beschrieben. Es beinhaltet 30 Items.

PAF: Dieses Verfahren ist eine überarbeitete Version von TAI-G. Dabei wurden wenig trennscharfe Items entfernt. Diese Version ist ab etwa 14 Jahren geeignet.

DAI: Dieses Verfahren ist für Schüler zwischen 13 und 19 Jahren. Es beinhaltet zwei Testformen zur Erfassung von Angstausslösung, Angsterscheinungsweisen, Angstverarbeitung und Angststabilisierung. Die Langform umfasst 146 Items und eine Kurzform 96 Items. Sie beinhaltet 5 Antwortmöglichkeiten von „trifft fast nie zu“ bis „trifft fast immer zu“ (Melfsen & Walitza, 2013, S. 86).

3.4.2 Soziale Ängste als Risikofaktor

Bei den oben genannten schulängstlichen Schülern mit stark zurückhaltendem Verhalten wurden auch starke soziale Ängste vermutet. Häufig wurde beobachtet, dass es unterschiedliche Ängste gab. Das bedeutet, hatte ein Schüler Schulangst, wurden auch die Symptome von sozialer Angst und/oder Leistungs- und Prüfungsängsten beobachtet.

Shame experiences are central to many patients with social phobia.
(Gebbard, 1992, S. A8) in (Hoffmann, 2002, S. 208)

Soziale Angst bringt sehr viele Einschränkungen mit sich. Die Kinder verbringen viel Zeit in

der Schule, welche eine Reihe von sozialen Situationen beinhaltet. Die Einschränkungen machen sich dort sehr bemerkbar, die Kinder werden dauernd damit konfrontiert. Auf der einen Seite stehen die Persönlichkeitsmerkmale und auf andere Seite der Kampf um die Position in der Gruppe. Außenseitererfahrung und Mobbing oder auch Lehrer und Erziehungsstile der Eltern können die sozialen Ängste begünstigen. Über längere Zeit anhaltende Mobbing-Erfahrungen wie ausgrenzen, Gerüchte verbreiten, Cybermobbing, Schimpfwörter, Spitznamen, hänseln, drohen, herabsetzen, bloßstellen, erpressen, schlagen, Schulmaterial oder Kleidung wegnehmen oder sexuelle Belästigungen können soziale Ängste und damit Schulängste und Schulverweigerung auslösen. Die Opfer sind meistens unsichere, ängstliche und mutlose Schüler. Da die Prüfungsangst gleichzusetzen ist mit der Bewertungsangst, könnte sie auch eine soziale Angst sein. Die Kinder sind ständig in der Schule mit Leistungsbewertung und sozialen Situation konfrontiert. Das kann auf Dauer Angststörungen verursachen, und dabei werden sie meist nach Eintreten vorerst übersehen (Melfsen & Walitza, 2013, S. 46-51). Die soziale Angst ist ein Faktor für die Entwicklung von Schulangst und auch anderen psychischen Störungen. Man kann sie nicht abstellen und man kann sie auch nicht wiedergutmachen. Daher versuchen ängstliche Schüler nach der Wahrnehmung dieses Signals als Bewältigungsstrategie, die Situation zu vermeiden, damit traumatische Situationen der Verachtung abgewehrt werden. Diese Strategie ist geprägt von emotionaler und körperlicher Belastung, großer Beeinträchtigung der Lebensführung und Bewältigungseinschränkung von sozialen Aufgaben. Die Kinder und Jugendlichen mit sozialer Angst haben ein zwei- bis dreifach erhöhtes Risiko, im Erwachsenenalter an psychischen Störungen zu erkranken. Die Risikofaktoren wie der biologische (*erniedrigte Erregungsschwelle vom limbischen System* mit einer Beteiligung der Amygdala) und der familiäre (Eltern mit Angststörung oder eine längerfristige Verhaltenshemmung in Kombination mit Bindungsstörung), das Geschlecht (erhöhtes Risiko bei Mädchen) oder auch der elterliche Erziehungsstil (Feinfühligkeit, emotionale Wärme, Überbehütung) begünstigen den Verlauf diese Störung.

(Pine & al., 1998); andere ²¹ in (Melfsen & Walitza, 2013, S. 77).

Das zentrale Problem bei sozialen Ängsten ist Scham, Verachtung ist ein wichtiger Teil dieses Affektes. Nach den eingangs beschriebenen Inhalten des Schamaffektes durch Wurmser (s.o.) betrachtet der Betroffene sich mit Verachtung, als schwach und wertlos, in Rivalitätssituatio-

²¹ (Turner, Beidel, & Costello, 1987) ; (Grillon, Dieker, & Merikangas, 1997) ; (Grillon & C. & Amelie, 1998) ; (Schneider, 2001) ; (Manassis, 2001) ; (Rapee, 1997)

nen als Versager. In Verbindung mit Scham als Signal sollte die Ängstlichkeit als Schutz vor traumatischen Zuständen vor einer stärkeren Zurückweisung warnen (s.o.).

Soziale Ängste können sich in der Schule auf Lehrer oder Mitschüler beziehen. Die betroffenen Schüler haben Angst, bloßgestellt oder ausgegrenzt zu werden. Es ist aber oft schwierig, genau zu trennen, ob es sich um Versagensangst handelt oder der Betroffene Angst hat, sich bloßzustellen (Stein R. , 2012, S. 80). Die sozialen Ängste entstehen in sozialen Situationen und für die Einzelnen bleibt immer das Risiko, einen Fehler zu machen und dadurch von den anderen abgelehnt zu werden. Im schulischen Kontext können solche Fehler bzw. Unfähigkeiten es verhindern, sich in einer Leistungssituation behaupten zu können. Werden diese Fehler entdeckt, gerät der Betroffene ins Zentrum der Aufmerksamkeit, wodurch Scham und Verlegenheit ausgelöst werden können. Je größer die Gruppe ist, in der man mit sozialen Ängsten konfrontiert wird, desto größer wird die Angst. In der Schule bewegt man sich überwiegend in größeren Gruppen, wodurch Misserfolge nicht geheim gehalten werden können und der „Fehler“ von einer größeren Zuhörschaft wahrgenommen wird. In kleineren Gruppen, bestehend aus 1 oder 2 Personen, ist die Angst entsprechend kleiner, weil die soziale Ablehnung auch im Kontext großer Gruppen entstehen kann (Schwarzer R. , 2000, S. 118-119).

Depressionen, Schlafstörung und Suchtstörung sind die Symptome, die bei sozialängstlichen Personen auftreten können.

→ Depressionen

Die Sozialphobiker haben ein um 35–80 % höheres Risiko, an Depressionen zu leiden (Stein & al., 1990); (Van Ameringen & al., 1991) in (Melfsen & Walitza, 2013, S. 78).

Ein sozialer Rückzug kann wiederum ein Symptom für Depression sein. Die Symptome können sich aufgrund des Alters voneinander unterscheiden.

- Kleinkinder
 - *[...] Vermehrtes Weinen, Ausdrucksarmut, erhöhte Irritabilität, gestörtes Essverhalten, (Ein-)Schlafstörung oder Spielunlust [...]*
- Vorschulalter
 - *[...] Trauriger Ausdruck, psychomotorische Hemmung, Ängstlichkeit, phobisches Verhalten, Appetitlosigkeit, (Ein-)Schlafstörung, introvertiertes, aber auch aggressives Verhalten [...]*

- Schulkinder (7–12 J.)
 - [...] *Verbale Berichte über Traurigkeit, psychomotorische Hemmung, Zukunftsangst, Ängstlichkeit, Appetitlosigkeit, (Ein-)Schlafstörung oder suizidale Gedanken [...]*

→ **Schlafstörung**

Es wird hier unterschieden zwischen Dyssomnien und Parasomnien

- Dyssomnien
 - Ein- und Durchschlafstörungen (Insomnien)
 - abnorm verlängerte Schlafdauer (Hypersomnien)
 - Schlaf-Wach-Rhythmusstörung (mangelnde Synchronität des Schlafes)
- Parasomnien
 - Nächtliche Episoden mit Furch und Panik (Pavor nocturnus); tritt im ersten Schlafdrittel auf und ist gekennzeichnet durch schwere Erweckbarkeit und Trauminhaltamnesie. Jungs sind häufiger betroffen.
 - Alptraum und Schlafwandel

Bei Jugendlichen können auch Schlafstörungen aufgrund von Drogenkonsum auftreten (Melfsen & Walitza, 2013, S. 78).

→ **Suchtstörung**

Sozialphobiker, besonders Männer, tragen ein höheres Risiko, an Alkoholsucht zu erkranken (Schneier & al., 1989) in (Melfsen & Walitza, 2013, S. 78). Diese gilt als eine Bewältigungsstrategie für die Betroffenen (Melfsen & Walitza, 2013, S. 78).

Bei der Erstellung einer Diagnose ist es wichtig, zwischen normalem sozialem Unbehagen und der „sozialen Angst“ und sozialen Phobie zu unterscheiden. Die Unterscheidung zwischen „normalen“ und klinischen Ängsten ist sehr schwierig. Man kann von drei Grundregeln ausgehen.

1. Wenn die Beeinträchtigungen lange anhalten und das Leben der Kinder stark beeinflussen.
2. Wenn die Ängste die normale Entwicklung der Kinder verhindern.
3. Wenn sie Probleme in der Schule oder in der Familie auslösen. Die dauerhafte und nicht angemessene Furcht vor sozialen oder Leistungssituationen kann ein Hinweis auf soziale Phobie sein und muss genauer untersucht werden. Wenn die Ängste jedoch nicht regelmäßig vorkommen oder für das Entwicklungsalter typisch sind, besteht kein Behandlungsbedarf. Bei Verdacht auf soziale Phobie oder eine Angststörung sollte ein Arzt aufgesucht werden (Melfsen & Walitza, 2013, S. 24).

4 Maßnahmen zur Vermeidung bzw. Reduktion von Ängsten in der Schule

Das Deutsche Jugendinstitut hat gemeinsam mit einer Hauptschule Methoden zur Prävention entwickelt und dokumentiert, welche die Grundlagen der Behandlungsmaßnahmen darstellen. Die Experten sind sich einig, dass schon in der Schule erkennbar ist, wer in der Schule Probleme haben wird. Es sind nicht nur die Misserfolge, sondern auch die Wechsel auf weiterführende Schulen, die Unsicherheiten verursachen. Daher liegt die Betonung auf Hilfestellungen in diesen Phasen. Durch fehlende Sicherheit ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Schüler mit bestimmten Bedingungskonstellationen sich von der Schule abwenden. Die Anzeichen sind oft versteckt. Erste Anzeichen könnten die Störung des Unterrichts oder das Fernbleiben vom Unterricht sein. Entschuldigtes Fehlen könnte das überdecken. Träume oder geistige Abwesenheit können ebenfalls ein Signal sein. Häufig sagen die Lehrkräfte im Nachhinein, sie hätten etwas geahnt, es fehlen aber strukturierte und systematische Verfahren bei der Früherkennung. Von zentraler Bedeutung ist die Förderung und Vorbeugung, damit eine rechtzeitige und wirkungsvolle Bearbeitung der Probleme möglich wird. Die Publikationen sind als „Den Schulausstieg verhindern“ und auf der Datenbank des Projekts unter www.dji.de/schulmuedigkeit zu lesen. Der Fokus lag auf den unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I an Haupt-, Sonder- und Förderschulen mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern. Zu diesem Zeitpunkt ist noch eine Verfestigung des schulmeidenden Verhaltens möglich. Es gibt kein einheitliches Muster und keinen einheitlichen Verlauf, weil die Erscheinungsformen und die Prozesse sehr vielfältig sind. Die Regelschulen haben viele Möglichkeiten, dem schulmeidenden Verhalten entgegenzusteuern. Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung sind ein positives Lernklima, die Integration der einzelnen Kinder in den Klassenverband, die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung von persönlichen Problemen sowie die gemeinsame Erarbeitung von Handlungsalternativen und die Bewusstmachung von Stärken. Dabei ist es wichtig, dass die Schule und Jugendhilfe gemeinsam arbeiten. Die Abkehr von der Schule hat weniger mit einer kognitiven Lernbehinderung oder mit Defiziten zu tun, sondern eher mit krisenhaften Entwicklungen in den Herkunftsfamilien oder den Schwierigkeiten der Schüler, mit den schulischen Verhaltensanforderungen klarzukommen. Was persönliche und soziale Problemlagen angeht, ist die Zusammensetzung einer Klassengemeinschaft sehr heterogen. Manche Kinder und Jugendliche haben aufgrund bestimmter Merkmale schlechtere Ausgangsbedingungen. Sie werden jedoch andauernd durch die heutige Gesellschaft damit konfrontiert, dass sie nur etwas erreichen kön-

nen, wenn sie sich genug Mühe geben.

Nach Michel könnte der Schulausstieg erst verhindert werden, wenn man mit zwei unterschiedlichen Blickwinkeln das Problem analysiert und behandelt.

Der erste Fokus sollte auf das einzelne Kind gerichtet sein, damit eine individuelle Förderung überhaupt möglich ist. Dabei wären die zentralen Fragen, wie die gefährdeten Kinder identifiziert werden, wie die Elternarbeit gesichert wird und welche Instanzen miteinzubeziehen sind. Anschließend sollte eine Erklärung der Ursachenkonstellation erfolgen und Lösungsstrategien zur Problemlösung ermittelt werden.

Die Abkehr von der Schule kann viele Gründe haben. Es ist kein Verhalten, das vom Umfeld ausgelöst wird, sondern es verweist auf die Lebenssituation des Kindes. In der 4. bis zur 7. Klasse sind es bei den gefährdeten Kindern Leistungsschwierigkeiten, ein Schulwechsel, die beginnende Pubertät und damit verbundene Konflikte mit Ängsten, Unsicherheiten und Konflikte mit den Eltern. Diese Konflikte werden meistens durch die Erziehungsunsicherheiten der Eltern verstärkt. Ab der Klasse 5 beginnen die Anzeichen von Schulumüdigkeit sichtbar zu werden. Ab dem 12. bis 14. Lebensjahr entwickelt sich das Abkehrverhalten in manifestes Verhalten, und eine Umkehrung ist sehr schwierig. Für das frühzeitige Erkennen müssen die Aufmerksamkeit und das Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte geschult werden. Sie brauchen zudem Unterstützung, um *auf die Problemsituationen reagieren zu können*. Um Transparenz und gegenseitige Unterstützung zu schaffen, müssen folgende Ebenen verbessert werden:

- *Ein fall- oder klassenbezogener Austausch innerhalb des Kollegiums*
- *Eine institutionalisierte Kooperation von abgebender und aufnehmender Schule*
- *Die Herstellung einer gleichberechtigten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sowie*
- *Eine systematische Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, weiteren Stellen, Beratungsangeboten, therapeutischen Einrichtungen etc.* (Michel, 2006, S. 83-84).

Die Kriterien, an denen „gefährdete“ Kinder erkannt werden, können sein:

→ *Fehlzeiten*: entschuldigte Fehltage bzw. Atteste von unterschiedlichen Ärzten oder auch Erkrankung als ein Ausdruck problematischer Lebensbedingungen, unentschuldigte Tage, gehäufte Verspätungen, Fehlen in einzelnen Fächern oder sogar das Zurückhalten der Eltern aufgrund der schulangstbedingten psychosomatischen Krankheiten. Die genannten Probleme können jedoch erst behoben werden, wenn sie erkannt werden.

In der Praxis wird jedoch beobachtet, dass die Fehlzeiten oft nicht ausreichend oder rechtzeitig hinterfragt werden. Die Schüler sollen auch spüren, *dass es den Lehrkräften etwas ausmacht, ob sie kommen oder nicht*.

→ *Leistungsveränderungen*: plötzliches Abfallen der Leistungen, ohne dass die Ursachen

bekannt sind.

→ *Verändertes (Sozial-)Verhalten*: Interessenloses oder passives Verhalten wird bei Schülern verstärkt beobachtet. Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden: Wie ist das Kind in die Klassengemeinschaft integriert und wie ist seine Beziehung zu den Lehrkräften? Ansonsten: Änderungen im Umgang mit den Lehrkräften und Mitschülern, Verhalten im Unterricht und nach Schulende, sinkendes Arbeitsverhalten wie etwa häufiges Fehlen der Hausaufgaben oder sinkende Mitarbeit. Diese Anzeichen können auch auf fehlende Struktur im Elternhaus oder schwierige Situationen in der Familie hinweisen.

→ *Mangelnde Integration*: Mangelnde Integration in der Klasse kann Angst vor Mitschülern oder Probleme in der Klassengemeinschaft verursachen. Besonders gefährdet sind die Quereinsteiger oder Klassenwiederholer. Diese Gruppen sollten immer im Blick behalten werden.

→ *Unterschiedliche Ausprägungen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen*:

Gefährdete Mädchen scheinen eher passiv zu sein, während Jungs eher aktiv stören. Es wird aber immer häufiger beobachtet, dass die Mädchen zunehmend zu den aktiv Störenden in der Gruppe gehören.

Der Austausch zwischen den Lehrkräften schafft eine *breite Informationsbasis*, die für die Früherkennung wichtig ist. Das kann durch *institutionalisierten Austausch im Kollegium, regelmäßige Gesprächskreise mit Fallbesprechungen, ein festes Steuerungsgremium und Teamberatungen [...], gemeinsame Reflexion im Team, die Klärung von Zuständigkeiten, und Abläufe wie Festlegung formaler Maßnahmen* geschehen.

Die Hintergründe für die Schulprobleme sind häufig bei den Familien zu finden. Aus diesem Grund müssen die Schulen stärker mit den Eltern arbeiten. Elternarbeit sollte nicht nur ehrenamtlich oder bei Problemen stattfinden. Es sollten auch Anerkennung oder Wertschätzungen erfolgen. Seitens der Schule sollte ebenfalls Interesse an den Eltern gezeigt werden. Strategien wie Elternberatungen, Elternseminare, familienrelevante Fragestellungen, Zusammenarbeit durch Gemeinwesenarbeit können sehr hilfreich sein. Die Sozialarbeiter können dabei eine vermittelnde Rolle einnehmen. Förderungen im zeitlichen und organisatorischen Rahmen des normalen Unterrichts durch die sozialpädagogischen Fachkräfte mit Hilfe einer Krisenintervention im Konfliktfall, die Empfehlung anderer Maßnahmen oder die Beratung in enger Zusammenarbeit mit allen Beteiligten sollten angeboten werden. Die Förderpläne sollten in Form von kleinschrittiger Zielsetzung und Vereinbarungen zusammen mit allen Beteiligten und gekennzeichnet durch Meilensteine entwickelt werden. Die Jugendlichen sollten angeben, was sie selbst zur Zielerreichung beitragen können und wie die Lehrkräfte und Eltern diesen

Prozess unterstützen können (Michel, 2006, S. 79-90).

Der zweite Fokus sollte auf den Einfluss des Schulsystems gerichtet werden. Dazu gehören die Veränderung der Schulstruktur, die Einrichtung von einem Übergangsmanagement (Grundschule zu weiterführenden Schulen) sowie die Verbesserung des Schul- und Klassenklimas.

Durch Misserfolge, besonders in der Grundschule, und den Wechsel an weiterführende Schulen werden die bereits vorhandenen Schwierigkeiten verstärkt. Der Übergang wird meistens nicht ausreichend unterstützt, und es fehlt an Kooperationen von Grundschule und weiterführenden Schulen. Die schulmeidenden Verhaltensweisen können meistens bereits in dieser Phase erkannt werden. Hier bezieht sich Michel auf (Leonhardt, 2002) und schlägt vor, dass mehr Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Grundschulen und weiterführenden Schulen stattfinden sollten, damit die Defizite besser erkannt und geeignete Ressourcen frühzeitig eingesetzt werden. Für die Vereinfachung und bessere Strukturierung der Zusammenarbeit sollten *konzeptionell inhaltliche Rahmenbedingungen* entwickelt werden. Wichtig dabei ist, dass die Bezugspersonen verfügbar bleiben. Das ist somit auch eine Ressourcenfrage. Für die Klassensetzungen sollten bestehende Freundschaften und Wünsche der Eltern und Schüler berücksichtigt werden. Von wichtiger Bedeutung ist auch die Gestaltung des Unterrichts in der ersten Woche nach Schulbeginn (Michel, 2006, S. 90-92).

→ Ricking, Kastrike & Thimm finden neben den oben genannten Faktoren die Rolle der Schulleitung sehr einflussreich. Schulabsentismus wird von den meisten Schulleitungen als ein Randproblem und nebensächlich behandelt. Dadurch kann kein effektives Management geleistet werden. Die Autoren haben dazu drei Hauptindikatoren für die Erwartungen an die Schulleitung diesbezüglich aufgestellt.

- Problembewusstsein durch häufigere Ansprachen, Informationseinholung, pädagogisches Verständnis
- Klare und regelmäßige Handlungserwartungen gegenüber dem Kollegium, den Eltern und Schülern
- Unterstützung zur Qualifizierung von Handlungsstrategien durch Vermittlung der Infos über Fort- und Weiterbildungen, Unterstützung der Fort- und Weiterbildungen, Zurverfügungstellung von Ressourcen und Unterstützung von *Prozessen zur Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen* in der Schule.

→ Außerdem betonen sie auch das Lehrerverhalten als ein Schlüssel der Prävention. In der Realität jedoch zeigen die meisten Lehrkräfte keine Bereitschaft im Zusammenhang mit

schulmeidendem Verhalten. Das liegt wahrscheinlich daran, dass es ihnen an Kenntnissen und Strategieformen fehlt und sie diesen Bereich nicht zu ihren Aufgaben zählen. In der Realität sieht es so aus, dass die Abwesenheit von nicht lernwilligen bzw. schulmeidenden Schülern während des Schulalltags von den Lehrkräften eher als Erleichterung empfunden wird (die Ausprägung ist abhängig von der Form des Absentismus). So können sie sich auf die lernwilligen Schüler konzentrieren. An dieser Stelle müssen die Lehrkräfte durch die Schulleitung unterstützt werden.

Folgende Indikatoren sind für Lehrkräfte zu nennen.

- Angemessenes Problembewusstsein durch offene Ansprache und nicht Tabuisierung, Informationseinholung, Entwicklung eines pädagogisches Verständnisses, regelmäßiges Einbinden des Themas Schulmeidendes Verhalten in Konferenzen und Beratungsrunden.
- Sie sollten Handlungsbereitschaft zeigen, indem sie bedingungsabhängig Handlungsstrategien entwickeln, Kenntnisse über das Problem, Wahrnehmung der Warnsignale, Kenntnisse über die Bedingungsfaktoren, Präventions- und Interventionsformen und Netzwerkarbeit.
- Als Handlungskompetenzen sind nötig: Falldiagnose, differenziertes Repertoire von Handlungsstrategien, Inanspruchnahme von *außerschulischen Unterstützungssystemen*, Wertschätzung, Akzeptanz und Zuwendung entgegenbringen, freundliche Zuwendung, authentisches Verhalten, ermutigend und Grenzen setzend.
- Verbesserung der Beziehungsqualität durch positives Feedback, emotionale Aufgeschlossenheit und ein freundliches und optimistisches Auftreten, Äußerung und Begründung der Erwartungen zum Verhalten (Fehlzeit) und Gespräche über die Hintergründe der Versäumnisse führen.

→ Bei der Gestaltung von Didaktik und Methodik des Unterrichts im Sinne einer sinnvollen Prävention oder Intervention müssen folgende Kriterien beachtet werden.

- Bei der Unterrichtsplanung sollten unter anderem die Interessen und Voraussetzungen (in Bezug auf die Inhalte) der Schüler berücksichtigt werden. Soziales und emotionales Lernen sollte die gleiche Gewichtung haben wie kognitives Lernen.
- Die Schüler sollten die Möglichkeit bekommen, sich *aktiv handelnd und selbstbestimmend* im Unterricht einzubringen, z. B. durch Entwicklung neuer Ideen, Widerspruchsmöglichkeit an der Lehrerplanung und Durchsetzung der Veränderungsvorschläge, vom Lehrer gesetzte Ziele sowie Gewährung und Förderung von Selbststän-

digkeit.

- Für die Verbesserung der Unterrichtsqualität sollten gemeinsame Ziele gesetzt werden, der Inhalt überschaubar und flexibel gegliedert werden, der Unterricht lebhaft und interessant. Es sollten verschiedene Lernbereiche in der Klasse eingerichtet werden (Gruppe, Stillarbeit, ...). Ein breites Angebot an Lernmaterial und Medien, niveaudifferenzierte Lernangebote und Fragestellungen sollten den Unterrichtsverlauf deutlich beeinflussen.

→ Unregelmäßige Besuche können bei Aggression für das Opfer, aber auch den Täter sinnvoll erscheinen. Die betroffenen Schüler verfügen oft nicht über Bewältigungsstrategien in Konfliktfällen. Der nächste zentrale Aspekt ist damit das „soziale Lernen“.

- Rückkehrgestaltung durch Konflikterklärung unter Einbindung von Lehrkräften und Gleichaltrigen. Die Schule trägt die Mitverantwortung. Die Lehrkräfte sollten interessiert nach den Gründen für das Fehlen in der Schule fragen. Sie sollten die Strategien zur Kommunikation und Sprachführung beherrschen und sie auch flexibel anwenden können. Den Schülern sollte im Konfliktfall durch die Lehrer Unterstützung angeboten werden. Die Lehrer sollten sich Befürchtungen, Wünsche und Sorgen schildern lassen. Bei der Rückkehr eines Betroffenen sollte die gesamte Klasse auf den Empfang und die Integration des Betroffenen vorbereitet werden. Ein Austausch mit den anderen Kollegen zum Thema *Empfang-, Kontakt- und Integrationsstrategien* sollte stattfinden.
- Das Problembewusstsein sollte selbstverständlich unter den Lehrkräften gefördert werden. Weiterbildungen für Konfliktschlichtung müssen angeboten und angenommen werden. Es sollte sich wenigstens eine Lehrkraft darauf spezialisieren. Schüler sollten auch zu Streitschlichtern ausgebildet werden. Bestimmte Orte für die Konfliktreglung sollten eingerichtet werden. Die Zugriffsmöglichkeit auf interne sowie externe Moderatoren für schwierige Gespräche sollte gegeben werden. Konflikte in den Bereichen Mobbing, Isolation, Ausgrenzung und Gewalt müssen absoluten Vorrang haben und zügig behandelt werden. Die Möglichkeit einer Mediation zwischen Lehrkraft und Schüler wie auch Schüler und Schüler in Konfliktsituationen sollte vorhanden sein sowie die Möglichkeit zur Berufung eines runden Tisches für alle Beteiligten. Konzepte zu Konfliktlösungsstrategien müssen in den Unterricht eingebunden werden.
- Das Klassenklima muss gestärkt werden, indem gemeinsame Regeln erstellt werden, damit ein respektvoller und achtsamer Umgang miteinander gefördert wird. Die Sen-

sibilität für psychosoziale Wahrnehmungsbereitschaft muss gefördert werden, indem offene Gespräche darüber geführt werden. Die Schüler sollten mit Hilfe von Training und öffentlicher Anerkennung sowie schriftlichen Nachweisen dazu motiviert werden, als Unterstützer von Absentismusgefährdeten zu fungieren.

- In allen Unterrichtsstunden sollten durch strukturierte Konzepte Einheiten *der Selbst- und Sozialkompetenzstärkung und der Lösung sozialer Probleme* eingebaut werden. Die Entwicklung von *Problemlöse- und Selbstmanagement-Training* zum Umgang mit Ärger und Frustration sollte dies ergänzen sowie die personelle Bereitstellung für Krisenintervention durch ein verbindliches Konzept.
- Beratungsangebote für Bearbeitung von *inner- und außerschulischen Belastungen, Entwicklungsbegleitung und Persönlichkeitsstörung* sollten geschaffen werden. Bei Bedarf sollten externe Hilfen miteinbezogen werden. Dies sollte unterstützt werden, indem regelmäßig Fortbildungen zu Beratungsmethoden angeboten werden. Es sollte Kontakte und Listenführung von *Unterstützungsagenturen im Umfeld* geben. Die enge Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern sollte hergestellt und verbessert werden. Dadurch werden die Kontakte positiv beeinflusst.
- Verbesserung von Erlebnispädagogik, Freizeitmöglichkeiten etc. und Einrichten von Schülerclubs, Schülerfirmen, Bewegungsmöglichkeiten, Werkstätten und Reparaturgruppen, ehrenamtliches Engagement für soziale und kulturelle Felder. Die Teilnahme an diesen Aktivitäten sollte wertgeschätzt und Teilnahmen an außerschulischen Angeboten sollte zertifiziert werden.

→ Außerunterrichtliche Aktivitäten können auch motivierend wirken.

- Durch realistische Herausforderungen können Selbstwertsteigerung, Selbstständigkeit, Entwicklung von Basiskompetenzen, Qualifizierung von Berufsverhalten und der Übergang in die Arbeitswelt gestärkt werden.
- Mit Fokussierung auf Praxislernen sollten Zuständigkeiten für Praxisplätze und teilnehmende Schüler, Anforderungen an Praxisplätze in der Schule definiert werden. Kontakte zu Betrieben sollten gepflegt werden, und es sollten zwecks Wirksamkeit regelmäßig Evaluationen durchgeführt werden. Das Lernen in der Praxis sollte freiwillig sein.
- Durch die Lehrkräfte sollten Konzepte und Lehrpläne entwickelt werden. Die Erkundungsaufgaben sollten gemeinsam erarbeitet werden. Das Praxislernen sollte schulischen Fächern zugeordnet und zensiert werden. Die Lehrkräfte sollten sich aktiv über

die Lernprozesse in anderen Orten erkundigen. Ziel beim Praxislernen ist nicht die Abkopplung vom Qualifikationserwerb. Alles soll parallel stattfinden.

→ Ein weiterer zentraler Punkt ist die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten. Dies sollte wie folgt realisiert werden.

- Informationsaustausch sollte zwischen den Sorgeberechtigten und der Schule durch regelmäßigen Schriftverkehr, Durchführung von informellen Gesprächen, Bereitstellung von Sprechstunden und regelmäßige Beratung stattfinden. Elternabende und Elternseminare können durch gruppenorientierte Angebote dazu beitragen.
- Die Erziehungsberechtigten sollten motiviert werden, sich durch Arbeitsgemeinschaften, Engagement, aktive und passive Teilnahme am Unterricht an der Schul- und Unterrichtsgestaltung zu beteiligen.
- Es sollten kooperative Handlungsstrukturen entwickelt werden. Sanktionen und Belohnungen sollten zu Hause nach der Schule fortgesetzt werden.

→ Es sollte intensive und regelmäßige zielverbundene Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Institutionen stattfinden, wie z. B. *Polizei, Jugendamt, Betriebe, Organisationen, Vereine, Einrichtungen* oder auch *andere Schulen und weiterführende Schulen*. Für alle Beteiligten sollten Hospitationen in weiterführenden Schule ermöglicht werden. Die weiterführenden Schulen sollten eine Einsicht bekommen über die Absentismusdaten.

(Ricking, Kastrike, & Thimm, 2006, S. 123-138)

Speziell bezogen auf Prüfung und Leistungsangst ist es wichtig dabei zu beachten, dass die Prüfungen und Tests rechtzeitig angekündigt werden. Die Eingrenzung des Prüfungsstoffs, rechtzeitige Ankündigung und mehrere kleine Tests anstelle eines großen (Verlagerung der Gewichtung) können der Angst etwas entgegenwirken. Nach der Prüfung sollten vor allem die negativen Rückmeldungen vermieden bzw. verhindert werden. Die Eltern sollten ihre Erwartungen reduzieren. Besonders wichtig dabei ist, die Bestrafungen oder *negative Rückmeldungen* zu unterlassen (Melfsen & Walitza, 2013, S. 76).

5 Fazit

Wegen der Schulpflicht, die im Gesetz verankert ist, stellt der Schulabsentismus ein großes Problem für die Schulen dar. Es gibt bei der Unterteilung von Schulabsentismus unterschiedliche Meinungen. Nach Nissen wird der Schulabsentismus unterteilt in Schulzurückhaltung und Schulverweigerung. Bei der Schulzurückhaltung sind die Eltern die Ursache des Fehlens. Das kann kulturelle oder andere Gründe haben. Sanktionen wie etwa Zwangsführungen oder Zwangsgeld sind in diesen Bereichen eher angemessen als bei der Schulverweigerung. Schul-

verweigerung beinhaltet das Schulschwänzen, die Schulphobie und die Schulangst. Bei Schulschwänzen hält sich der Schüler an „angenehmeren Orten“ auf statt in der Schule, und die Eltern sind darüber nicht informiert. Die Ursachen der Schulphobie sind Trennungsängste von den Bezugspersonen. Schulphobie wird meist klinisch behandelt. Schulangst kommt nur in der Schule vor. Schulängste können entweder Angst vor Leistungs- oder Prüfungssituationen sein oder soziale Ängste im Hintergrund haben. Sie können auch Angst vor körperlichen Verletzungen durch gewalttätige Schüler bedeuten. Das heißt, dass in der Schule nach Auslösern gesucht werden muss. Die Ursachen für Angstenstehung in diesem Zusammenhang sind jedoch noch tiefer in der menschlichen Seele verankert. Es wird bei den Theorien zu Angst die Unterscheidung zwischen Angst und Furcht vorgenommen. Wenn Schüler direkt mit Gewalt durch andere Schüler konfrontiert werden, entsteht Furcht bzw. Realangst. Angst kann als Angst vor der Furcht bezeichnet werden und ist das Produkt psychischer Hilflosigkeit, oft hat sie Objektlosigkeit und Unlustcharakter. Sie besitzt im Gegensatz zur Furcht die Eigenschaft der Unbestimmtheit und ist mit körperlichen Reaktionen verbunden. Ängste, die in der Schule auftreten können, sind bspw. Angst vor einem Lehrer, vor Mobbing, vor Gewaltandrohungen, vor Leistungsversagen oder Blamieren vor einer großen Gruppe. Angst kann eine erworbene Verhaltensstörung bzw. ein Persönlichkeitsmerkmal oder Zustand sein. Das bedeutet, dass es auch Schüler gibt, die aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale häufiger mit Angst reagieren als andere. Wie diese Persönlichkeitsmerkmale oder die erworbenen Verhaltensstörungen zustande kommen, wurde in dieser Arbeit mit Hilfe der psychoanalytischen Theorie erklärt. In der Psychoanalyse wird bei der menschlichen Seele unterschieden zwischen Es, Ich und Über-Ich. Das Es, auch Trieb genannt, stellt die menschlichen Bedürfnisse dar, die stets nach Befriedigung streben. Das Über-Ich sind die Normen und die Werte in der Gesellschaft, die durch die Erziehung und soziale Umgebung (z. B. Gebote oder Verbote) vermittelt und eingepägt werden. Das Ich hat die Vermittlungsaufgabe zwischen diesen beiden Instanzen. Damit ist das Ich der psychischen (Gefühle und Empfindungen eine Person) und sozialen (Werte und Normen) Realität ausgesetzt und kann beide gleichzeitig wahrnehmen. Das Ich ist auch der Teil der drei Instanzen, der bewusst ist. Alles was verdrängt wurde, kann unterschiedlich, je nachdem ob es sich im Vorbewusstsein oder Unbewusstsein aufhält, durch die Analyse des Ichs erkannt werden. Nach Freuds erster Theorie entsteht Angst, wenn die sexuellen Erregungen unbefriedigt bleiben und unterdrückt werden. Nach Freuds zweiter Theorie (Signaltheorie) gilt Angst als Zeichen für die innerpsychischen Konflikte oder als Reaktion auf größere Gefahr. Die innerpsychischen Konflikte entstehen, wenn die Anforderungen des

Es oder Über-Ichs unerfüllt bleiben. Angst wird erzeugt. Die innerpsychischen Konflikte werden durch Abwehrmechanismen unterdrückt. Bei einer erfolgreichen Abwehr bleiben sie vom Ich unbemerkt. Wenn die Unterdrückung sich jedoch im Unbewussten anhäuft, scheitert der Abwehrmechanismus und das Ich wird überfordert. Dabei sind sie entweder ständig vorhanden oder können als Panikreaktionen (z. B. vor einer Prüfung) oder als Phobien (z. B. Schulphobie) als irrationale und intensive Angst vor einer bestimmten Situation wie Leistungs- oder Trennungssituation auftreten. Als körperliche Reaktion auf Angst und Furcht werden durch den Sympathikus alle körperlichen Aktivitäten, darunter auch intellektuelle Fähigkeiten, unterdrückt. Das bedeutet, dass die kognitiven Fähigkeiten und damit die Schulleistung und Konzentration negativ beeinflusst werden. Damit beginnt ein Teufelskreis.

Auch Gefühle wie Scham und Schuld werden den Ängsten untergeordnet. Sie sind spezifische Aspekte der Angst. Bei der Beschreibung von Scham sprach Freud über Schaulust. Schuld kommt vor, wenn die Person sich nicht nach Normen und Werten verhält und sich dabei schuldig fühlt. Ein Problem in unserer Gesellschaft ist auch, dass Menschen mit ausgeprägter Scham eher akzeptiert werden als Menschen ohne Scham. Schamgefühl kann auch als Schuldgefühl abgewehrt werden oder eines kann das andere auslösen. Es ist manchmal schwierig, sie auseinanderzuhalten. Je nach Persönlichkeit sind auch die Empfindungen von Scham und Schuld unterschiedlich ausgeprägt. Wenn ein Schüler täglich z. B. wegen Übergewicht oder seines Aussehens oder Angst, vor der Gruppe sprechen zu müssen, mit Schamgefühlen in der Schule konfrontiert wird oder Angst vor dem Lehrer oder anderen Mitschülern hat und keine Handlungsstrategien hat, bleibt nur der Ausweg, der Schule fern zu bleiben, denn das ist erträglicher als Scham, Schuldgefühle oder Ängste. Die Angst, sich zu blamieren und sich vor der ganzen Klasse zu schämen oder den Anforderungen des Über-Ichs nicht gerecht zu werden sowie die damit verbundenen Schuldgefühle hemmen bei den prüfungsängstlichen und sozialängstlichen Menschen die Aktivitäten. Dadurch können sie sich nicht voll und ganz den Lern- und Leistungsaufgaben widmen. Das beeinträchtigt zum einen die gute Prüfungsleistung und zum anderen die Schüler-Lehrer-Beziehung. Schüchterne und leistungsschwache Schüler, die eingeschult werden, müssen in der Schule mehr bei ihrer schulischen und sozialen Entwicklung beobachtet werden, und es wird im Umgang mit diesen Kindern ein stärkeres Fingerspitzengefühl benötigt. Dabei ist es ebenso wichtig, die Abwehrbemühungen, die auftreten, um mit Scham und Angst fertig zu werden, zu kennen, um nicht anhand mancher Reaktionen falsche Schlüsse zu ziehen.

Die Darstellung der menschlichen Seele durch Freud in dieser Arbeit in Zusammenhang mit

Schulangst soll nicht heißen, dass das Verdrängte ins Bewusstsein gerufen werden sollte, um die Ursachen von Schulangst zu verstehen, sondern es soll dem Verständnis dienen, wie tief die Ängste in einem menschlichen Leben verwurzelt sind, um im Umgang mit diesen Kindern in der Schule sensibilisiert zu werden.

Die Ängste in der Schule können das gesamte schulische und berufliche Leben negativ beeinflussen. Die sozialen Benachteiligungen, wie Abrutschen in sozialbenachteiligte Milieus, Stigmatisierung oder Isolationen, sind absehbar. Für Prävention und Intervention bedeutet das, dass die Ansätze genau dort gesucht werden sollten, wo die Symptome häufig auftreten, nämlich in der Schule und nicht in alternativen Einrichtungen oder anderen Schulen, denn das Problem bleibt stets bestehen und kann durch einen Ortswechsel oder durch Zwangsführungen nicht aufgehoben werden. Jedes Kind hat das Recht auf Bildung in einer Schule. Der richtige Umgang mit diesen Kindern benötigt viel Zeit, Geduld und vor allem Ressourcen sowie fachliches Wissen. Wenn die Schule diese Kinder zu anderen Einrichtungen abschiebt, weil die Lehrkräfte nicht mehr weiterwissen oder ihnen die zeitlichen oder personellen Ressourcen oder auch das Interesse fehlen, gefährdet das die ausreichende schulische Bildung dieser Kinder, was in der Zukunft noch größere Problemen mit sich bringen wird. Dabei verbringen die Kinder und Jugendlichen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule, und die Schule trägt die Verantwortung für das Wohlbefinden der Kinder.

Das Schuljahr 2013/2014 ist das Jahr der Inklusion in den Schulen. Es werden mehr Kinder in den Klassen sein, die „anders“ sind, sich „weniger trauen“, „mehr schämen“ oder „mehr Angst haben“. Unter der Betrachtung solcher Problematiken in den Schulen wäre es denkbar, dass auch der Ressourcenmangel in den Schulen, der schon immer zur Debatte stand, sich durch Inklusion verschärfen und dadurch die Problematik von Absentismus bzw. Schulangst begünstigt wird. Wenn noch mehr verhaltensauffällige Kinder in den Klassen hinzukommen, werden die Lehrkräfte häufiger mit Schulabsentismus und Schulangst konfrontiert sein. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, ist eine intensive Prävention und Intervention unerlässlich. Im Fokus sollte das Kind durch eine Verbesserung der Schulstruktur in einem stark organisierten Übergansmanagement zwischen Grundschule und weiterführender Schule stehen. Eine Verbesserung des Schul- und Klassenklimas und eine hilfreiche Beziehungsarbeit würde die Schulangst der Kinder verringern und zum Lernerfolg beitragen.

Literaturverzeichnis

(kein Datum). Von Testzentrale: <http://www.testzentrale.de/programm/angstfragebogen-fur-schuler.html> abgerufen

Amering, & Gringel. (1998). Verlegenheit-peinlichkeit-embarrassment-embarrassability. In H. Katschnig, U. Demal, & J. Windhaber (Hrsg.), *Wenn schüchternheit zur Krankheit wird* (S. 33-38). Wien: Facultas.

Baumeister, E. (2001). *Schulphobie im Jugendalter*. München.

Behörde für Schule und Berufsbildung, S. V. (Hrsg.). (2009). *hamburg.de*. Von <http://www.hamburg.de/contentblob/64474/data/bbs-gs-neues-schulgesetz.pdf> abgerufen

Behörde Schule und Berufsbildung, T. (2013). *www.hamburg.de*. Von <http://www.hamburg.de/contentblob/64418/data/bbs-hr-schulpflichtverletzungen-pdf-2013.pdf> abgerufen

Beker, E. (1964). *Revolution in Psychiatry. The New Understanding of Man*.

Bernstein, & et al. (2001). Treatment of school refusal: A one-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, S. 206-213.

Berufsbildung, B. f. (25.02.2010). Von [www.hamburg.de: http://www.hamburg.de/contentblob/2237092/data/einsatzungsverfuegung.pdf](http://www.hamburg.de/contentblob/2237092/data/einsatzungsverfuegung.pdf) abgerufen

Wolff, T. (Produzent), & Bischof Scherer, U. (Regisseur). (2010). *Die Anst besiegen* [Kinofilm].

Campbell, D. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Koch, *Psychologie: a study of a science* (Bd. 6, S. 94-172). New York.

Cattell, R., & Scheier, I. (1960). *Stimuli related to stress, neuroticism, excitation, and anxiety response patterns*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

Cattell, R., & Scheier, I. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York.

Davison, & Nele. (1984). *Klinische Psychologie*. München.

Deutscher Bundestag. (kein Datum). *Die Grundrechte*. (Deutscher Bundestag, Herausgeber) Von [Deutscher Bundestag: http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html](http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html) abgerufen

Dr. Schulze, G., & Prof. Dr. Wittrock, M. Schulaversives Verhalten - Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes.

Duden. (2013). Von <http://www.duden.de/rechtschreibung/Absentismus> abgerufen

Dunkake, I., Wagner, M., & u. A. (2012). Schulverweigerung: Soziologische Analysen zum Abweichenden Verhalten von Jugendlichen. In G. Barth (Hrsg.), *Jugendliche in Krisen* (Bd. 2, S. 23-39). Baltmannsweiler: Schneider.

Fehm, L., & Fydrich, T. (2011). *Prüfungsangst*. Göttingen: Hogrefe.

Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.). (02 2013). *www.hamburg.de*. Von <http://www.hamburg.de/contentblob/2518726/data/un-konvention-menschen-mit-behinderung.pdf> abgerufen

Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.). (01. 08 2012). *www.schulrecht.de*. Von

<http://www.schulrechthamburg.de/jportal/portal/t/2o4z/bs/18/page/sammlung.psml/action/controls.sammlung.ChangeWerknavigation;jsessionid=AF2C2C578072EC9C1ED2A048CA1236EB.jp34?nid=2&nac=select&showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHAV20IVZ&doc.part=S> abgerufen

Freud, A. (2012). *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (22. Ausg.). Frankfurt am Main.

Freud, S. (1994). *Abriss der Psychoanalyse* (9. Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Freud, S. (1992). *Hemmung, Symptom und Angst*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

Freud, S. (1971). *Hysterie und Angst* (Bd. VI). (A. Mitscherlich, A. Richards, & J. Strachey, Hrsg.) Frankfurt am Main: S. Fischer.

Freud, S. (1975). *Psychologie des Unbewußten* (9. Ausg., Bd. III). (A. Mitscherlich, A. Richards, & J. Strachey, Hrsg.) Frankfurt am Main: S. Fischer.

Freud, S. (1969). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse Und Neue Folge* (Bd. I). (A. Mitscherlich, A. Ricards, & J. Strachey, Hrsg.) Frankfurt am Main: S. Fischer.

Gallschütz, C., & Puhr, K. (2004). Schulabsentismus als individuelle Strategie zur Bewältigung von Problemlagen. In B. Herz, K. Puhr, & H. Ricking (Hrsg.), *Problem Schulabsentismus* (S. 121-133). Bad Heilbrunn.

Gebbard, G. (1992). *Psychodynamic of panics disorder and social phobia*.

Gerrig, R., & Zimbardi, P. (2008). *Psychologie* (18. Ausg.). (R. Dr. Graf, D. Mallett, M. Nagler, & B. Ricker, Übers.) München: by Pearson Studium.

Gesundheit, D. I. (Hrsg.). (2013). *ICD-Code*. (B. Dr. Krollner, & D. Dr. med. Krollner, Produzenten) Von <http://www.icd-code.de/icd/code/F41.2.html> abgerufen

Grillon, C., & Amelie, R. (1998). Effects of threat and safety signals on startle during anticipation of aversive shocks, sound, and airblasts. *Psychophysiology*, 12, S. 329-337.

Grillon, C., Dieker, L., & Merikangas, K. (1997). Startle modulation in children at risk of anxiety disorders and/or alcoholism. *American academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, S. 925-932.

Hermann, T. (1973). *Persönlichkeitsmerkmale: Bestimmung und Verwendung in der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hoffmann, S. (2002). Die Psychodynamik der Sozialen Phobien. Mit Anmerkungen zur psychoanalytisch orientierten Psychotherapie. In U. Satngier, & T. Fydrich (Hrsg.), *Soziale Phobie und Soziale Angststörung* (S. 204-224). Göttingen: Hogrefe.

Hußlein, E. (1978). *Der Schulangst-Test (SAT)*. Göttingen: Hogrefe.

Izard, C. (1999). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (2. Ausg.). Belz.

Kaminski, G. (1964). *Ordnungsstrukturen und Ordnungsprozesse* (Bd. 1). Göttingen.

Katholische Nachrichten. (2013). Von <http://www.kath.net/news/42669> abgerufen

Kearney, C. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53-61.

Kearney, C. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathological and Behavior Assessment*, 24,

235-245.

Keller, G., & Thewalt, B. (1990). *Praktische Schulpsychologie. Vorbeugung und Erste Hilfe im Schulalltag*. Heidelberg.

Krohne, & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.

Krohne, H. (1975). *Angst und Angstverarbeitung*. (T. Hermann, W. Tack, & F. Weinert, Hrsg.) Stuttgart Berlin Köln Mainz: W. Kohlhammer GmbH.

Krohne, H. (2010). *Psychologie der Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lüders, B., & Romer, G. (2000). Kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik und Therapie chronischem Schulabsentismus. In B. Warzecha (Hrsg.), *Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden* (Bd. 9, S. 136-150). Hamburg: LIT.

Laplanche, J., & Pontalis, J. (1982). *Das Vokabular der Psychoanalyse Erste Band* (5. Ausg., Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Laplanche, J., & Pontalis, J. P. (1982). *Das Vokabular der Psychoanalyse Zweiter Band* (5. Ausg., Bd. 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lenz, J. (2012). *Schulangst. Qualitative Fallstudien zur Entstehung und Wirkung aus der Sicht der Betroffenen*. Universität Fakultät II Siegen.

Leonhardt, U. (2002). Die Kinder des Tantalus.

Manassis, K. (2001). Child-parent relations: attachment and anxiety disorders. In W. Silverman, & P. Treffers, *Anxiety disorders in children and adolescents* (S. 255-272). Cambridge: Cambridge University Press.

Melfsen, S. (2002). Soziale Phobie bei Kindern und Jugendliche. In U. Stangier, & T. Fydrich (Hrsg.), *Soziale Phobie und Soziale Angststörung* (S. 264-290). Göttingen: Hogrefe.

(2013). In S. Melfsen, Walitza, M. Schulte-Markwort, & F. Resch (Hrsg.), *Soziale Ängste und Schulangst* (1. Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz.

Mentzos, S. (1977). *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr* (2. Ausg.). Suhrkamp.

Meringkangas, & et al. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication--Adolescent Supplement (NCS-A).

Michel, A. (2006). Kein Lust auf Schule? Präventive Arbeit mit schulumüden Kindern und Jugendlichen in der Schule. In C. Gentner, & M. Mertens (Hrsg.), *NULL BOCK AUF SCHULE* (S. 79-101). Münster: Waxmann.

Nathanson, D. (1992). *Shame and Pride- Affect, sex and the birth of the self*. New York.

Neil, A., & Reece, J. (2003). *Biologie*. Berlin.

Neubauer, W., Gampe, H., & Knapp, R. (1988). *Konflikte in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung* (3. Ausg.). Neuwied: Leuchterhand.

Nissen, G., Harbauer, H., Lemp, R., & Strunk, P. (1980). *Lehrbuch der speziellen Kinder und Jugendpsychiatrie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Pine, D. S., & al., e. (1998). Ventilatory physiology of children and adolescents with anxiety disorders. *55*, S. 123-129.

Platzer, S. (2001). Die Schulverweigererprojekte des CJD. In C. Hankel, B. Jötten, & K.

- Seifried (Hrsg.), *Schule zwischen Realität und Vision. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz 2000 in Berlin* (S. 331-335). Berlin: Psychologie Verlag.
- Popp, K. (2006). Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedliche Professionen. In C. Gentner, & M. Mertens (Hrsg.), *Null Bock Auf Schule* (S. 163-188). Münster: Waxmann.
- Popp, K. (2004). Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen. In B. Herz, K. Puhr, & H. Ricking (Hrsg.), *Problem Schulabsentismus* (S. 99-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prof. Dr. Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien*. Bern: Hans Huber.
- Rapee, R. (1997). Potencial role childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17, S. 47-67.
- Ricking, D. H. (1999). Schulische Handlungsstrategien. In L. H.-G. Herbert Buchen (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1-15). Berlin: Raabe.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: bis.
- Ricking, H. (kein Datum). *Servicestelle Jugendhilfe-Schule*. Von http://www.jugendhilfe-schule.de/fileadmin/pdfs/JH_Marburg_ricking.pdf abgerufen
- Ricking, H., Kastrike, N., & Thimm, K. (2006). Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus und Möglichkeit der Beeinflussung. In C. Gentner, & M. Mertens (Hrsg.), *NULL BOCK AUF SCHULE* (S. 119-139). Münster: Waxmann.
- Rost, D. (Hrsg.). (2006). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Sörensen, Maren;. (1996). *Einführung in die Angspsychologie* (4. Ausg.). (P. D. Kleiter, Hrsg.) Weinheim: Deutsche Studien Verlag.
- Sarason, S., Davidson, K., Lighthall, F., Waite, R., & Ruebush, B. (1971). *Angst bei Schulkindern* (1. Ausg.). Stuttgart: Klett.
- Schmidt, M., & Blanz, B. (1989). Angstsyndrome im Kindes- und Jugendalter. In *Acta Paedopsychiatrica* 52 (S. 36-43).
- Schmidt, M., & Esser, G. (1985). *Psychologie für Kinderärzte*. Stuttgart: Enke.
- Schneider, S. (2001). Angststörungen. In A. Franke, & A. Kämmerer (Hrsg.), *Klinische Psychologie der Frau* (S. 209-228). Göttingen: Hogrefe.
- Schneier, F. R., & al., e. (1989). *Journal of Anxiety Disorders* (3), S. 15-23.
- Schröder, H. (1980). Schulangst. In W. Arnold, H. Eysenek, & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* (S. 2000-2001). Freiburg: Herder.
- (1999). Schulische Handlungsstrategien bei Schulabsentismus. In e. al. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1-15). Berlin: Rabe.
- Schulze, G., & Wittrock, M. (2004). Unterrichtsabsentismus als Signal. In B. Herz, K. Puhr, & H. Ricking (Hrsg.), *Problem Schulabsentismus* (S. 31-43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwarzer. (1987). *Streß, Angst und Hilflosigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (4. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spielberger, C. (1966). *Anxiety and behavior*. New York. Academic Press.

- Spielberger, C. (1966a). Theory and research on anxiety. In C. Spielberger, *Anxiety and behavior* (S. 3-20). New York: Academic Press.
- Stein, M. B., & al., e. (1990). Major depression in patients with social phobia. *American Journal of Psychiatry*, 147, S. 637-639.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Testzentrale. (kein Datum). Von <http://www.testzentrale.de/programm/schulangst-test.html> abgerufen
- Thimm, K., & Ricking, H. (2004). Begriffe und Wirkungsräume. In B. Herz, & K. Pühr (Hrsg.), *Problem Schulabsentismus* (S. 45-51). Hamburg: KLINKHARDT.
- Tiedemann, J. (2007). *Die intersubjektive Natur der Scham*. Berling.
- Tierstation, D. F. (kein Datum). www.hamburg.de. Von <http://www.hamburg.de/contentblob/3433634/data/tierstation.pdf> abgerufen
- Till, B., & Hilgers, M. (1990). *Die Trennung von Scham und Schuld am Beispiel der Genesis. Psyche 44(12)*. Klett Cotta/Psychosozial-Verlag.
- Tomkins, & Silvan, S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness* (Bd. II). New York: Springer.
- Turner, S., Beidel, D., & Costello, A. (1987). Psychopathology in the offspring of anxiety. 2, S. 229-235.
- Turner, S., Beidel, D., & Dancu, C. (1994). Social phobia.
- Van Ameringen, M., & al., e. (1991). Realitionship of social phobia with other psychiatric illness. *Journal of Affective Disorder* (21), S. 93-99.
- Warzecha, B. (Hrsg.). (2000). *Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden*. Hamburg: LIT.
- Wieczerkowski, W., & et al. (1981). Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann.
- Winkel, R. (1979). *Angst in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungsmöglichkeiten schulischer und sozialer Ängste*. Essen.
- Wurmser, L. (2007). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (3 Ausg.). Berlin: Springer.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Anhang

Die Gesetze

Art 7 GG

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

(4) Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.

(5) Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.

(6) Vorschulen bleiben aufgehoben.

HmbSG

§ 1 Recht auf schulische Bildung Jeder junge Mensch hat das Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung und ist gehalten, sich nach seinen Möglichkeiten zu bilden. Dies gilt ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen oder einer Behinderung. Das Recht auf schulische Bildung und Erziehung wird durch ein Schulwesen gewährleistet, das nach Maßgabe dieses Gesetzes einzurichten und zu unterhalten ist. Aus dem Recht auf schulische Bildung ergeben sich individuelle Ansprüche, wenn sie nach Voraussetzungen und Inhalt in diesem Gesetz oder aufgrund dieses Gesetzes bestimmt sind.

§12 Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Betreuung kranker Schülerinnen und Schüler

(1)*Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert. Die Förderung kann

zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist.

...

§28 Rechte und Pflichten aus dem Schulverhältnis

(1) 1 Mit der Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers in eine staatliche Schule wird ein öffentlich-rechtliches Schulverhältnis begründet. 2 Die von einer Schülerin oder einem Schüler jeweils besuchte Schule bleibt so lange als Stammschule für die Sicherstellung des regelmäßigen Schulbesuchs und für alle sonstigen schulischen Belange verantwortlich, bis der Wechsel in eine andere Schule tatsächlich erfolgt ist oder die Schülerin oder der Schüler nach Erfüllung der Schulpflicht aus dem staatlichen Schulsystem entlassen worden ist.

(2) Die Schülerinnen und Schüler sind verpflichtet, regelmäßig am Unterricht und an den pflichtmäßigen Schulveranstaltungen teilzunehmen und die erforderlichen Arbeiten anzufertigen.

(3) 1 Auf Antrag kann die Schule Schülerinnen und Schüler aus wichtigem Grund vom Unterricht bis zur Dauer von sechs Wochen beurlauben oder von der Teilnahme an einzelnen Unterrichtsveranstaltungen befreien, ohne dass das Schulverhältnis unterbrochen wird. 2 Die zuständige Behörde kann Vorschriften für weitere Beurlaubungen erlassen. 3 Dies gilt insbesondere für Auslandsaufenthalte, für den Fall der Betreuung eines eigenen Kindes und für Schulpflichtige, die überbetriebliche Ausbildungsstätten besuchen.

(4) 1 Ist ein Schulverhältnis unterbrochen, werden die Zeiten der Unterbrechung nicht auf die Dauer des Schulbesuchs angerechnet. 2 Eine Unterbrechung liegt vor, wenn die Schülerin oder der Schüler in einem Schuljahr für einen Zeitraum von mehr als sechs Monaten nicht regelmäßig am Unterricht teilnimmt. 3 Über Ausnahmen im Zusammenhang mit einem Auslandsschulbesuch entscheidet auf Antrag die zuständige Behörde.

(5) 1 Die Höchstdauer des Schulbesuchs einer Schülerin oder eines Schülers ergibt sich aus den Festlegungen in diesem Gesetz für die einzelnen Schulformen und Schulstufen in Verbindung mit den für diese geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. 2 Die zuständige Behörde kann Ausnahmen zulassen.

(6) 1 Das Schulverhältnis endet mit der Entlassung aus einer staatlichen Schule. 2 Eine Entlassung erfolgt auf Antrag, wenn die Schülerin oder der Schüler die Schule wechselt oder eine nichtschulpflichtige Schülerin oder ein nichtschulpflichtiger Schüler von der Schule abgemeldet wird. 3 Die Schülerin oder der Schüler ist zu entlassen, wenn das Ziel der besuchten Schule erreicht worden ist. 4 Sie oder er ist in der Regel zu entlassen, wenn die für den jeweiligen Bildungsgang festgelegte Höchstzeit erreicht worden ist. 5 Die Entscheidung trifft die Schulleitung auf der Grundlage einer Beratung durch die Klassenkonferenz. 6 Die Entlassung einer nicht mehr schulpflichtigen Schülerin oder eines nicht mehr schulpflichtigen Schülers kann auch erfolgen, wenn die Schülerin oder der Schüler im Verlauf eines Monats insgesamt zwanzig Unterrichtsstunden dem Unterricht unentschuldig ferngeblieben ist oder wenn durch ihre oder seine wiederholte unentschuldigte Abwesenheit bei schriftlichen Lernerfolgskontrollen in mindestens zwei Unterrichtsfächern keine Möglichkeit besteht, die schriftlichen Leistungen zu bewerten; die Entscheidung trifft die zuständige Behörde auf Antrag der Schule.

(7) Die Schülerin oder der Schüler ist auf diese Folge rechtzeitig hinzuweisen.

§ 37 Grundsätze zur Schulpflicht (1) Wer in der Freien und Hansestadt Hamburg seine Wohnung oder bei mehreren Wohnungen seine Hauptwohnung hat, ist in Hamburg zum Schulbesuch verpflichtet.

(2) Auszubildende sind für die Dauer ihres Berufsausbildungsverhältnisses in Hamburg schulpflichtig, wenn sie ihre Ausbildungsstätte innerhalb Hamburgs haben.

(3) Die Schulpflicht endet grundsätzlich elf Jahre nach ihrem Beginn oder mit Ablauf des

Schuljahres, in dem die Schülerin oder der Schüler das 18. Lebensjahr vollendet. Sie wird einschließlich der Pflicht nach § 42 Absatz 1 durch den Besuch einer staatlichen Schule, einer staatlich anerkannten oder staatlich genehmigten Ersatzschule erfüllt. Klassenwiederholungen in den ersten zwei Schulbesuchsjahren werden nicht auf die Dauer der Vollzeitschulpflicht angerechnet. Aus wichtigen Gründen kann gestattet werden, dass die Schulpflicht an einer Ergänzungsschule erfüllt wird.

(4) Völkerrechtliche Abkommen und zwischenstaatliche Vereinbarungen bleiben unberührt.

(5) Vor Ablauf der Schulpflicht kann festgestellt werden, dass die bisherige Ausbildung einen weiteren Schulbesuch entbehrlich macht. Mit der Feststellung endet die Schulpflicht.

(6) Eine Schülerin oder ein Schüler kann vom Besuch der Schule befreit werden, wenn ein wichtiger Grund dies rechtfertigt und hinreichender Unterricht oder eine gleichwertige Förderung anderweitig gewährleistet ist. Jugendliche, die eine Ausbildung im öffentlichen Dienst oder eine dem Berufsschulunterricht entsprechende Ausbildung auf bundes- oder landesgesetzlicher Grundlage erhalten, kann die zuständige Behörde von der Schulpflicht nach § 39 Absatz 2 befreien.

§ 38 Beginn der Schulpflicht (1) Kinder, die vor dem 1. Juli das 6. Lebensjahr vollendet haben, werden am 1. August desselben Kalenderjahres schulpflichtig.

(2) Kinder, die nach dem 30. Juni das 6. Lebensjahr vollenden, können unter Berücksichtigung ihres geistigen, seelischen, körperlichen und sprachlichen Entwicklungsstandes auf Antrag der Sorgeberechtigten zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden. Mit der Aufnahme beginnt die Schulpflicht.

(3) Kinder, die zwischen dem 1. Januar und dem 30. Juni das 6. Lebensjahr vollenden, können unter Berücksichtigung ihrer geistigen, seelischen, körperlichen oder sprachlichen Entwicklung auf Antrag der Sorgeberechtigten oder auf Antrag der Schule nach Anhörung der Sorgeberechtigten für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Zurückgestellte Kinder werden in eine bestehende Vorschulklasse aufgenommen. In begründeten Ausnahmefällen kann genehmigt werden, dass zurückgestellte Kinder stattdessen eine Kindertageseinrichtung besuchen; dies gilt nicht in den Fällen einer Zurückstellung auf Grund der sprachlichen Entwicklung eines Kindes im Sinne des Satzes 1.

§ 39 Schulpflicht in der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

(1) Alle Schulpflichtigen besuchen grundsätzlich neun Jahre die Primarstufe und die Sekundarstufe I einer allgemein bildenden Schule und erfüllen damit die allgemeine Vollzeitschulpflicht. Diese kann auf Antrag insbesondere dann um ein Jahr verkürzt werden, wenn während des Besuchs der Vorschulklasse bereits Schulpflicht bestand, ein Schuljahr übersprungen wurde oder Schulen im Ausland besucht wurden.

(2) Im Anschluss an den Schulbesuch nach Absatz 1 ist die Schulpflicht durch den weiteren Besuch einer allgemein bildenden Schule oder den Besuch einer beruflichen Schule zu erfüllen.

(3) Jugendliche, die nach dem Schulbesuch nach Absatz 1 weder 1. eine weiterführende allgemein bildende Schule besuchen noch 2. wegen eines Berufsausbildungsverhältnisses schulpflichtig sind noch 3. sich in einer öffentlich geförderten Bildungsmaßnahme in Vollzeitform befinden, erfüllen die Schulpflicht nach Absatz 2 durch den Besuch eines beruflichen Bildungsganges.

§ 40 Ruhen der Schulpflicht

(1) Die Schulpflicht ruht für eine Schülerin mindestens vier Monate vor und sechs Monate nach einer Niederkunft, sofern die Schülerin dies beantragt.

(2) Die Schulpflicht ruht für die Dauer des Wehr- und Zivildienstes oder eines freiwilligen

sozialen oder ökologischen Jahres. Sie kann auf Antrag für die Dauer des Besuchs einer Bildungseinrichtung oder einer Berufstätigkeit oder in sonstigen begründeten Einzelfällen ruhen. (3) Die Zeit, in der die Schulpflicht nach Absatz 2 ruht, wird auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet.

§ 41 Verantwortung für die Einhaltung der Schulpflicht (1) Die Erziehungsberechtigten sind dafür verantwortlich, dass die Schulpflichtigen am Unterricht und an den Unterrichtsveranstaltungen der Schule regelmäßig teilnehmen. Sie sind verpflichtet, die Schulpflichtigen bei der zuständigen Schule an- und abzumelden.

(2) Auszubildende melden die in einem Ausbildungsverhältnis stehenden Berufsschulpflichtigen an und ab. Sie gewähren ihnen die zur Erfüllung der Schulpflicht erforderliche Zeit und halten sie dazu an, dass sie am Unterricht und an den sonstigen Veranstaltungen der Schule regelmäßig teilnehmen.

§ 41 a Schulzwang Kinder, die trotz schriftlicher Aufforderung einer Vorstellung nach § 42 Absatz 1 oder der Anmeldung nach § 42 Absatz 2 fernbleiben, oder Kinder und Jugendliche, die einer Vorstellung nach § 42 Absatz 6 fernbleiben oder der Schulpflicht nach §§ 37 bis 39 nicht nachkommen, können der Schule oder der mit der Untersuchung beauftragten Stelle zwangsweise zugeführt werden. § 23 Absätze 2 und 3 des Verwaltungsvollstreckungsgesetzes vom 13. März 1961 (HmbGVBl. S. 79, 136), zuletzt geändert am 9. September 2003 (HmbGVBl. S. 467), in der jeweils geltenden Fassung findet Anwendung.

§ 49 Erziehungsmaßnahmen und Ordnungsmaßnahmen

(1) Die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule ist durch Erziehungsmaßnahmen zu gewährleisten. Erziehungsmaßnahmen sind insbesondere dann zulässig, wenn Schülerinnen und Schüler die Durchführung des Unterrichts beeinträchtigen oder in anderer Weise ihre Pflichten verletzen. Sie können von einzelnen Lehrkräften getroffen werden. Erziehungsmaßnahmen sind in allen Schulformen insbesondere das erzieherische Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler, gemeinsame Absprachen, die mündliche und schriftliche Ermahnung, Einträge ins Klassenbuch, kurzfristiger Ausschluss vom laufenden Unterricht bis zum Schluss derselben Stunde oder desselben Tages, das Nachholen schuldhaft versäumten Unterrichts nach vorheriger Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten, die zeitweise Wegnahme von Gegenständen einschließlich der dazu im Einzelfall erforderlichen Nachschau in der Kleidung oder in mitgeführten Sachen und die Wiedergutmachung angerichteten Schadens. Wichtige Erziehungsmaßnahmen werden in der Schülerakte dokumentiert. Soweit fortgesetzte Erziehungsschwierigkeiten auftreten, ist die fördernde Beratung, Betreuung und Hilfestellung durch die Beratungslehrerin oder den Beratungslehrer, den Schulberatungsdienst oder die Schulsozialbetreuung zu veranlassen. Sind von Schülerinnen und Schülern an der Schule Handlungen im Sinne strafrechtlicher Bestimmungen von einiger Bedeutung begangen worden, informiert die Schulleitung die Polizei, sofern dem nicht gewichtige pädagogische Gründe im Einzelfall entgegenstehen.

(2) Die körperliche Züchtigung und andere entwürdigende Erziehungsmaßnahmen sind verboten.

(3) In der Primarstufe können Schülerinnen und Schüler zur Lösung von schwer wiegenden Erziehungskonflikten nach Anhörung der Erziehungsberechtigten

1. von einer Schulfahrt ausgeschlossen, 2. in eine Parallelklasse umgesetzt oder 3. in eine andere, in zumutbarer Entfernung erreichbare Schule überwiesen werden. Vor einer Maßnahme nach Satz 1 Nummern 2 und 3 ist eine schulpsychologische Stellungnahme einzuholen. Absatz 6 Satz 1 gilt entsprechend.

(4) Soweit Maßnahmen nach Absatz 1 nicht zu einer Konfliktlösung geführt haben, können in

der Sekundarstufe I und II förmliche Ordnungsmaßnahmen getroffen werden, wenn dies zur Sicherung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Schule oder zum Schutz von beteiligten Personen erforderlich ist. Ordnungsmaßnahmen sind

1. der schriftliche Verweis, 2. der Ausschluss vom Unterricht für einen bis höchstens zehn Unterrichtstage oder von einer Schulfahrt, 3. die Umsetzung in eine Parallelklasse oder eine entsprechende organisatorische Gliederung, 4. die Androhung der Überweisung in eine andere Schule mit dem gleichen Bildungsabschluss, 5. die Überweisung in eine andere Schule mit dem gleichen Bildungsabschluss, 6. die Entlassung aus der allgemein bildenden Schule, soweit die Schulpflicht nach § 39 Absatz 1 erfüllt ist, und aus den Bildungsgängen der beruflichen Schulen, soweit die Schulpflicht nach § 39 Absatz 2 erfüllt ist.

Maßnahmen nach Satz 2 Nummern 1 und 2 können mit der Verpflichtung zur Erfüllung angemessener sozialer Aufgaben für die Schule verknüpft werden. Die Maßnahmen nach Satz 2 Nummern 5 und 6 dürfen nur bei schwerem oder wiederholtem Fehlverhalten der Schülerin oder des Schülers angewandt werden. Die Entlassung nach Satz 2 Nummer 6 kann auch erfolgen, wenn die Schülerin oder der Schüler im Verlauf eines Monats insgesamt 20 Unterrichtsstunden dem Unterricht unentschuldigt ferngeblieben ist oder wenn durch ihre oder seine wiederholte unentschuldigte Abwesenheit bei Klassenarbeiten in mindestens zwei Unterrichtsfächern keine Möglichkeit besteht, die schriftlichen Leistungen zu bewerten. Die Schülerin oder der Schüler ist auf diese Folge rechtzeitig hinzuweisen.

(5) Vor einer Ordnungsmaßnahme sind die Schülerin oder der Schüler und deren Erziehungsberechtigte zu hören. Sie können dabei eine zur Schule gehörende Person ihres Vertrauens beteiligen.

(6) Über Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 4 Satz 2 Nummern 1 und 2 entscheidet die Klassenkonferenz, über Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 4 Satz 2 Nummern 3 und 4 die Lehrerkonferenz oder ein von ihr zu wählender Ausschuss und über Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 4 Satz 2 Nummern 5 und 6 die zuständige Behörde auf Antrag der Lehrerkonferenz oder eines von ihr zu wählenden Ausschusses. Vor einer Ordnungsmaßnahme nach Absatz 4 Satz 2 Nummern 5 und 6 kann eine schulpсихologische Stellungnahme eingeholt werden; dies gilt nicht in den Fällen des Absatzes 4 Satz 5. Bei der Verhängung von Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 4 Satz 2 Nummern 5 und 6 prüft die zuständige Behörde, ob eine Unterrichtung des Jugendamtes geboten ist. Über die Verhängung von Ordnungsmaßnahmen sind die Erziehungsberechtigten zu unterrichten, in den Fällen einer Ordnungsmaßnahme nach Absatz 4 Satz 2 Nummern 4 bis 6 können gemäß § 32 Absatz 5 auch die früheren Erziehungsberechtigten volljähriger Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.

(7) In dringenden Fällen ist die Schulleiterin oder der Schulleiter befugt, die Schülerin oder den Schüler bis zur Entscheidung vorläufig vom Schulbesuch zu beurlauben, wenn auf andere Weise die Aufrechterhaltung eines geordneten Schullebens nicht gewährleistet werden kann. Die Höchstdauer einer vorläufigen Beurlaubung beträgt zehn Unterrichtstage. Widerspruch und Anfechtungsklage haben keine aufschiebende Wirkung.

(Freie und Hansestadt Hamburg, www.schulrecht.de, 2012)

Artikel 24 Bildung- UN-Behindertenrechtskonvention

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusive] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten

sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(Freie und Hansestadt Hamburg, www.hamburg.de, 2013)

Verfahren für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen in allgemeinbildenden Schulen

[...]

2. Checkliste anhaltende Schulpflichtverletzungen

2.1 Aufgaben der Schule

- · *Information aller Eltern über Verhaltenspflichten bei Krankheit des Kindes mit Formblatt F1*
- · *Überprüfung der Anwesenheit durch die Lehrkraft vor Beginn jeder Schulstunde und je- der schulischen Pflichtveranstaltung*
- · *Dokumentation von Fehlzeiten im Klassenbuch/Kursheft durch die Lehrkraft mit Kennzeichnung, ob eine Entschuldigung vorliegt*
- · *Durchsicht des Klassenbuchs/Kurshefts am letzten Unterrichtstag jeder Woche und Weitergabe der unentschuldigten Fehlzeiten an die Klassenlehrkraft bzw. die Tutorin/den Tutor*

2.2 Verhalten bei

- **· unentschuldigtem Fehlen – am ersten Tag**
 - *Primarstufe:*
 - *Anruf der zuständigen Lehrkraft bei den Eltern spätestens unmittelbar nach der ersten großen Pause*
 - *Weitere Klärung nach Schulschluss, wenn kein Kontakt zustande kommt*
 - *Schriftliche Information der Eltern spätestens am folgenden Tag*
 - *Dokumentation des Ergebnisses der Kontaktaufnahme*
 - *Sekundarstufe:*
 - *Anruf der zuständigen Lehrkraft bei den Eltern oder der volljährigen Schülerin bzw. dem volljährigen Schüler noch am gleichen Tag*
 - *Schriftliche Information der Eltern spätestens am folgenden Tag, wenn kein Kontakt zustande kommt*
 - *Dokumentation des Ergebnisses der Kontaktaufnahme*
 - **unentschuldigtem Fehlen - an fünf aufeinanderfolgenden Tagen ohne Kontakt**
 - *Einberufung einer Konferenz unter Vorsitz der Schulleitung, wenn trotz Hausbesuchs kein Kontakt zustande kommt, und Dokumentation auf Formblatt F 2*
 - *Abgabe an ReBBZ oder schuleigene Sozialpädagogen (Kopie an ReBBZ) bei Hinweisen auf*
 - *Gefährdung von Leben und Gesundheit*
 - *Schwere, insbesondere psychische Erkrankungen*
 - *Aktuelle Krisensituationen*
- Formblatt F 2, ggf. F 6
- **Unentschuldigtem Fehlen - nach drei Tagen / 20 Stunden im Verlauf eines Monats**
 - *Hausbesuch durch die zuständige Lehrkraft, sofern kein Kontakt zu den Eltern besteht (Unterstützung durch SL, Mitglied des Kollegiums, Cop4U, ReBBZ bzw. schuleigenem Soz.Päd.).*
 - *Dokumentation auf Formblatt F5*
 - **bei längerfristigem unentschuldigtem Fehlen**
 - *Abgabe an ReBBZ bzw. schuleigene Sozialpädagogen (Kopie an ReBBZ) nach vier Wochen, wenn kein problemlösendes Gespräch mit den Eltern gelingt – Formblatt F 2, ggf. F 6*
 - *Abgabe an ReBBZ bzw. schuleigene Sozialpädagogen (Kopie an ReBBZ) nach sechs Wochen, wenn kein regelmäßiger Schulbesuch erreicht werden konnte – Formblatt F*

2, ggf. F 6

- Aktivierung des sog. Absentismushakens im ZSR bei Abgabe an ReBBZ oder schuleigene Sozialpädagogen
- Information des ASD bei Abgabe an ReBBZ oder Sozialpädagogen – Formblatt F 8
- Information der Schulaufsicht, wenn drei Monate nach Abgabe an ReBBZ bzw. schuleigene Sozialpädagogen keine deutliche Verbesserung im Schulbesuch erreicht wird – Formblätter F 2, F 7 (Kopie), ggf. F 6

2.3 Aufgaben von ReBBZ bzw. schuleigenen Sozialpädagogen

- Information der Schulleitung nach Ablauf von drei Monaten über die Ergebnisse der eingeleiteten Maßnahmen - Formblatt F 7
- Bei nicht gelösten Fällen fortlaufende Information der Schulleitung – Formblatt F 7
- Nur schuleigene Sozialpädagogen: Parallel zur Information der Schulleitung /Schulaufsicht Information des ReBBZ (F 7)

2.4 Aufgaben der Schulaufsicht

- Prüfung der Vollständigkeit aller Unterlagen
- Prüfung, ob alle Möglichkeiten der Richtlinie ausgeschöpft sind
- Einbeziehung der Leitungsebene des zuständigen Jugendamtes
- Organisation eines "Runden Tisches" zur Fallbesprechung
- Entscheidung über weiteren Handlungsbedarf
- Prüfung, ob das Familiengericht informiert wird

2.5 Beauftragung der Rechtsabteilung

- Jederzeit, wenn erste pädagogische Maßnahmen (s. Abschnitt D.²²) ohne Erfolg bleiben – Formblatt F 9
- Pädagogische Bemühungen sind fortzuführen

(Behörde Schule und Berufsbildung, 2013)

²² Beobachtungskriterien und Handlungsansätze bei Schulpflichtverletzungen in (Behörde Schule und Berufsbildung, 2013)

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift