

Hannah Bischoff

2024

**Der Schulangst von Schülerinnen und Schülern entgegenwirken.**

Auslöser und Lösungsansätze im Schulalltag, Möglichkeiten der Prävention und Intervention sowie Vertrautheit mit dem Phänomen – eine Prozessanalyse aus der Sicht von Lehrkräften

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin ([hannahsbischoff@web.de](mailto:hannahsbischoff@web.de)).

## Abstract

School anxiety is a phenomenon on which there is little agreement. Several different definitions and the fact, that school anxiety is not defined as an independent disease in classification systems like the ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) or DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) hinder its diagnosis.

Even though there are various symptoms of school anxiety in the literature, there are probably still symptoms that have not been mentioned yet. Hence, this dissertation is based on the research question *“How do primary school teachers experience students with school anxiety in practice?”* and deals with teachers’ experiences with students who suffer from school anxiety. For this purpose, guided interviews with primary school teachers were conducted, which were measured by means of Mayring’s qualitative content analysis afterwards. To get a broad perspective on the phenomenon of school anxiety, primary school teachers from different school types and different countries were interviewed.

The results indicate that school anxiety is more prevalent among pupils in first grade. This is irrespective of the school type and the country. However, school anxiety is a phenomenon that differs from one child to another, which makes it difficult to make universal statements about it. In everyday school life, teachers should keep an eye on their students and observe them regularly to notice intraindividual changes that may indicate a school anxiety.

## Zusammenfassung

Die Schulangst ist ein Phänomen, über das wenig Einigkeit besteht. Die vielen unterschiedlichen Begriffsbestimmungen und die Tatsache, dass Schulangst in Klassifikationssystemen wie dem ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) und dem DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) nicht als eigenständige Diagnosekategorie erfasst ist, erschweren die Diagnostik. In der Literatur werden viele unterschiedliche Symptome der Schulangst genannt und dennoch gibt es vermutlich weitere Anzeichen, die noch keine Erwähnung gefunden haben. Aufgrund dessen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit unter Einbezug der Forschungsfrage „*Wie erleben Grundschullehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit Schulangst in der Praxis?*“ mit den praktischen Erfahrungen von Lehrkräften mit schulängstlichen Schülerinnen und Schülern. Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Interviews mit Grundschullehrkräften durchgeführt, die anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden. Um verschiedene Perspektiven auf das Phänomen der Schulangst zu erhalten, wurden Lehrkräfte verschiedener Schulformen und Bildungsländer befragt.

Aus den gesammelten Daten geht hervor, dass Schulangst gehäuft bei Schülerinnen und Schülern der ersten Klassenstufe auftritt. Dies ist unabhängig von der Schulform und dem Bildungsland. Allerdings ist die Schulangst ein Phänomen, welches von Kind zu Kind unterschiedlich wahrgenommen wird, weshalb es schwierig ist, allgemeingültige Aussagen darüber zu treffen. Im Schulalltag sollten Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler aufmerksam und regelmäßig beobachten, um so mögliche intraindividuelle Veränderungen, die auf eine Schulangst hinweisen können, feststellen zu können.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	I
Zusammenfassung .....	II
Tabellenverzeichnis.....	3
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Was ist Angst? .....</b>	<b>5</b>
<i>2.1. Begrifflichkeiten .....</i>	<i>5</i>
2.1.1. Angst versus Ängstlichkeit .....	5
2.1.2. Furcht .....	6
2.1.3. Phobie .....	6
<i>2.2. Theorien zur Angstentstehung .....</i>	<i>6</i>
2.2.1. Angstentstehung aus psychoanalytischer Perspektive .....	6
2.2.2. Angstentstehung aus behavioristischer Perspektive .....	8
2.2.3. Angstentstehung aus kognitiver Perspektive .....	9
<b>3 Schulangst.....</b>	<b>10</b>
<i>3.1. Begriffsbestimmung .....</i>	<i>10</i>
<i>3.2. Untergruppen der Schulangst .....</i>	<i>10</i>
<i>3.3. Diagnostik .....</i>	<i>12</i>
<i>3.4. Prävalenz .....</i>	<i>12</i>
<b>4 Erscheinungsbild der Schulangst .....</b>	<b>13</b>
<i>4.1. Physiologische Reaktionen .....</i>	<i>14</i>
<i>4.2. Emotional-subjektives Erleben .....</i>	<i>15</i>
<i>4.3. Beobachtbare Verhaltensweisen .....</i>	<i>15</i>
<b>5 Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Schulangst .....</b>	<b>17</b>
<i>5.1. Einflussfaktoren im Bereich der Familie .....</i>	<i>17</i>
<i>5.2. Einflussfaktoren im Bereich der Schule .....</i>	<i>18</i>
<b>6 Maßnahmen zur Reduzierung von Schulangst.....</b>	<b>19</b>
<b>7 Methodik.....</b>	<b>23</b>
<i>7.1. Fragestellung und Zielsetzung .....</i>	<i>23</i>

7.2. <i>Methodisches Vorgehen</i> .....	23
7.3. <i>Stichprobe</i> .....	24
7.4. <i>Erhebungsverfahren</i> .....	25
7.5. <i>Transkription</i> .....	26
7.6. <i>Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i> .....	28
<b>8 Ergebnisdarstellung</b> .....	<b>30</b>
<b>9 Interpretation der Ergebnisse</b> .....	<b>47</b>
<b>10 Fazit und Ausblick</b> .....	<b>55</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>57</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>61</b>
<i>Interviewleitfaden – Deutsch</i> .....	61
<i>Interviewleitfaden – Englisch</i> .....	63
<i>Transkriptionen</i> .....	65
<b>Interview 1</b> .....	65
<b>Interview 2</b> .....	70
<b>Interview 3</b> .....	75
<b>Interview 4</b> .....	81
<b>Interview 5</b> .....	87
<b>Interview 6</b> .....	92
<i>Kodierleitfaden</i> .....	100

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Übersicht aller Befragten (eigene Darstellung).....	25
Tabelle 2: Darstellung der Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019).....	28
Tabelle 3: Kategoriensystem (eigene Darstellung) .....	30
Tabelle 4: Kodierleitfaden (eigene Darstellung) .....	110

# 1 Einleitung

*„Ich will da nicht mehr hin. Die neue Schule ist doof. Ich habe Angst.“*

*(Baer & Barnowski-Geiser, 2010, S. 30)*

Aus dem DAK Kinder- und Jugendreport des Jahres 2018 geht hervor, dass 385.000 von insgesamt 11 Millionen Schülerinnen und Schülern in Deutschland unter einer diagnostizierten chronisch-psychischen Erkrankung leiden, zu der auch die Schulangst gehört (Anders, 2023). Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Dunkelziffer der von Schulangst betroffenen Schülerinnen und Schüler weitaus höher ist (Eriks, 2023).

Das Ziel der Grundschule besteht in der Vermittlung grundlegender Kenntnisse. Hierbei geht es nicht nur um sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen, sondern auch um soziale Kompetenzen (KMK, o.D.). Allerdings erschwert die Schulangst das Erreichen dieses Ziels häufig, denn sie ist „ein wichtiger schulleistungshemmender Faktor, da sie neben der unmittelbaren Beeinträchtigung der kindlichen Lebensqualität vor allem die motivationalen Bedingungen schulischer Leistungen, das Selbstkonzept der eigenen Begabung, das Kompetenzbewusstsein (in Bezug auf den Schulerfolg) wie auch die Schulfreude negativ beeinflusst“ (Rohlf, 2011, S. 123). Da Schulangst somit gravierende Folgen für die betroffenen Kinder haben kann, ist eine schnelle Reduzierung der Angst essenziell. Hierfür existiert bereits eine ganze Bandbreite an Ratgebern für Eltern und Lehrkräfte, die das Phänomen der Schulangst theoretisch aufbereiten. Um ebenfalls einen Einblick in die Praxis von Lehrkräften zu erhalten, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage: *„Wie erleben Grundschullehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit Schulangst in der Praxis?“*.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten Teil erfolgt zunächst eine Abgrenzung verschiedener Termini sowie eine Differenzierung von Theorien zur Angstenstehung aus psychoanalytischer, behavioristischer und kognitiver Perspektive. Anschließend soll der Begriff ‚Schulangst‘ definiert und die Untergruppen der Schulangst vorgestellt werden. Weiterhin soll auf die Problematik der Diagnostik von Schulangst und die Prävalenz eingegangen werden. Daran anknüpfend werden die Symptome, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung sowie Maßnahmen zur Reduzierung der Schulangst erläutert. Im empirischen Teil wird zunächst die Methodik der durchgeführten Untersuchung beschrieben. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften einer deutschen Regelgrundschule, einer deutschen Montessori-Grundschule und einer englischen Grundschule geführt. Diese wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach

Mayring ausgewertet. An die Ergebnisdarstellung der gesammelten Daten schließt sich deren Interpretation an. Abschließend soll ein Fazit sowie ein Ausblick in die Zukunft dargelegt werden.

## **2 Was ist Angst?**

### **2.1. Begrifflichkeiten**

Die Angst bildet eine der sechs Basisemotionen und wird somit „überall auf der Welt auf dieselbe Weise ausgedrückt und verstanden“ (Becker, 2011, S. 19). Sie fungiert als „biologisches Warnsystem“ (Essau, 2023, S. 14) und soll so vor bevorstehenden bedrohlichen Ereignissen und Situationen schützen (ebd.). Obwohl die Angst als universelle Emotion beschrieben werden kann, lässt sie sich nur schwer definieren (Becker, 2011). Dies lässt sich damit begründen, dass Angst als ein „hypothetisches *Konstrukt*“ (Sörensen, 1993, S. 3) aufgefasst werden kann. Levitt (1987) definiert dieses als „eine weitgefaßte Abstraktion, [...], die keine tatsächliche physische Existenz besitzt, die sich jedoch zur Erklärung wahrnehmbarer Phänomene als brauchbar erwiesen hat“ (S. 15). Demzufolge wird mit Hilfe von Angstfragebögen „nicht die Angst selbst“ (Sörensen, 1993, S. 3), sondern lediglich deren Auswirkungen erfasst. Dadurch können wiederum Rückschlüsse auf die Angst gezogen werden (ebd.). Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von Begriffen, die häufig gleichbedeutend mit dem der Angst verwendet werden (Becker, 2011). Aus diesem Grund werden im Folgenden die Begriffe Angst, Ängstlichkeit, Furcht und Phobie voneinander abgegrenzt.

#### **2.1.1. Angst versus Ängstlichkeit**

Basierend auf den Untersuchungen von Charles Spielberger, wird in der Literatur zwischen Angst als Zustand und Ängstlichkeit unterschieden (Becker, 2011). Spielberger beschreibt die Zustandsangst „als einen Zustand, der durch erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems sowie durch die Selbstwahrnehmung von Erregung, das Gefühl des Angespanntseins, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens sowie durch verstärkte Besorgnis gekennzeichnet ist“ (Spielberger, 1972, zitiert nach Krohne, 1996, S. 5). Dieser Zustand ist durch eine temporäre Dauer und eine hohe Intensität charakterisiert (Sörensen, 1993). Bei der Ängstlichkeit hingegen handelt es sich um eine Persönlichkeitseigenschaft, die permanent und weniger intensiv ist (Sörensen, 1993).



Ängstliche Personen tendieren dazu, „Situationen als bedrohlich wahrzunehmen und hierauf mit einem erhöhten Angstzustand zu reagieren“ (Spielberger, 1972, zitiert nach Krohne, 1996, S. 7).

### **2.1.2. Furcht**

Besonders der Begriff ‚Furcht‘ wird im Alltag häufig gleichbedeutend mit dem der Angst verwendet. Denn „[b]eides sind Bezeichnungen für eine emotionale Erregung im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gefahr“ (Sörensen, 1993, S. 4). Der zentrale Unterschied besteht allerdings in der jeweiligen Bedrohung. Die Zustandsangst wird durch zukünftige Gefahren ausgelöst, während die Furcht „eine unmittelbare Alarmreaktion auf eine gegenwärtige Gefahr oder eine lebensbedrohliche Situation“ (Essau, 2023, S. 17) beschreibt.

### **2.1.3. Phobie**

Die Phobie unterscheidet sich von der Angst insofern, als erstere Ausdruck „einer beständigen und irrationalen Angst vor einem spezifischen Objekt, einer bestimmten Aktivität oder einer bestimmten Situation [ist], die angesichts der tatsächlichen Bedrohung stark übertrieben und unbegründet ist“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 559). Im Falle einer Konfrontation mit der angstbesetzten Situation beziehungsweise dem Objekt, ist ein zu Schaden kommen der betroffenen Person unwahrscheinlich (Levitt, 1987).

## **2.2. Theorien zur Angstentstehung**

### **2.2.1. Angstentstehung aus psychoanalytischer Perspektive**

In der Psychoanalyse stammen die ersten Ausführungen zu der Entstehung und den Auswirkungen von Angst von Sigmund Freud. In diesem Kontext entwickelte er zwei Angsttheorien, wobei letztere teilweise Aussagen der ersten Theorie revidiert (Kluge, 1986). Im Rahmen seiner ersten Theorie stellt Freud Angst als „eine physiologisch bedingte Reaktion auf die Vereitelung eines sexuellen Orgasmus [...] bzw. auf die chronische Unfähigkeit eines Individuums, bei sexuellen Beziehungen zu einem Orgasmus zu gelangen“ (ebd., S. 18) dar. Demnach entsteht Angst dadurch, dass die angestaute sexuelle Anspannung aufgrund einer Blockierung der

entsprechenden Aktion nicht normal abgebaut werden kann (Krohne, 1996). Stattdessen erfährt das Individuum eine körperliche Anspannung, die als Angst erlebt wird (Kluge, 1986).

Freuds zweite Angsttheorie basiert auf der Unterteilung der menschlichen Persönlichkeit in drei Instanzen: das *Es*, das *Über-Ich* und das *Ich*. Das *Es* repräsentiert die biologischen Triebe des Menschen, beispielsweise nach Hunger und Durst oder das Bedürfnis nach Wärme (Kluge, 1986). Diese Bedürfnisse „drängen auf unverzügliche und bedingungslose Befriedigung“ (Sörensen, 1993, S. 13). Das *Über-Ich* repräsentiert das Gewissen, welches durch das soziale Umfeld, in dem ein Mensch aufwächst, geprägt wird. Es beinhaltet die dort geltenden Werte und Normen und somit auch erwünschte beziehungsweise unerwünschte Verhaltens- und Denkweisen, die von dem Individuum erfüllt werden sollen. In diesem Zusammenhang kontrolliert das *Über-Ich* entsprechend auch, ob das Denken und Handeln des Menschen den eben genannten Erwartungen der Gesellschaft gerecht wird (Kluge, 1986). Das *Ich* repräsentiert die menschliche Instanz der Persönlichkeit, die für die Wahrnehmung und Verarbeitung von Umwelteinflüssen sowie das Handeln verantwortlich ist. Die Aufgabe des *Ichs* besteht darin, „ein Gleichgewicht zwischen Triebwünschen [aus dem *Es*] und *Über-Ich*-Forderungen herzustellen, also möglichst viele Bedürfnisse zur Befriedigung zuzulassen und dabei gleichzeitig Konflikte mit dem *Über-Ich* oder der Umwelt zu vermeiden“ (ebd., S. 19). In den Ausführungen seiner zweiten Theorie schreibt Freud der Angst die Funktion eines Warnsignals des *Ichs* zu. Demnach wird Angst durch „die Erwartung des Eintretens einer Gefahrensituation“ (Krohne, 1996, S. 158) ausgelöst. Freud unterscheidet je nach Auslöser der Angst folgende drei Angsttypen:

- *Realangst*: Angst wird durch einen Konflikt zwischen dem *Ich* und der Realität ausgelöst. Hierbei nimmt das *Ich* Informationen aus seiner Umwelt wahr, die für das Individuum eine Bedrohung darstellen, beispielsweise in Form einer Verletzung. Infolgedessen fordert das *Ich* das Individuum dazu auf, eine der Situation angemessene Aktion, wie etwa eine Flucht- oder Angriffsaktion, auszuführen (Sörensen, 1993; Krohne, 1996).
- *Neurotische Angst*: Angst wird durch einen Konflikt zwischen dem *Ich* und dem *Es* verursacht. Das *Ich* kann hierbei die Forderung nach der Befriedigung der Bedürfnisse des *Es* nicht erfüllen, da dies zu einer Beeinträchtigung des Individuums führen würde. Das Individuum wird zu einer angemessenen Aktion aufgefordert, die in diesem Fall darin besteht, das Bedürfnis zu unterdrücken (Sörensen, 1993; Krohne, 1996).
- *Über-Ich-Angst*: Angst wird durch einen Konflikt zwischen dem *Ich* und dem *Über-Ich* ausgelöst. Hierbei stimmen die Verhaltens- und Denkweisen des *Ichs* nicht mit den verinnerlichten Werten und Normen des *Über-Ichs* überein. Infolgedessen wird von dem

Individuum eine Assimilation an die bestehenden Vorstellungen des Über-Ichs gefordert (Sörensen, 1993; Krohne, 1996).

### **2.2.2. Angstentstehung aus behavioristischer Perspektive**

Im Rahmen der behavioristischen Lerntheorie gibt es eine Vielzahl von Theorien zur Angstentstehung. In der vorliegenden Arbeit soll das Konzept von Dollard und Miller dargestellt werden, da dieses „ein typisches Beispiel für die Arbeitsweise von Reiz-Reaktions-Theoretikern“ (Kluge, 1986, S. 31) darstellt. Nach Dollard und Miller ist die Angst ein bedeutender sekundärer Triebreiz, der Verhaltensweisen induziert, die zu einer Reduktion des Reizes führen sollen. Anders als primäre Triebreize, wurde die Angst nicht angeboren, sondern erlernt (ebd.). Das Erlernen der Angst setzt die Existenz eines primären Triebreizes, körperliche Schmerzen zu vermeiden, voraus (Levitt, 1987). In ihrem Ansatz, den Erwerbsprozess der Angst zu erklären, stellen die beiden Lerntheoretiker dar, dass ein Individuum durch „wiederholte Einwirkungen schädigender oder schmerzzeugender Situationen bzw. Reize“ (Kluge, 1986, S. 32) Angst entwickelt. Die Stärke der Angst ist davon abhängig, wie häufig die gefürchtete Sache mit Schmerzen einhergeht und wie stark diese Schmerzen sind. Die erlernte Angst beschränkt sich dann häufig nicht nur auf „den isolierten Reiz, der den Schmerz in einem bestimmten Augenblick verursacht“ (Levitt, 1987, S. 38), sondern sie wird generalisiert. Demnach lösen, wenn auch nicht so stark, auch Dinge, die mit dem ursprünglichen Auslöser assoziiert werden oder diesem optisch ähnlich sind, Angst aus (ebd.).

Darüber hinaus beschreiben Dollard und Miller Konflikte als einen zweiten Ursprung von Angst. Diese „Konflikte entstehen, wenn in einem Individuum gleichzeitig mehrere gleichstarke, jedoch widerstrebende Verhaltenstendenzen (Antriebe) aktiviert werden“ (Kluge, 1986, S. 32). Hierbei unterscheidet man die Tendenz der Appetenz, die das Erreichen eines Ziels verfolgt, und die der Aversion, die unangenehme Situationen vermeiden will. Angsterregende Konflikte beinhalten immer die Tendenz der Aversion (Kluge, 1986; Levitt, 1987). Angst kann also beispielsweise durch einen Aversions-Aversions-Konflikt entstehen, bei dem das Individuum „zwischen zwei unerwünschten Zielen oder Verhaltensweisen zu wählen hat“ (Levitt, 1987, S. 41). Beim Appetenz-Aversions-Konflikt strebt das Individuum danach, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, will dieses aber gleichzeitig auch vermeiden (ebd.).

### 2.2.3. Angstentstehung aus kognitiver Perspektive

Um die kognitive Perspektive auf die Entstehung der Angst darzustellen, soll im Rahmen dieser Arbeit auf die Theorie von Richard Lazarus zurückgegriffen werden. Nach Lazarus ist die Angst „eine Emotion, die entsteht, wenn ein Individuum eine Situation als bedrohlich bewertet“ (Krohne, 1976, S. 83). Der Bewertungsvorgang einer Situation und die damit verbundene Suche nach einer adäquaten Reaktion darauf, vollzieht sich nach Lazarus in einem Prozess, der sich aus vier Phasen zusammensetzt. In der ersten Phase werden sogenannte antezedente Bedingungen, darunter fallen Situations- und Dispositionsvariablen, aktiviert. Diese beeinflussen, inwiefern eine Situation als bedrohlich bewertet wird. Die Beurteilung hängt dabei unter anderem von der objektiv eingeschätzten Bedrohung einer Situation, der zeitlichen Entfernung der Bedrohung, der Unsicherheit über die Art der Bedrohung und die mögliche Reaktion darauf ab. Zusätzlich ist auch die Persönlichkeit eines Individuums insofern bedeutend für die Bewertung einer Situation, als beispielsweise deren Motive oder Kenntnisse über für das Ereignis relevante Bereiche die Angstentstehung beeinflussen. Wurde eine Situation in der zweiten Phase als bedrohlich bewertet, sucht das Individuum in der nächsten Phase nach einer angemessenen Reaktion darauf (Krohne, 1977). Hierbei soll eine Aktion gefunden werden, die die bestehende Bedrohung auflöst und dadurch keine neue verursacht (Krohne, 1976). Zu diesem Zweck kann das Individuum einerseits in Form einer direkten Verhaltensweise, wie beispielsweise einem Flucht- oder Angriffsverhalten, reagieren. Dies ist allerdings nur möglich, wenn der Auslöser der Bedrohung eindeutig bestimmt werden kann. Ist dies und somit auch die Ausführung einer direkten Verhaltensweise nicht möglich, entsteht ein Konflikt, da zwar eine Bedrohung festgestellt wurde, aber keine geeignete Aktion zur Beseitigung ausgeführt werden konnte. Dieser Konflikt löst im Individuum Angst aus. Infolgedessen reagiert es mit der Aktivierung intrapsychischer Prozesse, die als „*kognitive Formen der Beseitigung eines Konflikts*“ (ebd., S. 84) fungieren. Ein bedeutender intrapsychischer Prozess besteht in der Aufmerksamkeitsveränderung. Hierbei findet entweder eine „verstärkte Beschäftigung mit den möglichen schädigenden Komponenten einer Situation“ (Krohne, 1977, S. 40) oder eine „Abwendung von der Beschäftigung mit diesen Komponenten“ (ebd.) statt. In der letzten Phase erfolgt eine Neubewertung der Situation. Wurde die Ursache der Bedrohung beseitigt, ist das Ziel erreicht. Ist dies nicht der Fall, durchläuft das Individuum die zweite und dritte Phase erneut (Krohne, 1977).

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass keine der drei Theorien frei von Kritik geblieben ist und einige Ausführungen der Autoren teilweise stark bemängelt wurden (Krohne, 1976; Kluge, 1986; Krohne, 1996).

## 3 Schulangst

### 3.1. Begriffsbestimmung

In Kapitel 2.1. wurde bereits auf die Schwierigkeit der Definition des Konstrukts ‚Angst‘ hingewiesen. Ebenso schwierig scheint nach Schusser und Caspar (1998) auch der Versuch einer Definition des Terminus ‚Schulangst‘ zu sein. Denn „[s]chon die definitorische Frage, was im Verhalten und Erleben eines Schülers gegeben sein muß, um ihn als schulängstlich einzustufen stößt auf erhebliche Schwierigkeiten“ (S. 765). Außerdem bestehe weder Einigkeit darüber, ob es sich bei der Schulangst um ein Persönlichkeitsmerkmal oder um „kurzzeitig auftretende Verhaltensauffälligkeiten“ (ebd.) handle, noch darüber, welche Symptome der Schulangst zugewiesen werden können.

Demgegenüber bestimmen Tenorth und Tippelt (2012) ‚Schulangst‘ als „ein durch schulische Situationen hervorgerufener Zustand negativer Gefühle“ (S. 615), wobei sich diese auf folgenden drei Ebenen widerspiegeln können: auf der physiologischen Ebene, auf der emotional-subjektiven Ebene oder auf der Verhaltensebene (Rankl, 1994). Die vorliegende Arbeit soll auf diesem Verständnis von ‚Schulangst‘ basieren.

Im Englischen kann für den Begriff ‚Schulangst‘ der Ausdruck ‚school anxiety‘ herangezogen werden, der nach Fernández-Sogorb et al. (2022) definiert ist als „a set of cognitive, psychophysiological, and behavioral responses emitted by students who perceive school situations as dangerous or threatening“<sup>1</sup> (S. 1).

### 3.2. Untergruppen der Schulangst

In Abhängigkeit von der angstbesetzten Situation, die von einem schulängstlichen Kind gefürchtet wird, unterscheidet Rainer Winkel (1980) in seinen Ausführungen folgende Formen der Schulangst:

- *Schullaufbahnangst*: Diese Form beschreibt die Angst vor dem Schulversagen. Darunter fällt neben der Angst vor schlechten Noten auch die Angst vor dem Wiederholen einer Klassenstufe oder gar einem Schulabbruch (Winkel, 1980).

---

<sup>1</sup> „Eine Reihe kognitiver, psychophysiologischer und verhaltensbezogener Reaktionen von Schülerinnen und Schülern, die schulische Situationen als gefährlich oder bedrohlich wahrnehmen.“ (Übers. v. Verf.)

- *Stigmatisierungsangst*: Der Besuch der Schule kann eine „Angst, vor dem Lehrer und den Mitschülern bloßgestellt zu werden, sich lächerlich zu machen, Prestige zu verlieren, als ‚dumm‘, ‚faul‘ oder ‚schlecht‘ zu gelten“ (ebd., S. 52) auslösen.
- *Trennungsangst*: Die Angst davor, sich von vertrauten Personen trennen zu müssen und alleine gelassen zu werden kann eine Trennungsangst auslösen (ebd.).
- *Strafangst*: Darunter fällt die Angst vor jeglichen Aktionen, die für ein Kind eine Sanktion darstellen (ebd.).
- *Personenangst*: Dazu zählt die „Angst vor bestimmten Personen, z.B. vor dem Schulleiter, einem Lehrer, einem Mitschüler oder einer ganzen Clique“ (ebd., S. 52).
- *Konfliktangst*: Hiermit wird die „Angst vor bestimmten Konflikten, etwa sich auflehnen zu wollen“ (ebd., S. 53) bezeichnet.
- *Institutionenangst*: Die Schule als Institution kann bei Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer „Größe und Unüberschaubarkeit“ (ebd., S. 53) dazu führen, dass sie eine Angst vor der Schule und den darin bestehenden Strukturen entwickeln.
- *Lern- und Leistungsangst*: Hierbei handelt es sich um die Angst davor, die in der Schule vermittelten Inhalte nicht lernen und folglich in Prüfungssituationen auch nicht anwenden zu können. Dies kann letztendlich in einem Leistungsversagen resultieren (ebd.).

Da die Leistungsangst „als eine der häufigsten Angstformen bei Kindern zwischen neun und zwölf Jahren“ (Suhr-Dachs & Döpfner, 2015, S. 12) gilt, soll diese Unterform der Schulangst im Folgenden näher erläutert werden. Die Leistungsangst beschreibt „eine ausgeprägte Angst vor schlechtem Abschneiden in Leistungs-, Test- und Prüfungssituationen“ (Büch, Döpfner & Petermann, 2015, S. 11). Daher wird der Begriff der Leistungsangst auch häufig gleichbedeutend mit dem der Prüfungsangst verwendet (ebd.)<sup>2</sup>. Es ist anzunehmen, dass sich die meisten Menschen schon einmal in einer Leistungssituation befanden, in der sie sehr aufgeregt und angespannt waren, vielleicht auch unter Bauchschmerzen und Übelkeit litten und möglicherweise sogar Angst vor der Situation hatten. Jedoch lässt sich deshalb nicht pauschal sagen, dass jeder, der schon einmal Angst vor einer solchen Situation hatte, unter einer klinisch bedeutsamen Leistungsangst leidet, denn ein gewisses Maß an Angst und Anspannung, sowohl vor als auch in einer Prüfungssituation, ist vollkommen normal (Fehm & Fydrich, 2013). Die ausschlaggebenden Kriterien, die eine normale Angst vor beziehungsweise in einer Leistungssituation von einer Leistungsangst unterscheiden, sind „die Häufigkeit und Ausprägung der Ängste und ihre

---

<sup>2</sup> Im Rahmen dieser Arbeit soll aus Gründen der Einheitlichkeit der Begriff der Leistungsangst verwendet werden.

Begleiterscheinungen sowie die dadurch bedingten Einschränkungen in möglicherweise mehreren Lebensabschnitten“ (ebd., S. 19). Die Angst beginnt bei leistungsängstlichen Menschen demnach nicht erst in der Leistungssituation selbst, sondern bereits einige Zeit davor. Hierbei unterscheiden sich häufig die Symptome, die im Vorfeld auftreten, von denen, die sich in der eigentlichen Leistungssituation zeigen (ebd.). Die Angst der Betroffenen führt häufig entweder dazu, dass sie die Leistungssituation meiden, oder dass ihre Leistungsfähigkeit durch die Angst negativ beeinflusst wird (Büch et al., 2015).

### **3.3. Diagnostik**

Da die Schulangst in keinem der beiden Klassifikationssysteme ICD und DSM eine eigenständige Diagnosekategorie darstellt, kann sie als Syndrom bezeichnet werden (Petermann & Petermann, 2010). Hierbei handelt es sich um „das gleichzeitige Vorliegen mehrerer Symptome“ (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 132).

Obwohl im Rahmen der Diagnostik dennoch häufig versucht wird, die Schulangst anderen definierten psychischen Störungen zuzuweisen, deckt „[k]eine der aktuellen diagnostischen Kategorien [...] alle Formen schulbezogener Ängste befriedigend ab“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 394). Schulz und Weber (2006) weisen deshalb darauf hin, dass für die Diagnostik der Schulangst vorübergehend noch mehrerer Klassifikationssysteme einbezogen werden sollten. In diesem Zuge fordern sie auch, dass „langfristig die international anerkannten Systeme das komplexe Störungsbild der Schulangst als eigenständige psychische Störung erfassen“ (S. 50).

### **3.4. Prävalenz**

In der Literatur lassen sich in Bezug auf die Häufigkeit von Schulangst sehr heterogene Aussagen finden (Melfsen & Walitza, 2013). Dies wird auch in den Arbeiten von Kluge und Kornblum (1981) sowie Schulz und Weber (2006) deutlich, die in diesem Zusammenhang auch auf die Schwierigkeit der Erfassung von Schulangst hinweisen. Dieses heterogene Bild zur Häufigkeit der Schulangst lässt sich unter anderem mit der Uneinigkeit über deren Definition begründen, auf die bereits in Kapitel 3.1. hingewiesen wurde (Melfsen & Walitza, 2013). Zusätzlich ist zu erwähnen, dass die von den oben genannten Autoren vorgestellten Studien zur Häufigkeit von Schulangst teilweise vor bereits 50 Jahren durchgeführt wurden und daher keine aktuellen Zahlen schulängstlicher Kinder widerspiegeln. Im Rahmen dieser Arbeit sollen daher

Ergebnisse des DAK Kinder- und Jugendreports präsentiert werden, da dieser als „größte systematische Analyse zur Kindergesundheit in Deutschland“ (Greiner et al., 2019, S. 8) gilt. Allerdings müssen auch bei der Vorstellung dieser Ergebnisse Abstriche gemacht werden, da der Report die Häufigkeit von ‚Schulangst‘ nicht gesondert darstellt, sondern nur in Kombination mit der Häufigkeit von ‚Schulphobie‘. Da außerdem weder die Schulangst noch die Schulphobie als eigenständige Krankheitsbilder im Klassifikationssystem ICD-10 enthalten sind, wurden zur Erfassung „Diagnosen, die sich auf eine Störung des Sozialverhaltens (ICD-10: F91), auf phobische Störungen des Kindesalters (F93.1), Störungen mit sozialer Überempfindlichkeit (F93.2), soziale Phobien (F40.1), andere Angststörungen (F41.-) sowie auf emotionale Störungen mit Trennungsangst (F93.0) hinweisen“ (Greiner et al., 2019, S. 33) miteinbezogen. Aus dem Kinder- und Jugendreport aus dem Jahr 2018 hervor, dass bei 3,5% der Kinder und Jugendlichen zwischen null und 17 Jahren eine Schulangst oder Schulphobie diagnostiziert wurde. Hierbei waren mehr Jungen als Mädchen betroffen (Greiner et al., 2018). Im darauffolgenden Jahr litten 3,7% der Kinder und Jugendlichen derselben Altersspanne unter einer Schulangst oder Schulphobie (Greiner et al., 2019). Es lässt sich somit eine Zunahme der von Schulangst oder Schulphobie betroffenen Kinder und Jugendlichen innerhalb eines Jahres erkennen (Greiner et al., 2018; Greiner et al. 2019).

Hinsichtlich der Verbreitung der Schulangst in englischen Schulen geht aus einer Studie zur mentalen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern im Alter von fünf bis 16 Jahren hervor, dass die Angst mit 39% die häufigste negative Emotion ist, die Schülerinnen und Schüler ihrem Empfinden nach in der Schule erfahren (FE News Editor, 2023). An dieser Stelle muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass hiermit nicht explizit ‚Schulangst‘ gemeint ist, sondern Angst im allgemeinen Sinn. Zusätzlich handelt es sich um eigene Angaben der Schülerinnen und Schüler und nicht um diagnostizierte Angststörungen (ebd.).

## **4 Erscheinungsbild der Schulangst**

Schulangst entwickelt sich nicht plötzlich, sondern bahnt sich in einem schleichenden Prozess über einen längeren Zeitraum an (Baer & Barnowski-Geiser, 2010). Wie im Rahmen der Begriffsbestimmung der Schulangst in Kapitel 3.1. bereits erwähnt, kann die Schulangst „zu zahlreichen Symptomen führen, die körperliche, seelisch-geistige Funktionen und auch das Verhalten betreffen“ (Leibold, 1986, S. 64). Häufig beeinflussen sich die Symptome gegenseitig, weshalb es zu einem „bunten, unklaren Symptomenbild“ (ebd., S. 64) kommen kann. Aus Gründen



der Verständlichkeit und Übersichtlichkeit sollen im Folgenden Gunther Rankls (1994) drei Bezeichnungen der Ebenen, in die er die Symptome der Schulangst einordnet, übernommen werden. Aufgrund der Vielzahl der Symptome, beschränken sich die nachfolgenden Ausführungen auf die in der Literatur am häufigsten genannten Anzeichen der Schulangst. Hinzuzufügen ist, dass die Symptome einer Schulangst immer individuell von dem betroffenen Kind abhängig sind (Leibold, 1986).

#### **4.1. Physiologische Reaktionen**

Bei den anfänglichen körperlichen Anzeichen der Schulangst handelt es sich um Dysfunktionalitäten der inneren Organe. Diese können sich, sofern sie nicht behandelt werden, zu Krankheiten entwickeln, „weil die betroffenen Organe durch die dauernde Fehlfunktion geschädigt werden“ (Leibold, 1986, S. 64).

Alle im Folgenden genannten körperlichen Beschwerden können ebenfalls auf eine bereits bestehende organische Erkrankung hinweisen, weshalb dies im Rahmen einer medizinischen Untersuchung ausgeschlossen werden muss (ebd.).

Schulängstliche Kinder leiden in den meisten Fällen unter Nervosität und Schlafstörungen, die Folge der durch die Schulangst ausgelösten „hohen, andauernden, inneren Spannung, die das vegetative Nervensystem chronisch überfordert und überreizt“ (Leibold, 1986, S. 65) sind. Die schulischen Ängste der betroffenen Kinder verfolgen sie häufig bis tief in die Nacht, sodass Störungen beim Einschlafen und Durchschlafen auftreten können, wobei letztere durch Alpträume ausgelöst werden. Auch Aufwachstörungen in Form von sehr frühem Aufwachen können vorkommen. Die Folgen der Schlafstörungen werden dann in den schwächeren Leistungen der Kinder ersichtlich. Die Nervosität zeigt sich unter anderem in Form von Aufgeregtheit und Unruhe sowie Gereiztheit und Schwitzen (ebd.).

Besonders am Morgen vor dem Unterrichtsbeginn haben viele Schülerinnen und Schüler mit Schulangst wenig Appetit. Damit einhergehend kann es auch zu „kolikartigen Magenschmerzen, Erbrechen, Durchfall oder auch zur krampfartigen Stuhlverstopfung“ (Leibold, 1986, S. 68) kommen.

Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter haben in der Regel die Phase des Einnässens und Einkotens bereits seit einigen Jahren hinter sich gelassen. Bei schulängstlichen Kindern kann es hingegen vorkommen, dass sie sich sowohl nachts als auch tagsüber einnässen (Leibold, 1986; Melfsen & Walitza, 2013). Zurückzuführen ist dies auf die unkontrollierte Aktivierung des Schließmuskels, die im Zusammenhang mit der Schulangst auftritt.

Häufig äußern Kinder mit Schulangst auch Beschwerden des Herz-Kreislauf-Systems. Darunter fallen beispielsweise Erhöhungen der Herz- und Pulsfrequenz, Herzklopfen, -schmerzen und -stiche sowie Atemnot (Leibold, 1986; Melfsen & Walitza, 2013; Rankl, 1994).

## **4.2. Emotional-subjektives Erleben**

Die emotional-subjektiven Anzeichen der Schulangst sind oftmals sehr viel schwerer zu erkennen als die körperlichen Symptome (Leibold, 1986).

Aussagen wie „Keiner mag mich“ und „Ich schaffe das ja doch nicht“ sind häufig Ausdruck von Hemmungen und Minderwertigkeitsgefühlen. Diese können sich infolge von schulischen und sozialen Misserfolgen betroffener Kinder entwickeln, die durch die Schulangst bedingt wurden (ebd.).

Schulängstliche Kinder leiden außerdem häufig unter einer Depression (Leibold, 1986; Melfsen & Walitza, 2013; Rankl, 1994), die durch eine „passive Lebenseinstellung mit traurig-schweremütiger bis hoffnungslos-verzweifelter Grundstimmung“ (Leibold, 1986, S. 72) gekennzeichnet ist. Die betroffenen Kinder haben meist wenig Ehrgeiz, ein Ziel, das sich nur mit der Überwindung von Hindernissen erreichen lässt, zu verfolgen. Sie haben wenige soziale Kontakte und verbringen viel Zeit alleine mit Nachdenken. Die Depression hat außerdem negative Auswirkungen auf „die Belastbarkeit, Leistungsfähigkeit, Konzentration und das Gedächtnis“ (ebd., S. 73). Daher fällt es depressiven Schülerinnen und Schülern ohnehin schon schwer, zu lernen. Ihre Trübseligkeit verstärkt die Schwierigkeiten beim Lernen weiter. Das gestörte Konzentrationsvermögen der betroffenen Kinder kann oftmals zu Lernstörungen führen (ebd.).

## **4.3. Beobachtbare Verhaltensweisen**

Die Symptome der Schulangst spiegeln sich meist im Verhalten betroffener Schülerinnen und Schüler wider, wobei die Verhaltensstörungen unterschiedlich stark ausgeprägt sein können (Leibold, 1986).

Das Lebensglück beziehungsweise die Lebensqualität eines Individuums ist in gewissem Maß von seiner Fähigkeit soziale Kontakte zu knüpfen und aufrechtzuerhalten abhängig. Durch eine Einschränkung dieser Fähigkeit „droht den Betroffenen die soziale Isolierung bis hin zur völligen Vereinsamung“ (Leibold, 1986, S. 78). Schulängstliche Kinder haben häufig Schwierigkeiten damit, auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zuzugehen und Anschluss zu finden. In

ihnen lebt oftmals die Angst, von anderen Kindern abgelehnt zu werden (Leibold, 1986). Infolgedessen spielen Kinder mit Schulangst häufig alleine, sowohl in der Schule als auch zuhause. Auch bei Gruppenarbeiten fühlen sie sich nur selten einer Gruppe zugehörig (Leibold, 1986; Baer & Barnowski-Geiser, 2010).

Eng damit verbunden ist der Mutismus, also das Verstummen eines Kindes. Schulängstliche Kinder sind zwar häufig nicht vollständig verstummt, reden jedoch in einem ihnen vertrauten Umfeld weniger als zuvor. In der Schule schweigen sie oftmals (Baer & Barnowski-Geiser, 2010). Dies lässt sich damit begründen, dass die Kinder mit der Situation in der Schule häufig überfordert sind. Da sie allerdings keinen Ausweg aus der Situation finden, ziehen sie sich „innerlich zurück und verstumm[en]“ (ebd., S. 20).

Konträr dazu lassen sich zwei weniger zurückhaltende Verhaltensweisen schulängstlicher Kinder beschreiben. Eine davon zeigt sich in der Rolle des sogenannten Klassenkasper, der nach außen hin ein sehr lebendiges und unruhiges Verhalten zeigt, seine Mitschülerinnen und Mitschüler gerne zum Lachen bringt und dadurch häufig für Unruhe in der Klasse sorgt. Allerdings täuscht diese Fassade, denn „[w]as wie Lebhaftigkeit erscheint, ist dann im Grunde nur Ausdruck angstbeladener innerer Spannungen, die das vegetative Nervensystem chronisch überreizen“ (Leibold, 1986, S. 80 f.). Durch dieses auffällige Verhalten schützen die schulängstlichen Kinder sich selbst vor der oben genannten sozialen Isolierung. Denn aufgrund ihres Verhaltens werden sie zwar meistens von den anderen Kindern nicht ernst genommen, aber dafür gemocht. Außerdem fungiert die Unterhaltung der anderen Schülerinnen und Schüler auch als Bewältigungsstrategie der eigenen Angst (ebd.).

Schulangst kann sich aber auch hinter aggressivem Verhalten, das sich sowohl gegen andere Personen und Gegenstände als auch gegen die eigene Person richtet, verstecken (Melfsen & Walitza, 2013). Aggressives Verhalten gegen andere Personen kann gegen Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräfte oder Eltern gerichtet sein. Es zeigt sich häufiger in Form von verbalen Beleidigungen als durch physische Gewalt (Leibold, 1986). Autoaggressive Verhaltensweisen, die sich gegen die eigene Person richten, werden unter anderem durch „extremes Abkauen der Fingernägel, Ausreißen der Haare, Anschlagen des Kopfs gegen Wände und andere harte Gegenstände [oder] Zerbeißen der Lippen und Hände“ (ebd., S. 79) deutlich sowie durch die Zerstörung von Gegenständen, die dem betroffenen Kind selbst gehören (ebd.).

Viele schulängstliche Kinder versuchen außerdem aufgrund ihrer Angst den Schulbesuch zu vermeiden, indem sie zwar zur gewohnten Zeit den Schulweg antreten, allerdings dann wieder umkehren und nach Hause gehen (Melfsen & Walitza, 2013; Leibold, 1986). Zuhause blockieren die Kinder dann jegliche Kommunikationsversuche und lassen sich auch nicht mehr dazu

bewegen, wieder in die Schule zu gehen. Dieses Verhalten wird als „offene[s] Schulschwänzen“ (Leibold, 1986, S. 81) bezeichnet.

## **5 Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Schulangst**

Für eine erfolgreiche Reduzierung oder bestenfalls eine Prävention der Schulangst ist die Identifikation von Ursachen und Einflussfaktoren, die die Entwicklung einer Schulangst bedingen können, essenziell. Hierbei beeinflusst nicht ein einzelner Faktor die Entwicklung der Angst, sondern es wirken häufig mehrere Determinanten zusammen (Kluge, 1981).

Sowohl soziale als auch kulturelle Entwicklungsbedingungen haben einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung von angstbedingten Verhaltensweisen, weshalb Kluge (1981) Angstverhalten als „ein Produkt von Sozialisations- und Erziehungsprozessen“ (S. 90) beschreibt. Kinder eignen sich also durch die Interaktion mit anderen Menschen Verhaltensweisen ebenso wie Emotionen, darunter auch Angst, an. Die Sozialisation der Kinder findet überwiegend im Rahmen der eigenen Familie oder der Schule statt (ebd.). Daher sollen im Folgenden die Einflussfaktoren im Bereich der Familie und der Schule betrachtet werden. Es soll allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Determinanten auch in anderen Bereichen liegen können. Aus Gründen des Umfangs ist die Darstellung aller Faktoren im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht möglich.

### **5.1. Einflussfaktoren im Bereich der Familie**

Bei der Betrachtung der Einflussfaktoren im familiären Bereich lassen sich zwei konträre elterliche Erziehungsstile als Determinanten identifizieren. Zum einen kann ein sehr kritischer und fordernder Erziehungsstil das Angstverhalten von Kindern beeinflussen. Statt den Blick auf das zu richten, was die Kinder schon können, liegt der Fokus der Eltern auf dem, was ihre Kinder noch nicht können (Krowatschek & Domsch, 2011). Obwohl sich die Kinder darum bemühen, können sie den hohen Anforderungen der Eltern häufig nicht gerecht werden (Kluge, 1981).

Im Kontrast dazu kann auch eine Überbehütung in der Familie das Angstverhalten von Kindern bedingen. Hierbei versuchen die Eltern ihre Kinder von allen möglichen Gefahren des Lebens fernzuhalten und verwehren ihnen somit die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu sammeln und selbstständig zu werden. Die Überbehütung hat ihren Ursprung häufig in den eigenen Ängsten der Eltern. Vor allem bei alleinerziehenden Elternteilen oder Einzelkindern kann sie die Folge

des elterlichen Wunsches danach sein, das Kind „fest an sich zu binden und abhängig zu machen“ (Leibold, 1986, S. 24). Dieser Erziehungsstil hat zur Folge, dass die persönliche Entwicklung der Kinder stark beeinflusst, beziehungsweise gehemmt wird (ebd.). Durch die Überbehütung lernen die Kinder nämlich vor allem, dass sie ohne die Hilfe ihrer Eltern vieles nicht schaffen können (Krowatschek & Domsch, 2011).

Sowohl durch den sehr fordernden als auch durch den überbehüteten Erziehungsstil bleibt das Selbstwertgefühl der Kinder gering und ihr Angstverhalten wird verstärkt (ebd.).

Im Rahmen der familiären Einflussfaktoren kann auch der soziokulturelle Hintergrund der Schülerinnen und Schüler die Entwicklung einer Schulangst bedingen. Kluge (1981) beschreibt die Schule als eine „Institution von Mittelschicht“ (S. 112), da sich die dort vermittelten Inhalte, Werte und Verhaltensweisen an den Sozialisationsbedingungen der Mittelschicht orientieren. Demnach sind Kinder aus der unteren Sozialschicht anfälliger für die Entwicklung einer Schulangst als Schülerinnen und Schüler der Mittel- oder Oberschicht. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Kinder aus der sozialen Unterschicht durch ihre familiäre Sozialisation schlechter auf die Schule und die dort herrschenden Regeln und Erwartungen vorbereitet werden (Kluge, 1981). Aus diesem Grund erleben die Kinder „Schule und Unterricht als unbekannter, fremder, bedrohlicher und angsterregender [...] als Mittel- und Oberschichtkinder“ (ebd., S. 114).

## **5.2. Einflussfaktoren im Bereich der Schule**

Die Schule kann die bereits bestehenden Ängste der Kinder nicht nur verstärken oder generalisieren, sondern auch neue Ängste auslösen. So kann beispielsweise die Lehrkraft durch ihr Verhalten die Entwicklung einer Schulangst bedingen. Angstauslösendes Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenverhalten zeichnet sich hierbei unter anderem durch fehlende Wertschätzung und übermäßige Kritik sowie durch unfreundliches, distanziertes und abweisendes Auftreten aus (Kluge, 1981). Auch der öffentliche Vergleich „erfolgloser“ und „erfolgreicher“ Schülerinnen und Schüler sowie die Aufforderung sich noch mehr anzustrengen, obwohl das Kind bereits sein Bestes gegeben hat, können Angst evozieren. Lehrkräfte sollten in ihren Klassen außerdem „ein Klima der Offenheit und des Vertrauens“ (Kluge, 1981, S. 101) herstellen, da auch eine negative Fehlerkultur die Entwicklung einer Schulangst begünstigen kann (ebd.).

Lehrkräfte können nicht nur durch ihr Verhalten Angst bei Schülerinnen und Schülern auslösen, sondern auch durch ihre eigenen Ängste. Denn zur Reduzierung dieser setzen Lehrkräfte nach

Kluge (1981) häufig „Disziplinierungsmaßnahmen in Form von übertriebenen Leistungsanforderungen, Strafen, Strafandrohungen und/oder Herabsetzen eines Schülers vor der Klasse“ (S. 102) ein. Diese Kompensationsmaßnahmen können wiederum einen gravierenden Einfluss auf die Entwicklung der Schulangst von Schülerinnen und Schülern haben (ebd.).

Sowohl von Seiten der Eltern als auch der Schule kann Leistungsdruck zur Entwicklung der Schulangst beitragen. Die Leistungsanforderungen und -beurteilungen gelten als „eine der entscheidenden Voraussetzungen für Auslösen und Verstärken bereits vorhandener Schülerängste“ (Kluge, 1981, S. 104). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Zensuren neben der Funktion der Rückmeldung zu den individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler noch die Funktion der Selektion erfüllen (ebd.). Hierbei spielt nicht nur die Schule, sondern auch die Eltern eine entscheidende Rolle. Bis zur Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung in Baden-Württemberg im Schuljahr 2012/2013, haben die Noten bereits in der Grundschule einen erheblichen Einfluss darauf gehabt, auf welche weiterführende Schule ein Kind gehen wird. Seitdem liegt die Entscheidung darüber alleine bei den Eltern. Infolgedessen „verstärkte sich der Trend des Wechsels auf formal höhere Schularten“ (Fischer, 2021, S. 25). Eltern verfolgen somit das Ziel, dass ihre Kinder ein Gymnasium oder eine Realschule besuchen sollen, auch wenn ihre Leistungen nicht dem jeweiligen Anforderungsniveau entsprechen. Die hohen Anforderungen, die über den individuellen Fähigkeiten der Kinder liegen, können letztendlich zur Entwicklung einer Schulangst beitragen, denn die dauerhafte „Anstrengung und Überforderung können zu Dauerstress führen, der schließlich in eine Schulangst mündet“ (Krowatschek & Domsch, 2011, S. 59). Obwohl es mittlerweile diverse Wege gibt, seinen gewünschten Bildungsweg zu verwirklichen, hat der Leistungsdruck in vielen Bereichen weiter zugenommen (BRAMER Internetredaktion, 2023; Fischer, 2021).

## **6 Maßnahmen zur Reduzierung von Schulangst**

Die Angst wurde in Kapitel 2.1. bereits als „biologisches Warnsystem“ beschrieben, das den Menschen vor bevorstehenden Gefahren schützen soll. Parallel dazu weist auch die Schulangst darauf hin, dass sich die betroffenen Kinder in einem schädlichen Zustand befinden, den es zu beseitigen gilt. Dies sollte möglichst schnell geschehen, denn je länger die Schulangst besteht, desto schwieriger wird es, sie zu behandeln (Baer & Barnowski-Geiser, 2010). Um überhaupt Anzeichen auf eine bestehende Schulangst wahrnehmen zu können, sind Interesse und Aufmerksamkeit essenziell. Wie bereits in Kapitel 4 dargestellt, kann sich die Schulangst auf drei

verschiedenen Ebenen zeigen. Nicht alle Kinder können ihre Gedanken, Ängste und Sorgen verbal ausdrücken. Daher sollten Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler regelmäßig und genau beobachten, um so Veränderungen der Kinder, beispielsweise hinsichtlich ihrer Stimmung oder Körpersprache, wahrnehmen zu können (ebd.). Auch Eltern sollten sich ausreichend viel Zeit nehmen, um mit ihren Kindern über den Schulalltag zu sprechen. Zur Reduzierung der Schulangst sollten Eltern und Lehrkräfte zusammenarbeiten und gemeinsam nach dem Auslöser der Angst und dementsprechend nach geeigneten Hilfsmaßnahmen suchen (Melfsen & Walitza, 2013).

Für viele Kinder ist der Besuch der Schule mit Druck verbunden, den es zu reduzieren gilt. Dies kann unter anderem durch die Schaffung lernfreier Zonen, in denen die Kinder spielen können, ermöglicht werden. Diese Zonen bieten den Schülerinnen und Schülern „Raum und Zeit für Entwicklung, fürs Ausprobieren, für die Entdeckung der Welt“ (Baer & Barnowski-Geiser, 2010, S. 73). Im schulischen Kontext bietet es sich außerdem an, dass Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Klassen außerschulische Nachmittage planen, bei denen nicht das Lernen schulischer Inhalte im Mittelpunkt steht, sondern das gemeinsame Spielen und Erleben. Dies ist zusätzlich förderlich für ein angenehmes Klassenklima. Dieses sollte grundsätzlich von Angstfreiheit und gegenseitigem Respekt gekennzeichnet sein. Hierzu gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler keine Angst vor Bloßstellung und Demütigung, wie etwa im Falle einer falschen Antwort, haben dürfen. Hierfür bietet sich auch an, klare Schul- und Klassenregeln für das soziale Miteinander aufzustellen. Sollten dennoch Probleme zwischen den Schülerinnen und Schülern auftreten, können diese mit Hilfe eines Kummerkastens oder eines Klassenratsbuchs thematisiert werden (Melfsen & Walitza, 2013). Falls sich hierbei ein gestörtes Beziehungsgeflecht in der Klasse herauskristallisieren sollte, ist es unbedingt notwendig, dieses genauer zu analysieren. Denn da „wo Kinder sich ihrer Zugehörigkeit nicht mehr sicher sind“ (Baer & Barnowski-Geiser, 2012, S. 77), findet häufig Mobbing statt, was letztendlich auch ein Auslöser der Schulangst sein kann. Für von Mobbing betroffene Kinder ist dann die öffentliche Unterstützung durch Lehrkräfte, Eltern sowie durch Mitschülerinnen und Mitschüler von großer Bedeutung (ebd.). Präventiv ist es auch sinnvoll, dass Lehrkräfte das Thema Mobbing im Rahmen einer Projektarbeit thematisieren, um die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren (Melfsen & Walitza, 2013). Im privaten Bereich sollte außerdem der Aufbau von Freundschaften, beispielsweise durch das Ausüben einer Vereinssportart, gefördert werden (ebd.).

Da Schulangst häufig gepaart ist mit Minderwertigkeitsgefühlen, die sich in Aussagen wie „Ich schaffe das ja doch nicht“ widerspiegeln (siehe Kapitel 4.2), liegt eine wichtige Maßnahme zur Reduzierung der Angst in der Stärkung des Selbstbewusstseins schulängstlicher Kinder. Hierzu

kann beispielsweise die Veränderung von angstmachenden Gedanken in Mut machende Gedanken beitragen. Statt den oben genannten negativen Aussagen, können „Affirmationen wie »Ich schaffe das!«, realistische Gedanken wie »Ich muss nicht perfekt sein!« oder beruhigende Gedanken wie »Ich bleibe ganz ruhig«“ (Melfsen & Walitza, 2013, S. 105) gesprochen werden. Zusätzlich sollten Kinder regelmäßig Lob erhalten und erfahren, dass die Liebe ihrer Eltern nicht von ihren schulischen Leistungen abhängig ist (ebd.).

Da jeder Mensch individuell ist, sollten Kinder außerdem die Möglichkeit erhalten, ihre Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen ausprobieren zu dürfen. Sie sollten herausfinden können, was sie gut können und was ihnen Spaß macht. Krowatschek und Domsch (2011, S. 66) bezeichnen dies als „Inseln der Kompetenz“. In diesem Zusammenhang sollten Eltern sich bewusst machen, dass ihre Kinder eigene Interessen und Neigungen haben, die möglicherweise nicht mit ihren übereinstimmen. In diesem Fall darf der Interessenskonflikt der persönlichen Entfaltung des Kindes allerdings nicht im Weg stehen (Leibold, 1986). Die Förderung der individuellen Stärken gilt nicht nur im privaten, sondern auch im schulischen Bereich (Melfsen & Walitza, 2013).

Mit einem geringen Selbstwertgefühl geht oftmals eine fehlende Selbstständigkeit einher, da die Kinder ihre eigenen Fähigkeiten unterschätzen und die Anforderungen vieler Situationen überschätzen. Erwachsene neigen dann häufig dazu, den Kindern zu früh helfen zu wollen und ihnen Dinge, die die Kinder eigentlich ohne fremde Hilfe schaffen könnten, abzunehmen. Zur Förderung der Selbstständigkeit sollten Kinder mit der Bewältigung kleinerer Aufgaben, wie beispielweise dem eigenständigen Anziehen oder Packen des Ranzens, beginnen. Nach und nach können dann weitere Aufgaben an das Kind übertragen werden (Krowatschek & Domsch, 2011).

Aufgrund dessen, dass sich Schulangst häufig in Form von Gefühlen der Anspannung zeigt, können auch Entspannungsübungen hilfreich sein. Da „[i]n Stresssituationen [...] dem Körper durch verkürztes und verkrampftes Einatmen oftmals zu wenig Sauerstoff zugeführt [wird]“ (Melfsen & Walitza, 2013, S. 106), bietet es sich an, durch gezielte Übungen die eigene Atmung zu kontrollieren und regulieren. Ab dem achten beziehungsweise zehnten Lebensjahr kann auch das autogene Training, welches aufgrund seines systematischen Aufbaus bei früherer Anwendung weniger erfolgreich ist, durchgeführt werden (Leibold, 1986). Hierbei handelt es sich um eine Entspannungsmethode, die sich aus den folgenden sechs Grundübungen zusammensetzt: Die Schwere, die Wärme, der Atem, das Herz, der Bauch und die Stirnkühle. Die Übungen werden nacheinander erlernt und beeinflussen unter anderem den Kreislauf, die Atmung und den Herzschlag. Das autogene Training kann Kindern beispielsweise dabei helfen, „mehr Mut



zu haben und selbstbewusst zu sein“, „ruhiger zu werden, wenn sie sehr aufgeregt und nervös sind“ und „sich zu trauen, frei vor der Klasse zu sprechen und aktiv am Unterricht teilzunehmen“ (Seyffert, 2012, S. 16).

In Kapitel 4.1. wurde bereits auf die durch die Schulangst bedingten Schlafprobleme hingewiesen. Eltern schulängstlicher Kinder können daher gemeinsame Abendrituale einführen, die dem Kind durch ihre Vorhersehbarkeit und Regelmäßigkeit eine gewisse Sicherheit geben (Krowatschek & Domsch, 2011). Gute-Nacht-Geschichten erleichtern das Einschlafen, da sie das Kind von seinen schulischen Sorgen ablenken und der Körper sich auf den Schlaf einstellen kann. Selbst erfundene Geschichten bieten den Vorteil, dass die individuellen Erfahrungen der Kinder miteinbezogen werden können (ebd.).

Um der Entwicklung einer Schulangst bestmöglich vorzubeugen, können Eltern bereits vor dem Schuleintritt Maßnahmen ergreifen, um ihren Kindern die Angst vor dem Übergang in die Schule zu nehmen. Für die Kinder stellt der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule oftmals eine völlig neue Situation mit vielen Herausforderungen dar. Sofern dies möglich ist, können Eltern mit ihren Kindern den „Tag der offenen Tür“ der zukünftigen Grundschule besuchen. Dadurch kann das Kind bereits vor dem Schuleintritt die neue Umgebung sowie zukünftige Mitschülerinnen und Mitschüler kennenlernen. Diese Gelegenheit kann dazu genutzt werden, um gemeinsam den neuen Schulweg zu üben. Auch Bilderbücher und Geschichten rund um das Thema Schule können helfen, das Kind auf den ersten Schultag vorzubereiten. Um den Kindern Mut zu machen, können zusätzlich kleine Gegenstände, wie beispielsweise Mutsteine oder Kuscheltiere, mit in die Schule genommen werden (Melfsen & Walitza, 2013).

Abschließend sollte an dieser Stelle noch hinzugefügt werden, dass in der Mehrheit der Fälle eine medikamentöse Behandlung der Schulangst nicht notwendig ist (ebd.).

## 7 Methodik

### 7.1. Fragestellung und Zielsetzung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde das Phänomen der Schulangst bereits literaturbasiert dargestellt. Der empirische Teil soll nun einen Einblick in die praktischen Erfahrungen von Lehrkräften mit schulängstlichen Schülerinnen und Schülern ermöglichen. Es soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

*„Wie erleben Grundschullehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit Schulangst in der Praxis?“*

Die Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen:

- Welche demografische Gruppe ist besonders häufig von einer Schulangst betroffen und wie lassen sich deren Schulängste diagnostisch einordnen?
- Welche Symptome zeigen Schülerinnen und Schüler mit Schulangst im Schulalltag und welche Komorbiditäten treten auf?
- Welche Auslöser der Schulangst gibt es beziehungsweise welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung einer Schulangst?
- Welche Auswirkungen hat die Schulangst auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler?
- Welche Maßnahmen zur Reduzierung von Schulangst werden in der Praxis umgesetzt? Wann lässt sich infolgedessen eine Reduzierung der Angst feststellen und inwieweit lässt sich die Schulangst vollständig, ohne erneutes Auftreten, behandeln?
- Wie lässt sich der Entwicklung von Schulangst präventiv entgegenwirken?

Um verschiedene Perspektiven in die vorliegende Arbeit einbringen zu können, wurden nicht nur Lehrkräfte von verschiedenen Schulen, sondern auch aus verschiedenen Ländern zu dieser Thematik befragt.

### 7.2. Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten zu können, wurden Leitfaden-Interviews im Zeitraum vom 12.12.2023 – 24.01.2024 durchgeführt. Die Durchführung der Interviews

erfolgte sowohl persönlich als auch online. Die Online-Interviews wurden über die Plattform Zoom durchgeführt. Dadurch sollte eine Gesprächssituation hergestellt werden, deren Rahmenbedingungen möglichst ähnlich zu denen eines persönlichen Gesprächs sind. Da für die Beantwortung der oben genannten Fragen ausführliche Antworten der Lehrkräfte von großer Bedeutung waren, wurde den Teilnehmenden der Leitfaden bereits vor den Interviews zur Verfügung gestellt. Dadurch hatten die Befragten die Möglichkeit, sich auf das Interview vorzubereiten. Zusammen mit den Interviewfragen erhielten die Lehrkräfte außerdem eine Einverständniserklärung, deren Unterschrift die Voraussetzung für die Verwendung der Daten im Rahmen dieser Arbeit darstellte. Die Interviews wurden aufgezeichnet, um sie anschließend transkribieren und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auswerten zu können.

### **7.3. Stichprobe**

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Interviews mit insgesamt sechs Lehrkräften geführt. Die Stichprobe wurde vor der Durchführung festgelegt und setzte sich wie folgt zusammen: Es wurden jeweils zwei Lehrkräfte einer deutschen Regelgrundschule, einer deutschen Montessori-Grundschule und einer englischen Grundschule befragt. Um die Vergleichbarkeit der Daten sicherzustellen, wurden bewusst von jeder Schulform gleich viele Personen befragt.

Für die Auswahl der Stichprobe wurde das sogenannte „Schneeballsystem“ eingesetzt. Hierbei werden „Personen, die man kennt, gefragt, ob sie Personen kennen, die bestimmte Kriterien für die Interviewteilnahme erfüllen, oder ob sie Personen kennen, die wiederum Personen kennen etc.“ (Helfferich, 2011, S. 176). Die Kriterien für die Teilnahme an einem Interview bestanden in den folgenden Punkten:

- Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit Schulangst
- Schulform: Grundschule
- Keine Altersbeschränkung
- Geschlecht irrelevant

Außerdem wurden Lehrkräfte mit unterschiedlich langer Berufserfahrung ausgewählt, um eine möglichst große Vielfalt an Erfahrungen in die Untersuchung einfließen lassen zu können.

Lehrkraft	Geschlecht	Dienstjahre	Schule	Land
L1	weiblich	21 Jahre	Regelgrundschule	Deutschland
L2	männlich	25 Jahre	Regelgrundschule	Deutschland
L3	weiblich	34 Jahre	Grundschule	England
L4	weiblich	12 Jahre	Grundschule	England
L5	weiblich	3 Jahre	Montessori-Grundschule	Deutschland
L6	weiblich	10 Jahre	Montessori-Grundschule	Deutschland

Tabelle 1: Übersicht aller Befragten (eigene Darstellung)

## 7.4. Erhebungsverfahren

Wie bereits erwähnt, sind für die Beantwortung der zentralen Fragen dieser Arbeit ausführliche Einblicke in die pädagogische Praxis von großer Bedeutung. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Datenerhebung auf die Methode des qualitativen Interviews zurückgegriffen. Hierbei werden offene Fragen gestellt, die von den Teilnehmenden möglichst ausführlich beantwortet werden sollen. Diese relativ freie Beantwortung der Fragen ermöglicht es, die interviewte Person den Verlauf des Interviews bis zu einem gewissen Grad selbst steuern zu lassen (Döring & Bortz, 2016). Qualitative Interviews können in drei Formen vorliegen: als unstrukturierte, halbstrukturierte oder vollstrukturierte Interviews. In diesem Fall wurde sich auf die Durchführung von halbstrukturierten Interviews festgelegt. Diesen liegt ein Interview-Leitfaden zugrunde, der „grob vorgibt, welche Fragen die Interviewenden den Befragten in welcher Reihenfolge stellen“ (ebd., S. 367). Dadurch erhält einerseits die interviewende Person eine ungefähre Orientierung für die Durchführung der Interviews. Andererseits wird durch den Leitfaden die Vergleichbarkeit der Interviews sichergestellt. Nichtsdestotrotz bietet der Interview-Leitfaden dem Interviewenden beziehungsweise der Interviewenden insofern Freiheiten, als beispielsweise im Laufe des Interviews zusätzliche Fragen oder Vertiefungsfragen gestellt werden können (ebd.).

Interviews können außerdem in drei verschiedenen Varianten durchgeführt werden: als persönliches, telefonisches oder Online-Interview (ebd.). Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung fanden die Interviews sowohl persönlich als auch online statt.

## 7.5. Transkription

Wie bereits in Kapitel 7.2. erwähnt, wurden die Interviews aufgezeichnet. Um das Material analysieren und auswerten zu können, wurden die Aufnahmen zunächst verschriftlicht (Gläser-Zikuda et al., 2022).

Im Rahmen dieser Arbeit basierte die Transkription der Interviews auf den Transkriptionsregeln nach Udo Kuckartz (2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019). Die Interviews wurden wörtlich transkribiert. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit wurden allerdings sprachliche Glättungen vorgenommen, wobei der Inhalt unverändert blieb. Die Interpunktion wurde der deutschen beziehungsweise englischen Schriftsprache angenähert. Pausen während des Interviews wurden durch Auslassungspunkte in runden Klammern gekennzeichnet, wobei die Anzahl der Punkte die pausierten Sekunden anzeigt. Die besonders starke Betonung einzelner Wörter wurde durch deren Unterstreichung kenntlich gemacht. Sofern die interviewte Person vergleichsweise laut sprach, wurden diese Wörter in Großbuchstaben verschriftlicht. Um den Lesefluss nicht zu unterbrechen, wurden zustimmende Lautäußerungen der Interviewerin, wie beispielsweise „mhm“ oder „aha“, nicht verschriftlicht. Inhaltlich relevante Einwürfe wurden in Klammern gesetzt. Aussagenunterstützende Lautäußerungen, wie etwa Lachen, wurden ebenfalls in Klammern dargestellt.

Ein Sprecherwechsel wurde durch eine Leerzeile verdeutlicht. Zudem wurden die jeweiligen Sprecher durch ein vorangestelltes Kürzel angezeigt. Für die interviewende Person wurde in diesem Fall ein „I“ verwendet. Die Teilnehmenden wurden mit den Kürzeln „L1“ bis „L6“ durchnummeriert.

Um die Anonymität der befragten Personen zu bewahren, wurden jegliche Informationen, die in irgendeiner Weise auf die Teilnehmenden hinweisen könnten, anonymisiert. Hierfür wurden verwendete Namen durch „[Name x]“ ersetzt. Das entsprechende Schema wurde auch für genannte Schulen oder Orte angewendet.

Unverständliche Wörter wurden durch „(unv.)“ gekennzeichnet (Fuß & Karbach, 2019).

Sofern mehrere Wörter beziehungsweise Sätze nicht verständlich waren, wurde zusätzlich die Ursache in Klammern angegeben. Wörter, die nicht eindeutig verständlich waren, sondern lediglich vermutet wurden, wurden in Klammern gesetzt und zusätzlich mit einem Fragezeichen versehen „(Hallo?)“ (Dresing & Pehl, 2017).

Um die Lesbarkeit der Transkripte nicht negativ zu beeinflussen, wurden Wortdopplungen, die keine inhaltliche Relevanz haben, nicht verschriftlicht.

Um im nachfolgenden Kapitel zur Ergebnisdarstellung besser auf Äußerungen der Teilnehmenden verweisen zu können, wurden die Transkriptionen außerdem mit Zeilennummerierungen versehen.

Die folgende Tabelle zeigt eine Zusammenfassung der Transkriptionsregeln.

<b>Merkmal</b>	<b>Symbol</b>	<b>Bedeutung</b>
Pause	(.) (..) (...) (x)	Eine Sekunde Pause Zwei Sekunden Pause Drei Sekunden Pause Mehr als drei Sekunden Pause; das x wird durch die entsprechende Sekundenzahl ersetzt
Sprache	<u>Unterstrichen</u>  LAUT  (unv.)  (unv., Mikrofon rauscht)  (Hallo?)	Besonders starke Betonung eines Wortes  Sehr lautes Sprechen eines Wortes  Unverständliches Wort  Mehrere unverständliche Wörter oder Sätze  Vermutetes Wort
Einwürfe	(eingeworfenes Wort)	Interviewpartner äußert eine inhaltlich relevante Information, während die andere Person spricht
Lautäußerungen	(lachen)	Die interviewte Person unterstützt eine Aussage durch lachen

Anonymisierung	[Name x] [Ort x] [Schule x]	Es wird ein Name, ein Ort oder eine Schule genannt, von denen Rückschlüsse auf die befragten Lehrkräfte gezogen werden können. Sofern in einem Interview mehrere unterschiedliche Namen, Orte oder Schulen genannt werden, wird das x durch eine Zahl ersetzt
----------------	-----------------------------------	---

Tabelle 2: Darstellung der Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019)

## 7.6. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Auswertung der Daten soll auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen werden, die eine vergleichsweise häufig angewandte Methode der Textanalyse darstellt (Mayring & Fenzl, 2019). Die Analyse des Materials folgt dabei strengen Regeln, wodurch die intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse gesichert wird. Ein zentrales Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, anhand dessen „das Material bearbeitet und nur die Textstellen berücksichtigt werden, die sich auf die Kategorien beziehen“ (ebd., S. 693). Kategorien bezeichnen hierbei Kurzbeschreibungen der Analyseaspekte (ebd.).

Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Diese sind nicht als Abfolge von Schritten, sondern als drei eigenständige Analysetechniken zu verstehen, wobei die angewandte Technik in Abhängigkeit von den Forschungsfragen und dem vorliegenden Material ausgewählt wird (Mayring, 2015).

Die *Zusammenfassung* dient der Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte. Daran angelehnt ist die induktive Kategorienbildung. Hierbei werden die Kategorien des Kategoriensystems anhand des vorliegenden Textmaterials erarbeitet (Mayring, 2015).

Für die *Explikation* wird zusätzliches Textmaterial verwendet, um eine vorliegende Textstelle zu erklären. Dabei kann entweder weiteres Material aus dem bereits verwendeten Textkontext hinzugezogen werden (enge Kontextanalyse), oder es wird externes Material verwendet (weite Kontextanalyse) (Mayring 2015).

Die *Strukturierung* zielt darauf ab, bestimmte Aspekte aus dem vorliegenden Textmaterial hervorzubringen. In Abhängigkeit davon, welche Aspekte durch die Analyse erarbeitet werden

sollen, kann es sich um eine formale, inhaltliche, typisierende oder skalierende Strukturierung handeln (Mayring, 2015). In diesem Kontext wird sich der deduktiven Kategorienanwendung bedient. Demnach wird bereits vor der Analyse ein theoriegeleitetes Kategoriensystem erstellt, das dann im Anschluss auf den Text angewendet wird (Mayring & Fenzl, 2019). Die Erstellung des Kategoriensystems erfolgt in drei Schritten: zuerst werden die einzelnen Kategorien eindeutig definiert. Danach werden beispielhaft konkrete Textstellen für die jeweiligen Kategorien angeführt. Abschließend werden Kodierregeln formuliert, um „dort wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen [...] eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen“ (Mayring, 2015, S. 97).

Das Vorgehen der deduktiven Kategorienbildung wurde in der vorliegenden Arbeit angewendet. Dies kann damit begründet werden, dass, wie bereits in Kapitel 7.2. erwähnt, Interviews auf Basis eines Leitfadens durchgeführt wurden, „in dessen Entwicklung bereits zahlreiche Vorüberlegungen eingeflossen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 72) sind. Aufgrund dessen kann der Interview-Leitfaden als Quelle für die deduktive Kategorienbildung herangezogen werden. Die folgende Tabelle stellt das Kategoriensystem in reduzierter Form dar. Der vollständige Kodierleitfaden kann im Anhang eingesehen werden.

<b>Kategorie</b>	<b>Kategorienbezeichnung</b>
<b>Hauptkategorie 1</b>	<b>Medizinische Aspekte der Schulangst</b>
<i>Subkategorie 1a</i>	<i>Prävalenz der Schulangst</i>
<i>Subkategorie 1b</i>	<i>Diagnostik der Schulangst</i>
<i>Subkategorie 1c</i>	<i>Komorbiditäten</i>
<i>Subkategorie 1d</i>	<i>Medizinische Betreuung</i>
<b>Hauptkategorie 2</b>	<b>Erscheinungsbild der Schulangst</b>
<b>Hauptkategorie 3</b>	<b>Entwicklung der Schulangst</b>
<i>Subkategorie 3a</i>	<i>Ursachen der Schulangst</i>
<i>Subkategorie 3b</i>	<i>Einfluss von Leistungsdruck</i>
<b>Hauptkategorie 4</b>	<b>Auswirkungen der Schulangst</b>
<i>Subkategorie 4a</i>	<i>Geschehen im Klassenzimmer</i>
<i>Subkategorie 4b</i>	<i>Soziale Interaktion</i>



<i>Subkategorie 4c</i>	<i>Schulische Leistungen</i>
<b>Hauptkategorie 5</b>	<b>Reduzierung der Schulangst</b>
<i>Subkategorie 5a</i>	<i>Zeit</i>
<i>Subkategorie 5b</i>	<i>Maßnahmen Lehrkräfte</i>
<i>Subkategorie 5c</i>	<i>Maßnahmen Eltern</i>
<i>Subkategorie 5d</i>	<i>Maßnahmen (Schul-)Psychologen/ Schulsozialarbeit</i>
<i>Subkategorie 5e</i>	<i>Rezidiv der Schulangst</i>
<b>Hauptkategorie 6</b>	<b>Prävention der Schulangst</b>

Tabelle 3: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

## 8 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung mit Hilfe von ausgewählten Aussagen aus den Interviews dargestellt. Die Darstellung erfolgt in chronologischer Reihenfolge entsprechend der Haupt- und Subkategorien aus dem Kategoriensystem. Aus Gründen der Lesbarkeit werden Pausenzeichen nicht verschriftlicht. Da sich außerdem nicht immer alle Lehrkräfte zu allen Kategorien äußerten beziehungsweise die Äußerungen teilweise nicht den Kodierregeln entsprachen, werden nicht alle Lehrkräfte in jeder Kategorie erwähnt.

### **Hauptkategorie 1: Medizinische Aspekte der Schulangst**

Die erste Hauptkategorie umfasst alle Aussagen zu den medizinischen Aspekten der Schulangst. Dazu zählen die Prävalenz und Diagnostik der Schulangst, auftretende Komorbiditäten sowie die Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch medizinische Fachkräfte.

#### **Subkategorie 1a: Prävalenz der Schulangst**

Subkategorie 1a umfasst alle Aussagen über personenbezogene Daten der schulängstlichen Kinder. Dazu zählt das Alter, das Geschlecht und die Klassenstufe.

L1 berichtete von einem konkreten Fall einer Schülerin mit Schulangst (Z. 20). L2 hatte in ihren 25 Jahren Berufserfahrung bereits drei Fälle von Kindern mit Schulangst, darunter auch einen aktuellen Fall. Zu den betroffenen Kindern machte L2 folgende Angaben: „Das erste Kind war ein türkischer Junge, sechs Jahre alt damals [...] das zweite Kind das war zeitversetzt auch eine Erstklässlerin, ein Mädchen [...] und das dritte Kind aktuell ist ein Mädchen, acht Jahre alt.“

(Z. 24 ff.) Das letzte Kind befindet sich „in der jetzt übernommenen dritten Klasse“ der Lehrkraft (Z. 14 f.).

L3 und L4 berichteten nicht von konkreten Fällen von Kindern mit Schulangst. L3 erklärte dennoch, „it’s very varied, very accepted in the younger age but then obviously it’s not so prevalent in key stage two<sup>3</sup> [...] so I’m thinking teenagers it can happen again“<sup>4</sup> (Z. 29 ff.).

Sie ergänzte aber, dass Schulangst “mainly with the younger children“<sup>5</sup> (Z. 26) auftrete.

L4 berichtete basierend auf ihren Erfahrungen Folgendes: „Maybe year four, year five we see more problems, I think. We sometimes see issues towards the end of year six as well when they are going off to high school.“<sup>6</sup> (Z. 36 ff.)

Wie L1 und L2 berichtete auch L5 von konkreten Fällen von Kindern mit Schulangst: „Ich hatte jetzt eine Schülerin [...], die hatte im ersten Schuljahr stärkere Probleme in die Schule zu kommen und eine Schülerin, da habe ich Ansätze gesehen.“ (Z. 11 ff.) In Bezug auf die zweite Schülerin ergänzte L5 später, dass diese ebenfalls bereits in der ersten Klasse von einer Schulangst betroffen war (Z. 27).

L6 gab einen breiten Überblick hinsichtlich der Verbreitung der Schulangst. Wie L3, äußerte auch L6: „Also es ist sehr sehr unterschiedlich, es ist auch breit gestreut.“ (Z. 29) Sie erklärte detailliert: „Wir haben in Klassenstufe eins [...] das Phänomen häufiger. Ich finde, dass es auch, jetzt zumindest die letzten zwei Jahre, vermehrt bei sogenannten „Kann-Kindern“<sup>7</sup> der Fall war [...]. Oft ist dann so die Jahrgangsstufe zwei/drei wieder stabiler, in der vier/fünf/sechs haben wir das Phänomen dann auch wieder, gerade wenn es so in die vorpubertäre Phase geht, so Richtung sechste Klasse. Und dann zeigt sich das eigentlich auch immer mal wieder vereinzelt in sieben bis zehn. [...] Und es ist oft so, dass wir Kinder in der Oberstufe kriegen, oder junge Erwachsene, die kommen als Quereinsteiger aus Regelschulen und sind sehr vorbelastet.“ (Z. 30 ff.)

### Subkategorie 1b: Diagnostik der Schulangst

Subkategorie 1b umfasst alle Aussagen über die Diagnostik der Schulangst. Dies schließt auch Angaben über die Form der Schulangst ein.

---

<sup>3</sup> Schülerinnen und Schüler der „key stage two“ sind zwischen sieben und elf Jahre alt.

<sup>4</sup> „Es ist sehr unterschiedlich, sehr verbreitet in jüngeren Jahren, aber in Bildungsstufe zwei ist es nicht so häufig [...] bei Jugendlichen kann es denke ich wieder auftreten“ (Übers. v. Verf.)

<sup>5</sup> „hauptsächlich bei jüngeren Kindern“ (Übers. v. Verf.)

<sup>6</sup> „Im Alter von vier oder fünf Jahren sehen wir glaube ich mehr Probleme, manchmal aber auch noch am Ende der sechsten Klasse, wenn die Kinder bald auf die weiterführende Schule gehen“ (Übers. v. Verf.)

<sup>7</sup> Kann-Kinder sind zu Beginn eines neuen Schuljahres noch fünf Jahre alt und somit nicht schulpflichtig. In diesem Fall können sie in Absprache mit den Eltern trotzdem eingeschult werden oder noch ein weiteres Jahr im Kindergarten verbringen (Fink, 2023).

L2 spezifizierte die Schulangst der Schülerin, die aktuell von Schulangst betroffen ist und erklärte, dass sie „Angst vor Mathe“ habe (Z. 15). Zusätzlich beschrieb L2 näher, dass die Schülerin in diesem Rahmen „große Angst [hat] Fehler zu machen“ (Z. 47).

Auch bei L5 lag in einem Fall eine Angst vor einem Schulfach vor, nämlich eine „Sportangst“ (Z. 56).

L6 schilderte in Bezug auf die Diagnostik der Schulangst, dass diese selten explizit auf einem Attest diagnostiziert werde, „da das ja auch verschiedene Dinge sind die ineinandergreifen“ (Z. 71 f.). Stattdessen werde es von medizinischen Fachkräften wie Kinderärzten und Kinder- und Jugendpsychologen beschreibend so ausgedrückt: „Also es ist dann eher eine Angststörung, eine umschriebene Entwicklungsstörung, in denen psychische ängstliche Dinge eine Rolle spielen, es sind sozial-emotionale Entwicklungsverzögerungen, die sich äußern in, und dann werden eher die Symptome beschrieben.“ (Z. 73 ff.)

#### Subkategorie 1c: Komorbiditäten

Subkategorie 1c umfasst alle Aussagen über Komorbiditäten der Schulangst.

L1 erklärte, dass bei ihrer betroffenen Schülerin „autistische Züge“ (Z. 36) durch die betreuende Psychologin diagnostiziert wurden.

L4 berichtete Ähnliches und gab ebenfalls an, „it’s mainly children that have an autism diagnosis, they struggle with anxiety in school”<sup>8</sup> (Z. 22 f.). Als weitere Komorbidität nannte L4 noch „ADHD”<sup>9</sup> (Z. 76).

Nach Aussage von L6 ist es „selten so, dass es so aus dem nichts bei uns auftritt und es hat keine Zusammenhänge mit anderen Krankheiten, Vorgeschichten oder Situationen, das gibt es eigentlich so gut wie nicht“ (Z. 98 ff.). Basierend auf ihren Erfahrungen beschrieb sie Komorbiditäten wie „sozial-emotionale Geschichten zum Beispiel. Es gibt auch Zusammenhänge mit Vorfällen in der Familie, dass es sowieso schon im Entwicklungsbereich Auffälligkeiten gab, dass das Kind schon einmal psychosomatisch im Kindergarten aufgefallen ist und sich jetzt die Symptomatik nochmal verstärkt“ (Z. 95 ff.).

Sowohl L2 als auch L5 gaben an, dass bei den von ihnen geschilderten Fällen, ihres Wissens nach, keine Komorbiditäten diagnostiziert wurden (L2, Z. 52; L5, Z. 49).

---

<sup>8</sup> „Es sind hauptsächlich Kinder mit einer Autismus-Diagnose, die mit Ängsten in der Schule kämpfen“ (Übers. v. Verf.)

<sup>9</sup> „ADHS“ (Übers. v. Verf.)

### Subkategorie 1d: Medizinische Betreuung

Subkategorie 1d umfasst alle Aussagen über die Betreuung der schulängstlichen Kinder durch medizinische Fachkräfte.

L1 gab an, dass ihre betroffene Schülerin von einer Psychologin betreut wurde, die in der dritten Klasse gewechselt wurde (Z. 28 ff.).

Nach Angaben von L2, ist bei ihren schulängstlichen Schülerinnen und Schülern in keinem der drei geschilderten Fälle „eine medizinische oder schulpsychologische oder psychologische Betreuung von statten gegangen“ (Z. 34 f.).

Auch L3 und L4 berichteten, dass die betroffenen Kinder in der Regel nicht medizinisch betreut werden (L4, Z. 46). L3 erklärte: „We don't generally have cases that severe that we need to get external help.“<sup>10</sup> (Z. 41 f.) Stattdessen werden die Kinder von Lehrkräften der Schule betreut (Z. 54 ff.). L4 ergänzte, dass es zwar an der Schule für einige Monate eine „local authority assistant education psychologist“ gab, die das Programm „Think good, feel good“ angeboten hat und „those children who were a little bit anxious would be referred by us to her“<sup>11</sup> (Z. 165 ff.). Allerdings gibt es dieses Programm mittlerweile nicht mehr. L4 erklärte weiter, dass die Kinder jedoch medizinische Betreuung erhalten, sofern ihre „anxiety is attached to other needs“<sup>12</sup> (Z. 160).

L5 berichtete, dass beide betroffenen Schülerinnen von der Schulsozialarbeit betreut wurden (Z. 27 f., Z. 111 f.). Zusätzlich hat eine der beiden Schülerinnen einmal wöchentlich eine externe „psychologische Betreuung bekommen“, wobei die Ergebnisse dieser Behandlung nicht mit der Schule geteilt wurden (Z. 24 f.).

L6 nannte ebenfalls die Betreuung durch die Schulsozialarbeit, „die auch Gespräche mit Kindern oder Jugendlichen führt, die Schulangst haben“ (Z. 22 f.). Weiterhin schilderte sie in Bezug auf die medizinische Betreuung eine enge Zusammenarbeit von Fachärzten, Kinder- und Jugendpsychologen oder Kinderärzten, Eltern und Lehrkräften (Z. 66 ff.).

### **Hauptkategorie 2: Erscheinungsbild der Schulangst**

Die zweite Hauptkategorie umfasst alle Aussagen über die Symptome der Schulangst. Dazu gehören sowohl körperliche als auch emotionale Symptome sowie beobachtbare Verhaltensweisen.

---

<sup>10</sup> „Wir haben normalerweise nicht so ausgeprägte Fälle, dass wir externe Hilfe in Anspruch nehmen müssen“ (Übers. v. Verf.)

<sup>11</sup> „die Kinder, die ein wenig ängstlich waren, wurden von uns an sie überwiesen“ (Übers. v. Verf.)

<sup>12</sup> „Angst an andere Bedürfnisse gebunden ist“ (Übers. v. Verf.)

L1 schilderte primär Symptome in Form von sichtbarem Verhalten: „Also ich habe einfach gemerkt, dass sobald ich ihr gesagt habe, dass sie irgendwas machen soll, hat sie sich sofort verweigert und es ging dann soweit, dass sie gesagt hat sie hasst die Schule, sie hasst die Klasse, sie hasst alle Lehrer und auch wenn sie Arbeiten zurückbekommen hat, hat sie die zum Teil zerrissen.“ (Z. 63 ff.)

L2 beschrieb insgesamt vier unterschiedliche Erscheinungsbilder der Schulangst. Der betroffene Erstklässler habe sich eine Zeit lang jeden Morgen im Klassenzimmer übergeben. Im Fall der schulängstlichen Erstklässlerin nannte L2 gleich zwei konträre Verhaltensweisen: Entweder die Schülerin saß ruhig unter ihrem Tisch oder sie schrie und trampelte unter ihrem Tisch (Z. 44 ff.). Im jetzigen Fall macht sich die Schulangst dadurch bemerkbar, dass die Schülerin „unheimlich aufgeregt und angespannt“ (Z. 111) ist.

L3 und L4 nannten beide das Weinen als Symptom (L3, Z. 20; L4, Z. 33).

L5 beschrieb das Erscheinungsbild der Schulangst bei ihren beiden betroffenen Schülerinnen wie folgt: „Also bei der [Name 1] war es so, da war es sehr offensichtlich, die hat sich jeden Morgen sehr stark an ihre Mutter geklammert, also es war schon sehr schwierig für die Mutter sie in die Schule zu bekommen und dann wollte sie halt auch gar nicht von ihr weg. Und den Sportunterricht hat sie das ganze erste Schuljahr verweigert und an den Tagen wo Sport war, war es auch immer besonders schlimm für sie. Also da ist sie dann auch tatsächlich ein paar Mal hat die Mutter sie dann auch krankgemeldet oder abgemeldet vom Unterricht, weil sie das gar nicht geschafft hat, sie in die Schule zu bekommen. Genau, an den Sport-Tagen war es sehr schlimm. [...] Und bei der [Name 2] auch so ein bisschen Trennungsprobleme morgens mit den Eltern.“ (Z. 35 ff.)

L6 erläuterte eine ganze Bandbreite an Symptomen, die ihrer Erfahrung nach im Zusammenhang mit der Schulangst auftreten können: „Also wir haben Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Kinder die sich dann im Verhalten morgens verweigern, die stehen nicht auf, die weigern sich anzuziehen. Teilweise sehr verweigerndes Verhalten beim Betreten der Schule, indem sie nicht das Gebäude betreten wollen, sich irgendwo festhalten, sich draußen auf den Bordstein setzen und sagen ‚Ich geh da nicht rein‘, die in der Klasse selber morgens dann schon wieder anfangen zu sagen ‚Ich glaub ich bin krank, ich muss nach Hause, ich muss abgeholt werden‘. Häufig ist es wirklich, oder gehäufte sind Magen-Darm-Beschwerden, die die Kinder entweder äußern. Wir haben aber auch Kinder, die sich auch übergeben oder so, also wo das wirklich so schlimm empfunden wird für das Kind, dass sie mit Erbrechen reagieren oder so. Das gibt es in so richtig ausgeprägten Fällen gibt es das auch.“ (Z. 80 ff.)

### Hauptkategorie 3: Entwicklung der Schulangst

Die dritte Hauptkategorie umfasst alle Aussagen über die Entwicklung der Schulangst. Dazu zählen die Ursachen sowie der Einfluss von Leistungsdruck auf die Entwicklung von Schulangst.

#### Subkategorie 3a: Ursachen der Schulangst

Subkategorie 3a umfasst alle Aussagen über die Ursachen der Schulangst. Hierzu zählen Auslöser in Form konkreter Situationen sowie Einflussfaktoren, die zur Entwicklung der Schulangst beitragen können.

Auf die Frage, ob es einen bestimmten Auslöser für die Schulangst der betroffenen Schülerin gab, erklärte L1, dass „immer wenn man eine Arbeit geschrieben hat oder wenn man ihr eine Arbeit zurückgegeben hat oder sobald sie einfach etwas leisten musste, sobald man etwas von ihr gefordert hat, hat sie blockiert, da hat sie einfach die Arbeit verweigert“ (Z. 106 ff.).

L2 nannte bei den beiden Kindern, die bereits in der ersten Klasse von der Schulangst betroffen waren, die Einschulung als auslösendes Ereignis (Z. 26 f.). Diese wurde ebenfalls von L6 als Ursache genannt (Z. 30 f.). Auch L3 erwähnte die Einschulung als häufige Ursache und erklärte: „When they start in school it's a massive thing to leave home and leave parents, so it's quite a lot of anxiety for reception age.“<sup>13</sup> (Z. 15 f.)

L5 beschrieb, dass die Trennung der Eltern einer Schülerin der Auslöser ihrer Schulangst war, da das Mädchen „ihre Mutter nicht alleine lassen wollte“ (Z. 55).

L6 berichtete von einem konkreten Vorfall, der ihrer Ansicht nach die Schulangst eines Kindes auslöste: „Wir hatten eine Schülerin, ein sogenanntes „Kann-Kind“, die sich sehr schwer löst, sie kann auch noch nicht alleine auf Toilette gehen, braucht da Begleitung, ist noch sehr sehr unreif für ihr Alter und die Klasse hat einen Ausflug gemacht. Das Kind war dabei und fand es dann lustig, sich auf dem Spielplatz zu verstecken und die Lehrerin konnte das Kind nicht finden. Die hat sich dann versteckt und hat sich aber auch nicht gerührt als sie gesucht wurde von der Lehrerin und den Kindern und dann hat die Lehrerin die Schulbegleiterin und die pädagogische Fachkraft schon einmal losgeschickt, dass die wieder Richtung Schule laufen, also das war fußläufig entfernt, nicht weit weg, und ist dann auf dem Spielplatz zurückgeblieben um das Kind zu suchen und das Kind hat aber die Situation als ‚Die haben mich vergessen‘ interpretiert. Und das war für das Kind wahnsinnig schlimm. Also das hat ewig gedauert bis man das auflösen konnte, dass niemand das Kind vergessen hat, dass jedem klar war, dass sie grade nicht

---

<sup>13</sup> „Wenn sie in die Schule kommen, ist das eine große Sache, sie verlassen ihr Zuhause und ihre Eltern, also es gibt relativ viel Angst bei Kindern im Einschulungsalter“ (Übers. v. Verf.)

mehr gefunden werden konnte und ja auch die Lehrerin die ganze Zeit da war. Aber irgendwie dieser Effekt, dass alle Kinder plötzlich weg waren, das war für sie nicht nachvollziehbar und sie hat sich da auch völlig reingesteigert.“ (Z. 104 ff.)

Als weiteren Einflussfaktor auf die Entwicklung der Schulangst nannte sowohl L3 als auch L5, dass sich auch Unsicherheiten der Eltern auf die Kinder übertragen und folglich zur Entwicklung einer Schulangst beitragen können (L3, Z. 47; L5, Z. 58 ff.).

L5 schilderte außerdem, dass in einem Fall das Fehlen eines Freundeskreises dazu geführt habe, dass sich die Schülerin in der Klasse nicht wohl gefühlt und sich infolgedessen eine Schulangst entwickelt habe (Z. 44 f.).

L4 beschrieb außerdem weitere Einflussfaktoren: „I think trauma plays into some of it as well, so if there has been trauma in the home such as domestic violence, for example. Then separation from maybe the caregiver that they still got can be difficult for them. Parenting plays into it a lot of the time as well.“<sup>14</sup> (Z. 65 ff.)

L6 nannte außerdem ergänzend, dass auch die Pubertät und „Peergroup-Themen“ (Z. 44) die Entwicklung einer Schulangst begünstigen können.

### Subkategorie 3b: Einfluss von Leistungsdruck

Subkategorie 3b umfasst alle Aussagen über den Einfluss von Leistungsdruck auf die Entwicklung der Schulangst.

L1 erwähnte, dass im Fall ihrer betroffenen Schülerin ein starker Leistungsdruck von Seiten der Mutter ausgeübt wurde (Z. 37, Z. 41, Z. 68 f.).

Auch bei den betroffenen Kindern von L2 hat Leistungsdruck in einem der drei Fälle maßgeblich zur Entwicklung der Schulangst beigetragen: „Im aktuellen Fall ist das der entscheidende Faktor, der aber von den Eltern nicht explizit so gesehen oder nicht genannt wird. Sie sehen die Schuld nicht bei sich, aber in dem Gespräch, was ich vor kurzem mit ihnen hatte, mit beiden Eltern, wurde ganz schnell klar, dass es der Leistungsdruck ist, der von den Eltern aus geht. Ansonsten hätte das Mädchen meiner Ansicht nach keine Schulangst.“ (Z. 59 ff.)

Nach Aussage von L6 trägt Leistungsdruck aus dem sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler immer wieder zur Entwicklung der Schulangst bei, allerdings überwiegend in „Jahrgangsstufen, in denen Kindern bewusst ist, dass vielleicht ihre Leistung gar nicht immer so dem entspricht, was jetzt der Freund in der gleichen Altersstufe zeigt“ (Z. 122 f.). Sie erklärte: „Wir haben zwar den Vorteil, dass wir gar nicht gruppenbezogene Leistungen erheben, auch ja keine

---

<sup>14</sup> „Ich denke Trauma spielt manchmal eine Rolle, also wenn es zuhause beispielsweise häusliche Gewalt gibt, oder wenn die Kinder zuhause noch einen Kinderbetreuer/eine Kinderbetreuerin haben, kann es schwer für sie sein sich von ihm/ihr zu trennen. Die Erziehung spielt oft auch eine Rolle“ (Übers. v. Verf.)

Noten geben und keine Nachweise schreiben wie Klassenarbeiten oder so. Aber natürlich weiß der [Name 1], dass der [Name 2] genauso alt ist und der kann schon keine Ahnung was und wenn dann Eltern das zuhause thematisieren oder sagen ‚Mach doch mal mehr das in der freien Arbeit oder arbeite doch mal mehr an Mathe, weil du weißt ja selber, da kannst du das und das noch nicht‘ dann gibt es schon Kinder die das A unter Druck setzt oder die es B als persönliche Kritik an sich verstehen durch die Eltern. Das kommt dann auch häufig raus in Gesprächen oder in Entwicklungsgesprächen, in denen die Kinder und die Eltern dabei sind, zum Halbjahr oder so, dass die Kinder das, auch wenn sie sich trauen, so offen formulieren oder dann auch in der Klasse sagen ‚Meine Eltern wollen, dass ich das und das tue, ich kann das zwar nicht aber anders sind die traurig da drüber‘ oder ‚Dann ist denen das nicht recht‘ oder ‚Die finden das nicht gut wenn‘, also die können das teilweise sogar formulieren.“ (Z. 124 ff.)

Im Kontrast dazu berichtete L4, dass Leistungsdruck von Seiten der Eltern, ihrer Erfahrung nach, nur vereinzelt und auch nur im Rahmen des SAT<sup>15</sup> vorkomme. Ansonsten würden die Eltern grundsätzlich wenig Druck auf ihre Kinder hinsichtlich ihrer akademischen Leistungen ausüben (Z. 85, Z. 140 f.). Sie fügte außerdem hinzu, dass auch von Seiten der Lehrkräfte kein Leistungsdruck auf die Kinder ausgeübt werde: „We don´t really apply huge pressure on children to be academically high flyers, so we try to meet them at their own pace and just have high expectations for their level of need.“<sup>16</sup> (Z. 83 ff.)

Auch L5 äußerte, dass Leistungsdruck in beiden Fällen „gar nicht“ (Z. 67) zur Entwicklung der Schulangst beigetragen habe.

#### **Hauptkategorie 4: Auswirkungen der Schulangst**

Die vierte Hauptkategorie umfasst alle Aussagen über die Auswirkungen der Schulangst. Dazu zählen die Auswirkungen auf das Geschehen im Klassenzimmer, die soziale Interaktion eines Kindes und dessen schulische Leistungen.

##### **Subkategorie 4a: Geschehen im Klassenzimmer**

Subkategorie 4a umfasst alle Aussagen über die Auswirkungen der Schulangst auf das Geschehen im Klassenzimmer. Hierzu zählen Aussagen über das Klassenklima und den Unterrichtsablauf.

---

<sup>15</sup> Scholastic Assessment Test

<sup>16</sup> „Wir setzen die Kinder nicht unter Druck und erwarten nicht, dass sie Überflieger sind, wir versuchen sie bei ihrem eigenen Tempo abzuholen und haben nur im Rahmen ihres individuellen Niveaus hohe Erwartungen“ (Übers. v. Verf.)



L1 berichtete in diesem Zusammenhang, dass die Schulangst ihrer Schülerin insofern Auswirkungen auf das Klassenklima hatte, als das unter Hauptkategorie 2 beschriebene verweigernde Verhalten und Aussagen wie „Ich hasse die Klasse“ (Z. 116) für die anderen Mitschülerinnen und Mitschülern anfänglich „sehr befremdlich“ (Z. 116) war und auch „schwierig für sie einfach zu sehen“ (Z. 120).

Auch L2 schilderte in zwei von drei Fällen deutliche Auswirkungen der Schulangst auf das Geschehen im Klassenzimmer, vor allem auf den Unterrichtsablauf: „Also in den ersten beiden Fällen, der türkische Junge und das italienische Mädchen, die geschrien haben beziehungsweise sich übergeben haben, das hat natürlich eine Zeit lang zu einer extremen Störung im Unterrichtsfortgang geführt. Das heißt, ich musste den Unterricht öfter unterbrechen oder mich um das Kind kümmern. [...] Diese beiden ersten Fälle hatten auf das Geschehen im Klassenraum natürlich einiges an Irritation geführt. Also der sich übergebende Junge, das war klar, den musste ich natürlich immer säubern beziehungsweise den Boden säubern, die Kinder fanden das eklig. Und das schreiende Mädchen hat natürlich extrem dazu geführt, dass in der Phase, wo sie geschrien und getrampelt hat, natürlich der Unterricht massiv gestört war.“ (Z. 83 ff.) Im Fall der aktuell betroffenen Schülerin, die, wie unter Hauptkategorie 2 erwähnt, keine beobachtbaren Verhaltensweisen zeigt, sondern physiologische Symptome, „kommt es im Klassengeschehen zu keiner Störung“ (Z. 95).

Sowohl L3 als auch L4 erwähnten, dass die Schulangst einen Einfluss auf das Klassengeschehen haben kann, allerdings nicht immer haben muss (L3, Z. 128 f.; L4, Z. 115 f.).

L5 beschrieb, dass die Schulangst in ihren Klassen keine Auswirkungen auf das Klassenklima oder das Unterrichtsgeschehen hatte (Z. 76 f.).

L6 erklärte, dass es ihrer Erfahrung nach ebenfalls insofern zu Unterrichtsstörungen kommen kann, als die Kinder „dann gar nichts arbeiten, andere stören beim Arbeiten, die bewusst angreifen und gucken was dann passiert, ihnen Materialien wegnehmen, Sachen verstecken“ (Z. 186 ff.).

#### Subkategorie 4b: Soziale Interaktion

Subkategorie 4b umfasst alle Aussagen über die Auswirkungen der Schulangst auf die soziale Interaktion eines Kindes. Dazu zählt die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern, Freundinnen und Freunden, Lehrkräften und Eltern.

L2 erläuterte, wie unter Kategorie 4a bereits erwähnt, dass es bei der aktuell betroffenen Schülerin zwar keine Auswirkungen auf das Geschehen im Klassenzimmer gibt, allerdings auf die soziale Interaktion des Mädchens mit der Lehrkraft selbst: „Sobald ich mich dem Kind annehme

und ihr Arbeitsblatt angucke oder mich mal hinstelle und gucke was sie macht, ist sie extrem verunsichert und wird dann aus dieser Verunsicherung heraus zickig und pampig mir gegenüber.“ (Z. 97 ff.)

L6 schilderte im Hinblick auf die soziale Interaktion im privaten Umfeld, „dass die Kinder entweder sehr zurückgezogen sind und es sich dahingehend verändert hat, oder sehr verhaltensoriginell werden und da einfach Dinge zeigen, die man so von ihnen nicht kennt, eher sehr schnell um sich beißen, sehr schnell versuchen sich selbst zu schützen, dadurch aber sehr übergriffig sind im Verhalten zu anderen. Ja oder sie teilweise soziale Kontakte abbrechen, was die Eltern beschreiben, weil sie dann völlig bedient sind, dass dieses soziale Miteinander sie schon so gefordert hat während der Schulzeit, dass sie dann zuhause gar nichts mehr wollen. Kleine Kinder sind wohl sehr häufig sehr anhänglich zuhause, also die Eltern können gar nicht mehr einkaufen gehen und das Kind irgendwie einen Meter weiter weg irgendwo am Regal stehen haben, weil dann ist schon im Supermarkt ein riesen Zinnober. Die Kinder wollen plötzlich nicht mehr bei der Oma übernachten, weil sie nur noch bei Mama und Papa sein wollen. Das geht bis hin zu, dass Kinder in Jahrgangsstufe fünf oder so wieder bei den Eltern im Bett schlafen wollen und die Eltern sagen ‚Das geht ganz klar gar nicht, das wollen wir nicht, das wollen wir für das Kind nicht‘, also sehr oft ein Rückfall in kindliches, kleinkindhaftes Verhalten“ (Z. 161 ff.). Diese Anhänglichkeit an die Eltern wird dann im schulischen Umfeld von den Kindern häufig auf die Lehrkräfte übertragen. L6 beschreibt, dass die Kinder „sehr anhänglich sind an die Lehrkraft [...], hängen [...] dann nur noch an der Lehrerin, brauchen ständig Bestätigung für alles was sie tun, finden alleine nicht in die Arbeit, wollen, dass ständig einer nebendran sitzt, ihnen ständig bestätigt, dass alles in Ordnung ist, dass sie das gut gemacht haben“ (Z. 182 ff.).

#### Subkategorie 4c: Schulische Leistungen

Subkategorie 4c umfasst alle Aussagen über die Auswirkungen der Schulangst auf die schulischen Leistungen eines Kindes.

In diesem Kontext beschrieben vor allem L1 und L2 negative Auswirkungen der Schulangst. Das durch die Schulangst ausgelöste Verhalten der Schülerin von L1 hat dazu geführt, dass im Laufe der Zeit „doch Lücken entstanden“ (Z. 143) sind.

L2 schilderte, dass bei den Kindern, die in der ersten Klasse unter einer Schulangst litten, „die schulischen Leistungen noch nicht so im Vordergrund“ (Z. 110) standen und die Auswirkungen daher noch nicht gravierend waren. Im jetzigen Fall hat die Angst der Schülerin allerdings zur

Folge, „dass sie mit Aufgaben nicht zurechtkommt, die sie normalerweise [...] bewältigen könnte“ (Z. 113 f.).

L5 erklärte auf die Frage nach den Auswirkungen der Schulangst auf die schulischen Leistungen der Kinder Folgendes: „Naja (lacht) die [Name 1] hat halt ein ganzes Jahr kein Sport gemacht aber ansonsten, nein. Sie kriegen halt ein bisschen weniger vom Unterricht mit. [...] und dann finden wir da immer Lösungen, dass es den Kindern wieder gut geht, zum Beispiel indem sie früher gehen können. Dann haben sie ein bisschen wenig Unterricht, aber wenn sie da sind, geht es ihnen besser.“ (Z. 92 ff.)

### **Hauptkategorie 5: Reduzierung der Schulangst**

Die fünfte Hauptkategorie umfasst alle Aussagen über die Reduzierung der Schulangst. Hierzu zählt die Zeit nach der sich die Schulangst reduziert, die Maßnahmen, die von Lehrkräften, Eltern und psychologischen Fachkräften zur Reduzierung der Schulangst umgesetzt werden und Angaben darüber, ob die Schulangst nach vollständiger Reduktion noch einmal auftritt.

#### Subkategorie 5a: Zeit

Subkategorie 5a umfasst alle Aussagen über zeitliche Angaben zur Reduzierung der Schulangst.

Von allen Lehrkräften wurde eine sukzessive Reduzierung der Schulangst berichtet.

L5 schilderte, dass die Schulangst sich im Zeitraum eines Schuljahres schrittweise abgebaut hat: „Die hat sich so schon im Laufe des ersten Schuljahres angebahnt, dass es ihr ein bisschen besser ging und leichter fiel in die Schule zu gehen. Und dann im zweiten Schuljahr hatten wir immer noch so ein bisschen den Unterricht reduziert, dass sie noch früher nach Hause kann, aber da ging es ihr auch schon viel besser. Und im zweiten Schuljahr hat sie auch schon angefangen bei Sport mitzumachen. Also es war wirklich so schrittweise halt.“ (Z. 141 ff.)

L2 beschrieb basierend auf ihren Erfahrungen eine Zeitspanne von Wochen bis Monate bis die Schulangst vollständig nachgelassen hatte: „Im ersten Fall, türkischer Junge, das ging nach der ersten Woche in der er sich jeden Tag übergeben hat, hat sich dieses Unwohlsein, also dieses Bauchweh, peu à peu reduziert. Nach einigen Wochen war die Sache gegessen. Er blieb aber immer schüchtern, das war ein schüchterner Junge. Im zweiten Fall hat die Maßnahme Mutter im Klassenzimmer zur sofortigen Reduktion des Schreiens und Trampelns geführt, aber es hat doch bestimmt zwei bis drei Monate gedauert, bis sich das Kind im Klassenverband einfach normal bewegt hat.“ (Z. 142 ff.)

Von einer Zeitspanne von einigen Wochen sprach L4, da es sich ihrer Erfahrung nach häufig nur um eine „short-lived anxiety“<sup>17</sup> (Z. 179) handelt: „Normally after a couple of weeks we see children fall into a new routine and that re-settles them.“<sup>18</sup> (Z. 183 f.)

Dieser doch sehr große zeitliche Rahmen wurde auch von L6 bestätigt: „Ich würde sagen so die kürzesten Intervalle sind so vier bis sechs Wochen aber dann war es wirklich eher etwas Kleineres. Alles andere würde ich zwischen vier und sechs Monaten sagen ist schon so der Durchschnitt, weil das schon lange dauert und manchmal fängt man auch nach den Ferien wieder gefühlt von null an also das ist auch was, manchen tun die Ferien zum Entspannen gut, andere kommen zurück und haben wieder wahnsinnig Probleme sich einzufinden. Das spielt da halt alles mit rein und davon hängt das ab wie lange das dauert.“ (Z. 256 ff.)

#### Subkategorie 5b: Maßnahmen Lehrkräfte

Subkategorie 5b umfasst alle Aussagen über Maßnahmen, die Lehrkräfte zur Reduzierung der Schulangst umsetzen. Dies umfasst auch Maßnahmen, die in Zusammenarbeit mit Eltern oder psychologischen Fachkräften umgesetzt werden.

In diesem Kontext wurde von den Lehrkräften eine Vielzahl an Maßnahmen zur Reduzierung der Schulangst genannt.

Eine Maßnahme, die von mehreren Lehrkräften genannt wurde, besteht in der Reduzierung der Leistungsanforderung (L1, L2, L6). L1 erläuterte Folgendes: „Ich habe dann einfach für mich den Plan gemacht, dass ich sie einfach machen lasse, das was sie kann [...] ihre Stärken zu fördern also einfach auch zu gucken, wenn sie etwas gemacht hat sie zu loben und ansonsten das was sie leisten wollte, sollte sie erbringen.“ (Z. 67 ff.)

Auch L2 erklärte sie „war sehr vorsichtig mit allem was ich von denen gefordert habe, weil ich gedacht habe die brauchen erstmal eine Zeit um sich an das Setting zu gewöhnen. Das heißt, ich habe da von vorne herein die inhaltlichen fachlichen Sachen einfach zurückgestellt und hab einfach gedacht die müssen erstmal lernen, sich in dem Klassenrahmen wohl zu fühlen. Habe also von denen kaum Anforderungen verlangt“ (Z. 121 ff.).

L6 äußerte, dass sie „die Menge des Lernens oder der Lerninhalte reduziert oder nochmal sich auf Themen zurückbesinnt, in denen das Kind einfach gut ist, und sagt ‚Guck mal, das schauen wir uns nochmal an, da kannst du nochmal Übungen machen; guck mal das gelingt dir doch, das kannst du gut, da schauen wir jetzt mal, dass wir da weitermachen und einfach was finden was dir auch gelingen kann‘“ (Z. 201 ff.).

---

<sup>17</sup> „kurzlebige Angst“ (Übers. v. Verf.)

<sup>18</sup> „Normalerweise entwickeln die Kinder nach einigen Wochen eine neue Routine und das beruhigt sie wieder“ (Übers. v. Verf.)

Mehrfach wurde außerdem der Einbezug von anderen Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Schulfreundinnen und Schulfreunden genannt (L1, L5). Beide Lehrkräfte berichteten in diesem Kontext positive Erfahrungen. L1 schilderte: „Da musste man einfach dann auch die Kinder mit ins Boot holen und mit ihnen besprechen, dass sie jetzt einfach ein besonderes Kind ist und dass wir sie unterstützen, indem wir sie einfach machen lassen und das haben die Kinder dann echt gut umgesetzt.“ (Z. 117 ff.)

L5 äußerte Folgendes: „Wir haben auch die Freunde viel mit einbezogen, bei der [Name 1] zum Beispiel. Da haben sie die dann morgens abgeholt von der Mutter, dass ihr das dann leichter fällt sich zu lösen. So gehen die Kinder eigentlich sehr gut damit um und helfen auch gerne.“ (Z. 86 ff.)

L2 und L6 nannten außerdem, dass in einzelnen Fällen auch ein Elternteil eines betroffenen Kindes im Unterricht beziehungsweise der Schule anwesend war. L2 schilderte in diesem Kontext: „Im Fall des Mädchens, die geschrien und getrampelt hat, habe ich mit der Mutter ausgemacht, dass die eine Zeit lang den Vormittag mit ihrem Kind in der Klasse verbringen darf.“ (Z. 86 ff.)

L6 berichtete Ähnliches: „Wir hatten eine Mutter, die vor dem Klassenzimmer einfach zur Verfügung stand, das Kind wusste das, das hat sie 14 Tage gemacht und danach war es dann auch wieder okay. Alleine die Rückversicherung ‚Meine Mutter ist da‘ hat dazu geführt, dass das Kind sich auch gut wieder lösen konnte und ankommen konnte.“ (Z. 212 ff.) L6 fügte an dieser Stelle ergänzend hinzu, „dass wenn irgendwas sein sollte und die Kinder können gar nicht nach ihrem Empfinden in der Schule sein, dass die bereit sind zum Beispiel zu reagieren und sie abzuholen oder so“ (Z. 210 ff.).

Auf Maßnahmen in Zusammenarbeit mit den Eltern betroffener Kinder verwies auch L3. Im Fall einer Schulangst vermitteln die Lehrkräfte die Eltern häufig an „family support groups“ oder andere Kontakte, die die Familien im Umgang mit der Schulangst unterstützen können (Z. 138 ff.).

Neben der Zusammenarbeit mit Eltern wurde von L6 auch die Kooperation mit dem Kollegium erwähnt. Sie äußerte: „Wir gucken, dass wir die Kinder eher in Kleingruppen zum Beispiel arbeiten lassen, dass wir eine Kollegin haben, wenn die doppelt besetzt sind oder wenn wir eine Schulbegleitung haben, dass wir die aus dem Unterrichtssetting auch mal rausnehmen, an einen ruhigeren Lernort, dass sie sich zurückziehen können auch im Klassenzimmer, dass sie mal was lesen können beispielsweise, wenn sie das eher beruhigt oder sie sich dabei wohl fühlen.“ (Z. 194 ff.)

L1 wies ebenfalls darauf hin, dass für die Reduzierung der Schulangst eine Zusammenarbeit von Lehrkräften, Eltern und gegebenenfalls psychologischen Fachkräften sehr bedeutsam ist (Z. 129 ff.).

L5 nannte als weitere Maßnahme die Initiierung einer Betreuung durch die Schulsozialarbeit (Z. 111, Z. 120). Im konkreten Fall ihrer Schülerin mit Sportangst erläuterte sie außerdem Folgendes: „Im ersten Schuljahr ist sie auch früher gegangen, dass die Tage nicht so lang waren und am Sportunterricht musste sie auch nicht teilnehmen. Sie ist dann manchmal in eine andere Klasse gegangen. Manchmal hat sie es geschafft mit in die Sporthalle zu gehen und hat sich daneben gesetzt.“ (Z. 112 ff.)

Sowohl L4 als auch L6 nannten außerdem den persönlichen Empfang schulängstlicher Kinder morgens vor dem Unterrichtsbeginn (L4, Z. 182 f.; L6, Z. 207). L6 legt hierbei Wert darauf, die Kinder explizit nach ihrem Befinden zu fragen und ergänzte: „Es gibt Kinder, die dann vielleicht auch ein Rückmeldesystem in Form von einem Smiley haben oder eine Angststempel oder eine Angstskala, dass man einfach einschätzen kann, wie ist der Tag heute.“ (Z. 208 ff.)

L3 und L5 erwähnten zusätzlich, dass es hilfreich sein kann, die Kinder persönliche Gegenstände oder Dinge, die sie mögen, mit in die Schule bringen zu lassen. L5 nannte hier beispielsweise Kuscheltiere (Z. 118). L3 äußerte: „They have a little station with their favourite things in or sticker charts in or just resources that they can go and use when they have completed the work just to lower their anxiety and let them have time to chill out.“<sup>19</sup> (Z. 153 ff.)

L4 nannte außerdem „soft landings“ (Z. 15, Z. 182) als weitere Maßnahme. Sie erklärte: „When they come into school, we allow sort of a bit more flexibility for things.“<sup>20</sup> (Z. 15 f.) Die Kinder müssen demnach also nicht direkt nach dem Ankommen in den Unterricht (Z. 70 f.).

Im konkreten Fall der Schülerin die Angst vor Mathe hat, nannte L2 außerdem eine individuelle Förderung als weitere Maßnahme (Z. 99 f.).

Abschließend wies L6 darauf hin, dass die Auswahl einer geeigneten Maßnahme zur Reduzierung der Schulangst „sehr individuell je nach Kind“ (Z. 216) erfolgt.

#### Subkategorie 5c: Maßnahmen Eltern

Subkategorie 5c umfasst alle Aussagen über Maßnahmen, die Eltern zur Reduzierung der Schulangst umsetzen. Dies umfasst auch Maßnahmen, die in Zusammenarbeit mit Lehrkräften oder psychologischen Fachkräften umgesetzt werden.

---

<sup>19</sup> „Sie haben eine kleine Station mit ihren Lieblingssachen, Stickerlisten oder anderen Sachen, die sie benutzen können, wenn sie fertig sind mit ihrer Arbeit, um sich zu entspannen und ihre Angst zu reduzieren“ (Übers. v. Verf.)

<sup>20</sup> „Wenn sie in die Schule kommen, erlauben wir ihnen etwas mehr Flexibilität für Dinge“ (Übers. v. Verf.)

In einigen Fällen wurde von den Eltern eigenständig psychologische Unterstützung gesucht (L1, L5, L6).

L1 berichtete dazu Folgendes: „Das war eine Psychologin, die die Familie ausgesucht hat. Also die ist zwei Mal in der Woche zu der Kinderpsychologin gegangen und die Eltern mussten eben auch ab und zu mit zu den Gesprächen, das war auch ganz wichtig.“ (Z. 86 ff.) Ansonsten ist aber „da nichts Weiteres unternommen worden“ (Z. 101 f.).

L5 erwähnte zusätzlich zur psychologischen Betreuung noch ein „Training zum Selbstbewusstsein stärken“ (Z. 137), das von den Eltern ausgesucht wurde.

L6 nannte ergänzend dazu, dass einige Eltern auch „bewusst versuchen mehr Zeit mit dem Kind zu verbringen, einfach um die Beziehung wieder zu stärken und auf das Kind mehr eingehen zu können“ (Z. 222 ff.). Im Zuge dessen lassen Eltern ihre Kinder dann seltener durch eine außerschulische Fremdbetreuung beaufsichtigen, begleiten ihr Kind zu Spieltreffs in der Freizeit, suchen gemeinsam, auch in Absprache mit der Schule, nach einem Hobby für das Kind oder suchen Unterstützung bei der Schulsozialarbeit (Z. 224 ff.).

L2 hingegen erklärte, dass die Eltern des betroffenen Erstklässlers „erstens völlig irritiert und zweitens völlig überfordert mit der ganzen Situation“ (Z. 126 f.) waren, sodass von ihnen keine Eigeninitiative ergriffen wurde, um die Angst ihres Sohnes zu reduzieren.

#### Subkategorie 5d: Maßnahmen (Schul-)Psychologen und Schulsozialarbeit

Subkategorie 5d umfasst alle Aussagen über Maßnahmen, die (Schul-)Psycholog\*innen bzw. Schulsozialarbeiter\*innen zur Reduzierung der Schulangst umsetzen. Dies umfasst auch Maßnahmen, die in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Eltern umgesetzt werden.

Vor allem L5 und L6 gaben in ihren Aussagen einen Einblick in die Arbeit der Schulsozialarbeit mit schulängstlichen Kindern. L5 erklärte: „Ich glaube das sind viele Gespräche und auch ein paar Spiele. Die arbeiten viel mit Gefühlen, versuchen das zu visualisieren wie sie sich fühlen, was für ein Tag ist, was für eine Farbe der Tag hat, wie der sich anfühlt, wie sie sich in so bestimmten Situationen fühlen.“ (Z. 127 ff.) Nach Aussage von L6 geht es bei den Gesprächen mit den Kindern unter anderem um „die Vereinbarung von Ideen ‚Was könnte dir helfen, gibt es irgendein Rückmeldesystem, irgendeine Visualisierungsmöglichkeit, die dir helfen kann deine Gefühle auszudrücken oder die Angst zu formulieren‘, wie könnte das in der Klasse aussehen“ (Z. 240 ff.). Außerdem geht die Schulsozialarbeit in den Klassen hospitieren, um sich selbst einen Überblick über die Situation des betroffenen Kindes zu verschaffen, „um dann auch Hilfestellungen zu geben oder präventiv Sozialtraining zu machen in dieser Klasse, wenn denn

in dem Bereich der Grund läge“ (Z. 245 f.). Es werden allerdings nicht nur Gespräche mit den Kindern, sondern auch mit den Eltern geführt (Z. 239 f.).

Wie bereits unter Subkategorie 1c erwähnt, berichtete L4 von dem Programm „Think good, feel good“, bei dem es um Folgendes ging: „Half an hour every week of just lots of different things. So, they might work on emotions, or knowing how your body feels when you are worried and all those types of things.“<sup>21</sup> (Z. 167 ff.)

#### Subkategorie 5e: Rezidiv der Schulangst

Subkategorie 5e umfasst alle Aussagen über das erneute Auftreten der Schulangst nach einer vollständigen Reduzierung.

Sowohl L1 als auch L2 berichteten, dass die Schulangst bei ihren betroffenen Schülerinnen und Schülern, ihres Wissens nach, nicht noch einmal aufgetreten ist (L1, Z. 146 f.; L2, Z. 157).

L5 nannte, dass bei einer ihrer Schülerinnen „sich wieder so Ansätze gezeigt haben“ (Z. 28 f.). Bei der anderen seien keine Anzeichen mehr aufgetreten (Z. 152).

L6 beschrieb, dass es vor allem bei kleineren Kindern vorkommen kann, „dass sich das dann teilweise wiederholt oder nochmal aufkeimt [...] Also es kommt immer darauf an wie die Schulangst gelagert war, aber ja, das kann wieder kommen und je nachdem kann es entweder etwas Kurzes, ein Aufflackern, nochmal sein oder es kommt nochmal so richtig“ (Z. 267 ff.).

#### Hauptkategorie 6: Prävention der Schulangst

Die sechste Hauptkategorie umfasst alle Aussagen über die Prävention der Schulangst. Hierzu zählen Veränderungen eines Kindes, die als Warnsignale verstanden werden können sowie Maßnahmen zur Prävention.

L2 erklärte auf die Frage, woran man Schulangst noch erkennen könne, dass „die Erkennungsfaktoren oder wie sich das zeigt, an denen man das erkennen kann, die sind so verschieden, ich könnte da kein generelles Instrumentarium nennen“ (Z. 164 f.). Auch L3 und L6 nannten zwar keine konkreten Anzeichen, erklärten allerdings, dass es ein Warnsignal sein könne, wenn die Schülerinnen und Schüler sich über einen längeren Zeitraum unwohl fühlen würden. L3 äußerte Folgendes: „I think within a few weeks you can just see that children are really struggling in settling in either by really being very distressed or very withdrawn.“<sup>22</sup> (Z. 184 ff.) L6 beschrieb Ähnliches: „Ich finde, immer wenn die Kollegen es schaffen, eine sehr positive Lern- und

---

<sup>21</sup> „Jede Woche eine halbe Stunde, in der verschiedene Dinge gemacht werden. Sie arbeiteten an den Emotionen oder daran, wie sich der Körper anfühlt, wenn man besorgt ist“ (Übers. v. Verf.)

<sup>22</sup> „Ich denke innerhalb weniger Wochen kann man sehen, ob Kinder sehr damit kämpfen sich einzugewöhnen indem sie entweder sehr unglücklich oder sehr verschlossen sind“ (Übers. v. Verf.)



Arbeitsatmosphäre in ihrer Klasse herzustellen und schauen, dass sie die Bedürfnisse an Ruhe und Aktivität im Blick haben in ihrer Klasse und man merkt, dass da ein Kind sich komplett unwohl fühlt und es gar nicht schafft, anzukommen und sich immer da raus zieht und immer wieder eigentlich versucht, nach Hause zu gehen, sagt ‚Mir geht es nicht gut, ich muss abgeholt werden‘ und sich so komplett verweigert, dann ist das oft schon ein guter Hinweis, dass da irgendwas im Argen ist, was tiefer liegt als ‚Heute ist mir nicht nach Schule‘.“ (Z. 282 ff.)

Im Kontext der Prävention von Schulangst betonten L1 und L2 in ihren Aussagen, dass Lehrkräfte eine bestimmte Persönlichkeit mitbringen sollten, um überhaupt Anzeichen einer Schulangst erkennen zu können. Beide nannten in diesem Zusammenhang, dass eine Lehrkraft einen empathischen und freundlichen Umgang mit den Kindern pflegen sollte. L1 erläuterte, der Entwicklung einer Schulangst könne man vorbeugen „durch Freundlichkeit, liebevollen Umgang, den Kindern auch die Angst nehmen. Wenn man glaube ich die Stärken eher hervorhebt und die Schwächen einfach Schwächen sein lässt“ (Z. 163 ff.). L2 formulierte dies ähnlich: „Wichtigster Faktor ist ein guter pädagogischer Bezug zu den Kindern, viel Empathie und ein warmherziger Umgang und vor allem Respekt vor den Kindern und ihrer Befindlichkeit.“ (Z. 176 f.) Hinsichtlich der persönlichen Eignung für den Beruf als Lehrkraft sollte es nach Ansicht von L2 „in irgendeiner Weise, wobei ich keine Idee habe, in der Ausbildung möglich sein, Menschen, die von der persönlichen Seite her nicht geeignet sind mit Kindern umzugehen, in irgendeiner Weise daran zu hindern in die Schule zu gehen [...] Und dann müsste man natürlich Interventionsmöglichkeiten haben, wenn einem das so offensichtlich widerfährt. Also ich finde da sollten Rektoren auch die Möglichkeit haben und mutig genug sein, solche Menschen einfach in irgendeiner Weise zu instruieren oder zu beeinflussen, wie auch immer“ (Z. 189 ff.).

Zusätzlich machten L1 und L2 deutlich, dass auch Gesprächen, sowohl mit Kindern als auch mit Eltern, eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Prävention zukommt (L1, Z. 158, Z. 163, Z. 167; L2, Z. 168, Z. 179). Dies wurde auch von L3 und L5 bestätigt (L5, Z. 156, Z. 159). L3 erklärte, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der „circle time“ lernen sollen, ihre Gefühle nicht zu verstecken, sondern offen auszudrücken und auch die Gefühle anderer zu respektieren (Z. 187 ff.). L5 nannte außerdem präventiv noch Gespräche mit der Schulsozialarbeit (Z. 168).

L6 erläuterte in ihren Ausführungen, dass an ihrer Schule ein besonderes Augenmerk auf die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule gelegt werde, um so die Entwicklung einer Schulangst möglichst erfolgreich vermeiden zu können. Diese Transition soll durch folgende Maßnahmen erleichtert werden: „Also wir versuchen den Übergang zum Beispiel bei uns in die Grundschule mit den Kindergärten aktiv zu gestalten. Die Kinder die

kommen zu Spielenachmittagen, die lernen sich da kennen, die kommen hospitieren in ihre zukünftigen Klassen. Das haben wir auch bei jedem Stufenübergang, wenn die in die nächst höhere altersgemischte Stufe gehen hospitieren die da. Wir haben ein Partnerklassen-System, dass die Klassen der vier/fünf/sechs angedockt sind an eine Klasse der eins bis drei damit die Kinder die Pädagogen schon kennen. Wir laden die ein zum Tag der offenen Tür, die Kinder mit ihrer Familie. Wir haben Sommerfeste, andere schulische Veranstaltungen und da zeigt sich das schon relativ gut, ob Kinder sich auf so eine Situation einlassen können oder nicht und wenn wir merken, dass es nicht der Fall ist, dann müssen wir mit den Familien sprechen und schauen, wie wir dem Kind diesen Einstieg irgendwie erleichtern können oder was wir überhaupt tun können, um den Druck zu reduzieren.“ (Z. 293 ff.)

Auf den letzten Punkt wies auch L1 hin. Ihrer Ansicht nach müsse der Schuldruck durch eine Veränderung des Schulsystems herbeigeführt werden. In diesem Rahmen erachtet sie eine Verlängerung der Grundschule bis zur fünften oder sechsten Klassenstufe für sinnvoll (Z. 185 ff.). Im Hinblick auf das Schulsystem nannte L2 außerdem Folgendes: „Zweit wichtigster Faktor, keine Noten, sondern andere Bewertungssysteme.“ (Z. 178)

L3 nannte, dass es außerdem wichtig sei, den Schülerinnen und Schülern, beispielsweise durch gemeinsame Ausflüge und Aktivitäten, zu zeigen, dass die Schule auch Spaß macht (Z. 205 ff.). L4 erklärte, dass für sie Flexibilität sehr bedeutend sei. Hierbei gehe es vor allem darum, dass Lehrkräfte manchmal von den bestehenden Regeln absehen und flexibel auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler reagieren sollten (Z. 202 ff.).

## 9 Interpretation der Ergebnisse

Nach der Darstellung der Ergebnisse soll im Folgenden nun deren Interpretation erfolgen. In diesem Zusammenhang soll die Forschungsfrage „*Wie erleben Grundschullehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit Schulangst in der Praxis?*“, die dieser Arbeit zugrunde liegt, beantwortet werden. Zu diesem Zweck werden zunächst die Unterfragen im Einzelnen beantwortet.

Welche demografische Gruppe ist besonders häufig von einer Schulangst betroffen und wie lassen sich deren Schulängste diagnostisch einordnen?

Anhand der Angaben der Lehrkräfte zu den personenbezogenen Daten der betroffenen Kinder lässt sich in Bezug auf das Geschlecht und Alter eine Tendenz erkennen. Sofern von konkreten Fällen schulängstlicher Kinder berichtet wurde, fällt auf, dass mehr Mädchen als Jungen von

einer Schulangst betroffen sind. Während nur ein Junge unter einer Schulangst litt, waren in Summe fünf Mädchen davon betroffen. Dieses Ergebnis widerspricht den Daten des DAK Kinder- und Jugendreport 2018 aus Kapitel 3.4. Aus dem Bericht ging hervor, dass mehr Jungen als Mädchen von einer Schulangst betroffen sind. Die unterschiedlichen Ergebnisse bestätigen jedoch was ebenfalls in Kapitel 3.4. angesprochen wurde, nämlich dass sich hinsichtlich der Verbreitung der Schulangst keine einheitlichen Angaben finden lassen.

Weiterhin lässt sich den Daten entnehmen, dass die Schulangst ein Phänomen ist, das mit zunehmender Klassenstufe seltener vorkommt. Demnach sind eher Kinder der ersten statt der letzten Grundschulklassenstufe davon betroffen. Hierbei kann hinsichtlich des Alters der Schülerinnen und Schüler in der ersten Klassenstufe ein Unterschied zwischen den verschiedenen Ländern festgestellt werden. In Deutschland kommen die Kinder üblicherweise mit sechs Jahren in die erste Klasse. Ab diesem Alter besteht die Schulpflicht. In Ausnahmen können Kinder auch mit fünf Jahren eingeschult werden. Daher sind in Deutschland viele schulängstliche Kinder der ersten Klasse sechs Jahre alt. In England besuchen die meisten Kinder bereits mit vier Jahren die sogenannte „Reception“. In diesem Rahmen sollen sie auf den verpflichtenden Besuch der Grundschule ab dem fünften Lebensjahr vorbereitet werden. Somit sind die von Schulangst betroffenen Erstklässlerinnen und Erstklässler in England erst zwischen vier und fünf Jahre alt.

In den höheren Klassenstufen der Grundschule kommt Schulangst lediglich vereinzelt vor.

Zu der diagnostischen Einordnung der Schulangst äußerten sich nur wenige der befragten Lehrkräfte. In zwei Fällen bezog sich die Schulangst der Kinder jeweils auf ein bestimmtes Fach, nämlich auf Sport und Mathe. Die geringe Anzahl der Antworten auf diese Frage kann zwei mögliche Ursachen haben. Einerseits ist es möglich, dass die Lehrkräfte nur über ein begrenztes diagnostisches Wissen verfügen. Eine der Lehrkräfte äußerte Ähnliches auch im Interview. Andererseits ist die Schulangst, wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit erwähnt, schwer zu diagnostizieren. Sie wird demnach häufig nicht explizit als solche attestiert, sondern durch andere Krankheitsbilder beschreibend entsprechend ausgedrückt. Dies ist auch unter den Lehrkräften bekannt.

#### Welche Symptome zeigen Schülerinnen und Schüler im Schulalltag und welche Komorbiditäten treten auf?

In Kapitel 4 wurde bereits ersichtlich, dass sich die Schulangst in diversen Symptomen zeigen kann. Dies wurde durch die Aussagen der Lehrkräfte bestätigt. Aus den gesammelten Daten

geht hervor, dass schulängstliche Schülerinnen und Schüler häufig deutlich beobachtbare Verhaltensweisen zeigen. Darunter fällt beispielsweise schulverweigerndes beziehungsweise schulvermeidendes Verhalten. Dies reicht von der Verweigerung der Mitarbeit im Unterricht bis hin zur Verweigerung, überhaupt das Schulgebäude zu betreten oder gar morgens aufzustehen. Bei den körperlichen Symptomen sind Magen-Darm-Beschwerden relativ häufig, wobei sich die Kinder in besonders schlimmen Fällen auch erbrechen. Daraus lässt sich schließen, dass nicht nur die Symptome selbst, sondern auch deren Intensität individuell von dem betroffenen Kind abhängig ist.

Auffällig ist, dass von den Lehrkräften der englischen Grundschule lediglich das Weinen als Symptom benannt wurde, welches in den meisten Fällen bereits nach kurzer Zeit wieder nachlässt. Das deutet darauf hin, dass die Schulangst der betroffenen Kinder entweder noch nicht so stark ausgeprägt ist oder sich noch nicht verfestigt hat.

Schüchterne Verhaltensweise oder seelisch-geistige Symptome, die in Kapitel 4 erwähnt wurden, wurden von keiner der Lehrkräfte genannt. Das lässt einerseits darauf schließen, dass diese Symptome eher selten bis gar nicht vorkommen. Andererseits ist es ebenso möglich, dass seelisch-geistige Symptome nur in seltenen Fällen als solche erkannt werden, da sie deutlich schwieriger erkennbar sind als beobachtbare Verhaltensweisen.

Basierend auf den Aussagen der Lehrkräfte kann somit davon ausgegangen werden, dass sich die Schulangst von Schülerinnen und Schülern oftmals in deren Verhaltensweisen und Wohlbefinden zeigt.

Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass in Zusammenhang mit Schulangst nicht immer Komorbiditäten auftreten. Sofern dies allerdings der Fall ist, liegen beispielsweise Autismus, ADHS oder andere sozial-emotionale Auffälligkeiten vor.

### Welche Auslöser der Schulangst gibt es beziehungsweise welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung einer Schulangst?

Aus den gesammelten Daten lassen sich hinsichtlich der Ursachen beziehungsweise Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Schulangst drei Gruppen identifizieren. Der erste Bereich umfasst das familiäre Umfeld eines Kindes. Hierbei können beispielweise Vorfälle, wie etwa eine Trennung der Eltern, Ängste bei den Kindern auslösen. Umgekehrt können die Eltern auch ihre eigenen Ängste auf ihr Kind übertragen.

Außerdem kann Leistungsdruck von Seiten der Eltern einen Einfluss auf die Entwicklung der Schulangst haben. In diesem Kontext weisen die Aussagen der Lehrkräfte zwei Richtungen auf. Auffällig ist, dass vor allem von den Lehrkräften der deutschen Regelgrundschule ein starker

Leistungsdruck aus dem Elternhaus berichtet wurde. In einem Fall sei dies sogar der entscheidende Faktor bei der Entwicklung der Schulangst gewesen, da das Kind ansonsten keine Schulangst entwickelt hätte. Sowohl die Lehrkräfte der englischen Grundschule als auch der Montessori-Grundschule berichteten lediglich vereinzelt von Leistungsdruck von Seiten der Eltern. Das deutet darauf hin, dass die akademische Leistung der Kinder in Deutschland für die Eltern einen vergleichsweise hohen Stellenwert hat. Dies lässt sich konkretisieren auf Eltern, deren Kinder eine Regelgrundschule besuchen.

Der zweite Bereich umfasst die Schule. Hierbei ist vor allem die Einschulung ein Ereignis, das bei Erstklässlerinnen und Erstklässlern Schulangst auslösen kann. Da dies von Lehrkräften der deutschen Regelgrundschule, der Montessori-Grundschule sowie der englischen Grundschule genannt wurde, lässt sich diesbezüglich kein Unterschied zwischen den einzelnen Schulformen und Ländern feststellen. Daraus lässt sich schließen, dass die Einschulung für alle Kinder grundsätzlich eine Herausforderung darstellt.

Weiterhin können auch die Leistungsanforderungen in der Schule zu einer Überforderung führen und infolgedessen die Entwicklung einer Schulangst begünstigen. Dies bestätigt die Auswirkungen zu hoher Leistungsanforderungen, die bereits in Kapitel 5.2. erläutert wurden.

Der dritte Bereich umfasst das soziale Umfeld eines Kindes. Hierbei kann das Fehlen eines Freundeskreises dazu führen, dass sich ein Kind in der Klasse unwohl fühlt, was letztendlich zur Entwicklung einer Schulangst beitragen kann. Bei älteren Kindern kann aber auch die Pubertät und damit verbundene Peergroup-Themen einen Einflussfaktor darstellen. Aus diesem dritten Bereich kann geschlossen werden, dass die Ursachen und Einflussfaktoren im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler nicht nur, wie in Kapitel 5.1. dargestellt, im Bereich der Familie liegen können, sondern auch in der Peergroup eines Kindes.

#### Welche Auswirkungen hat Schulangst auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler?

Aus den gesammelten Daten lässt sich ein breit gestreutes Bild zu den Auswirkungen der Schulangst erkennen. Hierbei ist zwischen Auswirkungen auf das Geschehen im Klassenzimmer, auf die soziale Interaktion und auf die schulischen Leistungen zu unterscheiden.

Mit Blick auf das Geschehen in Klassenzimmer lässt sich feststellen, dass Schulangst häufig durchaus zu einer Beeinträchtigung des Unterrichtsablaufs führt. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die mit der Schulangst zusammenhängenden Verhaltensweisen oder körperlichen Symptome der Kinder so auffällig sind, beispielsweise Schreien, Trampeln oder Erbrechen,

dass der Unterricht kurzzeitig unterbrochen werden muss. Vor allem diese offenkundige Erscheinung der Schulangst kann für die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse befremdlich sein und somit auch das Klassenklima beeinträchtigen.

In Bezug auf die soziale Interaktion lassen sich aus den Aussagen der Lehrkräfte gegensätzliche Auswirkungen der Schulangst ermitteln. Einerseits kann die Angst zu einem sehr zurückhaltenden Sozialverhalten führen, das sich darin zeigen kann, dass die Kinder sich sehr zurück ziehen und soziale Kontakte abbrechen. Außerdem können sie sehr anhänglich sein, sowohl an die Eltern als auch an die Lehrkräfte, wobei sie von Letzteren im Unterricht ständig Bestätigung einfordern. Andererseits ist auch ein sehr auffälliges Sozialverhalten möglich, bei dem die Kinder schnell gereizt und pampig sind sowie Verhaltensweisen zeigen, die sie so vorher noch nicht gezeigt haben.

Aus den Aussagen der Lehrkräfte zu den Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass vor allem die Lehrkräfte der deutschen Regelgrundschule negative Auswirkungen auf die Leistungen der Kinder beschreiben. Die Lehrkraft der Montessori-Grundschule berichtet hingegen keine gravierenden Auswirkungen. Das weist darauf hin, dass das Konzept der Montessori-Pädagogik sowohl den Lehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern einen flexibleren Umgang mit den schulischen Inhalten gewährleistet, als dies an einer Regelgrundschule möglich ist. Aus den gesammelten Daten kann somit geschlossen werden, dass Schulangst bei Kindern einer Regelgrundschule eher negative Auswirkungen auf deren Leistungen hat als bei Schülerinnen und Schülern einer Montessori-Grundschule.

Aus der Vielzahl der möglichen, teilweise konträren, Auswirkungen der Schulangst wird klar ersichtlich, dass die Effekte ebenso wie die Symptome individuell von dem betroffenen Kind abhängig sind.

Welche Maßnahmen zur Reduzierung von Schulangst werden in der Praxis umgesetzt? Wann lässt sich infolgedessen eine Reduzierung der Angst feststellen und inwieweit lässt sich die Schulangst vollständig, ohne erneutes Auftreten, behandeln?

In Kapitel 6 wurde bereits deutlich, dass es zur Reduzierung der Schulangst eine ganze Bandbreite möglicher Maßnahmen gibt. Dies wurde durch die gesammelten Daten bestätigt. Zur

Beantwortung der Frage ist zwischen Maßnahmen von Lehrkräften, von Eltern und von psychologischen Fachkräften zu unterscheiden.

Hinsichtlich der Maßnahmen, die von den Lehrkräften umgesetzt werden, fällt auf, dass Lehrpersonen häufig die Vertrauenspersonen der Kinder integrieren. In diesem Rahmen können einerseits die anderen Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Freundinnen und Freunde einbezogen werden, indem sie das betroffene Kind entsprechend seiner individuellen Bedürfnisse unterstützen. Andererseits kann auch ein Elternteil miteinbezogen werden und beispielsweise gemeinsam mit dem Kind im Unterricht anwesend sein. Weiterhin können nicht nur vertraute Personen zur Reduktion der Schulangst beitragen. Auch persönliche Gegenstände oder Dinge, die die betroffenen Schülerinnen und Schüler besonders mögen, wie etwa Kuscheltiere, können mit in die Schule genommen werden und so die Angst der Kinder mindern.

Um einen Einblick in die Gefühlslage der Schülerinnen und Schüler zu erlangen und dementsprechend darauf eingehen beziehungsweise reagieren zu können, bietet sich ein persönlicher Empfang der schulängstlichen Kinder vor dem Unterrichtsbeginn an. Falls ein Kind Schwierigkeiten beim Ausdrücken seiner Gefühle haben sollte, können Visualisierungsmöglichkeiten wie eine Angstampel oder Angstskala eingeführt werden.

Außerdem sollten die fachlichen Aspekte des Lernens für schulängstliche Kinder vorübergehend hintenangestellt werden und die Reduzierung der Angst sollte im Vordergrund stehen. Daher ist eine temporäre Reduzierung der Leistungsanforderungen sinnvoll. In diesem Rahmen ist es von großer Bedeutung den Kindern vor Augen zu führen, was sie bereits können, ihre Stärken hervorzuheben und sie für erbrachte Leistungen zu loben.

Hinsichtlich der Maßnahmen, die von den Eltern der betroffenen Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden, lassen sich zwei Richtungen erkennen. Einerseits kann es vorkommen, dass Eltern aufgrund von Überforderung mit der Situation keine Eigeninitiative ergreifen und die Lehrkraft infolgedessen alleine für die Reduzierung der Schulangst verantwortlich ist. Sofern jedoch Maßnahmen ergriffen werden, leisten die Eltern unter anderem intensive Beziehungsarbeit mit ihren Kindern. In diesem Rahmen versuchen sie bewusst mehr Zeit mit ihrem Kind zu verbringen und beispielweise mit zu Spieletreffs zu kommen oder den Anteil der Fremdbetreuung zu reduzieren. Zusätzlich suchen einige Eltern eigenständig die Unterstützung eines Psychologen beziehungsweise einer Psychologin auf.

Sofern die Kinder von psychologischen Fachkräften betreut werden, finden in diesem Rahmen häufig Gespräche, sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern, statt. Hierbei lernen die

Kinder, sich mit ihren eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen und diese in Worte zu fassen. Zur Unterstützung können Visualisierungsmöglichkeiten herangezogen werden. Auffällig ist, dass vor allem die Lehrkräfte der Montessori-Grundschule einen Einblick in die Arbeit ihrer Schulsozialarbeit gaben. Dies deutet darauf hin, dass einerseits die Schulsozialarbeit an der Montessori-Schule einen hohen Stellenwert hat und andererseits eine enge Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit und den Lehrkräften stattfindet.

Die vielen unterschiedlichen Maßnahmen, die zur Reduzierung der Schulangst umgesetzt werden können, zeigen deutlich, dass es keine universell anwendbare Methode zur Reduzierung der Angst gibt. Stattdessen ist immer für den individuellen Einzelfall zu ermitteln, welche Maßnahmen umgesetzt werden.

Im Hinblick auf den zeitlichen Rahmen, in dem nach der Einleitung geeigneter Maßnahmen eine vollständige Reduzierung der Schulangst festgestellt werden kann, geht aus den Angaben der Lehrkräfte eine relativ große Zeitspanne hervor. In manchen Fällen besteht die Schulangst über mehrere Wochen. Bei dieser relativ kurzen Zeit kann allerdings davon ausgegangen werden, dass sich die Schulangst noch nicht verfestigt hat. In gravierenderen Fällen ist daher tendenziell mit einer Zeitspanne von mehreren Monaten zu rechnen. In Einzelfällen kann sich die vollständige Reduzierung der Schulangst auch über ein ganzes Schuljahr erstrecken. Unabhängig vom zeitlichen Rahmen, lässt sich anhand der gesammelten Daten erkennen, dass eine Reduzierung der Schulangst nicht abrupt, sondern in einem sukzessiven Prozess erfolgt.

Weiterhin weisen die Angaben der Lehrkräfte darauf hin, dass es nach einer vollständigen Reduzierung der Angst hin und wieder dazu kommen kann, dass sich zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal Anzeichen einer Schulangst zeigen. In diesem Kontext wird allerdings von einer Lehrkraft darauf hingewiesen, dass dies davon abhängig sei, worin beim ersten Mal die Ursachen der Schulangst lagen. Es kann demnach nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass ein Kind die Schulangst vollständig überwunden hat, da ein Wiederaufkeimen möglich ist. Sofern die Angst allerdings beim zweiten Mal besonders stark auftritt, sollte das Hinzuziehen psychologischer Fachkräfte in Betracht gezogen werden.

Aus den Aussagen der Lehrkräfte wird ersichtlich, wie wichtig es ist, jegliche Anzeichen auf Schulangst sofort ernst zu nehmen. Denn dadurch kann eine Festigung und folglich auch ein langwieriger Verlauf der Schulangst verhindert werden.



### Wie lässt sich der Entwicklung von Schulangst präventiv entgegenwirken?

Anhand der Angaben der befragten Lehrkräfte ist zu erkennen, dass finite Anzeichen, die eindeutig und ausschließlich auf eine Schulangst hinweisen, nur schwer benannt werden können. Grundsätzlich sollten Lehrkräfte allerdings hellhörig werden, sobald sich ein Kind nach dem Schuleintritt über mehrere Wochen hinweg nicht in der Schule einlebt. Dies kann sich beispielsweise darin zeigen, dass es sich über einen längeren Zeitraum in der Schule beziehungsweise im Klassenzimmer unwohl fühlt und regelmäßig äußert, krank zu sein oder nach Hause zu wollen.

In Bezug auf die Prävention der Schulangst fällt auf, dass der Lehrer\*innenpersönlichkeit eine große Bedeutung zugesprochen wird. Diese sollte sich unter anderem durch einen empathischen, freundlichen und respektvollen Umgang mit den Kindern auszeichnen. Sofern eine Person die entsprechende Eignung für den Beruf der Lehrkraft nicht mitbringt und diesen dennoch ausüben möchte, kann davon ausgegangen werden, dass sich das unter anderem negativ auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Daher sollte es nach Ansicht einer befragten Lehrkraft im Rahmen des Studiums eine Möglichkeit geben, diese persönliche Eignung der Studierenden zu überprüfen und je nach Ergebnis auch entsprechende Interventionsmaßnahmen einleiten zu können.

Aus den gesammelten Daten wird außerdem ersichtlich, dass regelmäßige und offene Gespräche, sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern, dabei helfen können die Entwicklung einer Schulangst vorzubeugen, da man in Gesprächen viel über die Kinder, ihr Befinden und ihre Entwicklung erfahren kann. Daher sollten sich Lehrkräfte regelmäßig und bewusst Zeit für diesen Austausch nehmen.

Es wurde bereits deutlich, dass die Einschulung bei Kindern Schulangst auslösen kann. Daher stellt auch die angenehme Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule eine mögliche Maßnahme zur Prävention der Schulangst dar. In diesem Rahmen kann den Kindern beispielsweise bereits vor Schulbeginn die Möglichkeit geboten werden, ihre zukünftige Schule, Klasse und Lehrerschaft durch Hospitationen, Schulveranstaltungen und -feste kennenzulernen und erste Kontakte zu knüpfen.

Auffällig ist, dass sich im Kontext der Prävention von Schulangst vor allem die Lehrkräfte der deutschen Regelgrundschule für eine grundsätzliche Veränderung des Schulsystems aussprechen, die zu einer Reduzierung des Schuldrucks führen soll und letztendlich auch die Entwicklung von Schulangst verhindern soll. Hierzu wird eine Verlängerung der Grundschulzeit bis zur fünften oder sechsten Klasse sowie die vollständige Durchsetzung der notenfreien Bewertung angeführt.

Im Rahmen der Interviews wurden von allen sechs befragten Lehrkräften Maßnahmen zur Prävention der Schulangst genannt. Einige der Maßnahmen lassen sich vermutlich eher umsetzen als andere. Dennoch lässt die Beschreibung möglicher Präventions- und Interventionsmaßnahmen darauf schließen, dass die gemachten Erfahrungen mit schulängstlichen Kindern die Lehrkräfte dazu veranlasst haben, sich intensiv mit den Ursachen und der Behandlung von ‚Schulangst‘ auseinanderzusetzen.

## **10 Fazit und Ausblick**

Die gesammelten Daten bestätigen trotz der relativ kleinen Stichprobe von sechs Lehrkräften, was sich im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits herauskristallisierte. Es gibt weder das eine Symptom, das immer und ausschließlich auf eine Schulangst hinweist, noch gibt es die eine Maßnahme, die in jedem Fall zu einer Reduzierung der Schulangst führt. Die Schulangst ist ein Phänomen, das sich von Kind zu Kind in seiner Erscheinungsform, Intensität, Dauer und Behandlung unterscheidet. Aus diesem Grund kommt der Sensibilisierung von Lehrkräften eine große Bedeutung zu. Denn die Anzeichen einer Schulangst überhaupt wahrzunehmen, erfordert von Lehrkräften Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit. Im Rahmen einer angemessenen Vorbereitung sollen Lehrkräfte außerdem dazu befähigt werden, aus den vielen verschiedenen Maßnahmen diejenigen auszuwählen, die für den individuellen Fall als am zielführendsten erachtet werden. Hierbei ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten, also Lehrkräfte, Eltern und gegebenenfalls psychologische Fachkräfte, essenziell.

Die verschiedenen Perspektiven auf die Thematik haben gezeigt, dass es sich bei der Schulangst um ein länder- und schulübergreifendes Phänomen handelt. Durch die Befragung der Lehrkräfte konnte ein vielseitiger Einblick in die pädagogische Praxis gewonnen werden. Da allerdings im Hinblick auf das Kategoriensystem nicht jeder Kategorie Aussagen von allen sechs Lehrkräften zugeordnet werden konnte, wurden einige der Kategorien nur von vereinzelten Aussagen repräsentiert. Infolgedessen war ein Vergleich zwischen den verschiedenen Schulen und Ländern nicht immer vollumfänglich möglich. Im Rahmen einer Erweiterung der durchgeführten Studie könnten jedoch deutlich mehr Lehrkräfte von einzelnen Grundschulen befragt werden. Dadurch würde sowohl ein Vergleich zwischen den verschiedenen Schulen und Ländern als auch die Formulierung allgemeingültiger Aussagen ermöglicht werden. Es sollte aufgrund der begrifflichen Uneinigkeit, die im Zusammenhang mit der Thematik existiert, allerdings künftig darauf

geachtet werden, dass zu Beginn der Befragung das individuelle Verständnis der Lehrkräfte von ‚Schulangst‘ erfragt wird. Dadurch wird eindeutig festgelegt, auf Basis welches Verständnisses die Interviewfragen beantwortet werden. Eine weitere Frage, die im Rahmen einer weiterführenden Studie ebenfalls von Interesse sein könnte, wäre inwiefern sich Lehrkräfte durch ihr Studium auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Schulangst vorbereitet fühlen. Darauf aufbauen könnten Überlegungen für die Praxis formuliert werden.

Aus der vorliegenden Arbeit konnten abschließend auch persönliche Erkenntnisse gewonnen werden, die später in der eigenen Tätigkeit als Lehrkraft berücksichtigt werden sollen. Hinter verweigernden und auffälligen Verhaltensweisen steckt oftmals keine altersbedingte „Trotzphase“, sondern eine psychische Belastung. Daher gilt es, Schülerinnen und Schüler regelmäßig und bewusst zu beobachten, um so intraindividuelle Veränderungen erkennen zu können. Auch der regelmäßige Austausch mit den Eltern und den Kindern selbst kann bereits frühzeitig Hinweise auf mögliche Ängste, Sorgen oder Probleme geben. Um dem Leistungsdruck von Seiten der Eltern entgegenzuwirken, bieten Elterngespräche die Möglichkeit, die Ziele der Erziehungsberechtigten mit den realistisch erreichbaren schulischen Zielen des Kindes zu vergleichen. Dadurch können mögliche Diskrepanzen erkannt und rechtzeitig überwunden werden. Zuletzt gilt es, im Klassenzimmer eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen, in der die Kinder sie selbst sein können, Fehler machen dürfen und Spaß am Lernen und Entdecken haben. Denn die Schule ist letztendlich ein Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler einen beträchtlichen Teil ihres Lebens verbringen. Daher sollen sie diesem nicht mit dem Gefühl der Angst, sondern der Freude begegnen.

## Literaturverzeichnis

- Anders, F. (2024, 16. Januar). *Schulangst – Was wir wissen und was wir dagegen tun können*. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/was-ist-schulangst-und-was-koennen-schulen-dagegen-tun/#:~:text=Laut%20DAK%2DKinder%2D%20und%20Jugendreport,Mädchen%20mit%203%2C2%20Prozent>
- Baer, U. & Barnowski-Geiser, W. (2010). *Keine Angst vor der Schule: was Eltern tun können* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Becker, E. (2011). *Angst* [E-Book]. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838535128>
- Boeger, A. & Lüdmann, M. (2022). *Psychologie für die Gesundheitswissenschaften* [E-Book]. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63622-0>
- BRAMER Internetredaktion. (2023, 30. November). *Anforderungen – früher und heute: Wie entwickelt sich Leistungsdruck in der Gesellschaft?* <https://www.barmer.de/gesundheitsverstehen/psyche/stress/leistungsdruck-in-der-gesellschaft-1058580#:~:text=Wissenschaftler%20sind%20sich%20einig%2C%20dass,Anforderungen%20-%20es%20waren%20nur%20andere>.
- Büch, H., Döpfner, M. & Petermann, U. (2015). *Ratgeber soziale Ängste und Leistungsängste: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* [E-Book]. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Eriks, T. (2023, 23. September). *Angst vor der Schule – Ursachen, Symptome und Tipps für Eltern, Lehrer und Kinder*. SpielundLern.de. <https://www.spielundlern.de/wissen/angst-vor-der-schule-ursachen-symptome-und-tipps-fuer-eltern-lehrer-und-kinder/>
- Essau, C. A. (2023). *Angst bei Kindern und Jugendlichen: mit 32 Abbildungen, 35 Tabellen und 97 Übungsfragen* [E-Book]. München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838559537>
- Fehm, L. & Fydrich, T. (2013). *Ratgeber Prüfungsangst: Informationen für Betroffene und Angehörige*. Göttingen; Bern; Wien; [u.a.]: Hogrefe.

- FE News Editor. (2023, 7. Februar). *Children's Mental Health Week: Two in three children feel anxious and stressed due to school*. [https://www.fenews.co.uk/social-impact/childrens-mental-health-week-two-in-three-children-feel-anxious-and-stressed-due-to-school/#:~:text=Anxiety%20is%20the%20most%20common,anxious%20\(26%25\)%20at%20school.&text=The%20most%20prominent%20cause%20of,%2C%20is%20homework%20\(55%25\)](https://www.fenews.co.uk/social-impact/childrens-mental-health-week-two-in-three-children-feel-anxious-and-stressed-due-to-school/#:~:text=Anxiety%20is%20the%20most%20common,anxious%20(26%25)%20at%20school.&text=The%20most%20prominent%20cause%20of,%2C%20is%20homework%20(55%25))
- Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., Gonzálvez, C., Ruiz-Esteban, C. & García-Fernández, J. M. (2022). School anxiety profiles in Spanish adolescents and their differences in psychopathological symptoms. *PLoS ONE*, *17*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262280>
- Fink, C. (2023, 20. Juni). *Bereit für die Grundschule?* Zeit online. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2023-06/einschulung-grundschule-bundeslaender-haeufigste-fragen-faq>
- Fischer, C. (2021). Erziehungsberechtigte entscheiden sich häufig gegen die Grundschulempfehlung. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, *1/2021*, 23-28. [https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag21\\_01\\_03.pdf](https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag21_01_03.pdf)
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: eine praktische Einführung* (2. Aufl.) [E-Book]. Stuttgart: UTB. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550749>
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18., aktual. Aufl.). München [u.a.]: Pearson Studium.
- Gläser-Zikuda, M., Stephan, M. & Hofmann, F. (2022). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 237-251) [E-Book]. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7>
- Greiner, W., Batram, M., Damm, O., Scholz, S. & Witte, J. (2018). *Kinder- und Jugendreport 2018*. <https://www.dak.de/dak/download/kinder--und-jugendreport-2104098.pdf>
- Greiner, W., Batram, M. & Witte, J. (2019). *Kinder- und Jugendreport 2019*. <https://www.dak.de/dak/download/dak-kinder--und-jugendreport-2019-2168336.pdf>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.) [E-Book]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>

- Kluge, K.-J. & Kornblum, K. (1981). *Schulangst = Kinderangst: ein Beitrag zum Thema Kinderangst, ihre Erscheinungsformen, Auswirkungen, Ursachen und pädagogische Konsequenzen*. Bonn: Reha-Verlag.
- KMK. (o.D.). *Primarbereich*.  
<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschlu-esse/primarbereich.html#:~:text=Ziel%20der%20Grundschule%20ist%20es,das%20lebenslange%20Lernen%20zu%20vermitteln.>
- Krohne, H. W. (1976). *Theorien zur Angst* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krohne, H. W. (1977). *Angst bei Schülern und Studenten: Entstehungsbedingungen, Konsequenzen, präventive und therapeutische Maßnahmen* (1. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Krohne, H. W. (1996). *Angst und Angstbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krowatschek, D. & Domsch, H. (2011). *Stressfrei in die Schule: Ängste überwinden* (2. Aufl.). Ostfildern: Patmos-Verlag.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.) [E-Book]. Weinheim; Basel: Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1db0dd2d03?forceauth=1>
- Leibold, G. (1986). *Schulangst: Ursachen – Symptome – Behandlung*. Wiesbaden: Englisch.
- Levitt, E. E. (1987). *Die Psychologie der Angst*. Stuttgart; Berlin: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.) [E-Book]. Weinheim; Basel: Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/552557d1-12fc-4367-a17f-4cc3b0dd2d03?forceauth=1>
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-648) [E-Book]. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>
- Melfsen, S. & Walitza, S. (2013). *Soziale Ängste und Schulangst: Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln* [E-Book]. Weinheim; Basel: Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc132-c640-490b-8a88-25395dbbeaba?forceauth=1>
- Petermann, F. & Petermann, U. (2010). Schulangst. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158, 391-401. <https://doi.org/10.1007/s00112-010-2180-x>
- Rankl, G. (1994). Schulangst. *Pädagogische Welt: Monatsschrift für Erziehung, Bildung, Schule*, 48, 102-106.

- Rohlfs, C. (2011). Zum aktuellen Stand der Forschung. In C. Rohlfs (Hrsg.), *Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* (S. 103-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1>
- Schulz, B. & Weber, P. A. (2006). „Das große NEIN zur Schule“ – Schulangst und Schulphobie. Erscheinungsformen, Verlauf, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/isp/weber/examensarbeit\\_weber.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/isp/weber/examensarbeit_weber.pdf)
- Schusser, G. & Caspar, F. (1998). Schulangst. In H. Häcker (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (S. 765-766). Bern; Göttingen: Huber.
- Seyffert, S. (2012). *Autogenes Training mit Grundschulkindern: Fantasiereisen, Stilleübungen und Entspannungsrätsel; Klasse 1-4* (1. Aufl.). Buxtehude: AOL-Verlag.
- Suhr-Dachs, L. & Döpfner, M. (2015). *Leistungsängste*. Göttingen; Bern, Wien: Hogrefe.
- Sörensen, M. (1993). *Einführung in die Angstpshychologie: ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik* [E-Book]. Weinheim: Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc17e-dd78-4caf-a566-253d5dbbeaba?forceauth=1>
- Winkel, R. (1980). *Angst in der Schule: Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungsmöglichkeiten schulischer und sozialer Ängste* (2., verb. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

# Anhang

## Interviewleitfaden – Deutsch

### Einstieg

- Begrüßung und Wertschätzung der Teilnahme
- Kurzer Umriss des Themas

### **Einstiegsfrage:**

- Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrkraft?

### Hauptteil

**Frage 1:** Inwiefern haben Sie schon Erfahrung mit dem Thema „Schulangst“ gemacht?

**Rückfrage:** Können Sie noch weitere allgemeine Informationen zu den betroffenen Kindern geben (Geschlecht, Alter, Klassenstufe)?

**Frage 2:** Wurden die Kinder medizinisch von Fachpersonal betreut? Falls eine Anamnese durchgeführt wurde, welche, in Bezug auf die Schulangst relevanten, Ergebnisse hat diese hervorgebracht?

**Frage 3:** Wie ließ sich die Angst der betroffenen Kinder diagnostisch einordnen und woran konnte diese Einordnung festgemacht werden?

**Rückfrage:** Gab es Komorbiditäten?

**Frage 4:** Worin lag letztendlich, Ihres Wissens nach, der Auslöser der Schulangst?

**Frage 5:** Inwiefern hat Leistungsdruck von Seiten der Eltern oder aus dem Umfeld der Kinder zur Schulangst beigetragen?

**Rückfrage:** Inwiefern ist der Leistungsdruck aus Ihrer Sicht in den letzten Jahren gestiegen und welche Auswirkungen hat dieser Ihrer Meinung nach auf das psychische Wohlbefinden von Kindern?

**Frage 6:** Wie genau hat sich die Angst auf das schulische und private Verhalten der Kinder ausgewirkt (z.B. weniger Kontakt zu Freunden, charakterliche Veränderung etc.)?



**Frage 7:** Welche Auswirkungen hatte das Verhalten der Kinder auf deren Umwelt?

- Klassenklima
- Lehrer-Schüler-Interaktion
- Schüler-Schüler-Interaktion
- Eltern-Kind-Beziehung
- Schulische Leistungen

**Frage 8:** Welche Maßnahmen zur Reduzierung der Schulangst haben Sie in Betracht gezogen und welche haben Sie letztendlich umgesetzt?

**Frage 9:** Welche Maßnahmen wurden Ihres Wissens nach von den Eltern der Kinder unternommen?

**Frage 10:** Wenn es einen Schulpsychologen/eine Schulpsychologin an Ihrer Schule gibt, wie sah die Zusammenarbeit aus und inwiefern haben sich Ihre Maßnahmen zur Reduzierung der Angst unterschieden beziehungsweise ergänzt?

**Frage 11:** Wann und wie konnten Sie eine Reduzierung der Angst feststellen?

**Frage 12:** Wie haben sich die Kinder in der Folge entwickelt? Haben Sie noch Kontakt bzw. die Entwicklung weiterverfolgt?

**Frage 13:** Wie kann man Schulangst aus Ihrer Sicht frühzeitig erkennen?

**Frage 14:** Wie würden Sie auf Basis Ihrer gemachten Erfahrungen die Entwicklung von Schulangst vorbeugen?

**Abschlussfrage:**

Gibt es einen wichtigen Punkt, den Sie gerne noch besprechen möchten?

### **Abschluss**

- Verabschiedung

## **Interviewleitfaden – Englisch**

### **Introduction**

- Greeting and acknowledgement of participation
- Brief outline of the topic

### **Introducing question:**

- How long have you been working as a teacher?

### **Main part**

**Question 1:** To what extent have you already had experience with the issue of “school anxiety”?

**Query:** Can you give some more general information about the affected children (gender, age, class level)?

**Question 2:** Did the children receive medical assistance by qualified personnel? If an anamnesis was conducted, which results were relevant in relation to their school anxiety?

**Question 3:** How was the anxiety classified in terms of a diagnosis and which criteria were used for this classification?

**Query:** Were there any comorbidities?

**Question 4:** To the best of your knowledge, what caused the school anxiety?

**Question 5:** To what extent did the pressure to perform, either from the children’s parents or their social environment, contribute to their school anxiety?

**Query:** To what extent do you think the pressure to perform increased within in the past few years? What impact does this have on children’s mental well-being?

**Question 6:** How did the anxiety affect the children’s academic and private behaviour? (e.g. less contact to friends, character changes)

**Question 7:** What impact did the children's behaviour have on their environment?

- Classroom atmosphere
- Teacher-student interaction
- Student-student interaction
- Parent-child interaction
- Academic achievement

**Question 8:** Which measures did you take into consideration in order to reduce the anxiety and which did you ultimately implement?

**Question 9:** To the best of your knowledge, which measures did the parents implement?

**Question 10:** If there is a school psychologist at your school, how did your cooperation look like and to what extent did your measures to reduce the anxiety differ from or complement theirs?

**Question 11:** When and how did you notice a reduction in anxiety?

**Question 12:** How did the children further develop? Are you still in contact with them or follow their development?

**Question 13:** From your point of view, how can school anxiety be detected early on?

**Question 14:** Based on your previous experiences, how would you prevent the development of school anxiety?

**Final question:**

Is there anything else that you would like to discuss within this interview?

**Closing**

- Say goodbye

## Transkriptionen

### Interview 1

Datum der Aufnahme	12.12.2023
Schulform	Regelgrundschule
Land	Deutschland

1 **I:** Also erstmal würde ich mich gerne nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst  
2 und mit mir das Interview machst. (Mhm, sehr gerne) (.) Und ich hatte dir ja schon geschrieben,  
3 dass ich meine Bachelorarbeit zum Thema „Schulangst“ schreibe und im praktischen Teil soll  
4 es eben darum gehen, welche Erfahrungen Lehrkräfte schon mit Schulangst gemacht haben und  
5 auch wie sie mit Schülerinnen und Schülern mit Schulangst umgegangen sind. (..) Und zu Be-  
6 ginn würde ich dich gerne erstmal fragen, wie lange du schon als Lehrkraft arbeitest?  
7

8 **L1:** Oh, (lacht) da war ich jetzt nicht drauf vorbereitet. Also seit 2001 (.) 2001 habe ich mein  
9 Referendariat gemacht und seit September 2002 bin ich Lehrerin, also 21 Jahre.  
10

11 **I:** Inwiefern hast du in diesen 21 Jahren schon Erfahrung mit dem Thema Schulangst gemacht?  
12

13 **L1:** Ja, also ich war ja früher an der Hauptschule und da gab es schon so diese sozusagen  
14 „Schulverweigerer“ und ich glaube schon, dass das auch etwas mit Schulangst zu tun hat, aber  
15 in der Grundschule hatte ich tatsächlich auch mal ein Kind mit einer Schulangst.  
16

17 **I:** Und kannst du noch nähere allgemeine Informationen zu dem Kind geben, also Geschlecht  
18 und Klassenstufe?  
19

20 **L1:** Ja, also das war ein Mädchen und ich hatte sie, in der ersten Klasse war ich nur die Mathe-  
21 lehrerin, sie hat dann wiederholt, und dann hatte ich sie von der Zweiten bis zur Vierten als  
22 Klassenlehrerin.  
23

24 **I:** Und wurde sie medizinisch von Fachpersonal betreut und falls auch in diesem Rahmen eine  
25 Anamnese durchgeführt wurde, welche Ergebnisse kamen denn da raus die für die Schulangst  
26 relevant waren?  
27

28 **L1:** Also es war so, dass sie bei einer Psychologin war, bei der ersten, und die hat gleich gesagt  
29 das Kind hätte ADS (..) und das fand die Mutter merkwürdig und muss ich ehrlich gestehen,  
30 fand ich auch (.) weil man konnte sie gar nicht so einordnen in so einen Bereich, sie war einfach  
31 (..) also sie ist zwar immer zur Schule gekommen, hat aber alles verweigert und dann in der  
32 dritten Klasse meine ich war das, hatte sie eine andere Psychologin und die war richtig toll und  
33 die hat eben auch diese Schulangst bestätigt. Die hat auch dann, ganz spät aber erst und auch  
34 nur deswegen, weil sie dann für die Schulbegleitung, sie sollte ja dann in eine fünfte Klasse  
35 gehen, und für die Schulbegleitung brauchte sie natürlich auch eine Diagnose, und sie hatte so  
36 autistische Züge (..) wobei die Schulangst wahrscheinlich nichts mit ihrem Autismus zu tun  
37 hatte, sondern auch mit dem Druck aus der Familie (.) von der Mutter hauptsächlich.

38

39 I: Also war da schon ein Leistungsdruck da?

40

41 L1: Ja, seitens der Mutter ganz stark.

42

43 I: Und wie würdest du generell sagen, dass sich in den letzten Jahren der Leistungsdruck ver-  
44 ändert hat, also zugenommen, und wie hat sich das auch auf die psychische Gesundheit von  
45 Kindern ausgewirkt aus deiner Sicht?

46

47 L1: Ja ich weiß gar nicht ob das schulisch jetzt vor 20 Jahren, sag ich mal, so viel anders war.  
48 Wobei, wenn ich jetzt an meine Schulzeit denke und meine eigenen Kinder, die sind ja auch an  
49 der weiterführenden Schule, dann habe ich schon das Gefühl, dass der Schuldruck enorm ist.  
50 Und es kommt glaube ich in der Grundschule drauf an, wie sind die Lehrer, wie ist das Schul-  
51 konzept. Und ja, ich glaube, dass Schule schon Druck auf die Kinder ausübt, ja. Durch die  
52 vielen Arbeiten und die Testereien. Immer wieder werden die Kinder ja durch diese Arbeiten  
53 ja dann auch so einem Druck ausgesetzt und da werden einfach ganz viele geschrieben, schon  
54 in der ersten Klasse zum Teil.

55

56 I: Und bei dem Mädchen, wie wurde da die Schulangst diagnostisch eingeordnet und woran  
57 wurde das festgemacht?

58

59 L1: Woran jetzt ich das festgemacht habe oder die Psychologin?

60

61 I: Gerne beides. (lacht)

62

63 L1: Okay. (lacht) Also ich habe einfach gemerkt, dass sobald ich ihr gesagt habe, dass sie ir-  
64 gendwas machen soll, hat sie sich sofort verweigert und es ging dann soweit, dass sie gesagt  
65 hat sie hasst die Schule, sie hasst die Klasse, sie hasst alle Lehrer (.) und auch wenn sie Arbeiten  
66 zurückbekommen hat, hat sie die zum Teil zerrissen und das war ganz klar, dass sie so einen  
67 massiven Druck da einfach verspürt hat und ich habe dann einfach für mich den Plan gemacht,  
68 dass ich sie einfach machen lasse, das was sie kann. Das war aber halt schwer mit der Mutter,  
69 die ja eben auf diese Leistung aus war. Ich habe gesagt „Das macht aber gar keinen Sinn jetzt  
70 weiter mit Druck zu arbeiten“. Die erste Lehrerin die hat so ein Belohnungssystem gemacht, da  
71 habe ich ehrlich gesagt auch nichts davon gehalten, weil ich glaube, dass sie sich gar nicht  
72 steuern konnte. Also ein Belohnungssystem lohnt sich ja immer nur dann, wenn man weiß, da  
73 haben die einen Antrieb, die können sich regulieren und die können auch mal sich ganz doll  
74 bemühen. Bei ihr war das eben nicht so und das ist auch gescheitert mit diesem Belohnungs-  
75 system und deswegen hab ich sowas auch gar nicht eingeführt, sondern ich hab dann ganz engen  
76 Kontakt in der dritten Klasse zu der anderen neuen Psychologin gehabt und die war halt super  
77 und die hat mich dann nochmal darin bekräftigt, dass das eine gute Methode ist sie einfach  
78 machen zu lassen, ihre Stärken zu fördern also einfach auch zu gucken, wenn sie etwas gemacht  
79 hat sie zu loben und ansonsten wirklich einfach das was sie leisten wollte, sollte sie erbringen.  
80 Das hört sich merkwürdig an, weil man denkt „Naja, kann man ja nicht machen, sonst macht ja  
81 jeder was er will“ aber es hat tatsächlich bei ihr geholfen. Also sie hat sich geöffnet, sie ist ins  
82 Arbeiten gekommen, also das war echt toll wie das funktioniert hat.

83

84 **I:** Und wurden von der Schulpsychologin noch andere Maßnahmen unternommen?

85

86 **L1:** Also das war keine Schulpsychologin, das war eine Psychologin, die die Familie ausge-  
87 sucht hat. Also die ist zwei Mal in der Woche zu der Kinderpsychologin gegangen und die  
88 Eltern mussten eben auch ab und zu mit zu den Gesprächen, das war auch ganz wichtig. Ich  
89 war auch mal dort und die Psychologin war sehr engagiert und kam auch an die Schule, damit  
90 ich mein Handeln auch vor der Schulleitung rechtfertigen konnte und hat eben nochmal bestä-  
91 tigt, dass das Kind wirklich einfach dann arbeitet, wenn es möchte. Genau, also da hat sie sich  
92 sehr stark gemacht. Also sie hat aber kein Medikament bekommen, so wie es die erste Psycho-  
93 login wollte. Engen Kontakt hatte sie zu mir die Kinderpsychologin und zu der Familie und  
94 dadurch konnten wir ihr dann wirklich ganz gut helfen, und später dann zum Jugendamt, weil  
95 die dann die Stunden genehmigen mussten für die Lernbegleitung.

96

97 **I:** Und weißt du ob von den Eltern noch etwas unternommen wurde, also zusätzlich dazu, dass  
98 sie zu den Therapiesitzungen gekommen sind?

99

100 **L1:** Also ich glaube die wurden schon auch darum gebeten halt keinen Druck auf die Tochter  
101 auszuüben. Aber sonst, müsste ich mal überlegen. (..) Nein, sonst ist glaube ich da nichts Wei-  
102 teres unternommen worden.

103

104 **I:** Und gab es für die Schulangst einen bestimmten Auslöser, also zum Beispiel eine Situation?

105

106 **L1:** Also wie schon gesagt, immer wenn man eine Arbeit geschrieben hat oder wenn man ihr  
107 eine Arbeit zurückgegeben hat oder sobald sie einfach etwas leisten musste, sobald man etwas  
108 von ihr gefordert hat, hat sie blockiert, da hat sie einfach die Arbeit verweigert.

109

110 **I:** Und welche Auswirkungen hatte das Verhalten auf die Umwelt der Schülerin, also zum Bei-  
111 spiel auf das Klassenklima, oder auch auf die Interaktion mit anderen Kindern?

112

113 **L1:** Also sie war schon auch so ein bisschen ein eigenes Kind, sie hat zum Beispiel auf dem  
114 Schulhof nie mit anderen Kindern gespielt, das war auch für sie in Ordnung. Ich habe versucht  
115 sie da so ein bisschen zu unterstützen aber sie wollte das nicht und am Anfang war das für die  
116 Kinder schon sehr befremdlich, wenn sie da die Sachen zerrissen hat oder gesagt hat „Ich hasse  
117 die Klasse“. Aber da musste man einfach dann auch die Kinder mit ins Boot holen und mit  
118 ihnen besprechen, dass sie jetzt einfach ein besonderes Kind ist und dass wir sie unterstützen,  
119 indem wir sie einfach machen lassen und das haben die Kinder dann echt gut umgesetzt. Aber  
120 natürlich, am Anfang war das schon ein bisschen schwierig für sie einfach zu sehen. Oder sie  
121 haben mir dann auch gesagt „Die hat jetzt wieder ein Arbeitsblatt zerrissen“, aber irgendwann  
122 haben sie es geschafft, das komplett zu ignorieren (.) und auch mitzuhelfen und sie zu integrie-  
123 ren.

124

125 **I:** Und wann konntest du dann eine Reduzierung der Angst feststellen also, dass sie zum Bei-  
126 spiel wieder gerne in die Arbeitszeit gekommen ist?

127

128 **L1:** Es wurde dann stetig besser, also sie hat dann angefangen zu arbeiten, sie hat auch sogar  
129 die Arbeiten wieder mitgeschrieben, also (.) ich kann jetzt keinen Zeitpunkt nennen. Ich habe  
130 das Gefühl, desto mehr ich sie in Ruhe gelassen habe, desto öfter sie zur Kinderpsychologin ist  
131 und auch die Eltern da wirklich an einem Strang gezogen haben, ich habe das Gefühl, als wir  
132 drei sozusagen an einem Strang gezogen haben in der Umsetzung, ich habe mir ganz oft Tipps  
133 von der Kinderpsychologin geholt, da wurde es dann auch richtig gut.

134

135 **I:** Und hast du danach nochmal was von der Schülerin gehört, ob diese Verhaltensweisen wie-  
136 der stärker wurden?

137

138 **L1:** Ja, also sie hat eine Schulbegleitung dann bekommen in der fünften Klasse, also das war  
139 überhaupt sehr problematisch. Wir haben oft überlegt an welche Schule wird sie in der Fünften  
140 gehen, wo kann so ein Kind mit so einem besonderen Charakter hingehen, ohne Probleme zu  
141 haben, weil natürlich, ihr Verhalten hat sich dann leider schon auf die Schule ausgewirkt, weil  
142 das zog sich schon über einen langen Zeitraum und die schulischen Leistungen, die wurden  
143 dann zwar auch wieder besser, aber es sind dann vorher doch Lücken entstanden und es war  
144 wirklich schwierig zu überlegen wo geht sie hin, deswegen war auch diese Lernbegleitung ganz  
145 wichtig. Und die Mutter hatte noch zwei Söhne bei uns an der Schule, mit der war ich dann in  
146 gutem Kontakt. Die hat immer wieder berichtet, dass ihre Tochter sich da wirklich so gut ent-  
147 wickelt hat, dass sie immer noch ein bisschen eigen ist aber, dass es wirklich (.) sie ist an eine  
148 Gemeinschaftsschule gegangen, das war vielleicht auch ganz gut, da konnte sie dann auf ihrem  
149 Niveau arbeiten mit der Lernbegleitung und mein letzter Stand ist, dass es wirklich toll klappt.  
150 Ich habe sie dann auch mal auf einem Schulfest gesehen.

151

152 **I:** Schön! (Ja, das ist echt schön.) Und was würdest du sagen, auf Basis deiner gemachten Er-  
153 fahrungen, wie man der Entwicklung von Schulangst vorbeugen kann?

154

155 **L1:** Ja, ich glaube vorbeugen kann man jetzt nicht. Aber ich glaube man kann (.) also natürlich,  
156 außer dem Mädchen, das war ja ein Extrembeispiel, gibt es natürlich immer Einzelne in meiner  
157 Klasse die wirklich auch Angst vor den Arbeiten haben oder, ich habe jetzt grade eine vierte  
158 Klasse, vor dieser Grundschulempfehlung und ich glaube einfach wirklich, dass man viele Ge-  
159 spräche mit den Kindern führt. Wenn ich zum Beispiel eine Arbeit austeile, sage ich immer  
160 „Macht euch keinen Stress, das ist wie ein Arbeitsblatt, versucht euren Kopf frei zu machen,  
161 euch nicht unter Druck zu setzen“. Ich erkläre ihnen dann auch, wie mit Erwachsenen, wenn  
162 ihr zu viel Angst habt dann blockiert ihr, dann könnt ihr alles gar nicht umsetzen. Also einfach  
163 durch viele Gespräche, durch Freundlichkeit, liebevollen Umgang, den Kindern auch die Angst  
164 zu nehmen. Wenn man glaube ich die Stärken eher hervorhebt und die Schwächen einfach  
165 Schwächen sein lässt, jeder Mensch hat Schwächen, glaube ich schon, dass man einfach wirk-  
166 lich einen angstfreien Unterricht (.) wenn man den ermöglicht, dann haben die Kinder auch  
167 keine Angst und können glaube ich auch das Beste aus sich herausholen. Durch Gespräche  
168 denke ich, Mut machen, loben, ja so Sachen.

169

170 **I:** Und gibt es zusätzlich zu den Anzeichen die du schon genannt hast, noch weitere Anzeichen  
171 woran man Schulangst frühzeitig erkennen könnte?

172

173 **L1:** (6) Ja, ich wüsste jetzt nicht. Also man erkennt es ja auch erst im Unterricht. Ich denke so  
174 an der weiterführenden Schule waren das dann die Kinder, die halt geschwänzt haben, sage ich  
175 mal. Das hat sicher auch mit anderen Sachen zu tun aber vielleicht auch mit einer Schulangst  
176 oder (..) Ja woran merkt man das? (...) Ja ich denke, wenn das Verhalten so auffällig wird, da  
177 spielen zwar viele Sachen eine Rolle, aber dann kommt die Schulangst natürlich auch erschwe-  
178 rend dazu. (.) Ich weiß jetzt nicht, ob ich deine Frage beantwortet habe, war das so in die Rich-  
179 tung? (lacht)

180

181 **I:** Ja. (lacht). Genau, dann sind wir tatsächlich auch schon bei der letzten Frage. Und die wäre,  
182 ob wir noch etwas hätten besprechen sollen deiner Meinung nach oder ob du noch etwas auf  
183 dem Herzen hast was du gerne zu dem Thema sagen möchtest?

184

185 **L1:** Ja (.) Also ich finde es wirklich einfach wichtig, dass das Schulsystem sich verändert. Also  
186 so mal grundlegend den Kindern einfach diesen Druck nehmen, und das muss halt von oben  
187 runtergebrochen werden. Ich muss ja trotzdem die Kinder dann zum Beispiel auf eine weiter-  
188 führende Schule vorbereiten. Dann hat der Lehrer natürlich den Druck und die Eltern und die  
189 Kinder wollen vorbereitet sein und (.) ich finde das schwierig. Ich denke, das ist wirklich wich-  
190 tig. Die kommen ja vom Kindergarten in die Schule und freuen sich, und nach einem halben  
191 Jahr wollen sie wieder in den Kindergarten, das ist schon sehr traurig, da zeigt sich ja, dass der  
192 Druck so massiv ist. Ich glaube das wäre schön, wenn man in der Grundschule den Druck raus-  
193 nimmt und die Grundschule vielleicht ein bisschen verlängert bis zur fünften oder sechsten  
194 Klasse. Also Schuldruck muss auch von oben vom System her reduziert werden (..) Und Lehrer  
195 sollte man nur werden, wenn man wirklich die Kinder lieb hat (lacht), das hat auch ganz viel  
196 mit Beziehung zu tun, dass man Druck von den Kindern nimmt.

197

198 **I:** Okay (.) dann sind wir auch schon am Ende. Ich danke dir nochmal für deine Teilnahme und  
199 für deine Zeit.

200

201 **L1:** Natürlich, sehr gerne.



## Interview 2

Datum der Aufnahme	13.12.2023
Schulform	Regelgrundschule
Land	Deutschland

1

1 **I:** Also erstmal würde ich mich gerne nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst  
2 und mit mir das Interview führst. (Ja, gerne) Und ich hatte ja schon erzählt, dass ich meine  
3 Bachelorarbeit zum Thema „Schulangst“ schreibe und im praktischen Teil soll es eben darum  
4 gehen, welche Erfahrungen Lehrkräfte schon mit Schulangst gemacht haben auch wie sie mit  
5 Schülerinnen und Schülern mit Schulangst umgegangen sind. (.) Und zu Beginn würde ich dich  
6 gerne erstmal fragen, wie lang du schon als Lehrkraft arbeitest?

7

8 **L2:** Seit 25 Jahren.

9

10 **I:** Und inwiefern hast du in den 25 Jahren schon Erfahrung mit dem Thema Schulangst ge-  
11 macht?

12

13 **L2:** Ich hatte recht früh zu Beginn meiner Schulzeit zwei Kinder mit Schulangst, die ich in die  
14 erste Klasse gekriegt habe damals. Und ich habe aktuell jetzt, in der jetzt übernommenen dritten  
15 Klasse, ein Kind mit Angst vor Mathe.

16

17 **I:** Kannst du zu den Kindern noch nähere allgemeine Informationen machen also beispielsweise  
18 das Geschlecht?

19

20 **L2:** Ja, zu allen drei?

21

22 **I:** Gerne.

23

24 **L2:** Okay. Das erste Kind war ein türkischer Junge, sechs Jahre alt damals und kam mit der  
25 Einschulung quasi in die Schule (..) bei mir in die [Schule x] damals, in [Ort x] und das zweite  
26 Kind das war zeitversetzt auch eine Erstklässlerin, ein Mädchen, auch Schulangst entwickelt  
27 mit der Einschulung und das dritte Kind aktuell ist ein Mädchen, acht Jahre alt und die ist  
28 deutsch, hat aber eine marokkanische Mutter und einen deutschen Vater.

29

30 **I:** Und wurden oder wird das Kind aktuell medizinisch von Fachpersonal betreut und falls in  
31 diesem Rahmen auch eine Anamnese durchgeführt wurde, welche Ergebnisse, die für die Schul-  
32 angst relevant sind, kamen denn dabei heraus?

33

34 **L2:** Leider in keinem der drei Fälle ist da eine medizinische oder schulpsychologische oder  
35 psychologische Betreuung von statten gegangen. Aktuell, der dritte letzte Fall, bezieht sich nur  
36 auf Mathe, laut Aussagen der Eltern auf Mathe, da kommen wir gleich dazu, und die beiden  
37 Fälle zu meinem Berufsbeginn, die haben sich in Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Kind  
38 nach einiger Zeit gelegt.

39

40 **I:** Und wie hat sich auch die Angst der ersten beiden Kinder diagnostisch einordnen lassen und  
41 woran konnte das festgemacht werden?

42

43 **L2:** Ich bin mir nicht sicher, was jetzt unter diagnostisch verstanden wird, ich kann dir nur  
44 sagen, dass das erste Kind, der türkische Junge, eine Zeit lang jeden Morgen sich übergeben  
45 hat im Klassenzimmer. Das Mädchen hat eine Zeit lang unter dem Tisch gegessen, das war die  
46 ruhige Version, oder geschrien und getrampelt unter ihrem Tisch (.) eine Zeit lang. Das Mäd-  
47 chen aktuell jetzt hat Angst (..) wie sich das äußert, sie hat große Angst Fehler zu machen, wir  
48 können da noch genauer drauf eingehen.

49

50 **I:** Gab es bei den Kindern außer der Schulangst noch weitere Komorbiditäten?

51

52 **L2:** Von den Eltern habe ich darüber nichts erfahren. (4) Interessant war, dass das Mädchen  
53 damals, italienischer Herkunft, einen Bruder hatte in der gleichen Klasse bei mir. Beim Bruder  
54 hat sich gar nichts gezeigt, nur das Mädchen hat die Symptomatik gezeigt.

55

56 **I:** Inwiefern hat Leistungsdruck von Seiten der Eltern oder generell aus dem Umfeld bei der  
57 Schulangst eine Rolle gespielt?

58

59 **L2:** In den ersten beiden Fällen [Schule x] keine, im letzten, im aktuellen Fall ist das der ent-  
60 scheidende Faktor, der aber von den Eltern nicht explizit so gesehen oder nicht genannt wird.  
61 Sie sehen die Schuld nicht bei sich, aber in dem Gespräch, was ich vor kurzem mit ihnen hatte,  
62 mit beiden Eltern, wurde ganz schnell klar, dass es der Leistungsdruck ist, der von den Eltern  
63 aus geht. Ansonsten hätte das Mädchen meiner Ansicht nach keine Schulangst.

64

65 **I:** Und wie würdest du generell sagen, dass sich der Leistungsdruck in den letzten Jahren ver-  
66 ändert hat und wie hat sich das deiner Meinung nach auf die psychische Gesundheit von Kin-  
67 dern ausgewirkt?

68

69 **L2:** Ich kann das in der Grundschule im Groben nicht erkennen, dass der Leistungsdruck ge-  
70 wachsen wäre. Ich kann in Einzelfällen festmachen, dass Eltern mehr (.) ab und zu oder sagen  
71 wir mal öfter als ich das früher erlebt habe, ihre Kinder (...) wie soll ich das ausdrücken, die  
72 sind sehr hinterher, also dieses Helikopterverhalten rund um ihr Kind. Das sehe ich öfter, be-  
73 zieht sich aber nicht nur auf Schule und Schulleistungen, sondern die Eltern spinnen ihr Heli-  
74 kopfnetz allgemein um das Kind herum, das sehen ich öfter. Und dass Eltern auch mehr Ver-  
75 unsicherung zeigen, was die Entwicklung ihres Kindes angeht. Aber ich glaube der Leistungs-  
76 druck hat nicht zugenommen. Ich muss allerdings auch sagen, dass wir jetzt schon viele Jahre  
77 ohne Noten laufen und deshalb bin ich da kein guter Ansprechpartner in diesem Aspekt.

78

79 **I:** Und die Verhaltensweisen, die du eben bei den Kindern angesprochen hattest, welche Aus-  
80 wirkungen hatten die auf das Umfeld der Kinder, also beispielsweise auf das Klassenklima oder  
81 auch auf die Interaktion mit dir und auch mit anderen Kindern?

82

83 **L2:** Also in den ersten beiden Fällen, der türkische Junge und das italienische Mädchen, die  
84 geschrien haben beziehungsweise sich übergeben haben, das hat natürlich eine Zeit lang zu

85 einer extremen Störung im Unterrichtsfortgang geführt. Das heißt, ich musste den Unterricht  
86 öfter unterbrechen oder mich um das Kind kümmern. Im Fall des Mädchens, die geschrien und  
87 getrampelt hat, habe ich mit der Mutter ausgemacht, dass die eine Zeit lang den Vormittag mit  
88 ihrem Kind in der Klasse verbringen darf. Ich weiß gar nicht ob das rechtlich möglich war  
89 damals, wir haben das einfach auf kleiner Flamme gekocht. Und das lief dann besser mit der  
90 Mutter eine Zeit lang im Klassenzimmer. (...) Diese beiden ersten Fälle hatten auf das Gesche-  
91 hen im Klassenraum natürlich einiges an Irritation geführt. Also der sich übergebende Junge,  
92 das war klar, den musste ich natürlich immer säubern beziehungsweise den Boden säubern, die  
93 Kinder fanden das eklig. Und das schreiende Mädchen hat natürlich extrem dazu geführt, dass  
94 in der Phase, wo sie geschrien und getrampelt hat, natürlich der Unterricht massiv gestört war.  
95 Im jetzigen Fall, der aktuelle Fall, kommt es im Klassengeschehen zu keiner Störung, allerdings  
96 im Verhältnis des Kindes zu mir. In der Hinsicht, dass dieses Kind was jetzt so große Angst hat  
97 Fehler zu machen sobald ich mich dem Kind annähme und ihr Arbeitsblatt angucke oder mich  
98 mal hinstelle und gucke was sie macht, ist sie extrem verunsichert und wird dann aus dieser  
99 Verunsicherung heraus zickig und pampig mir gegenüber. (..) Das zweite ist, ich würde dieses  
100 dritte Kind jetzt, (.) habe ich immer mal wieder angesprochen, ich würde gerne mit ihr alleine  
101 Mathe machen, sie quasi fördern, du kennst das ja, einmal die Woche. Aber die hat das jetzt  
102 erst verweigert, „Nein sie geht nicht mit, sie hat Angst“, du weißt ja, in der Bücherei mache ich  
103 das ja immer, sie hat Angst, sie macht da nicht mit. Aber seit ich das Gespräch mit den Eltern  
104 hatte geht sie mit und hat da auch ihre Scheu und ihre Angst vor der Förderung verloren. Sie  
105 hat auch explizit geäußert „Ich mag da nicht mitgehen, ich habe Angst etwas falsch zu machen“.

106

107 **I:** Hat man das dann auch in den schulischen Leitungen gesehen diese Angst?

108

109 **L2:** Ja, das hat man, also in den ersten beiden Fällen, das ist ja in der ersten Klasse gewesen,  
110 da standen die schulischen Leistungen noch nicht so im Vordergrund, aber in dem jetzigen Fall,  
111 das Kind ist einfach unheimlich aufgeregt und angespannt wenn sie schriftliche Leistungen  
112 erbringen muss, obwohl es keine Noten gibt. Und diese Anspannung und Erregung führt eben  
113 dazu, dass sie mit Aufgaben nicht zurechtkommt, die sie normalerweise denke ich bewältigen  
114 könnte.

115

116 **I:** Und du hattest ja auch schon angesprochen, dass du zum Beispiel in einem Fall die Mutter  
117 mit ins Klassenzimmer gesetzt hast (Mhm), welche Maßnahmen hast du noch zur Reduzierung  
118 der Angst umgesetzt und welche Maßnahmen haben noch die Eltern umgesetzt?

119

120 **L2:** Ich selber habe natürlich in den ersten beiden Fällen die Kinder extrem betüddelt, in Watte  
121 gepackt und war sehr vorsichtig mit allem was ich von denen gefordert habe, weil ich gedacht  
122 habe die brauchen erstmal eine Zeit um sich an das Setting zu gewöhnen. Das heißt, ich habe  
123 da von vorne herein die inhaltlichen fachlichen Sachen einfach zurückgestellt und habe einfach  
124 gedacht die müssen erstmal lernen, sich in dem Klassenrahmen wohl zu fühlen. Habe also von  
125 denen kaum Anforderungen verlangt. (...) Also der türkische Junge, da kam von der Elternseite  
126 gar nichts, die waren erstens völlig irritiert und zweitens völlig überfordert mit der ganzen Si-  
127 tuation, das habe ich halt durch das genannte Betüddeln und schonen selbst bewältigt. Im jetzi-  
128 gen dritten Fall habe ich versucht im Gespräch mit der Tochter und mit den Eltern, klar zu  
129 machen, dass es absolut keine negativen Auswirkungen hat, wenn das Kind Fehler macht, (..)

130 wobei ich den Eindruck habe, dass da im familiären Umfeld es trotzdem zu Druck kommt. Ich  
131 habe auch erfahren, also ich wollte, dass der Vater, weil sie mit mir nicht in die Bücherei wollte  
132 zur Förderung, ich wollte, dass der Vater ihr das vielleicht zeigt was sie da lernen oder überar-  
133 beiten müsste, aber die Mutter hat dann gesagt, mit dem Vater lernen zuhause klappt überhaupt  
134 nicht, wobei der Vater eher der weichere Part war, die Mutter ist die, die die Anforderungen  
135 und den Leistungsdruck stellt. Also konkret heißt das, von Elternseite kommen keine Maßnah-  
136 men, in keinem der drei Fälle, außer die Mutter die im Klassenzimmer war. Ich versuche durch  
137 Einwirkung auf Kind und Eltern da eine Reduzierung der Schulangst zu versuchen.

138

139 **I:** Und nach welcher Zeit hast du eine Reduzierung der Angst festgestellt, also vor allem in den  
140 ersten beiden Fällen und hast du auch schon im jetzigen Fall langsam eine festgestellt?

141

142 **L2:** Ja, im ersten Fall, türkischer Junge, das ging nach der ersten Woche in der er sich jeden  
143 Tag übergeben hat, hat sich dieses Unwohlsein, also dieses Bauchweh, peu à peu reduziert.  
144 Nach einigen Wochen war die Sache gegessen. Er blieb aber immer schüchtern, das war ein  
145 schüchterner Junge. Im zweiten Fall hat die Maßnahme Mutter im Klassenzimmer zur soforti-  
146 gen Reduktion des Schreiens und Trampelns geführt, aber es hat doch bestimmt zwei bis drei  
147 Monate gedauert, bis sich das Kind im Klassenverband einfach normal bewegt hat. Ich jetzigen  
148 Fall hat das Gespräch mit den Eltern dazu geführt, dass dieses Kind mit mir in die Förderung  
149 geht und seit sie erlebt hat, dass das gar kein schlimmes Ding ist, ist sie etwas gelöster. Das  
150 heißt, sie geht mit und hat auch Freude daran mit mir und einem weiteren Kind ihre Defizite  
151 aufzuarbeiten. Trotzdem bleibt ihre Angst bei schriftlichen Arbeiten immer noch virulent, also  
152 das ist noch nicht gegessen.

153

154 **I:** Und weißt du ob bei den ersten beiden Kindern vor allem im Laufe der Schulzeit nochmal  
155 irgendwie Anzeichen von einer Schulangst da waren?

156

157 **L2:** In der Zeit, in der sie in die Grundschule gingen nicht, darüber hinaus habe ich keine In-  
158 formationen, nein.

159

160 **I:** Und was würdest du sagen wie man, auch auf Basis von deinen Erfahrungen, Schulangst  
161 noch frühzeitig erkennen kann?

162

163 **L2:** (7) Die Erkennungsfaktoren oder wie sich das zeigt, an denen man das erkennen kann, die  
164 sind so verschieden, ich könnte da kein generelles Instrumentarium nennen außer Augen offen-  
165 halten und gucken wie die Kinder agieren und wirken. Also die ersten beiden Fälle waren ja so  
166 offensichtlich, dass es da gar kein, also da muss man schon Scheuklappen aufhaben um das  
167 nicht zu sehen. Ich denke, (6) wenn man bei auch nicht so offensichtlichen Fällen ein Stück  
168 weit Empathie pflegt und mit den Kindern spricht und sie beobachtet, dann kann man das relativ  
169 gut erkennen. Und erst dann kann man ja auch Maßnahmen einleiten, die vielleicht darüber  
170 hinaus gehen was man selbst machen kann. Wenn es Fälle gibt, die man nicht bemerkt oder die  
171 ich nicht bemerke, dann findet ja auch in der Hinsicht nichts statt.

172

173 **I:** Und was würdest du sagen wie man vielleicht auch die Entwicklung von Schulangst vorbeu-  
174 gen könnte?

175

176 **L2:** Wichtigster Faktor (...) ist ein guter pädagogischer Bezug zu den Kindern, viel Empathie  
177 und ein warmherziger Umgang und vor allem Respekt vor den Kindern und ihrer Befindlich-  
178 keit. Zweit wichtigster Faktor, keine Noten, sondern andere Bewertungssysteme. Und dritter  
179 wichtiger Faktor ist der gute Kontakt zu den Eltern, weil man da sehr sehr viel erfährt, auch in  
180 der Beobachtung. Im dritten Fall konnte ich das durch die Interaktion der beiden Elternteile und  
181 der Elternteile mit ihrer Tochter erkennen, dass in der Familie ein großer Unfrieden herrscht.

182

183 **I:** Dann sind wir tatsächlich auch schon bei der letzten Frage angekommen, die wäre, ob wir  
184 deiner Meinung nach noch irgendwas hätten besprechen sollen oder ob dir noch was auf dem  
185 Herzen liegt was du gerne zu dem Thema sagen möchtest?

186

187 **L2:** Ja, ich habe in der Schulzeit meines eigenen Sohnes, gerade in der Grundschulzeit, eine  
188 Klassenlehrerin erlebt, die sehr unempathisch mit Kindern umgegangen ist und ich finde es  
189 sollte in irgendeiner Weise, wobei ich keine Idee habe, in der Ausbildung möglich sein, Men-  
190 schen, die von der persönlichen Seite her nicht geeignet sind mit Kindern umzugehen, in ir-  
191 gendeiner Weise daran zu hindern in die Schule zu gehen. Das war eine Katastrophe, die Kinder  
192 haben gelitten und es kann nicht sein, dass solche Menschen einfach mit Kindern arbeiten. Also  
193 ich weiß, ich habe keine Idee wie man das umsetzen könnte, aber eine bestimmte persönliche  
194 Eignung sollte einfach abgecheckt werden. Das fand zumindest zu meiner Zeit in der Ausbil-  
195 dung in keinsten Weise statt. (...) Und dann müsste man natürlich Interventionsmöglichkeiten  
196 haben, wenn einem das so offensichtlich widerfährt. Also ich finde da sollten Rektoren auch  
197 die Möglichkeit haben und mutig genug sein, solche Menschen einfach in irgendeiner Weise  
198 zu instruieren oder zu beeinflussen, wie auch immer. (...) Also das hilft jetzt nicht sehr weiter.

199

200 **I:** Doch! (lacht) Das hat meine Frage auf jeden Fall beantwortet.

201

202 **L2:** Also ich finde es gibt nicht wenige Lehrer- und Lehrerinnenpersönlichkeiten, wo ich schon  
203 im Praktikum und in der Referendariatszeit, in der Zeit, ich betreue ja beides, gemerkt habe (..)   
204 das ist eigentlich keine Person, die ich jetzt für meinen Sohn der Klasse wünschen würde als  
205 Lehrerin oder als Lehrer. Aber da haben wir überhaupt kein Instrument oder kaum eine Mög-  
206 lichkeit, also ich nicht, so jemanden daran zu hindern.

207

208 **I:** Also da würdest du sagen das sollte man auf jeden Fall verbessern oder daran arbeiten?

209

210 **L2:** Naja in irgendeiner Weise, ich habe auch keine Idee wie, aber ich habe jetzt in zwei Fällen  
211 erlebt, dass es während des Praktikums ungeheuer schwer war, so jemanden zu stoppen, (..)   
212 trotz der offensichtlichen Ungeeignetheit mit Kindern zu arbeiten.

213

214 **I:** Okay, dann sind wir auch schon am Ende. Dann danke ich dir nochmal für deine Teilnahme  
215 und für deine Zeit.

216

217 **L2:** Ja, gerne.

### Interview 3

Datum der Aufnahme	15.12.2023
Schulform	Grundschule
Land	England

1 **I:** So, first of all I would like to thank you for your time and that you are participating in my  
2 interview. As you might already know, I'm writing my dissertation about "school anxiety" and  
3 therefore, I'm interested in teachers' experiences with school anxiety and also how they dealt  
4 with students who suffered from school anxiety. (.) To start with, I would like to ask you for  
5 how long you've been working as a teacher?

6  
7 **L3:** Oh dear, 34 years. (laughs) 34 years, yeah, long time.

8  
9 **I:** And within those 34 years, to what extent have you already had experience with school anx-  
10 iety?

11  
12 **L3:** I suppose every year you get children who are reluctant to come to school. I've mainly  
13 worked with children at a younger age, primary, so for many years in reception. So, it was their  
14 first experience of coming to school for a lot of them. Many children in this area might not have  
15 been to playgroups or kind of nurseries and so when they start in school it's a massive thing to  
16 leave home and leave parents, so it's quite a lot of anxiety for reception age, children age four  
17 and five, if it's their first time away from home. Children in other areas like my own children  
18 attended lots of playgroups and things when they were little, so they were used to that kind of  
19 environments more, so it wasn't such a big step, but obviously for some children it's their first  
20 time away and for very young children and nursery children we do get a lot of crying (laughs)  
21 which is expected. It can be quite understandable for lots of children to feel upset to leave and  
22 usually it calms down pretty quickly. They are often much better when their parents have actu-  
23 ally gone, so we say to mum or dad "You go, they'll be fine" and (.) eight times out of ten that  
24 usually is the case. Within a few minutes they get distracted and then they're fine. But there are  
25 obviously certain children where it's a daily thing and it takes them a lot longer to settle into  
26 school. So, mainly with the younger children, obviously we still get that until (unv.) degree in  
27 year one and year two. I know being the odd case of children in key stage two that have that  
28 mainly due to perhaps family issues and things happening at home that will upset them, so  
29 they're reluctant to leave home and come to school. So, it's very varied (.) very accepted in the  
30 younger age but then obviously it's not so prevalent in key stage two. But then again, I know  
31 personally from someone in my family in secondary school that had a bit of a phobia at school,  
32 so I'm thinking teenagers it can happen again where the point when refusing to go is a different  
33 scenario that we don't really experience here but I'm sure in secondary schools, if you spoke to  
34 them, there would be lots of examples where that has happened.

35  
36 **I:** Do you know if these children receive medical assistance from qualified personnel because  
37 of their anxiety and if there were, for example, certain background things that led to their anx-  
38 iety?

39

40 **L3:** Yeah, I mean for secondary I think when it gets that refusal, obviously I don't know who  
41 gets involved with that. We don't generally have cases that severe that we need to get external  
42 help. I mean we've got a SEND<sup>23</sup> teacher who deals with special educational needs. [Name 1]  
43 who will speak to you, does a lot of work with SEN<sup>24</sup> children who need one-to-one support.  
44 There is lots of personal issues that she works with. She's not a teacher, so she has time to do a  
45 lot of work with the parents. There is always parents issues, home life issues, that of course  
46 being the first place when children are feeling very vulnerable or very unsettled and that is  
47 tricking their anxiety. And sometimes it's the parents' anxieties that have triggered it. The case  
48 here for a child in year two is more the parent creating an issue that's kind of rubbed off on the  
49 child. She is really upset, she doesn't want to come to school, but actually the child is absolute  
50 fine, so it's a real tough balance in that of is it the child that's actually distressed or is it the  
51 parent that doesn't want to let them go or has created some kind of situation that has affected  
52 the child and that is kind of a vicious cycle then, isn't it? Because they see their mum, they see  
53 their dad and then they get upset because their dad is upset and then you don't know who has  
54 caused it in the first place. It's usually dealt within house, obviously some children are referred.  
55 We have children with autism who do get seen by our educational psychologist who probably  
56 works with them on issues as well. Generally, it's dealt with by [Name 2] or [Name 1], who  
57 you will speak to in a bit, and the class teachers.

58

59 **I:** How can these anxieties be classified, for example, is it more like a performance anxiety or  
60 are they afraid of going to school in general?

61

62 **L3:** I don't think so much about they are scared of school, I'd like to think that is not the case.  
63 Maybe older children, you would say "Will they being bullied?" or there is all the things on  
64 social media and things happening, there is teenagers that make them anxious to go to school.  
65 We very very rarely get kind of bullying incidence. So, I don't think it's so much that they don't  
66 want to come to school as they don't want to leave home, if you see what I mean, and they are  
67 anxious to leave parents. There is a girl in my class who is very upset at the moment, she loves  
68 school, she has got lots of friends, she is very popular, so it's not school, but at home, her dad  
69 has left, she doesn't know where he is gone, she hasn't seen him, he is kind of cut off from the  
70 family. Her mum is telling her all sorts of stories so she's anxious, she doesn't want to come to  
71 school, not because she doesn't like school but because she doesn't want to leave her mum, so  
72 it's a balance isn't it? What is the reason for the anxiety, is it they don't like school or they  
73 don't want to leave their home? I think that's how I would kind of separate the two.

74

75 **I:** From your point of view, to what extent does the pressure to perform either from the parents  
76 or the social environment in general contributes to their anxiety?

77

78 **L3:** I suppose children do get anxious and they worry about things that we're not aware of,  
79 from crazy little things like "Don't rubber in your book", which might seem a little common  
80 for us as younger children might go home and really worry about that and sometimes the parents  
81 in the evening say "They were really worried because they didn't stick their piece of work in

---

<sup>23</sup> Special Educational Needs and Disabilities

<sup>24</sup> Special Educational Needs

82 straight” and (.) to an adult that seems crazy but obviously children take things hard. So, it’s  
83 hard, you have to be really careful how you speak to children and what we think is a pretty  
84 innocent joke you can’t (unv.) they don’t take seriously, so it’s a really hard balance, isn’t it?  
85 (laughs) Everything I’m gonna say is “It’s really tricky”. (laughs)

86

87 **I:** To what extent do you think the pressure to perform in general changed within the past few  
88 years?

89

90 **L3:** I think it is hard now, especially for year six children. It all builds up to taking their SATs  
91 in year six and as much as we try and say “Oh don’t worry about it, it will be fine, we are all  
92 helping you” there is that pressure and there’s pressure on the staff, we have to get so many  
93 children through, so I suppose that pressure of the academic is passed down (..) unintentionally  
94 maybe, but it’s still obviously there and it’s still a big push for SATs in every school for year  
95 six pupils that they aim for, so I think that is definitely higher up in the school the pressure.  
96 Year two do SATs as well but I think we aim to try and do it so they don’t even realize they’re  
97 doing them (laughs). “Oh, you have just done that SATs test”, it’s just like the normal writing  
98 that we normally do, so we try to remove that pressure and luckily this year, they don’t have to  
99 do them at all, so even better. Definitely and obviously, key stage two is more pressurised for  
100 that and secondary school even more. And not every child will be worried about it, but a lot I  
101 would say would be.

102

103 **I:** You already mentioned that a lot of children cry, do you know if the children’s behaviour at  
104 home also changes?

105

106 **L3:** Well, that’s a difficult one. Children often behave very differently in both places. At par-  
107 ent’s evening I say to a parent “Oh, they are really quiet, they hardly speak” and at home they  
108 are absolutely crazy and vice versa. You could have someone really quiet at home that doesn’t  
109 join in and it’s quite a bubbly person at school. So, it’s hard to know how they react at home.  
110 Even my own children, I think I would be shocked and say “They are a real pest at home, noisy  
111 noisy, noisy” (laughs) and at school they are really quiet. Even as a teacher I don’t know how  
112 they’re gonna react in different settings so, I’d find that a hard question to answer accurately.

113

114 **I:** Does that behaviour the children show here in school somehow affect their environment, for  
115 example, the classroom atmosphere?

116

117 **L3:** Yeah, I mean when you speak to [Name 1], she works a lot with one-to-one cases, I’d say  
118 there are kind of children throughout each year group who we all know about who either have  
119 really severe learning needs or have really difficult behaviours to manage. There’s a boy in year  
120 six who has to have a one-to-one support because he finds being in the classroom really chal-  
121 lenging. Another boy in year four with autism who receives so much support again, he has to  
122 have a one-to-one support. In classroom breaks he goes to the sensory room, things to take him  
123 out of that kind of environment. Of course, they do affect what’s going on with young children,  
124 so it can be quite disruptive, hopefully those children now being managed more successfully.  
125 [Name 1] works with a lot of those characters and takes them away. She walks around the field  
126 with them when the situation just becomes too much for them and they have to go and have



127 time and calm down. So yeah, it can affect what's happening in the classroom, not every class-  
128 room but obviously there are certain children within school that really struggle with their emo-  
129 tions and their behaviour.

130

131 **I:** You already mentioned that you sometimes just tell the parents to leave their children here  
132 and just go home (yeah, I mean, sorry, carry on), are there any other measures that you take  
133 into consideration in order to reduce the anxiety?

134

135 **L3:** We don't just say "Go away, don't worry about it", often we say "Go, we will phone you,  
136 we will let you know how they are", parents need reassuring as well. Parents be called in to  
137 have meetings, we do have family support groups helping with their behaviour, so children that  
138 find it difficult to work with for the parents to control at home, we have called parents in for  
139 meetings and support and put them in contact with people who can help and agencies who can  
140 help them financially, emotionally, medically, so there's a lot of support given to the particular  
141 families.

142

143 **I:** When do you usually notice a reduction in anxiety?

144

145 **L3:** Usually, when (unv., laute Hintergrundgeräusche) or there is somebody there with them.  
146 The children who have been lucky enough to get a one-to-one support are generally much  
147 calmer now than if they didn't have that. That is financially (unv., laute Hintergrundgeräusche).  
148 So, for the most severe cases that has happened, so there is a couple of boys, three I can think  
149 of, that have a quite detailed (support system?) which has helped them and helped the children  
150 in the class. So, I think that's probably the most effective because there is time for them to talk,  
151 time for them to work at their own pace rather than being in pressure of the class with everyone  
152 else. They might have an area in their classroom as well (unv, laute Hintergrundgeräusche) and  
153 they have a little station with their favourite things in or sticker charts in or just resources that  
154 they can go and use when they have completed the work just to lower their anxiety and let them  
155 have time to chill out. But a few children throughout school have got these areas within their  
156 classroom where they can do that.

157

158 **I:** Do you have a school psychologist?

159

160 **L3:** There is someone who comes and assesses children, [Name 1] will know more about that,  
161 she interacts with her and obviously if there is a child that we are concerned about they come  
162 and do a review but it's quite a long process because if so many children needing a referral it  
163 can take a while but we do have professionals that are coming and assess and observe and  
164 provide support programmes for particular children, but it's not just one for our school, so they  
165 go all over.

166

167 **I:** To the best of your knowledge, which measures do parents implement to reduce the anxiety,  
168 you already mentioned that they for example come here and they get support, (yeah) is there  
169 anything else?

170

171 **L3:** I suppose at home times it's usual feedback how they have been, and a lot of the time they  
172 would come and start to talk about all the things like pressures at home, what's going on, the  
173 things come out after they have built some trust with you. (unv., Satz unverständlich) when we  
174 have had a meeting about such and such they will start talking about other things, so it's never  
175 just one thing. You think it's all when they eat their dinner at home. They often say "They won't  
176 clean their teeth at home, can you tell them?" (laughs) And I'm like "Well I am not there", they  
177 say "No, but we have to say, Mrs. [Name 3], I'm gonna tell Mrs. [Name 3]" (laughs) I'm not a  
178 teeth cleaner teacher but there is often things like that "Can you tell them to get dressed in the  
179 morning?", they want support with the parenting, I think.

180

181 **I:** From your point of view, how can school anxiety be detected early on in general?

182

183 **L3:** I mean it's pretty obvious. Reception is obviously the traumatic one, they would say loads  
184 would cry. But that's quite understandable and natural. I think within a few weeks you can just  
185 see that children are really struggling in settling in either by being very distressed or very with-  
186 drawn. It's usually quite easy to spot but then some children cover their emotions and don't tell  
187 you, so it's part of PSHE<sup>25</sup>. We try and do circle time a lot and get the children to say more  
188 about their feelings and how they are feeling and explain them, so each class does that every  
189 week and obviously we do work on mental health weeks, getting more familiar with speaking  
190 up and saying what you're feeling is normal and it's okay to talk and having that in the class-  
191 room where you trust your teacher and trust in adults and they are hopefully getting more con-  
192 fident in speaking (if something is worrying them?).

193

194 **I:** So, speaking about their own feelings would also be a way to prevent the development of  
195 school anxiety?

196

197 **L3:** I think so and hope so, I mean, that's the aim, isn't it? And just to justify that what they are  
198 feeling is normal. I think circle time is good because they can see that not everybody says the  
199 same thing and what one person likes is not the same as someone else or what one person is  
200 worried about someone else isn't, so the more open they are by discussing those things and I  
201 would hope it would stop them from going down that road of isolation but it's a tricky road.

202

203 **I:** Is there anything else that you would do to prevent the development?

204

205 **L3:** Of school anxiety? (Yeah) We wanna make it as fun as we can. The way we speak to  
206 children, we don't want teachers shouting and frightening pupils so they don't want to come,  
207 we don't want it to be so pressured with exams and things and that this is all they do and there  
208 is nothing else to do. I mean we have got quite a really broad curriculum, so we do lots of, we  
209 can hear recorders playing, the man here was an artist who works with the children. We do lots  
210 of trips to the theatre, the children have done a trip to the church today, we do have sporting  
211 activities, there is clubs, it's making sure that if you are not that academic maybe, there is things  
212 here that you can enjoy doing. We have parties, we have bouncy castles, it's just trying to make  
213 things fun (.) forest school, all these kinds of enrichment, we call them, in activities. We hope

---

<sup>25</sup> Personal, social, health and economic education

214 if it's nothing at home that's making them anxious that they are not anxious when they are  
215 coming to school because it's not just (.) it is a lot of sitting and reading and maths (laughs) but  
216 there is a lot of other things to enjoy as well.

217

218 **I:** The next question is already the last question. Is there anything else that you would like to  
219 add to the issue of school anxiety or that you would like to discuss within this interview?

220

221 **L3:** I don't know, it's a big massive thing, isn't it? And I don't know how it's gonna stop. I'm  
222 an older generation and things like social media, although I'm sure your age group think they're  
223 great, I think they are pretty horrific and of course a lot of problems for teenager kids especially,  
224 if they are doing the right thing, saying the right thing, wearing the right thing, looking the right  
225 way, posting stuff, online bullying, all of that, I don't think this helped at all and I can't see it's  
226 changing much because (unv., Satz unverständlich). So, I think a lot more mental health prob-  
227 lems are going to happen, unfortunately. But, how do we solve that? I don't know, that's a  
228 tricky one. I think there are more children, we can see them now anxious, we are getting more  
229 children now with family break-ups that we didn't have in this area. We are getting more chil-  
230 dren in poverty that we didn't have in this area, I've got three children in my class living in  
231 hotels which was unheard of two or three years ago even, which again has brought in a lot of  
232 issues to their family, so, it's getting tougher (unv., laute Hintergrundgeräusche). It's a big pic-  
233 ture, isn't it, of poverty, social media, wars, lots of anxiety and distressed around and it's not a  
234 very cheerful picture really when you get too deep. So, I don't know the answer (unv., Satz  
235 unverständlich) making it as good as we can, where we are. That's all you can do.

236

237 **I:** Okay, we are at the end. Thank you so much for your time, I really appreciate it.

238

239 **L3:** That's fine.

## Interview 4

Datum der Aufnahme	15.12.2023
Schulform	Grundschule
Land	England

1 **I:** So, first of all I would like to thank you for your time and that you are participating in my  
2 interview. (It's okay) As you might already know, I'm writing my dissertation about "school  
3 anxiety" and therefore, I'm interested in teachers' experiences with school anxiety and also how  
4 they dealt with students who suffered from school anxiety. (.) To start with, I would like to ask  
5 you for how long you've been working as a teacher?  
6

7 **L4:** So, I'm not a teacher, I'm the assistant special needs coordinator at school. So, I started  
8 here as a teaching assistant and then specialized more in SEN now and I've been here for 12  
9 years. (.) So, pretty much doing this job for the majority of the time.  
10

11 **I:** And within those 12 years, to what extent have you already had experience with school anx-  
12 iety?  
13

14 **L4:** So, we do have children who are anxious about coming into school, but I think here we are  
15 fairly flexible about our approaches, so we can do things like soft landings for children, so when  
16 they come into school, we allow sort of a bit more flexibility for things. So, generally we don't  
17 have school refusal as such but we do have children that maybe want to come in slightly later  
18 or need to come in and do like some sensory activities before they start their day, so we do have  
19 children that are anxious about school but generally it's at the beginning of the day, coming in  
20 and then throughout the day they're okay. But we have got sort of like pastoral things in school,  
21 so we make adjustments to our timetables and things for those children who might be struggling.  
22 To be honest, it's mainly children that have an autism diagnosis, they struggle with anxiety in  
23 school. We do have a couple of others that have just anxiety about coming into school but once  
24 they are here, generally they are settled.  
25

26 **I:** In which grade does it usually occur that children are anxious?  
27

28 **L4:** Usually, we don't normally get the very (.) sort of like (.) reception, they can be a bit  
29 anxious about coming into school because it's new and obviously some of them have never  
30 been to school before, so it's more like a separation anxiety and then once they are settled and  
31 into good routines, we generally don't see much lower down the school and maybe have like  
32 one or two children that still struggle to come in in the mornings. They still come in, they are  
33 just a bit tearful and then in ten minutes they are settled again. But sometimes we see higher up  
34 the school, children who have managed and maybe masked things. A lot of our children with  
35 autism, they can struggle but they sort of mask it until they are a little bit older and as things  
36 become more demanding it starts to unravel a little bit, so maybe year four, year five we see  
37 more problems, I think. (.) We sometimes see issues towards the end of year six as well when  
38 they are going off to high school and it feels like there is suddenly that big transition to a new  
39 school and they are going somewhere that might be a little less nurturing. When they are going,

40 they realize that it's bigger and they are gonna have to find their way around, they have a dif-  
41 ferent timetable and all of that. We do see a little bit towards the end of that last term in year  
42 six as well.

43

44 **I:** Do these children who are anxious get any medical assistance?

45

46 **L4:** Not really, no. So, parents are quite supportive here, there are local places where they can  
47 use drop-in services, so 'Forward Thinking [Ort 1]' use drop-ins, which you don't have to refer  
48 to and there is one locally up at [Ort 2] which is about a four-to-five-minute walk. So, we do  
49 have a couple of our children that have occasionally used the drop-in just for advice. We can  
50 refer to what is called the "stick-team" which is like a really light touch part of the local mental  
51 health offer, so that's a meeting that I've just been on now. So, you can arrange like a 30-minute  
52 meeting as a member of staff with the mental health practitioners to try and get advice and they  
53 give work pracs and things to work with the children. But in terms of children actually being  
54 referred, there hasn't been that many, that are required referral. We tend to use sign-posting to  
55 like more of the drop-in services. And to be honest, the thresholds for getting mental health  
56 support for more significant difficulties are really high in [Ort 1]. So, we've had children who  
57 have significantly self-harmed or attempted to harm themselves with intent that have not even  
58 been seen for a number of weeks, even once they have been referred in. So, we do try to use  
59 more of the light touch services initially to try and sort of help with the problem when it's very  
60 early on because we know that if we let it sort of spiral out of control then it's much more  
61 difficult further down the line to access more significant support.

62

63 **I:** To what extent do the children's personal backgrounds contribute to their school anxiety?

64

65 **L4:** I think trauma plays into some of it as well, so if there has been trauma in the home such  
66 as domestic violence, for example. Then separation from maybe the caregiver that they still got  
67 can be difficult for them. Parenting plays into it a lot of the time as well, so some of our parents  
68 when children are upset about coming to school say "Stay at home" and then it becomes a bit  
69 of a vicious cycle. Whereas what we tend to do is encourage parents to still bring them and then  
70 we will try and find ways to let them land more softly in school rather than being straight into  
71 lessons for example, and parents are generally supportive and want their children to come into  
72 school and they then normally are (.) the children manage better, it becomes less of an on-going  
73 problem if the parents are supportive and bring them in. So, parenting does play a big part as  
74 well. I think in terms of home background, trauma and sort of parenting are two of the major  
75 things that play into it but as I said, diagnosable things as well are also a big thing so, diagnosed  
76 conditions, autism and ADHD, some of those children can be quite anxious about school day  
77 as well.

78

79 **I:** You already mentioned that some children are afraid to separate from their parents, is there  
80 also a performance anxiety?

81

82 **L4:** Not that children ever talk about a performance anxiety in school, so we aren't really a type  
83 of school that we have high expectations for everybody but we don't really apply huge pressure  
84 on children to be academically (.) high flyers, we try to meet them at their own pace and just

85 have high expectations for their level of need, so, not many of our pupils. A lot of the children  
86 that feel pressure are children that are academically very very capable and they talk about their  
87 parents wanting them to achieve. It's not necessarily from a school point of view, but a lot of  
88 the children who do struggle, their parents want them to go to a certain school or pass their 11+  
89 for example, so we do sometimes see year six children starting to panic about "Am I gonna  
90 pass, will I still get into this school or that school because my parents won't be very happy with  
91 me if not". But we try to sort of like play that down in school.

92

93 **I:** To what extent do you think the pressure to perform in general changed within the past few  
94 decades or years and what impact did that have on children's mental well-being?

95

96 **L4:** I feel like the community that we work in, that I haven't really sensed that much change.  
97 A lot of our children, they don't necessarily come from families that go to work or the parents  
98 have maybe attended university or continued in education, so for some of these children it's the  
99 first time they are gonna be experiencing staying in school until they are 18 like the previous  
100 generations haven't done that. So, I feel like it's just been a slow change really and I don't think  
101 the children are really feeling that yet. I think over years to come maybe, over the next genera-  
102 tions. These children's children maybe will feel it a bit more.

103

104 **I:** How does the anxiety influence the children's academic and private behaviour?

105

106 **L4:** Like I say, children generally are really well settled in school and the children that do  
107 struggle to engage are children who are easily overwhelmed, generally children with autism  
108 who are struggling in school because of the level of demand. So, I think it's mainly those one's  
109 who are struggling.

110

111 **I:** Does this have an influence on their environment, for example the classroom atmosphere?

112

113 **L4:** Yeah, I think we try to do more universal approaches for children, so we try to do sensory  
114 things like a wake-up shake, some things like that, so children aren't constantly trying to man-  
115 age their sensory needs as well. But obviously those children that do find it difficult, it can upset  
116 the balance in classrooms which is really difficult for the other pupils. Pupils generally here are  
117 really understanding and recognize that those children need a bit more support in those areas. I  
118 think over time we've seen less adults working in schools because of budgets, and so now high-  
119 needs pupils, for example, some of our autistic pupils who can get really anxious and over-  
120 whelmed, they have an adult that works with them, so we can allow them to come out of the  
121 classroom and take a bit of time which impacts them less and the other children. So, I think on  
122 the whole, we manage it quite well, but I think it does have an impact on how you manage your  
123 classroom, definitely. But we do try to have more universal things in class, so teachers can  
124 support the whole class.

125

126 **I:** Does it also have an impact on their academic achievement?

127

128 **L4:** The children who have significant overwhelm that tends to be, like I said, the autistic chil-  
129 dren, their engagement is lowered, so it's not necessarily cognitive linked. It's the fact that they

130 struggle to engage because they are needing to get out and get sensory breaks or movement  
131 breaks or they are getting anxious over things, so that sense of overwhelm sort of draws them  
132 away from the learning. They are very much high tense, so they are not necessarily in their  
133 learning brain at that time, so they are very much in their sort of like “fight-or-flight” stage of  
134 being. So, I think what they do is sometimes (.) their progress is lowered because they can’t  
135 engage in the learning because their emotional brain takes over. So, yeah in some cases I think  
136 there is an impact.

137

138 **I:** To the best of your knowledge, which measures do parents implement to reduce the anxiety?  
139

140

141 **L4:** A lot of our parents don’t massively pressure children about academics here, like I say,  
142 they tend to when they get into year six and there is like SATs results and they need to do really  
143 well. I think parents generally are supportive of children being in school and coming in school  
144 and actually, a lot of our parents still bring their children to school if they feel a bit anxious, it’s  
145 just the odd view that (maybe they?) aren’t supportive and say “Stay off” and then that becomes  
146 a bit of a vicious cycle. Parents generally, I think, they are (.) to be honest some of them aren’t  
147 in tune with their children’s emotional needs (laughs), so they let school deal with it. They come  
148 when they are a bit upset, then we take over. Maybe it’s just (.) sometimes I’ve seen parents in  
149 some of the schools that are trying so many different things with their child, the child is just  
150 completely overwhelmed by the attempts anyway whereas sometimes here, some of the parents,  
151 it’s a bit like “ignorance is bliss” so they go “Oh, you are a bit upset, but it is fine, go into  
152 school” and the child is a bit like “Okay”. So, ten minutes in, once we have settled them, they  
153 are fine.

154

155 **I:** Can you tell me more about the work of the school psychologist with regard to the school  
156 anxiety?

157

158 **L4:** So, we have a local authority educational psychologist who we fund the hours for those  
159 pupils. So, we only buy so many hours in a year and she would come in and see pupils generally  
160 that need an education health care plan, so she doesn’t work with that many children that have  
161 anxiety unless the anxiety is attached to other needs. So, we have got, like I say, children with  
162 autism and ADHD diagnosis, neurodivergence, that she would mainly come and see and they  
163 have anxiety that plays alongside that. And those are children that are really struggling to access  
164 the classroom and a lot of them have a one-to-one-adult and she just comes in to give recom-  
165 mendations and to give information for the local authority so that they know that an education  
166 health care plan is needed. We did have for a while a local authority assistant education psy-  
167 chologist, so she used to come in and run an intervention called “Think good, feel good”. And  
168 those children who were a little bit anxious would be referred by us to her to do like half an  
169 hour every week of just lots of different things. So, they might work on emotions, or knowing  
170 how your body feels when you are worried and all those types of things. But she was only in  
171 place for sort of twelve to eighteen months and then the local authority withdrew them from  
172 schools and didn’t recommission them. So, in terms of actual psychologists working directly  
173 with those pupils, it’s the most complex pupils that get the psychologist’s time. But she  
174 wouldn’t work with pupils that experience low-level anxiety. We would signpost to more things  
in the area through health or mental health services.

175

176 **I:** When do you usually recognize a reduction in anxiety?

177

178 **L4:** I think when we make slight adjustments usually, so sometimes children have just this  
179 really short-lived anxiety over something small or there might have had something in their life  
180 happened, a death or like parents have been away for a while and when the parent comes back,  
181 they suddenly get this feeling their parents gonna go away again. So, it's very often short-lived,  
182 but we tend to just quickly put things in place, like I said, soft landing, sensory input, a meet  
183 and greet at the door, those sorts of simple things. And to be honest, normally after a couple of  
184 weeks we see children fall into a new routine and that re-settles them.

185

186 **I:** From your point of view, how can school anxiety be detected early on?

187

188 **L4:** I think it's difficult here because we don't get that many children experiencing huge school  
189 anxiety that's massively recognizable. So, I think it's a very tricky question for me to answer.  
190 In terms of detecting it, like I said, a lot of our pupils that have significant anxiety sort of things  
191 have other diagnosed things going down this far. So generally, we pick up on some of the social  
192 communication difficulties and things before the anxiety comes into play. Because children  
193 here are actually really settled, I haven't got anyone with like (APSA?) or anything that's sort  
194 of like diagnosed. I don't have pupils that I'm constantly doing home visits for, we've been  
195 really lucky here that we have managed to sort of like put things in place. There is no (unv.) in  
196 this community at this school where children are coming in with significant anxiety where we  
197 can't even get them through the door. So, that's a difficult question.

198

199 **I:** You already talked about the universal approach, is there anything else that you would do to  
200 prevent the development of school anxiety?

201

202 **L4:** For me, flexibility is key. So, I think sometimes schools are so rule driven that we, I say  
203 we, I would love to think that we are not so rule driven but the things that children get anxious  
204 about or are overwhelmed by we just say "Sometimes those things don't matter". So, I think  
205 for me flexibility is the most important thing, like staff recognizing that some children need  
206 something different to other children and just accepting that they put those things in place. So,  
207 got some children who would come in and be tearing at their school uniform because they were  
208 not having it so they then refuse to come to school, we would say "Just bring them in their  
209 jogging bottoms (.) bring them in a soft-shell, it doesn't matter". It's more important that they  
210 are here and they are getting some access, don't sweat the small stuff. If they are coming in  
211 really anxious because they don't want to sit in the dinner hall (.) you know, the most important  
212 thing for me is that we have a flexible approach. So, I suppose nipping it in the bud really early  
213 on and say "Let's not make that a problem" or not let that impact their access to education, let's  
214 just put small things in place that are flexible and actually, they don't really matter to us. So, I  
215 think really just do put in those little bits in and be flexible is the most important thing.

216

217 **I:** So, the next question is already the last question, is there anything else that you would like  
218 to discuss within this interview or that you would like to add to the issue of school anxiety?

219



220 **L4:** No, I don't think so. I think here because we don't get as much as some schools we are, I  
221 wanna say lucky but then equally, I feel like we manage it fairly well that it doesn't get com-  
222 pound into a big issue. So no, not really, sorry that is not really helpful (laughs) (It's alright)  
223 (laughs)

224

225 **I:** We are at the end, thank you so much for participation, I really appreciate it.

226

227 **L4:** That's okay.

## Interview 5

Datum der Aufnahme	24.01.2024
Schulform	Montessori-Grundschule
Land	Deutschland

1 **I:** Also erstmal wollte ich mich nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst und mit  
2 mir das Interview führst. Ich schreibe ja meine Bachelorarbeit zum Thema „Schulangst“ und  
3 im praktischen Teil soll es eben darum gehen, welche Erfahrungen Lehrkräfte schon mit Schul-  
4 angst gemacht haben und auch wie sie damit umgegangen sind. (.) Und zu Beginn würde ich  
5 dich gerne erstmal fragen, wie lang du denn schon als Lehrkraft arbeitest?

6

7 **L5:** Als Lehrkraft jetzt erst im dritten Jahr, an der Schule bin jetzt seit 10 Jahren.

8

9 **I:** Und inwieweit hast du schon Erfahrung mit dem Thema Schulangst gemacht?

10

11 **L5:** Ich hatte jetzt eine Schülerin, die ist jetzt auch noch in meiner Klasse, weil wir jahgangs-  
12 gemischt sind, die hatte im ersten Schuljahr stärkere Probleme in die Schule zu kommen und  
13 eine Schülerin, da habe ich Ansätze gesehen.

14

15 **I:** Kannst du noch etwas zum Alter der Kinder sagen?

16

17 **L5:** Die [Name 1] ist jetzt in der dritten Klasse, die ist jetzt neun. Und die [Name 2] ist in der  
18 zweiten Klasse, die ist jetzt dann sieben oder acht.

19

20 **I:** Wurden die Kinder medizinisch von Fachpersonal betreut und falls eine Anamnese durchge-  
21 führt wurde, welche Ergebnisse, die für die Schulangst relevant sein könnten, kamen dabei her-  
22 aus?

23

24 **L5:** Die [Name 1] hat psychologische Betreuung bekommen, die ist einmal die Woche freitags  
25 früher gegangen, um da hin zu gehen, aber die haben nie Ergebnisse mit uns geteilt also die  
26 haben quasi einfach so separat mit ihr geredet, deshalb kann ich da nicht viel dazu sagen. Und  
27 bei der [Name 2] da haben wir nur die Schulsozialarbeit ins Boot geholt und die ist in der ersten  
28 Klasse regelmäßig zu denen gegangen und jetzt im zweiten Jahr wo sich wieder so Ansätze  
29 gezeigt haben, dass sie sich sehr unwohl fühlt, geht sie jetzt wieder regelmäßig einmal die Wo-  
30 che zu denen.

31

32 **I:** Und wie ließ oder lässt sich die Angst der Kinder einordnen und woran konnte das festge-  
33 macht werden, also in Bezug auf die Diagnostik?

34

35 **L5:** Also bei der [Name 1] war es so, da war es sehr offensichtlich, die hat sich jeden Morgen  
36 sehr stark an ihre Mutter geklammert, also es war schon sehr schwierig für die Mutter sie in die  
37 Schule zu bekommen und dann wollte sie halt auch gar nicht von ihr weg. Und den Sportunter-  
38 richt hat sie das ganze erste Schuljahr verweigert und an den Tagen wo Sport war, war es auch  
39 immer besonders schlimm für sie. Also da ist sie dann auch tatsächlich ein paar Mal hat die

40 Mutter sie dann auch krankgemeldet oder abgemeldet vom Unterricht, weil sie das gar nicht  
41 geschafft hat, sie in die Schule zu bekommen. Genau, an den Sport-Tagen war es sehr schlimm.  
42 (..) Genau, bei ihr hat sich das so geäußert (..) Und bei der [Name 2] auch so ein bisschen  
43 Trennungsprobleme morgens mit den Eltern, (halt nicht ganz so schlimm?), und bei ihr würde  
44 ich den Ursprung darin sehen, dass sie nicht so ein soziales Umfeld hat und sich dann so unwohl  
45 fühlt in der Klasse.

46

47 **I:** Gab es bei den beiden Kindern Komorbiditäten?

48

49 **L5:** Nein, bei beiden nicht.

50

51 **I:** Und worin lag letztendlich dann, deines Wissens nach, der Auslöser, also gab es eine be-  
52 stimmte Situation?

53

54 **L5:** Bei der [Name 1] ist es so, dass die Eltern sich getrennt haben und ich glaube der Auslöser  
55 war, dass sie ihre Mutter nicht alleine lassen wollte, dass sie nicht gerne in die Schule gegangen  
56 ist. Woher ihre Sportangst kam, weiß ich gar nicht. Jetzt macht sie das total gerne, macht super  
57 mit, wünscht sich sogar mehr Sport. Und im ersten Jahr war das wirklich ein furchtbarer act,  
58 überhaupt dass sie in die Schule kam. Und ich glaube was sie immer gemerkt hat war, die Mama  
59 hat so eine ganz große Unsicherheit verspürt wie sie damit umgeht mit diesem Verhalten von  
60 ihrer Tochter und diese Unsicherheit hat sich dann glaube ich auf das Kind übertragen. Weil als  
61 die Mama so ein bisschen an ihrem eigenen Verhalten geändert hat, ist es dann [Name 1] auch  
62 viel leichter gefallen wieder in die Schule zu kommen. Ich denke da war ganz viel Trennungs-  
63 angst im Ursprung mit drin.

64

65 **I:** Und inwiefern hat Leistungsdruck von Seiten der Eltern zu der Schulangst beigetragen?

66

67 **L5:** Ich würde sagen gar nicht.

68

69 **I:** Und wie hat sich jetzt deiner Meinung nach der Leistungsdruck generell in den letzten Jahren  
70 verändert und wie hat sich das auf die psychische Gesundheit von Kindern ausgewirkt?

71

72 **L5:** Also ich glaube, dass bei unserem Konzept gerade in der Grundschule auch, Leistungs-  
73 druck gar nicht so ein Auslöser ist für Schulangst, sondern dass das eher andere Faktoren sind.  
74 Ich habe jetzt auch ein Kind in der Klasse, wo ich Ansätze davon sehe, aber der ist in der ersten  
75 Klasse, der ist eher überfordert von den langen Tagen und hat dann Angst zu kommen. (.) Aber  
76 das hat glaube ich wenig mit Leistungsdruck zu tun. (5) Ich würde auch gar nicht sagen, dass  
77 im Klassenklima, dass es da irgendwie Veränderungen gab. Die Kinder sind sehr gut da drin,  
78 das so anzunehmen wie die anderen sind. (..) Auch weil wir ihnen immer wieder erklären, wenn  
79 jetzt ein Kind früher geht oder das Kind nicht mit zum Sport geht, dann beziehen wir die ande-  
80 ren halt mit ein und sagen „Ihm fällt es schwer“ und dann ist da einfach immer sehr großes  
81 Verständnis und dann ist das auch voll okay für die Kinder, dass man da anders mit umgeht.

82

83 **I:** Also es hatte eigentlich gar nicht so große Auswirkungen auf das Umfeld der Kinder dann?

84

85 **L5:** Nein, ich würde auch nicht sagen, dass sie sich charakterlich groß verändert haben. (...)
86 Wir haben auch die Freunde viel mit einbezogen, bei der [Name 1] zum Beispiel. Da haben sie
87 die dann morgens abgeholt von der Mutter, dass ihr das dann leichter fällt sich zu lösen. So
88 gehen die Kinder eigentlich sehr gut damit um und helfen auch gerne.

89

90 **I:** Hatte das Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder?

91

92 **L5:** Naja (lacht) die [Name 1] hat halt ein ganzes Jahr kein Sport gemacht aber ansonsten, nein.
93 Sie kriegen halt ein bisschen weniger vom Unterricht mit. Wir gehen da relativ flexibel damit
94 um, wenn wir merken, dass es Kindern in einem bestimmten Bereich nicht gut geht, dann haben
95 wir das Glück an unserer Schule, dass wir vielfältig reagieren können und sprechen das dann
96 mit der Leitung ab und dann finden wir da immer Lösungen, dass es den Kindern wieder gut
97 geht, zum Beispiel indem sie früher gehen können. Dann haben sie ein bisschen wenig Unter-
98 richt, aber wenn sie da sind, geht es ihnen besser.

99

100 **I:** Und weißt du ob diese Angst auch Auswirkungen auf das private Verhalten von den Kindern
101 hatte?

102

103 **L5:** Also bei der [Name 1] weiß ich, dass das Verhältnis zur Mama dann halt sehr angestrengt
104 war und dass das die Mutter auch sehr belastet hat und angestrengt hat aber ich glaube nicht,
105 dass sich das Verhältnis der beiden geändert hat in irgendeiner Art und Weise. Aber dass so
106 eine Situation halt natürlich die Familie auch belastet ist ja klar. Sie hat in der Zeit dann auch
107 weniger arbeiten können, weil die [Name 1] halt auch oft zuhause geblieben ist.

108

109 **I:** Und welche Maßnahmen um die Angst zu reduzieren hast du noch umgesetzt dann?

110

111 **L5:** Bei der [Name 1] haben wir das so gemacht, dass sie dann auch zur Schulsozialarbeit ge-
112 gangen ist und hat mit denen gearbeitet, im ersten Schuljahr ist sie auch früher gegangen, dass
113 die Tage nicht so lang waren und am Sportunterricht musste sie auch nicht teilnehmen. Sie ist
114 dann manchmal in eine andere Klasse gegangen. Manchmal hat sie es geschafft mit in die Sport-
115 halle zu gehen und hat sich daneben gesetzt. Dann haben wir schrittweise immer wie es ging
116 das so gemacht, dass die Mama sie zur Klasse bringt, dass sie sich da verabschiedet und dann
117 haben wir den Abstand immer erweitert also so schrittweise und dann ist sie irgendwann auch
118 wieder alleine gekommen. Sie durfte immer Kuschtiere mitnehmen (lacht) so Sachen, dass
119 sie sich eben möglichst wohl fühlt. Und bei der [Name 2], da ist es nicht ganz so schlimm, die
120 haben wir zur Schulsozialarbeit geschickt, wir reden oft mit ihr darüber, wenn sie Probleme mit
121 anderen Kindern hat, wie man sich anders verhalten kann. Also wir sind einfach so im Aus-
122 tausch, dass sie sich möglichst wohl fühlt.

123

124 **I:** Und weißt du wie die Schulsozialarbeit sonst noch mit ihr arbeitet? Also bezieht sich das
125 hauptsächlich auf Gespräche?

126

127 **L5:** Ich glaube das sind viele Gespräche und auch ein paar Spiele. Die arbeiten viel mit Gefüh-
128 len, versuchen das zu visualisieren wie sie sich fühlen, was für ein Tag ist, was für eine Farbe
129 der Tag hat, wie der sich anfühlt, wie sie sich in so bestimmten Situationen fühlen.

130

131 **I:** Du hast ja schon erwähnt, dass die Mutter der einen Schülerin auch oft zuhause geblieben  
132 ist, und weißt du was die Eltern sonst noch für Maßnahmen um die Angst zu reduzieren unter-  
133 nommen haben?

134

135 **L5:** Ja genau, also die sind zu einem Psychologen gegangen, das weiß ich, bestimmt eineinhalb  
136 Jahre zu einem Kinderpsychologen (..) und ansonsten glaub ich nichts außerschulisches mehr.  
137 Noch ein Training zum Selbstbewusstsein stärken.

138

139 **I:** Wann und wie konntest du dann eine Reduzierung der Angst feststellen?

140

141 **L5:** Die hat sich so schon im Laufe des ersten Schuljahres angebahnt, dass es ihr ein bisschen  
142 besser ging und leichter fiel in die Schule zu gehen. Und dann im zweiten Schuljahr hatten wir  
143 immer noch so ein bisschen den Unterricht reduziert, dass sie noch früher nach Hause kann,  
144 aber da ging es ihr auch schon viel besser. Und im zweiten Schuljahr hat sie auch schon ange-  
145 fangen bei Sport mitzumachen. Also es war wirklich so schrittweise und ich kann auch gar nicht  
146 einschätzen welche von den Maßnahmen ihr jetzt so geholfen hat, vielleicht war es auch eine  
147 Kombination dann von den Dingen. Aber es war so schrittweise halt.

148

149 **I:** Bei der einen Schülerin hattest du ja schon gesagt, dass sie nochmal Anzeichen von einer  
150 Schulangst gezeigt hat und war das bei der anderen Schülerin auch irgendwann nochmal so?

151

152 **L5:** Nein, das hat sich ganz ausgewachsen dann (..) zum Glück (lacht).

153

154 **I:** Und was würdest du sagen, wie kann man Schulangst frühzeitig erkennen?

155

156 **L5:** Ein enger Austausch mit Eltern und mit Kindern, ganz aufmerksam sein und möglichst früh  
157 reagieren bevor sich das so sehr einschleicht. Also man merkt schon, dass das glaube ich ein  
158 Prozess ist wie die Schulangst sich entwickelt und ich glaube, wenn man frühzeitig interveniert  
159 und auf die Kinder eingeht kann man da ganz viel vorbeugen. Aber dieser Austausch ist wichtig  
160 und da haben wir auch das Glück an unserer Schule, dass wir sehr eng mit den Kindern immer  
161 individuell reden können und viele auf uns zukommen wenn es ihnen nicht gut geht.

162

163 **I:** Also würdest du es auch beispielweise jetzt durch Gespräche dann vorbeugen die Entwick-  
164 lung der Schulangst? Gibt es noch etwas womit du die Schulangst vorbeugen würdest?

165

166 **L5:** Ich glaube das kommt halt darauf an was der Auslöser für die Angst ist, da muss man dann  
167 halt je nach Kind individuell darauf eingehen und schauen, was gut für das Kind ist. Kann ich  
168 jetzt so pauschal nicht sagen (..) schwierig. Aber zur Schulsozialarbeit schicken ist zum Beispiel  
169 vorbeugend auch wirklich ganz wertvoll für uns.

170

171 **I:** Okay dann sind wir auch schon bei der letzten Frage und die wäre, ob es von dir aus noch  
172 einen wichtigen Punkt gibt, den wir hätten besprechen sollen oder ob dir noch etwas auf dem  
173 Herzen liegt zu dem Thema, was du gerne sagen möchtest?

174

175 **L5:** Nein.

176

177 **I:** Okay, dann nochmal vielen Dank für deine Teilnahme.

## Interview 6

Datum der Aufnahme	24.01.2024
Schulform	Montessori-Grundschule
Land	Deutschland

1 **I:** Erstmal danke, dass Sie sich jetzt die Zeit nehmen und mit mir das Interview führen. (Gerne)  
2 Ich schreibe ja meine Bachelorarbeit zum Thema „Schulangst“ und im praktischen Teil soll es  
3 darum gehen welche Erfahrungen Lehrkräfte schon mit dem Thema gemacht haben und auch  
4 wie sie damit umgegangen sind. (.) Und zu Beginn würde ich Sie gerne erstmal fragen, wie  
5 lange Sie eigentlich schon als Lehrkraft arbeiten?  
6

7 **L6:** Also ich arbeite als Lehrkraft insgesamt jetzt wieder am Stück zehn Jahre, weil ich vorher  
8 in Elternzeit war und in Mutterschutz und davor im Referendariat war und als Sprachtherapeu-  
9 tin gearbeitet habe, also ich habe zwischendrin auch mal sozusagen etwas Schulfremdes ge-  
10 macht oder etwas Alternatives (lacht), genau, ich bin jetzt seit zehn Jahren wieder Lehrerin und  
11 auch seit zehn Jahren Schulleiterin.  
12

13 **I:** Und inwieweit haben Sie in der Zeit schon Erfahrung mit dem Thema Schulangst gemacht?  
14

15 **L6:** Also wir haben bei uns an der Montessori-Schule in [Ort x] schon immer wiederkehrend  
16 Fälle von Schulangst, was bei mir dann ankommt, weil zum Beispiel die Eltern fragen ob wir  
17 Unterrichtszeiten verkürzen können, ob wir das Kind von einem Projekt befreien können, ob  
18 wir generell ein Kind mal für einen bestimmten Zeitraum vom Unterricht, also von der Prä-  
19 senzpflicht, befreien können, weil eben in Absprache mit dem Kinderarzt oder der Kinder- und  
20 Jugendpsychologin klar ist, dass das Kind psychosomatisch auffällig ist, irgendwie Leidens-  
21 druck hat, Beschwerden jeglicher Form zeigt und dadurch kommen wir damit immer wieder in  
22 Kontakt und wir haben ja auch eine Schulsozialarbeit im Haus, die auch Gespräche mit Kindern  
23 oder Jugendlichen führt, die Schulangst haben und eben die Familien auch begleitet wie man  
24 damit umgeht oder umgehen könnte.  
25

26 **I:** Und können Sie allgemeine Informationen zu den Kindern nennen, also bezüglich Alter oder  
27 Geschlecht und Klassenstufe?  
28

29 **L6:** Also es ist sehr sehr unterschiedlich, es ist auch breit gestreut. Wir haben 700 Schülerinnen  
30 und Schüler, Jahrgangsstufe eins bis 13. Wir haben in Klassenstufe eins im Zuge Einschulung,  
31 Ablösung von Eltern und Kindergarten und so gibt es das Phänomen häufiger. Ich finde, dass  
32 es auch, jetzt zumindest die letzten zwei Jahre, vermehrt bei sogenannten „Kann-Kindern“ der  
33 Fall war, die wir eingeschult haben in Absprache mit den Eltern, und sich einfach gezeigt hat,  
34 dass wir im Rahmen vom Ganztags schulbetrieb und so also einfach eine Situation für die Kin-  
35 der schaffen, die sie selber als Überforderung empfinden und die dann je nachdem entweder  
36 psychosomatische Symptome zeigen oder das auch wirklich formulieren als „Ich habe Angst in  
37 die Schule zu gehen“, das gab es schon. Dadurch, dass wir flexibel darauf reagieren konnten  
38 und haben entweder die Unterrichtszeiten angepasst oder haben nochmal einen Kontakt zu un-  
39 serem Kinderhaus hergestellt oder haben einfach geschaut, dass wir den Stress reduzieren, hat

40 das ganz gut funktioniert. Oft ist dann so die Jahrgangsstufe zwei/drei wieder stabiler, in der  
41 vier/fünf/sechs haben wir das Phänomen dann auch wieder, gerade wenn es auch so in die vor-  
42 pubertäre Phase geht, so Richtung sechste Klasse. Und dann zeigt sich das eigentlich auch im-  
43 mer mal wieder vereinzelt in sieben bis zehn, das ist auch so oft während die Kinder sehr in der  
44 Pubertät stecken, viel Peergroup-Themen haben, sich insgesamt sehr belastet oder überlastet  
45 fühlen, auch was soziale Dinge angeht, da kommt das auch und es ist oft so, dass wir Kinder in  
46 der Oberstufe kriegen, oder junge Erwachsene, die kommen als Quereinsteiger aus Regelschu-  
47 len und sind sehr vorbelastet und brauchen eine gewisse Zeit, um bei uns anzukommen und  
48 quasi wieder sich zu entlasten, weil die einfach negative schulische Erfahrungen außerhalb von  
49 unserem System gemacht haben. Und die kommen eben bewusst in die Oberstufe zu uns, um  
50 in einem anderen System zu lernen.

51

52 **I:** Werden die Kinder dann eher medizinisch von Fachpersonal betreut und werden dann auch  
53 Anamnesen durchgeführt und gibt es da Ergebnisse, die dann mit der Schulangst in Verbindung  
54 stehen?

55

56 **L6:** Also häufig ist es so, dass wir bei kleinen Kindern mit den Kinderärzten im Austausch sind  
57 und wir da versuchen ins Gespräch zu gehen und zu schauen, woher könnte das kommen. Wir  
58 führen aber auch immer Elterngespräche, regelmäßiger auch, um zu schauen, wie es mit dem  
59 häuslichen Umfeld aussieht und ob die Eltern Vergleichbares beschreiben oder ob dieses Phä-  
60 nomen nur auf die Schule bezogen ist. Wenn es nur auf die Schule bezogen ist, sprechen wir  
61 dann auch nochmal mit dem Klassenteam und wir gehen auch hospitieren in der Klasse, wir  
62 sprechen teilweise auch mit der Kindergruppe, ob es da Dinge gibt die einfach von statten ge-  
63 hen, die keiner mitbekommen hat. In seltenen Fällen gibt es das auch, wenn es so in die Rich-  
64 tung Mobbingstrategien oder einer hat sich jemanden ausgeguckt oder jemand hat etwas fehl-  
65 interpretiert, was sein Mitschüler an Verhalten gezeigt hat, hat das auf sich bezogen, das heißt,  
66 das ist immer sehr mehrdimensional. Also das sind die Fachärzte, Kinder- und Jugendpsycho-  
67 logen oder Kinderärzte in Zusammenarbeit mit Eltern und Klassenteam und gegebenenfalls  
68 auch einzelne Kinder, wenn man das eingrenzen kann, dass da irgendetwas vorgefallen ist. Und  
69 es gibt dann oft die Diagnose psychosomatische Beschwerden. Dass jetzt wirklich Schulangst  
70 so richtig auf einem Attest oder diagnostiziert ist, da sind die erfahrungsgemäß eher vorsichtig  
71 (..) drücken es aber beschreibend manchmal so aus, aber da das ja auch verschiedene Dinge  
72 sind die ineinandergreifen glaube ich, dass die Kinderärzte deshalb das nicht so gerne als sol-  
73 ches beschreiben, aber die Kinder- und Jugendpsychologen auch eher selten. Also es ist dann  
74 eher eine Angststörung, eine umschriebene Entwicklungsstörung, in denen psychische ängstli-  
75 che Dinge eine Rolle spielen, es sind sozial-emotionale Entwicklungsverzögerungen, die sich  
76 äußern in, und dann werden eher die Symptome beschrieben.

77

78 **I:** Können Sie noch ein paar von den Symptomen näher beschreiben?

79

80 **L6:** Also wir haben Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Kinder die sich dann im Verhalten mor-  
81 gens verweigern, die stehen nicht auf, die weigern sich anzuziehen. Teilweise sehr verweigern-  
82 des Verhalten beim Betreten der Schule, indem sie nicht das Gebäude betreten wollen, sich  
83 irgendwo festhalten, sich draußen auf den Bordstein setzen und sagen „Ich geh da nicht rein“,  
84 die in der Klasse selber morgens dann schon wieder anfangen zu sagen „Ich glaube ich bin



85 krank, ich muss nach Hause, ich muss abgeholt werden“. Häufig ist es wirklich, oder gehäufter  
86 sind Magen-Darm-Beschwerden, die die Kinder entweder äußern. Wir haben aber auch Kinder,  
87 die sich auch übergeben oder so, also wo das wirklich so schlimm empfunden wird für das  
88 Kind, dass sie mit Erbrechen reagieren oder so. Das gibt es in so richtig ausgeprägten Fällen  
89 gibt es das auch.

90

91 **I:** Und werden dann häufig noch Komorbiditäten diagnostiziert?

92

93 **L6:** Ja, ist auch häufiger der Fall, auch ganz unterschiedliche Zusammenhänge aber häufig ist  
94 das kein Phänomen was alleine auftritt, sondern es hängt mit anderen Dingen oft zusammen,  
95 sozial-emotionale Geschichten zum Beispiel. Es gibt auch Zusammenhänge mit Vorfällen in  
96 der Familie, dass es sowieso schon im Entwicklungsbereich Auffälligkeiten gab, dass das Kind  
97 schon einmal psychosomatisch im Kindergarten aufgefallen ist und sich jetzt die Symptomatik  
98 nochmal verstärkt. Also es ist selten so, dass es so aus dem nichts bei uns auftritt und es hat  
99 keine Zusammenhänge mit anderen Krankheiten, Vorgeschichten oder Situationen, das gibt es  
100 eigentlich so gut wie nicht.

101

102 **I:** Gab es auch schon Fälle, wo eine bestimmte Situation in der Schule der Auslöser dafür war?

103

104 **L6:** Ja gab es auch schon. Wir hatten eine Schülerin, ein sogenanntes „Kann-Kind“, die sich  
105 sehr schwer löst, sie kann auch noch nicht alleine auf Toilette gehen, braucht da Begleitung, ist  
106 noch sehr sehr unreif für ihr Alter und die Klasse hat einen Ausflug gemacht. Das Kind war  
107 dabei und fand es dann lustig, sich auf dem Spielplatz zu verstecken und die Lehrerin konnte  
108 das Kind nicht finden. Die hat sich dann versteckt und hat sich aber auch nicht gerührt als sie  
109 gesucht wurde von der Lehrerin und den Kindern und dann hat die Lehrerin die Schulbegleiterin  
110 und die pädagogische Fachkraft schonmal losgeschickt, dass die wieder Richtung Schule lau-  
111 fen, also das war fußläufig entfernt, nicht weit weg, und ist dann auf dem Spielplatz zurückge-  
112 blieben, um das Kind zu suchen und das Kind hat aber die Situation als „Die haben mich ver-  
113 gessen“ interpretiert. (..) Und das war für das Kind wahnsinnig schlimm. Also das hat ewig  
114 gedauert bis man das auflösen konnte, dass niemand das Kind vergessen hat, dass jedem klar  
115 war, dass sie gerade nicht mehr gefunden werden konnte und ja auch die Lehrerin die ganze  
116 Zeit da war. Aber irgendwie dieser Effekt, dass alle Kinder plötzlich weg waren, das war für  
117 sie nicht nachvollziehbar und sie hat sich da auch völlig reingesteigert.

118

119 **I:** Und inwiefern spielt Leistungsdruck von Seiten der Eltern bei der Entwicklung der Schul-  
120 angst eine Rolle?

121

122 **L6:** Haben wir auch, insbesondere zu Jahrgangsstufen, in denen Kindern bewusst ist, dass viel-  
123 leicht ihre Leistung gar nicht immer so dem entspricht, was jetzt der Freund in der gleichen  
124 Altersstufe zeigt. Wir haben zwar den Vorteil, dass wir gar nicht gruppenbezogene Leistungen  
125 erheben, auch ja keine Noten geben und keine Nachweise schreiben wie Klassenarbeiten oder  
126 so. Aber natürlich weiß der [Name 1], dass der [Name 2] genauso alt ist und der kann schon  
127 keine Ahnung was und wenn dann Eltern das zuhause thematisieren oder sagen „Mach doch  
128 mal mehr das in der freien Arbeit oder arbeite doch mal mehr an Mathe, weil du weißt ja selber,  
129 da kannst du das und das noch nicht“ dann gibt es schon Kinder die das A unter Druck setzt

130 oder die es B als persönliche Kritik an sich verstehen durch die Eltern. Das kommt dann auch  
131 häufig raus in Gesprächen oder in Entwicklungsgesprächen, in denen die Kinder und die Eltern  
132 dabei sind, zum Halbjahr oder so, dass die Kinder das, auch wenn sie sich trauen, so offen  
133 formulieren oder dann auch in der Klasse sagen „Meine Eltern wollen, dass ich das und das tue,  
134 ich kann das zwar nicht aber anders sind die traurig da drüber“ oder „Dann ist denen das nicht  
135 recht“ oder „Die finden das nicht gut wenn“, also die können das teilweise sogar formulieren.  
136

137 **I:** Und allgemein auf den Leistungsdruck bezogen, wie hat sich der aus Ihrer Perspektive in den  
138 letzten Jahren verändert und wie hat sich das auf die psychische Gesundheit von Kindern aus-  
139 gewirkt?

140  
141 **L6:** Meiner Meinung nimmt es immer mehr zu, dass die Eltern wenig die Entwicklung ihres  
142 Kindes an sich schon im Blick haben weil sie sehr viel arbeiten, wenig zuhause sind, vielleicht  
143 auch teilweise keine Referenz haben weil sie wenige Kinder in dem Alter kennen, vielleicht  
144 auch gar nicht so viele Geschwisterkinder da sind, die Familien werden ja auch immer kleiner,  
145 oder das andere Extrem: die Mutter fokussiert sich sehr auf das Kind, ist nur für das Kind da  
146 und denkt da aber auch gar nicht über den Tellerrand und dass immer die Erwartungshaltung  
147 dahintersteckt, das Beste für das Kind zu wollen und zu sichern, dass es erfolgreich ist und  
148 eigenständig ist. Also ich habe teilweise schon Schuleingangsgespräche, da sprechen wir, also  
149 wenn es nach den Eltern ginge, über das Abitur (..) da kann ich nichts dazu sagen bei einer  
150 Einschulung in der ersten Klasse. Das ist eine Option grundsätzlich, aber es kann auch alles  
151 andere eine Option sein. Also da merkt man schon die Diskrepanz zwischen der realen Wahr-  
152 nehmung was die Entwicklung eines Kindes angeht und dann den Wünschen, die man für das  
153 Kind hat und das hat meiner Meinung nach sehr zugenommen, das merke ich in den Elternge-  
154 sprächen.  
155

156 **I:** Sie haben ja schon die körperlichen Symptome angesprochen, die sich dann häufig im  
157 Schulumfeld zeigen. Wissen Sie inwiefern sich dann auch das private Verhalten der Kinder  
158 ändert?

159  
160 **L6:** Ja, wenn wir das in Rückkopplung mit Eltern oder wenn wir jetzt das soziale Umfeld da  
161 irgendwie einen Einblick haben oder Kontakt haben ist es schon so, dass die Kinder entweder  
162 sehr zurückgezogen sind und es sich dahingehend verändert hat, oder sehr verhaltensoriginell  
163 werden und da einfach Dinge zeigen, die man so von ihnen nicht kennt, eher sehr schnell um  
164 sich beißen, sehr schnell versuchen sich selbst zu schützen, dadurch aber sehr übergriffig sind  
165 im Verhalten zu anderen. Ja oder sie teilweise soziale Kontakte abbrechen, was die Eltern be-  
166 schreiben, weil sie dann völlig bedient sind, dass dieses soziale Miteinander sie schon so gefor-  
167 dert hat während der Schulzeit, dass sie dann zuhause gar nichts mehr wollen. Kleine Kinder  
168 sind wohl sehr häufig sehr anhänglich zuhause, also die Eltern können gar nicht mehr einkaufen  
169 gehen und das Kind irgendwie einen Meter weiter weg irgendwo am Regal stehen haben, weil  
170 dann ist schon im Supermarkt ein riesen Zinnober. Die Kinder wollen plötzlich nicht mehr bei  
171 der Oma übernachten, weil sie nur noch bei Mama und Papa sein wollen. Das geht bis hin zu,  
172 dass Kinder in Jahrgangsstufe fünf oder so wieder bei den Eltern im Bett schlafen wollen und  
173 die Eltern sagen „Das geht ganz klar gar nicht, das wollen wir nicht, das wollen wir für das  
174 Kind nicht“, also sehr oft ein Rückfall in kindliches, kleinkindhaftes Verhalten.

175

176 **I:** Und welche Auswirkungen hat dann das Verhalten der Kinder in der Schule auf das Umfeld  
177 der Kinder, also zum Beispiel jetzt auf die Interaktion mit anderen Lehrkräften oder anderen  
178 Schülerinnen und Schülern?

179

180 **L6:** Also es ist oft so, dass wenn die Kinder versuchen da für sich irgendwie einen Schutzraum  
181 zu kreieren oder so, dass die dann auch entweder sehr vehement sind andere Kinder abzuweh-  
182 ren, sehr anhänglich sind an die Lehrkraft. Dadurch, dass wir ja ein offeneres Lernkonzept ha-  
183 ben, hängen sie dann nur noch an der Lehrerin, brauchen ständig Bestätigung für alles was sie  
184 tun, finden alleine nicht in die Arbeit, wollen, dass ständig einer nebendran sitzt, ihnen ständig  
185 bestätigt, dass alles in Ordnung ist, dass sie das gut gemacht haben. Oder sie sind eben so über-  
186 fordert mit der Situation, dass sie dann gar nichts arbeiten, andere stören beim Arbeiten, die  
187 bewusst angreifen und gucken was dann passiert, ihnen Materialien wegnehmen, Sachen ver-  
188 stecken, sowas gibt es auch.

189

190 **I:** Sie hatten ja auch schon angesprochen, dass Sie dann als Maßnahmen, um die Angst zu  
191 reduzieren teilweise die Unterrichtszeit reduzieren (Ja) welche anderen Maßnahmen gibt es  
192 noch die Sie da unternehmen?

193

194 **L6:** Ja wir gucken, dass wir die Kinder eher in Kleingruppen zum Beispiel arbeiten lassen, dass  
195 wir eine Kollegin haben, wenn die doppelt besetzt sind oder wenn wir eine Schulbegleitung  
196 haben, dass wir die aus dem Unterrichtssetting auch mal rausnehmen, an einen ruhigeren Lern-  
197 ort, dass sie sich zurückziehen können auch im Klassenzimmer, dass sie mal was lesen können  
198 beispielsweise, wenn sie das eher beruhigt oder sie sich dabei wohl fühlen, dass man sie im  
199 Klassenzimmer belässt beim Mittagessen und sie bringen sich selber etwas mit, einfach weil  
200 ihnen dann vielleicht die Situation in der Mensa zu viel ist und es ist zu laut ist und da ist zu  
201 viel los, dass man mit ihnen nochmal ganz klar die Menge des Lernens oder der Lerninhalte  
202 reduziert oder nochmal sich auf Themen zurückbesinnt, in denen das Kind einfach gut ist, und  
203 sagt „Guck mal, das schauen wir uns nochmal an, da kannst du nochmal Übungen machen;  
204 guck mal das gelingt dir doch, das kannst du gut, da schauen wir jetzt mal, dass wir da weiter-  
205 machen und einfach was finden was dir auch gelingen kann“. Das sind meistens so die Maß-  
206 nahmen, die wir insbesondere jetzt in der Lernstufe eins bis sechs nutzen, um die Angst zu  
207 reduzieren; oft die Kinder morgens persönlich entgegennehmen, fragen „Wie ist es denn  
208 heute?“. Es gibt Kinder, die dann vielleicht auch ein Rückmeldesystem in Form von einem  
209 Smiley haben oder eine Angststempel oder eine Angstskala, dass man einfach einschätzen kann,  
210 wie ist der Tag heute und halt oft mit den Eltern auch die Absprache, dass wenn irgendwas sein  
211 sollte und die Kinder können gar nicht nach ihrem Empfinden in der Schule sein, dass die bereit  
212 sind zum Beispiel zu reagieren und sie abzuholen oder so oder wir hatten eine Mutter, die vor  
213 dem Klassenzimmer einfach zur Verfügung stand, das Kind wusste das, das hat sie 14 Tage  
214 gemacht und danach war es dann auch wieder okay. Alleine die Rückversicherung „Meine  
215 Mutter ist da“ hat dazu geführt, dass das Kind sich auch gut wieder lösen konnte und ankommen  
216 konnte, aber das ist sehr individuell je nach Kind.

217

218 **I:** Und wissen Sie welche Maßnahmen von Eltern im privaten Umfeld sonst noch häufig um-  
219 gesetzt werden?

220

221 **L6:** Da haben wir sowohl das Aufsuchen eines Kinder- und Jugendtherapeuten oder eines  
222 Psychologen, wir haben auch Eltern, die bewusst versuchen mehr Zeit mit dem Kind zu ver-  
223 bringen, einfach um die Beziehung wieder zu stärken und auf das Kind mehr eingehen zu kön-  
224 nen. Wir haben Eltern, die schauen, dass sie den Anteil vom Fremdbetreuung außerhalb der  
225 Schule reduzieren, das Kind wieder mehr begleiten zu Spieletreffs mit anderen Kindern und  
226 schauen, dass die da einfach wieder rein finden, da auch dabei bleiben und dann dort zum Bei-  
227 spiel mit der anderen Mama sich so lang unterhalten, weil das Kind selber sich so zurückgezo-  
228 gen hat, dass es keine sozialen Kontakte mehr möchte. Wir besprechen mit Familien oft was  
229 hat das Kind für Interessen, welches Hobby könnte es jetzt ausüben, wo es sich auch traut hin-  
230 zugehen, einfach um eine positive Erfahrung zu haben und zu sagen „Das gelingt mir, das ma-  
231 che ich gerne, das mache ich regelmäßig, damit geht es mir gut“. Und wir bieten immer an, dass  
232 man mit unserer Schulsozialarbeiterin sprechen kann, also sowohl die Eltern als auch das Kind.  
233 Es gibt auch Eltern, die dann bewusst dort hin gehen, (..) um sich mit ihr auszutauschen, um  
234 eben das nicht immer so sehr auf die Klassenleitung zu konzentrieren.

235

236 **I:** Und in Bezug auf die Schulsozialarbeit, bezieht sich das dann hauptsächlich auf Gespräche  
237 oder wie geht die Schulsozialarbeit damit um?

238

239 **L6:** Also es sind Gespräche, Beratungsgespräche mit den Eltern, es sind aber auch konkrete  
240 Gespräche mit Kindern, die Vereinbarung von Ideen „Was könnte dir helfen, gibt es irgendein  
241 Rückmeldesystem, irgendeine Visualisierungsmöglichkeit, die dir helfen kann deine Gefühle  
242 auszudrücken oder die Angst zu formulieren“, wie könnte das in der Klasse aussehen, dann  
243 wird das abgesprochen und rückgekoppelt mit der Klassenleitung, die kommen hospitieren in  
244 die Klasse und schauen sich die Situation an, die das Kind beschrieben hat, beispielsweise die  
245 soziale Art nicht passt oder so, um dann auch Hilfestellungen zu geben oder präventiv Sozial-  
246 training zu machen in dieser Klasse, wenn denn in dem Bereich der Grund läge zum Beispiel  
247 für die Schulangst. Wobei man sagen muss, dass unsere Eltern auch grundsätzlich sehr offen  
248 sind, also wenn die Kinder so Sachen äußern in Richtung Schulangst, dann landet das in den  
249 häufigsten Fällen schon bei uns, insbesondere bei Schul- und Stufenleitung, also Gott sei Dank  
250 ist das so, dass die das auch kommunizieren.

251

252 **I:** Es ist ja auch immer individuell nach welcher Zeit sich die Schulangst reduziert, aber gibt es  
253 einen groben Rahmen, in dem man irgendwie eine Reduzierung feststellen kann?

254

255 **L6:** Ja oft ist es, je nachdem was natürlich die Ursache ist und wie ausgeprägt die Symptomatik  
256 ist, aber ich würde sagen so die kürzesten Intervalle sind so vier bis sechs Wochen aber dann  
257 war es wirklich eher etwas Kleineres. Alles andere würde ich zwischen vier und sechs Monaten  
258 sagen ist schon so der Durchschnitt, weil das schon lange dauert und manchmal fängt man auch  
259 nach den Ferien wieder gefühlt von null an also das ist auch was, manchen tun die Ferien zum  
260 Entspannen gut, andere kommen zurück und haben wieder wahnsinnig Probleme sich einzufin-  
261 den. Das spielt da halt alles mit rein und davon hängt das ab wie lange das dauert.

262

263 **I:** Und wenn jetzt ein Kind beispielsweise kurz nach der Einschulung schon Schulangst gezeigt  
264 hat, gab es dann auch schon Fälle wo Sie im Laufe der Schulzeit dann irgendwie nochmal  
265 Symptome feststellen konnten, die auf die Schulangst hingewiesen haben?  
266

267 **L6:** Ja gibt es schon auch, gerade bei kleinen Kindern haben wir das schon, dass sich das dann  
268 teilweise wiederholt oder nochmal aufkeimt und dann auch immer die Frage ist wie gehen wir  
269 jetzt damit um, also ist das jetzt etwas wo man eher relativ schnell interveniert und eher wieder  
270 an Dingen festhält, die das letzte Mal geholfen haben, um das gar nicht so sehr zu verfestigen  
271 oder widmet man sich dem Ganzen jetzt ganz bewusst und sagt „Jetzt klären wir das mal richtig  
272 zusammen“ zum Beispiel mit einer psychologischen Intervention oder so. Also es kommt im-  
273 mer darauf an wie die Schulangst gelagert war, aber ja, das kann wieder kommen und je nach-  
274 dem kann es entweder etwas Kurzes, ein Aufflackern, nochmal sein oder es kommt nochmal so  
275 richtig. Aber dann ist es auch so, dass wir es dann schon mit medizinischer Unterstützung oder  
276 Fachärzten oder so bearbeiten, weil es dann auch meistens kein rein pädagogisches Phänomen  
277 ist, was wir alleine lösen können, das geht einfach nicht.  
278

279 **I:** Und mit Blick auf die Schulangst allgemein, woran würden Sie sagen, kann man das früh-  
280 zeitig erkennen?  
281

282 **L6:** Ich finde, immer wenn die Kollegen es schaffen, eine sehr positive Lern- und Arbeitsat-  
283 mosphäre in ihrer Klasse herzustellen und schauen, dass sie die Bedürfnisse an Ruhe und Ak-  
284 tivität im Blick haben in ihrer Klasse und man merkt, dass da ein Kind sich komplett unwohl  
285 fühlt und es gar nicht schafft, anzukommen und sich immer da raus zieht und immer wieder  
286 eigentlich versucht, nach Hause zu gehen, sagt „Mir geht es nicht gut, ich muss abgeholt wer-  
287 den“ und sich so komplett verweigert, dann ist das oft schon ein guter Hinweis, dass da irgend-  
288 was im Argen ist, was tiefer liegt als „Heute ist mir nicht nach Schule“.  
289

290 **I:** Wie würden Sie, auch auf Basis Ihrer gemachten Erfahrungen, der Entwicklung von Schul-  
291 angst vorbeugen?  
292

293 **L6:** Also wir versuchen den Übergang zum Beispiel bei uns in die Grundschule mit den Kin-  
294 dergärten aktiv zu gestalten. Die Kinder die kommen zu Spielenachmittagen, die lernen sich da  
295 kennen, die kommen hospitieren in ihre zukünftigen Klassen. Das haben wir auch bei jedem  
296 Stufenübergang, wenn die in die nächst höhere altersgemischte Stufe gehen hospitieren die da.  
297 Wir haben ein Partnerklassen-System, dass die Klassen der vier/fünf/sechs angedockt sind an  
298 eine Klasse der eins bis drei damit die Kinder die Pädagogen schon kennen. Wir laden die ein  
299 zum Tag der offenen Tür, die Kinder mit ihrer Familie. Wir haben Sommerfeste, andere schu-  
300 lische Veranstaltungen und da zeigt sich das schon relativ gut, ob Kinder sich auf so eine Situ-  
301 ation einlassen können oder nicht und wenn wir merken, dass es nicht der Fall ist, dann müssen  
302 wir mit den Familien sprechen und schauen, wie wir dem Kind diesen Einstieg irgendwie er-  
303 leichtern können oder was wir überhaupt tun können, um den Druck zu reduzieren. Also wir  
304 sind verpflichtende Ganztagschule aber es gibt für etliche kleine Kinder in der eins bis drei  
305 Regelungen, in denen wir einfach Teile der Unterrichtszeit verkürzen bis die Eltern uns zurück-  
306 melden „Das Kind kann das gut aushalten, es hätte jetzt auch eigentlich Lust öfter nachmittags  
307 zu kommen, es ist nicht mehr so müde“, weil es ja auch einfach Kinder gibt, die noch nie

308 ganztags in einer Einrichtung waren, das ist ja auch so ein Phänomen. Oder seit Corona gibt es  
309 Kinder, die überhaupt gar keinen Kindergarten besucht haben, die sind sozial so überfordert mit  
310 den anderen Kindern, dass wir da noch gar nicht beim Thema schulischem Lernen sind, da  
311 müssen wir einfach gucken, dass wir die Anforderungen so stecken, dass die das gut bewältigen  
312 können.

313

314 **I:** Okay, dann sind wir auch schon bei der letzten Frage angekommen und die wäre, ob es aus  
315 Ihrer Sicht noch einen Punkt gibt, den wir hätten besprechen sollen beziehungsweise ob Ihnen  
316 zu dem Thema generell noch etwas auf dem Herzen liegt was Sie gerne sagen würden?

317

318 **L6:** Was mich immer sehr beschäftigt ist, wann entsteht Schulangst im Kind, aus dem Kind  
319 selbst heraus und wann entsteht Schulangst auch teilweise durch das häusliche Umfeld geför-  
320 dert, aber das ist nicht nur Schulangst, das sind auch Ängste vor anderen Sachen. Also meine  
321 Beobachtung geht eher dahin, dass Eltern nicht immer sehr bestärkend sind was die Kinder  
322 angeht, sondern sehr viel problematisieren und dem Kind auch viel abnehmen was so Heraus-  
323 forderungen meistern und so angeht und die Kinder sehr wenig Selbstwirksamkeitserfahrungen  
324 haben weil die Eltern das regeln, die machen einen Gesprächstermin aus, die reden dann mit  
325 dem Freund in der Klasse weil der ja unverschämt war im Unterricht, sowas haben wir auch,  
326 dann warten die draußen auf dem Parkplatz aufeinander und klären das untereinander. Finde  
327 ich alles schwierig, weil das natürlich Situationen sind, die Kinder selber lösen können, zumin-  
328 dest oft. Und das ist etwas glaube ich, was man im Hinterkopf behalten muss, weil es auch sehr  
329 viele junge Erwachsene gibt, die sehr ängstlich sind, vor ganz unterschiedlichen Themen, an-  
330 deren Sozialkontakten, was die Ausbildung angeht, „Schaffe ich mein Studium, schaffe ich  
331 überhaupt mein Abitur“, also es kommt mir so vor, dass das sehr zugenommen hat und ich  
332 glaube man muss das bewusst im Blick behalten, weil man die Menschen wieder bestärken  
333 muss was sie alles bewältigen können und nicht was für Probleme sie haben, an denen sie schei-  
334 tern könnten, das hat sich irgendwie gedreht und die Entwicklung finde ich kritisch.

335

336 **I:** Okay, dann sind wir am Ende angekommen. Vielen Dank nochmal für Ihre Zeit.

337

338 **L6:** Ja, gerne.

## Kodierleitfaden

Hauptkategorie 1: Medizinische Aspekte der Schulangst	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<i>Subkategorie 1a: Prävalenz der Schulangst</i>	Umfasst alle Aussagen über personenbezogene Daten der schulängstlichen Kinder. Dazu zählt das Alter, das Geschlecht und die Klassenstufe.	L2: „Das erste Kind war ein türkischer Junge, sechs Jahre alt damals [...] und das zweite Kind das war zeitversetzt auch eine Erstklässlerin, ein Mädchen [...] und das dritte Kind aktuell ist ein Mädchen, acht Jahre alt.“ (Z. 24 ff.)	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Angaben zum Alter, Geschlecht und zur Klassenstufe der betroffenen Schülerinnen und Schüler macht.
<i>Subkategorie 1b: Diagnostik der Schulangst</i>	Umfasst alle Aussagen über die Diagnostik der Schulangst.	L2: „[...] ein Kind mit Angst vor Mathe.“ (Z. 15)  L6: „Und es gibt dann oft die Diagnose psychosomatische Beschwerden. Dass jetzt wirklich Schulangst so richtig auf einem Attest oder diagnostiziert ist, da sind die erfahrungsgemäß eher vorsichtig (..) drücken es aber beschreibend manchmal so aus, aber da das ja auch verschiedene Dinge sind die ineinandergreifen glaube“	Wird codiert, wenn die Lehrkraft die Form der Schulangst benennt und die Diagnostik der Schulangst beschreibt.

		<p><u>ich</u>, dass die Kinderärzte deshalb das nicht so gerne als solches beschreiben, aber die Kinder- und Jugendpsychologen auch eher selten. Also es ist dann eher eine Angststörung, eine umschriebene Entwicklungsstörung, in denen psychische ängstliche Dinge eine Rolle spielen, es sind sozial-emotionale Entwicklungsverzögerungen, die sich äußern in, und dann werden eher die Symptome beschrieben.“ (Z. 68 ff.)</p>	
<i>Subkategorie 1c: Komorbiditäten</i>	Umfasst alle Aussagen über Komorbiditäten der Schulangst.	<p>L4: „To be honest, it’s mainly children that have an autism diagnosis, they struggle with anxiety in school.” (Z. 22 f.)</p> <p>L5: „Nein, bei beiden nicht.“ (Z. 49)</p>	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Angaben über zusätzlich zur Schulangst vorliegende Krankheitsbilder macht.
<i>Subkategorie 1d: Medizinische Betreuung</i>	Umfasst alle Aussagen über die Betreuung der schulängstlichen Kinder durch medizinische Fachkräfte.	<p>L1: „Also es war so, dass sie bei einer Psychologin war.“ (Z. 28)</p> <p>L2: „Leider in keinem der drei Fälle ist da eine medizinische oder</p>	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Aussagen zur Betreuung der betroffenen Schülerinnen und Schüler durch medizinische Fachkräfte wie beispielsweise (Schul-



		schulpsychologische oder psychologische Betreuung von statten gegangen.“ (Z. 34 f.)	)Psychologen oder Schulsozialarbeiter tätig.
<b>Hauptkategorie 2: Erscheinungsbild der Schulangst</b>	Umfasst alle Aussagen über die Symptome der Schulangst.	<p>L1: „<u>Sobald</u> ich ihr gesagt habe, dass sie irgendwas machen soll, hat sie sich sofort verweigert und es ging dann so weit, dass sie gesagt hat sie hasst die Schule, sie hasst die Klasse, sie hasst alle Lehrer (.) und auch wenn sie Arbeiten zurückbekommen hat, hat sie die zum Teil zerrissen.“ (Z. 63 ff.)</p> <p>L6: „Also wir haben Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Kinder die sich dann im Verhalten morgens verweigern, die stehen nicht auf, die weigern sich anziehen. Teilweise sehr verweigerndes Verhalten beim Betreten der Schule indem sie nicht das Gebäude betreten wollen, sich irgendwo festhalten, sich</p>	Wird codiert, wenn die Lehrkraft Symptome nennt, die im Zusammenhang mit der Schulangst auftreten können. Hierzu zählen körperliche und emotionale Symptome sowie durch die Schulangst bedingte beobachtbare Verhaltensweisen.

		draußen auf den Bordstein setzen und sagen ‚Ich geh da nicht rein‘, die in der Klasse selber morgens dann schon wieder anfangen zu sagen ‚Ich glaub ich bin krank, ich muss nach Hause, ich muss abgeholt werden‘. Häufig ist es wirklich, oder gehäufte sind Magen-Darmbeschwerden, die die Kinder entweder äußern. Wir haben aber auch Kinder die sich auch übergeben oder so, also wo das wirklich so schlimm empfunden wird für das Kind, dass sie mit Erbrechen reagieren.“ (Z. 80 ff.)	
<b>Hauptkategorie 3: Entwicklung der Schulangst</b>			
<i>Subkategorie 3a: Ursachen der Schulangst</i>	Umfasst alle Aussagen über die Ursachen der Schulangst. Hierzu zählen Auslöser in Form konkreter Situationen sowie	L2: „[...] ein Mädchen, auch Schulangst entwickelt mit der Einschulung.“ (Z. 26 f.)	Wird codiert, wenn die Lehrkraft eine konkrete Situation schildert, die die Schulangst eines Kindes ausgelöst hat und wenn die Lehrkraft Einflussfaktoren nennt, die

	Einflussfaktoren, die zur Entwicklung der Schulangst beitragen können.	L5: „Bei der [Name 1] ist es so, dass die Eltern sich getrennt haben und ich glaube der Auslöser war, dass sie ihre Mutter nicht alleine lassen wollte, dass sie nicht gerne in die Schule gegangen ist.“ (Z. 54 ff.)	die Entwicklung einer Schulangst bedingt haben.
<i>Subkategorie 3b: Einfluss von Leistungsdruck</i>	Umfasst alle Aussagen über den Einfluss von Leistungsdruck auf die Entwicklung der Schulangst.	L2: „Im aktuellen Fall ist das der entscheidende Faktor, der aber von den Eltern nicht explizit so gesehen oder nicht genannt wird. Sie sehen die Schuld nicht bei sich, aber in dem Gespräch, was ich vor kurzem mit ihnen hatte, mit beiden Eltern, wurde ganz schnell klar, dass es der Leistungsdruck ist, der von den Eltern ausgeht. Ansonsten hätte das Mädchen meiner Ansicht nach keine Schulangst.“ (Z. 59 ff.)	Wird codiert, wenn die Lehrkraft beschreibt, inwiefern Leistungsdruck aus dem sozialen Umfeld eines Kindes zur Entwicklung der Schulangst beigetragen hat.
<b>Hauptkategorie 4: Auswirkungen der Schulangst</b>			

<p><i>Subkategorie 4a: Geschehen im Klassenzimmer</i></p>	<p>Umfasst alle Aussagen über die Auswirkungen der Schulangst auf das Geschehen im Klassenzimmer. Hierzu zählen Aussagen über das Klassenklima und den Unterrichtsablauf.</p>	<p>L2: „Diese beiden ersten Fälle hatten auf das Geschehen im Klassenraum natürlich einiges an Irritation. Also der sich übergebende Junge, das war klar, den musste ich natürlich immer säubern beziehungsweise den Boden säubern, die Kinder fanden das eklig. Und das schreiende Mädchen hat natürlich extrem dazu geführt, dass in der Phase wo sie geschrien und getrampelt hat natürlich der Unterricht massiv gestört war.“ (Z. 90 ff.)</p> <p>L3: „So yeah, it can affect what’s happening in the classroom, not every classroom.“ (Z. 127 f.)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Veränderungen hinsichtlich des Unterrichtsablaufs und des Klassenklimas beschreibt, die sich auf die Schulangst eines Kindes zurückführen lassen.</p>
<p><i>Subkategorie 4b: Soziale Interaktion</i></p>	<p>Umfasst alle Aussagen über die Auswirkungen der Schulangst auf die soziale Interaktion eines Kindes. Dazu zählt die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern, Freundinnen und</p>	<p>L2: „Sobald ich mich dem Kind annehme und ihr Arbeitsblatt angucke oder mich mal hinstelle und gucke was sie macht, ist sie extrem verunsichert und wird dann aus dieser Verunsicherung heraus zickig und pampig mir gegenüber.“ (Z. 97 ff.)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Veränderungen hinsichtlich der Interaktion eines Kindes mit ihr, anderen Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern, Freundinnen und Freunden sowie mit den Eltern</p>

	Freunden, Lehrkräften und Eltern.		beschreibt, die sich auf die Schulangst zurückführen lassen.
<i>Subkategorie 4c: Schulische Leistungen</i>	Umfasst alle Aussagen über die Auswirkungen der Schulangst auf die schulischen Leistungen eines Kindes.	L1: „Das zog sich schon über einen längeren Zeitraum und die schulischen Leistungen, die wurden dann zwar auch wieder besser, aber es sind dann vorher doch Lücken entstanden.“ (Z. 142 f.)	Wird codiert, wenn die Lehrkraft eine negative Entwicklung der schulischen Leistungen beschreibt, die durch die Schulangst eines Kindes verursacht wurden.
<b>Hauptkategorie 5: Reduzierung der Schulangst</b>			
<i>Subkategorie 5a: Zeit</i>	Umfasst alle Aussagen über zeitliche Angaben zur Reduzierung der Schulangst.	L6: „Ich würde sagen so die kürzesten Intervalle sind so vier bis sechs Wochen aber dann war es wirklich eher etwas Kleineres. Alles andere würde ich zwischen vier und sechs Monaten sagen ist schon so der Durchschnitt.“ (Z. 256 ff.)  L4: „So, it’s very often short-lived [...] normally after a couple of weeks we see children falling into a new routine and that re-settles them.“ (Z. 181 ff.)	Wird codiert, wenn die Lehrkraft beschreibt, nach welcher Zeit sich die Schulangst eines Kindes reduziert hat.

<p><i>Subkategorie 5b: Maßnahmen Lehrkräfte</i></p>	<p>Umfasst alle Aussagen über Maßnahmen, die Lehrkräfte zur Reduzierung der Schulangst umsetzen. Dies umfasst auch Maßnahmen, die in Zusammenarbeit mit Eltern oder psychologischen Fachkräften umgesetzt werden.</p>	<p>L2: „Ich selber habe natürlich in den ersten beiden Fällen die Kinder extrem betüddelt, in Watte gepackt und war sehr vorsichtig mit allem was ich von denen gefordert habe, weil ich gedacht habe die brauchen erstmal eine Zeit um sich an das Setting zu gewöhnen. Das heißt, ich habe da von vorne herein die inhaltlichen fachlichen Sachen einfach zurückgestellt und hab einfach gedacht die müssen erstmal lernen, sich in dem Klassenrahmen wohl zu fühlen. Habe also von denen kaum Anforderungen verlangt.“ (Z. 120 ff.)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Maßnahmen nennt, die sie initiiert hat, um die Schulangst eines Kindes zu reduzieren.</p>
<p><i>Subkategorie 5c: Maßnahmen Eltern</i></p>	<p>Umfasst alle Aussagen über Maßnahmen, die Eltern zur Reduzierung der Schulangst umsetzen. Dies umfasst auch Maßnahmen, die in Zusammenarbeit mit Lehrkräften oder psychologischen Fachkräften umgesetzt werden.</p>	<p>L6: Da haben wir sowohl das Aufsuchen eines Kinder- und Jugendtherapeuten oder eines Psychologen, wir haben auch Eltern, die bewusst versuchen mehr Zeit mit dem Kind zu verbringen, einfach um die Beziehung wieder zu stärken und auf das Kind mehr eingehen zu können. Wir haben Eltern, die schauen, dass sie den</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Maßnahmen nennt, die von den Eltern initiiert wurden, um die Schulangst ihres Kindes zu reduzieren.</p>

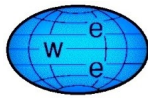
		<p>Anteil vom Fremdbetreuung außerhalb der Schule reduzieren, das Kind wieder mehr begleiten zu Spielereffen mit anderen Kindern und schauen, dass die da einfach wieder rein finden, da auch <u>dabei</u> bleiben [...] weil das Kind selber sich so zurückgezogen hat, dass es keine sozialen Kontakte mehr möchte. Wir besprechen mit Familien oft was hat das Kind für Interessen, welches Hobby könnte es jetzt ausüben, wo es sich auch traut hinzugehen, einfach um eine positive Erfahrung zu haben [...]. Und wir bieten immer an, dass man mit unserer Schulsozialarbeiterin sprechen kann, also sowohl die Eltern, als auch das Kind. Es gibt auch Eltern, die dann bewusst dort hin gehen, (..) um sich mit <u>ihr</u> auszutauschen, um eben das nicht immer so sehr auf die Klassenleitung zu konzentrieren.“ (Z. 221 ff.)</p>	
--	--	--	--

<p><i>Subkategorie 5d: Maßnahmen (Schul-)Psychologen/ Schulsozialarbeit</i></p>	<p>Umfasst alle Aussagen über Maßnahmen, die (Schul-)Psycholog*innen bzw. Schulsozialarbeiter*innen zur Reduzierung der Schulangst umsetzen. Dies umfasst auch Maßnahmen die in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Eltern umgesetzt werden.</p>	<p>L5: „Ich glaube das sind viele Gespräche und auch ein paar Spiele. Die arbeiten viel mit Gefühlen, versuchen das zu visualisieren wie sie sich fühlen, was für ein Tag ist, was für eine Farbe der Tag hat, wie der sich anfühlt, wie sie sich in so bestimmten Situationen fühlen.“ (Z. 127 ff.)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft Maßnahmen nennt, die von (Schul-)Psychologen bzw. der Schulsozialarbeit initiiert wurden, um die Schulangst eines Kindes zu reduzieren.</p>
<p><i>Subkategorie 5e: Rezidiv der Schulangst</i></p>	<p>Umfasst alle Aussagen über das Rezidiv der Schulangst.</p>	<p>L2: „In der Zeit, in der sie in die Grundschule gingen nicht, darüber hinaus habe ich keine Informationen.“ (Z. 157 f.)</p> <p>L6: „Ja gibt es schon auch, gerade bei kleinen Kindern haben wir das schon, dass sich das dann teilweise wiederholt oder nochmal aufkeimt.“ (Z. 267 f.)</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft beschreibt, ob die Schulangst eines Kindes nach einer vollständigen Reduzierung erneut aufgetreten ist.</p>
<p><b>Hauptkategorie 6: Prävention der Schulangst</b></p>	<p>Umfasst alle Aussagen über die Prävention der Schulangst. Hierzu zählen Veränderungen</p>	<p>L2: “Wichtigster Faktor (...) ist ein guter pädagogischer Bezug zu den Kindern, viel Empathie und ein warmherziger</p>	<p>Wird codiert, wenn die Lehrkraft beschreibt, welche Anzeichen für Lehrkräfte ein Warnsignal</p>



	<p>eines Kindes, die als Warnsignale verstanden werden können sowie Maßnahmen zur Prävention.</p>	<p>Umgang und vor allem Respekt vor den Kindern und ihrer Befindlichkeit. Zweitwichtigster Faktor, keine Noten, sondern andere Bewertungssysteme. Und drittwichtiger Faktor ist der gute Kontakt zu den Eltern, weil man da <u>sehr sehr</u> viel erfährt, auch in der Beobachtung.“ (Z. 176 ff.)</p> <p>L4: “For me, flexibility is key. So, I think sometimes schools are so rule driven that we, I say we, I would love to think that we are not so rule driven but the things that children get anxious about or are overwhelmed by we just say ‘Sometimes those things don’t matter’. So, I think for me flexibility is the most important thing, like staff recognizing that some children need something different to other children and just accepting that they put those things in place.” (Z. 202 ff.)</p>	<p>darstellen können und welche Maßnahmen Lehrkräfte umsetzen können beziehungsweise welche Eigenschaften eine Lehrkraft mitbringen sollte, um die Entwicklung einer Schulangst vorzubeugen.</p>
--	---	---	--

Tabelle 4: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)



**Weltbund**  
für Erneuerung der Erziehung

**An den:**

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V  
Keplerstraße 87  
D - 69120 Heidelberg

**Einverständniserklärung**

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Der Schulangst von Schülerinnen und Schülern entgegenwirken.

Auslöser und Lösungsansätze im Schulalltag, Möglichkeiten der  
Prävention und Intervention sowie Vertrautheit mit dem Phänomen  
– eine Prozessanalyse aus der Sicht von Lehrkräften

Heidelberg, den 03.04.2024

Unterschrift gez. H. Bischoff (Ihr Name: Hannah Bischoff)