Hannah Sophie Wolff

2026

# Entstehung von Schulangst anhand sozialer Bewertungsängste

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 (E-Mail: hannahsophiewolff@gmail.com)

## Hinweis zur sprachlichen Gleichbehandlung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die männliche beziehungsweise weibliche Form verwendet; sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

## Abstract

School anxiety does not arise from a single cause, but rather from the interplay of academic, social, individual, and family factors. This bachelor's thesis examines the role that fear of social evaluation plays within this context, the extent to which it contributes to the development and maintenance of school anxiety, and what possible courses of action can be derived from this. To this end, theoretical approaches and empirical research findings from the relevant literature are synthesized and analysed regarding the research question.

The analysis shows that fears of social evaluation represent an important, yet neither sole nor sufficient mechanism in the development and perpetuation of school anxiety. Their particular relevance derives from the fact that the expectation of negative evaluation can connect different areas of school-related stress. Academic performance demands as well as interactions with teachers and peers can be linked to fears of failure, rejection, or humiliation. Parental expectations can also contribute to academic performance taking on social and self-esteem-related significance. If assessment situations are repeatedly experienced as threatening, anxiety, declines in performance, and avoidance behaviours can reinforce one another and strengthen school-related anxieties.

For educational practice, this implies that prevention and support should not focus exclusively on the individual child. In addition to individual coping strategies, the anxiety-sensitive design of performance and assessment situations, supportive teacher-student relationships, a constructive culture of learning from mistakes, and a classroom climate characterized by safety and social belonging are particularly important. However, in cases of severe and persistent anxiety, school-based measures cannot replace necessary additional professional or psychotherapeutic support.

## Zusammenfassung

Schulangst entsteht nicht aus einer einzelnen Ursache, sondern im Zusammenwirken schulischer, sozialer, individueller und familiärer Einflussbedingungen. Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht, welche Bedeutung sozialen Bewertungsängsten innerhalb dieses Bedingungsgefüges zukommt, inwiefern sie zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst beitragen und welche Handlungsmöglichkeiten sich daraus ableiten lassen. Hierzu werden theoretische Ansätze und empirische Forschungsbefunde aus der einschlägigen Literatur zusammengeführt und im Hinblick auf die Fragestellung analysiert.

Die Analyse zeigt, dass soziale Bewertungsängste einen wichtigen, jedoch weder alleinigen noch hinreichenden Mechanismus in der Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst darstellen. Die besondere Relevanz sozialer Bewertungsängste liegt darin, dass die Erwartung negativer Beurteilungen unterschiedliche schulische Belastungsbereiche miteinander verbinden kann. Schulische Leistungsanforderungen sowie Interaktionen mit Lehrern und Gleichaltrigen können mit Befürchtungen vor Versagen, Ablehnung oder Beschämung verknüpft sein. Auch elterliche Erwartungen können dazu beitragen, dass schulische Leistungen soziale und selbstwertbezogene Bedeutung erhalten. Werden Bewertungssituationen wiederholt als bedrohlich erlebt, können Angst, Leistungseinbußen und Vermeidungsverhalten sich wechselseitig verstärken und schulbezogene Ängste verfestigen.

Für die pädagogische Praxis folgt daraus, Prävention und Unterstützung nicht ausschließlich am einzelnen Kind anzusetzen. Neben individuellen Bewältigungsstrategien sind insbesondere die angstsensible Gestaltung von Leistungs- und Bewertungssituationen, unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehungen, eine konstruktive Fehlerkultur sowie ein von Sicherheit und sozialer Zugehörigkeit geprägtes Klassenklima bedeutsam. Bei ausgeprägten und anhaltenden Ängsten können schulische Maßnahmen eine erforderliche weiterführende professionelle oder psychotherapeutische Unterstützung jedoch nicht ersetzen.

# Inhalt


1. Einleitung ..... 1
2. Begriffliche Grundlagen ..... 3
2.1 Begriffliche Grundlagen der Angst ..... 3
2.1.1 Begriffsbestimmung und anthropologisch-biologische Grundlagen ..... 3
2.1.2 Angst (state) und Ängstlichkeit (trait) ..... 4
2.1.3 Angst und Furcht ..... 5
2.2 Klinische Relevanz und ausgewählte Angststörungen ..... 5
2.2.1 Klinisch relevante Ängste ..... 5
2.2.2 Generalisierte Angststörung ..... 6
2.2.3 Panikstörung ..... 6
2.2.4 Agoraphobie ..... 6
2.2.5 Spezifische Phobie ..... 6
2.2.6 Störung mit Trennungsangst ..... 7
2.2.7 Selektiver Mutismus ..... 7
2.3 Soziale Angst und soziale Bewertungsangst ..... 7
2.3.1 Soziale Angst ..... 7
2.3.2 Schüchternheit ..... 8
2.3.3 Soziale Angststörung ..... 9
2.3.4 Soziale Bewertungsangst ..... 9
2.3.5 Begriffliche Einordnung sozialer Bewertungsangst ..... 10
2.4 Schulangst und angrenzende Formen schulbezogener Vermeidung ..... 11
2.4.1 Schulangst ..... 11
2.4.2 Schulphobie ..... 13
2.4.3 Schulschwänzen ..... 13
3. Entstehung von Schulangst ..... 15
3.1 Allgemeine Entstehungsfaktoren von Schulangst ..... 15
3.1.1 Schulstrukturelle und leistungsbezogene Faktoren ..... 15
3.1.2 Soziale Faktoren ..... 17
3.1.3 Individuelle und familiäre Vulnerabilitätsfaktoren ..... 17
3.2 Soziale Bewertungsängste als Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmechanismus von Schulangst ..... 18
3.2.1 Schule als sozialer Bewertungsraum ..... 19
3.2.2 Schulische Leistungssituationen als Bewertungssituationen ..... 19

3.2.3 Schulische Interaktionssituationen als Bewertungssituationen ..... 21
3.2.3.1 Interaktionen mit Lehrern ..... 21
3.2.3.2 Interaktionen mit Mitschülern ..... 23
3.2.3.3 Interaktionen mit Eltern ..... 25
3.3 Vermeidungsverhalten und Aufrechterhaltung von Schulangst ..... 26
4. Handlungsmöglichkeiten zur Prävention und Reduktion von Schulangst im Kontext sozialer Bewertungsängste ..... 28
4.1 Individuelle Ansatzpunkte zur Angstbewältigung ..... 28
4.1.1 Psychoedukation ..... 28
4.1.2 Kognitive Strategien ..... 29
4.1.3 Körperbezogene und entspannungsorientierte Verfahren ..... 30
4.1.4 Konfrontation und weitere verhaltensbezogene Strategien ..... 32
4.1.5 Ressourcen- und kompetenzorientierte Förderung ..... 33
4.2 Schulische Ansatzpunkte zur Angstbewältigung ..... 33
4.2.1 Angstsensible Gestaltung von Leistungs- und Bewertungssituationen ..... 34
4.2.2 Angstsensibles Lehrerverhalten und Beziehungsgestaltung ..... 34
4.2.3 Angstsensible Gestaltung des Klassenklimas ..... 35
4.3 Familiäre Ansatzpunkte zur Angstbewältigung ..... 36
4.4 Kooperation, Interventionsplanung und weiterführende Unterstützung ..... 37
5. Einordnung und Diskussion der Erkenntnisse ..... 39
5.1 Bedeutung sozialer Bewertungsängste für die Entstehung von Schulangst ..... 39
5.2 Grenzen der Ergebnisinterpretation ..... 41
5.3 Implikationen für die Praxis ..... 41
6. Fazit ..... 43
Literaturverzeichnis ..... 45

# 1. Einleitung

Angst gehört zu den grundlegenden menschlichen Emotionen und erfüllt eine wichtige Schutz- und Signalfunktion (vgl. Hopf, 2014, S. 18). Sie tritt bereits in den ersten Lebensmonaten bei jedem Kind auf (vgl. Weber et al., 2025, S. 3) und ermöglicht es, potenzielle Gefahren frühzeitig wahrzunehmen und angemessen auf bedrohliche Situationen zu reagieren (vgl. ebd., S. 19). Begleitende körperliche Reaktionen, etwa Veränderungen von Herzschlag und Blutdruck (vgl. ebd., S. 18), versetzen den Organismus in die Bereitschaft zu Angriff, Verteidigung oder Flucht (vgl. Baer & Barnowski-Geiser, 2010, S. 5). In ihrer grundlegenden Funktion ist Angst damit überlebensnotwendig (vgl. ebd.).

Nimmt Angst jedoch ein übermäßiges und der jeweiligen Situation nicht angemessenes Ausmaß an und beeinträchtigt das Wohlbefinden sowie die Funktionsfähigkeit im Alltag, kann sie behandlungsbedürftig werden (vgl. Weber et al., 2025, S. 20). Gerade im Kindes- und Jugendalter zählen Angststörungen zu den häufigsten psychischen Störungen (vgl. Wittchen et al., 2004, S. 33) und können die Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe der Betroffenen erheblich beeinträchtigen (vgl. Amft et al., 2022, S. 17).

Ein Lebensbereich, in dem Ängste entstehen, verstärkt und besonders sichtbar werden können, ist die Schule. Angst im schulischen Kontext kann dabei unterschiedliche Wirkungen entfalten: In moderatem Ausmaß kann sie Aufmerksamkeit, Motivation und Leistungsbereitschaft fördern, während eine starke Ausprägung hemmend wirken und schulische Leistungen beeinträchtigen kann (vgl. Weber et al., 2025, S. 2–3). Zugleich hat sich die pädagogische Bewertung von Angst gewandelt. Während Druck, Disziplin und Drill in früheren Bildungsvorstellungen als legitime Mittel zur Sicherung von Leistung und Ordnung galten (vgl. Schultz, 2012, S. 17), rückten zunehmend deren mögliche negative Folgen sowie die Bedeutung emotionaler Sicherheit für erfolgreiches Lernen in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 18). Dennoch gehören Schulängste bis heute zu den häufigen psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 11). Die Gestaltung schulischer Lernumgebungen, die Leistungsentwicklung ermöglichen, ohne dabei emotionale Sicherheit zu gefährden, stellt damit weiterhin eine zentrale pädagogische Herausforderung dar.

Um Möglichkeiten der Prävention und Intervention bestimmen zu können, ist zunächst zu klären, unter welchen Bedingungen Schulangst entsteht und aufrechterhalten wird. Schulbezogene Ängste können sich unter anderem auf Trennungs-, Leistungs- und Prüfungssituationen sowie auf soziale Situationen beziehen (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 68). Dabei treten diese Bereiche nicht losgelöst voneinander auf. Gerade im schulischen Alltag verbinden sich soziale Situationen regelmäßig mit Leistungsanforderungen, in deren Rahmen Schüler beobachtet, verglichen und bewertet werden (vgl. Stein, 2012, S. 80).

Schule ist somit nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern zugleich ein sozialer Beziehungs- und Bewertungsraum (vgl. Schultz, 2012, S. 87; Savic et al., 2025,

S. 129 f.). Schüler erleben dort vielfältige Interaktionen und Beziehungserfahrungen, die ihre Entwicklung prägen können (vgl. Schultz, 2012, S. 87). Als Ort der Begegnung und Beziehung bietet die Schule damit vielfältige Anlässe für schulbezogene Ängste (vgl. Hopf, 2014, S. 11). Zahlreiche schulische Situationen sind mit der möglichen Bewertung durch andere verbunden. Dies betrifft beispielsweise mündliche Leistungsanforderungen, bei denen Schüler der Bewertung durch Lehrer und Mitschüler ausgesetzt sein können (vgl. Müller, 2022, S. 124). Befürchtungen negativer Bewertung können sich auch beim Sprechen vor der Klasse oder bei Gruppenarbeiten zeigen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 28) und ebenso im Zusammenhang mit sozialen Positionierungsprozessen innerhalb der Klasse relevant werden (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 57).

Vor diesem Hintergrund kommt sozialen Bewertungsängsten für das Verständnis von Schulangst eine besondere Bedeutung zu. Soziale Ängste können sich unter anderem in der Furcht äußern, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen, zu versagen oder von anderen negativ bewertet zu werden (vgl. Weber et al., 2025, S. 7). Belastende Erfahrungen mit Mitschülern, etwa Mobbing oder soziale Ausgrenzung, können deren Entstehung und Aufrechterhaltung zusätzlich begünstigen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 48). Die Angst vor sozialer Bewertung bildet damit eine mögliche Verbindung zwischen unterschiedlichen schulischen Belastungssituationen. Soziale Ängste stehen insbesondere über ihre Verbindung mit Prüfungsangst in Zusammenhang mit Schulangst, wobei auch überhöhte Erwartungen von Eltern oder Lehrern zur Verstärkung beitragen können (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 46). Zugleich sind Leistungsängste häufig eng mit sozialen Ängsten verbunden, da sich teilweise kaum trennen lässt, ob die Angst vor dem Versagen selbst oder vor der damit verbundenen Blamage gegenüber anderen überwiegt (vgl. Stein, 2012, S. 80). Die Betrachtung sozialer Bewertungsängste eröffnet daher einen geeigneten Zugang, um die Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst über einzelne schulische Situationen hinaus zu untersuchen.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Entstehung von Schulangst mit besonderem Fokus auf soziale Bewertungsängste zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern soziale Bewertungsängste zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst beitragen und welche Handlungsmöglichkeiten sich daraus für die Prävention und den Umgang mit Schulangst ergeben. Hierzu werden zunächst die für die Fragestellung relevanten begrifflichen und theoretischen Grundlagen dargestellt. Anschließend werden schulische, soziale, individuelle und familiäre Einflussbedingungen betrachtet und in ihrem Zusammenwirken analysiert. Darauf aufbauend werden pädagogische Ansatzpunkte für Prävention und den Umgang mit schulbezogenen Ängsten herausgearbeitet.

# 2. Begriffliche Grundlagen

Die begriffliche Einordnung bildet eine wesentliche Grundlage für das Verständnis der in dieser Arbeit behandelten Zusammenhänge. Insbesondere der Begriff der Schulangst wird in der wissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich definiert und weist Überschneidungen mit unterschiedlichen Formen von Angst auf (vgl. Krüger, 2018, S. 111; Florin, 2022, S. 108).

Um die Bedeutung sozialer Bewertungsängste für die Entstehung von Schulangst untersuchen zu können, erfolgt daher zunächst eine schrittweise begriffliche Eingrenzung. Ausgehend von einem grundlegenden Verständnis von Angst werden zunächst deren zentrale Merkmale, Erscheinungsformen und die Abgrenzung klinisch relevanter Ängste dargestellt. Daran anschließend werden ausgewählte bereichsspezifische Angststörungen betrachtet, um unterschiedliche Befürchtungsschwerpunkte voneinander abzugrenzen. Darauf aufbauend richtet sich der Fokus auf soziale Ängste und insbesondere auf die soziale Bewertungsangst, die für den weiteren Verlauf der Arbeit näher bestimmt wird. Abschließend wird Schulangst als zentrales Bezugskonstrukt bestimmt und von angrenzenden Formen schulbezogener Vermeidung abgegrenzt. Die schrittweise Verengung von einem allgemeinen Verständnis von Angst auf soziale Bewertungsängste und Schulangst schafft damit die begriffliche Grundlage für die anschließende Untersuchung ihres Zusammenhangs.

## 2.1 Begriffliche Grundlagen der Angst

### 2.1.1 Begriffsbestimmung und anthropologisch-biologische Grundlagen

Als menschliche Grundemotion erfüllt Angst eine lebensnotwendige Funktion für den Organismus (vgl. Payk, 2021, S. 228; Weber et al., 2025, S. 2). Angst lässt sich bereits in den ersten Lebensmonaten bei jedem Menschen beobachten und stellt eine angeborene Reaktion auf tatsächliche oder vorstellbare Bedrohungen dar (vgl. Weber et al., 2025, S. 3). Etymologisch lässt sich der Begriff „Angst“ auf das indogermanische „angh“ im Sinne von „Enge“ zurückführen und verweist damit auf einen beklemmenden, subjektiv erlebten Gefühlszustand (vgl. Kruska, 2020, S. 20). Aus anthropologischer Perspektive kann Angst als grundlegende Überlebens- und Schutzfunktion verstanden werden, da sie als Warn- beziehungsweise Alarmsignal auf potenzielle Gefahren aufmerksam macht (vgl. Hopf, 2014, S. 18; Weber et al., 2025, S. 9).

Auf biologischer Ebene beruht die Verarbeitung von Angst auf dem Zusammenspiel verschiedener Hirnregionen (vgl. Schmidt, 2025, S. 42). Eine zentrale Rolle kommt der Amygdala zu, die potenziell gefährliche Reize bewertet und eine Alarmreaktion auslöst, während der präfrontale Kortex unter anderem an der Bewertung und Regulation emotionaler Reaktionen beteiligt ist (vgl. ebd.). Im Rahmen der körperlichen Stressreaktion werden verschiedene Stresshormone wie Kortisol, Adrenalin und Noradrenalin freigesetzt (vgl. Payk, 2021, S. 228). Angst aktiviert dabei körperliche Reaktionsprozesse, die den Organismus auf Flucht oder Kampf vorbereiten (vgl. Weber et al., 2025, S. 9).

Die Angstreaktion äußert sich in einem Reaktionsmuster auf drei Ebenen (vgl. Weber et al., 2025, S. 3). Auf subjektiv-kognitiver Ebene treten beunruhigende Gedanken, Sorgen und Gefühle auf, während sich die physiologische Ebene in körperlichen Reaktionen wie beschleunigtem Herzschlag, Schwitzen, Zittern, Erröten, Übelkeit sowie Bauch- oder Kopfschmerzen zeigt (vgl. ebd.). Auf behavioraler beziehungsweise motorischer Ebene kann Angst schließlich in Vermeidungs- oder Erstarrungsverhalten zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.).

Ein gewisses Maß an Angst kann funktional sein und sogar als angenehm erlebt werden, während übermäßige Angst dysfunktionale Auswirkungen haben kann (vgl. Kruska, 2020, S. 26). Bei intensiver Ausprägung kann Angst die kognitive Leistungsfähigkeit einschränken (vgl. Schmidt, 2025, S. 57 f.). Angst kann demnach unterschiedliche Ausprägungen und Formen annehmen und auf verschiedene Bereiche gerichtet sein (vgl. Weber et al., 2025, S. 7 f.). Der Umgang mit Angst gilt als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben, die jeder Mensch durchläuft (vgl. Kruska, 2020, S. 22). Darüber hinaus kann Angst durch Erfahrungen entstehen und im Rahmen klassischer Konditionierungsprozesse erlernt werden (vgl. Schmidt, 2025, S. 34; Weber et al., 2025, S. 11).

### 2.1.2 Angst (state) und Ängstlichkeit (trait)

Bereits in den frühen Arbeiten Freuds wurde zwischen dem aktuellen emotionalen Zustand der Angst und einem zugrunde liegenden habituellen Persönlichkeitsmerkmal unterschieden, womit eine für die spätere Angstforschung zentrale begriffliche Trennung vorgenommen wurde (vgl. Krohne, 2010, S. 14).

Die aktuelle Angstemotion wird dabei als ein in Abhängigkeit von Situationsveränderungen intraindividuell variierender affektiver Zustand (state) verstanden (vgl. Krohne, 2010, S. 15). Dieser ist unter anderem durch erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems, Selbstwahrnehmung von Erregung und Anspannung, Erleben von Bedrohung sowie verstärkte Besorgnis gekennzeichnet (vgl. ebd.). Angst kann sich auf ein bestimmtes Objekt oder eine konkrete Situation beziehen, jedoch auch ohne erkennbaren Bezug auftreten (vgl. Wirtz, 2017, S. 150).

Demgegenüber wird Ängstlichkeit (trait) als Persönlichkeitsmerkmal beschrieben, das mit der Tendenz verbunden ist, Angstzustände häufig und intensiv zu erleben und sich ängstlich zu verhalten (vgl. Florin, 2022, S. 106).

Sowohl Zustandsangst (state) als auch Ängstlichkeit (trait) können sich im schulischen Alltag zeigen (vgl. Florin, 2022, S. 106). So können Kinder und Jugendliche vor konkreten Ereignissen in der Schule Angst haben, wobei sich daraus unter bestimmten Bedingungen eine Angststörung entwickeln kann (vgl. ebd.). Daneben können sich schüchterne und ängstliche Kinder aufgrund ihrer erhöhten Ängstlichkeit in sozialen oder schulischen Leistungssituationen überfordert fühlen; unter Umständen kann sich daraus eine klinisch relevante Angstsymptomatik entwickeln (vgl. ebd.).

### 2.1.3 Angst und Furcht

Die Begriffe Angst und Furcht sind voneinander abzugrenzen, da sie im alltäglichen Sprachgebrauch zwar häufig synonym verwendet werden, jedoch unterschiedliche Phänomene bezeichnen (vgl. Weber et al., 2025, S. 10).

Während Furcht als Reaktion auf eine konkrete, wahrgenommene äußere Gefahr verstanden wird, bezeichnet Angst einen eher diffusen und länger anhaltenden Zustand, der sich auch auf mögliche oder erwartete zukünftige Bedrohungen beziehen kann (vgl. Schmidt, 2025, S. 51; Hopf, 2014, S. 19). Furcht tritt demnach typischerweise als unmittelbare Reaktion auf eine gegenwärtige Bedrohung auf und geht häufig mit einer kurzfristigen Kampf- oder Fluchtreaktion einher (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2003, S. 614; Weber et al., 2025, S. 18). Angst kann hingegen auch ohne eine unmittelbar bestehende Gefahr auftreten und länger andauern (vgl. Weber et al., 2025, S. 18). Die Unterscheidung ist jedoch nicht immer eindeutig, da viele Angstreaktionen zwischen spezifischer Furcht und diffuser Angst liegen; dennoch ist sie für das Verständnis des Angsterlebens und der daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten bedeutsam (vgl. Stein, 2012, S. 19).

## 2.2 Klinische Relevanz und ausgewählte Angststörungen

Die bisherige Betrachtung verdeutlicht Angst als allgemeines emotionales Phänomen, das sowohl als situationsabhängiger Zustand als auch als stabile individuelle Tendenz auftreten kann. Bevor einzelne Angststörungen näher betrachtet werden, ist zunächst zu klären, unter welchen Bedingungen Angst über ein entwicklungsbedingt normales Maß hinausgeht und klinische Relevanz erlangt.

Zudem bezieht sich Angst nicht ausschließlich auf unspezifische oder allgemein wahrgenommene Bedrohungen, sondern kann auch an bestimmte Lebensbereiche und Situationen gebunden sein (vgl. Weber et al., 2025, S. 7 f.). Bei angst- und furchtbezogenen Störungen bilden die jeweiligen Befürchtungsschwerpunkte, also die auslösenden Reize oder Situationen, ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal. Charakteristische Kognitionen können dabei zusätzlich Aufschluss über den jeweiligen Fokus der Befürchtung geben (vgl. WHO, 2026, 2026). Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit relevanten bereichsspezifischen Angststörungen gemäß der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision (ICD-11), näher betrachtet. Die Darstellung dient dabei der Einordnung unterschiedlicher Befürchtungsschwerpunkte und bildet eine Grundlage für die spätere Abgrenzung schulbezogener und sozialer Ängste. Die soziale Angststörung wird aufgrund ihrer besonderen Bedeutung für die vorliegende Arbeit gesondert in Kapitel 2.3 dargestellt.

### 2.2.1 Klinisch relevante Ängste

Generell gelten Angst und das Erlernen des Umgangs damit als ein natürlicher Bestandteil der menschlichen Entwicklung (vgl. Weber et al., 2025, S. 20). Erreichen Ängste jedoch eine Intensität, die mit erheblichem Leidensdruck oder Beeinträchtigungen des Alltags und wichtiger Lebensbereiche einhergeht, können sie klinische

Relevanz erlangen (vgl. Weber et al., 2025, S. 20; WHO, 2026). Gemäß den Richtlinien zur Behandlungsbedürftigkeit von Barrios und O'Dell (1989) sind Ängste bei Kindern insbesondere dann als klinisch relevant einzuschätzen, wenn sie stark und anhaltend sind, die Entwicklung beeinträchtigen oder Probleme in anderen Lebensbereichen wie der Schule verursachen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 24).

Angst- und furchtbezogene Störungen sind durch übermäßige Angst oder Furcht sowie damit verbundene Verhaltensauffälligkeiten gekennzeichnet. Für ihre Einordnung sind unter anderem die Intensität der Angst, das Ausmaß der Beeinträchtigungen sowie der jeweilige Befürchtungsschwerpunkt relevant (vgl. WHO, 2026). Da sich diese Befürchtungsschwerpunkte auf unterschiedliche Situationen, Objekte oder Lebensbereiche richten können, lassen sich verschiedene Angststörungen voneinander unterscheiden. Im Folgenden werden ausgewählte, für die vorliegende Arbeit relevante Störungsbilder näher betrachtet.

### 2.2.2 Generalisierte Angststörung

Die generalisierte Angststörung ist durch anhaltende und übermäßige Sorgen gekennzeichnet, die sich auf verschiedene alltägliche Lebensbereiche beziehen und von den Betroffenen nur schwer kontrolliert werden können (vgl. WHO, 2026; Hoyer & Beesdo-Baum, 2011, S. 938). Die Sorgen können sich dabei in wiederkehrendem gedanklichem Kreisen äußern. Begleitend können weitere Angstsymptome wie innere Unruhe, Konzentrations- oder Schlafprobleme auftreten (vgl. WHO, 2026; Hoyer & Beesdo-Baum, 2011, S. 938).

### 2.2.3 Panikstörung

Kennzeichnend für die Panikstörung sind wiederkehrende und unerwartete Panikattacken, die unabhängig von bestimmten Situationen oder Reizen auftreten können (vgl. WHO, 2026). Die zeitlich begrenzten Episoden intensiver Angst setzen meist plötzlich ein und können mit körperlichen Symptomen wie Herzklopfen, Brustschmerzen, Erstickungsgefühlen oder Schwindel sowie mit Todesangst oder der Furcht vor Kontrollverlust einhergehen (vgl. Köhler, 2024, S. 168; WHO, 2026). Zudem besteht häufig eine anhaltende Sorge vor dem erneuten Auftreten der Panikattacken oder vor deren möglichen Folgen, die zu Vermeidungsverhalten und erheblichen Beeinträchtigungen im Alltag führen kann (vgl. Köhler, 2024, S. 169; WHO, 2026).

### 2.2.4 Agoraphobie

Für die Agoraphobie ist ausgeprägte Angst in Situationen charakteristisch, in denen eine Flucht erschwert oder Hilfe im Falle belastender Symptome möglicherweise nicht verfügbar wäre (vgl. WHO, 2026). Betroffene vermeiden solche Situationen häufig oder ertragen sie nur unter intensiver Angst (vgl. ebd.).

### 2.2.5 Spezifische Phobie

Die spezifische Phobie ist durch ausgeprägte Angst oder Furcht gegenüber bestimmten Objekten oder Situationen gekennzeichnet, die in keinem angemessenen Verhältnis zur tatsächlichen Gefahr steht (vgl. WHO, 2026). Je nach Befürchtungsschwer-

punkt lassen sich unter anderem Tier-, Situations-, Naturereignis- sowie Blut- und Verletzungsphobien unterscheiden (vgl. Becker, 2011, S. 972). Die entsprechenden Auslöser werden häufig vermieden oder nur unter intensiver Angst ertragen (vgl. WHO, 2026).

### 2.2.6 Störung mit Trennungsangst

Die Störung mit Trennungsangst zeigt sich durch eine ausgeprägte und übermäßige Angst vor der Trennung von wichtigen Bezugspersonen, die über das entwicklungsbedingt erwartbare Maß hinausgeht (vgl. WHO, 2026). Bei Kindern und Jugendlichen kann sie sich unter anderem in starkem Trennungskummer, trennungsbezogenen Sorgen sowie in ausgeprägtem Vermeidungsverhalten, etwa der Vermeidung des Schulbesuchs oder anderer Trennungssituationen, äußern (vgl. WHO, 2026; Stein, 2012, S. 29).

### 2.2.7 Selektiver Mutismus

Selektiver Mutismus bezeichnet ein situationsabhängiges Ausbleiben des Sprechens: Kinder sprechen in vertrauten Situationen, etwa zu Hause, während das Sprechen in bestimmten sozialen Situationen, insbesondere in der Schule, ausbleibt (vgl. WHO, 2026). Das Nichtsprechen steht dabei in engem Zusammenhang mit Angst und tritt insbesondere in sozialen Situationen auf, die als belastend oder bewertend erlebt werden (vgl. Petermann, 2022, S. 29 f.). Dies kann die schulischen Leistungen und die soziale Kommunikation beeinträchtigen (vgl. WHO, 2026). Das Ausbleiben des Sprechens ist nicht auf mangelnde Kenntnisse oder Fähigkeiten in der jeweiligen Sprache zurückzuführen (vgl. ebd.).

## 2.3 Soziale Angst und soziale Bewertungsangst

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind insbesondere soziale Ängste und die Angst vor sozialer Bewertung von Bedeutung. Im Folgenden werden daher zunächst zentrale Erscheinungsformen sozialer Angst betrachtet, bevor die soziale Bewertungsangst als besonders relevantes Konzept für diese Arbeit näher eingeordnet wird.

### 2.3.1 Soziale Angst

Die soziale Angst gilt als Oberbegriff für Angstformen im Zusammenhang mit sozialen Situationen oder Leistungen im zwischenmenschlichen Bereich (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 14; Amft et al., 2022, S. 17). Dazu zählen Konzepte wie die sozialen Entwicklungsängste, das Fremdeln, die Verhaltenshemmung, die Schüchternheit sowie das klinische Störungsbild der sozialen Phobie (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 27; in der ICD-11: soziale Angststörung, vgl. WHO, 2026). Dabei sind soziale Ängste zunächst als ein normales Phänomen zu verstehen, das im Kindes- und Jugendalter im Rahmen der Entwicklung, beispielsweise als „Lampenfieber“ vor einer wichtigen Prüfung in der Schule, auftreten kann (vgl. Savic et al., 2025, S. 129). Soziale Ängste gehören zu den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Amft et al., 2022, S. 18). Erst bei einer übermäßigen, anhaltenden und mit deutlichen Beeinträchtigungen

verbundenen Ausprägung können sie das Ausmaß einer klinisch relevanten sozialen Angststörung erreichen (vgl. WHO, 2026).

### 2.3.2 Schüchternheit

Schüchternheit beschreibt ein nicht-klinisches, universelles Phänomen (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 76, 78; Amft et al., 2022, S. 17), für das trotz vieler Forschungsbemühungen keine einheitliche Definition vorliegt (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 14). Verschiedenen Definitionsansätzen von Schüchternheit ist gemeinsam, dass es sich um eine Reaktionsweise handelt, die in sozialen Situationen auftritt (vgl. Amft et al., 2022, S. 16).

Charakterisiert wird diese Reaktionsweise als ein Verhaltensstil, der durch übermäßige Anspannung in sozialen Situationen und Interaktionen, einen exzessiven nach innen gerichteten Selbstfokus, Angst vor Bewertung durch andere und Verhaltenshemmung gekennzeichnet ist (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 25). Eng verwandt mit diesem gehemmten Stil in sozialen Situationen ist die Temperamentsdimension des „slow-to-warm-up“. Diese beschreibt einen Reaktionsstil, bei dem Individuen in neuen Situationen zunächst zurückhaltend reagieren und längere Zeit benötigen, bevor sie beginnen, mit fremden Personen zu interagieren (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 25; Essau, 2003, S. 111). Schüchterne Personen reagieren in neuen sozialen Situationen daher zunächst zurückhaltend und benötigen mehr Zeit, um sich auf soziale Interaktionen einzulassen (vgl. ebd.). Bei schüchternen Kindern kann zudem ein Annäherungs-Vermeidungskonflikt entstehen: Einerseits wünschen sie sich soziale Kontakte und Zugehörigkeit, andererseits ziehen sie sich aufgrund ihrer Unsicherheit zurück, wodurch soziale Erfahrungen erschwert werden können (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 77; Amft et al., 2022, S. 15).

Schüchternheit lässt sich als mehrdimensionales Phänomen betrachten (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 76). Auf zeitlicher Ebene wird zwischen vorübergehender Zustandsschüchternheit (state) und relativ stabiler Eigenschaftsschüchternheit (trait) unterschieden (vgl. ebd.). Zudem kann zwischen öffentlich beobachtbarer und privat erlebter Schüchternheit differenziert werden (vgl. ebd., S. 77). Entwicklungspsychologisch lassen sich eine eher durch Fremdenangst geprägte ängstliche und eine später auftretende selbstaufmerksame Schüchternheit unterscheiden, bei der die Befürchtung negativer sozialer Bewertung im Vordergrund steht (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann Schüchternheit chronisch oder situationsspezifisch auftreten (vgl. ebd.). Schließlich können Selbst- und Fremdeinschätzungen voneinander abweichen, insbesondere wenn Schüchternheit vorwiegend innerlich erlebt wird und nach außen wenig sichtbar ist (vgl. ebd.). Schüchternheit bewegt sich dabei auf einem Kontinuum unterschiedlicher Ausprägungsgrade, sodass die Grenze zu einer behandlungsbedürftigen sozialen Angststörung nicht immer eindeutig zu ziehen ist (vgl. Amft et al., 2022, S. 14 f.).

Für Personen mit evaluativ-ängstlicher Schüchternheit können schulische Leistungs- und Bewertungssituationen eine besondere Belastung sein (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 77). Von einer Angststörung unterscheidet sich Schüchternheit insbesondere hinsichtlich des Leidensdrucks und des Ausmaßes der Beeinträchtigung der allgemeinen

Entwicklung (vgl. Amft et al., 2022, S. 17). Schüchternheit kann trotz möglicher belastender Auswirkungen auch mit adaptiven Merkmalen und Stärken wie erhöhter sozialer Sensibilität, Empathie und prosozialem Verhalten einhergehen (vgl. Henderson et al., 2001, S. 1522).

### 2.3.3 Soziale Angststörung

Die soziale Phobie, die in der ICD-11 als soziale Angststörung bezeichnet wird (vgl. Savic et al., 2025, S. 129), stellt unter den verschiedenen Konzepten sozialer Angst das am klarsten definierte Störungsbild dar und kann als besonders ausgeprägte Form sozialer Angst verstanden werden (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 28). Laut ICD-11 ist die soziale Angststörung durch eine ausgeprägte und anhaltende Angst in sozialen Situationen gekennzeichnet, in denen die betroffene Person mit anderen interagiert, von ihnen beobachtet wird oder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht (vgl. WHO, 2026). Die Angst kann sich dabei auch auf Leistungssituationen beziehen, in denen die eigene Person im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und eine negative soziale Beurteilung befürchtet wird (vgl. Stein, 2012, S. 30). Im Zentrum steht die Befürchtung, durch das eigene Verhalten oder sichtbare Angstsymptome negativ bewertet zu werden (vgl. WHO, 2026). Entsprechend wird die übertriebene und irrationale Angst vor negativer Bewertung als Kernmerkmal der sozialen Angststörung beschrieben (vgl. Fehm & Knappe, 2011, S. 954).

Entsprechende soziale Situationen werden häufig vermieden oder nur unter intensiver Angst bewältigt (vgl. WHO, 2026). Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen kann sich Vermeidung dabei auch in weniger auffälligen Verhaltensweisen wie der Vermeidung von Blickkontakt oder einer Reduktion der verbalen Kommunikation zeigen (vgl. Siwek-Marcon, 2026, S. 102). Von nicht-klinischer Schüchternheit beziehungsweise entwicklungsbedingt normaler sozialer Aufregung ist die soziale Angststörung unter anderem anhand des Leidensdrucks, des Ausmaßes der Beeinträchtigung und des zeitlichen Verlaufs abzugrenzen (vgl. Amft et al., 2022, S. 17; Siwek-Marcon, 2026, S. 101, 103). Sie ist daher nicht lediglich als besonders starke Schüchternheit zu verstehen, da die Symptomatik über einen längeren Zeitraum besteht und mit erheblichem Leidensdruck sowie Beeinträchtigungen in wichtigen Lebensbereichen einhergehen kann (vgl. Fehm & Knappe, 2011, S. 956; WHO, 2026).

### 2.3.4 Soziale Bewertungsangst

Als Bewertungsängstlichkeit wird die Tendenz bezeichnet, in Situationen mit Angst zu reagieren, in denen die Möglichkeit des Versagens und der Verlust des Selbstwerts als bedrohlich wahrgenommen werden (vgl. Krohne, 2010, S. 21). Die Befürchtung einer negativen Bewertung durch andere stellt zugleich ein zentrales Merkmal verschiedener Formen sozialer Angst dar und findet sich unter anderem bei der sozialen Angststörung sowie bei Schüchternheit (vgl. WHO, 2026; Brodersen & Castello, 2022, S. 24; Siwek-Marcon, 2026, S. 102; Savic et al., 2025, S. 128; Melfsen & Walitza, 2013, S. 25).

Gleichzeitig gibt es Ansätze, in denen die soziale Angststörung als Spezialfall der Bewertungsangst angesehen wird (vgl. Krohne, 2010, S. 21). Im Zusammenhang mit der Angst vor Bewertung kann eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit auftreten, verbunden mit der Befürchtung, das eigene Verhalten oder körperliche Angstreaktionen wie Erröten, Zittern oder Schwitzen könnten von anderen bemerkt und als peinlich bewertet werden (vgl. Savic et al., 2025, S. 129). Betroffene befürchten zudem häufig, als unfähig, langweilig oder seltsam wahrgenommen zu werden (vgl. ebd.).

Soziale Angstsituationen mit Bewertungsbezug lassen sich in Leistungs- und Interaktionssituationen unterscheiden (vgl. Savic et al., 2025, S. 129). Als Leistungssituationen werden Kontexte verstanden, in denen das eigene Verhalten oder die eigene Leistung durch andere bewertet wird; hierzu zählen insbesondere Prüfungssituationen (vgl. ebd., S. 130). Bewertungsängste können sich dabei nicht nur auf die Bewertung schulischer Leistungen richten, sondern auch auf die Befürchtung, als Person von anderen negativ bewertet zu werden (vgl. Eckert & Sieland, 2021, S. 228). Eine Bewertung kann darüber hinaus selbstwertrelevant werden, wenn mögliches Versagen als Bedrohung des eigenen Selbstwertes wahrgenommen wird (vgl. Krohne, 2010, S. 21). Interaktionssituationen betreffen demgegenüber die wechselseitige Kommunikation mit anderen Personen und umfassen beispielsweise Gespräche mit Autoritätspersonen oder Gruppenarbeiten (vgl. Savic et al., 2025, S. 130).

Die mit solchen Situationen verbundene Angst kann zu Vermeidungsverhalten führen, das insbesondere im schulischen Kontext mit Schwierigkeiten einhergehen kann (vgl. Savic et al., 2025, S. 129 f.).

### 2.3.5 Begriffliche Einordnung sozialer Bewertungsangst

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die verschiedenen Erscheinungsformen sozialer Angst eng miteinander verbunden sind, zugleich jedoch begrifflich voneinander unterschieden werden müssen. Ziel des folgenden Abschnitts ist es daher, die zuvor herausgearbeiteten Zusammenhänge zu bündeln und insbesondere die soziale Bewertungsangst für den weiteren Verlauf der Arbeit begrifflich einzuordnen.

Soziale Angst bildet einen Oberbegriff für unterschiedliche Formen des Unbehagens und der Angst in sozialen Situationen, zu denen unter anderem Schüchternheit und die soziale Angststörung gezählt werden können (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 14, 27). Die Angst vor negativer Bewertung stellt dabei ein verbindendes Merkmal verschiedener Erscheinungsformen sozialer Angst dar, ohne mit diesen gleichgesetzt werden zu können. So kann die Angst vor Bewertung bereits im Rahmen von Schüchternheit auftreten, während die soziale Angststörung durch eine ausgeprägte und anhaltende Symptomatik sowie erheblichen Leidensdruck oder Beeinträchtigungen gekennzeichnet ist (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 25; Amft et al., 2022, S. 17; WHO, 2026).

Auf dieser Grundlage wird soziale Bewertungsangst für die vorliegende Arbeit als spezifischer Befürchtungsfokus innerhalb sozialer Ängste verstanden, bei dem die

tatsächliche oder erwartete Beurteilung durch andere im Mittelpunkt steht (vgl. Krohne, 2010, S. 21; Savic et al., 2025, S. 128 f.). Bewertungsbezogene Befürchtungen können damit auch außerhalb einer sozialen Angststörung auftreten, etwa im Rahmen von Schüchternheit (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 25; Amft et al., 2022, S. 17). Diese begriffliche Einordnung bildet zugleich die Grundlage für die anschließende Betrachtung sozialer Bewertungsängste im Kontext von Schulangst.

## 2.4 Schulangst und angrenzende Formen schulbezogener Vermeidung

Der Begriff Schulabsentismus wird als Oberbegriff für unterschiedliche Formen des unberechtigten Fernbleibens vom Unterricht verwendet (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 66). Schulverweigerung bezeichnet dabei die Weigerung eines Kindes, die Schule zu besuchen, oder dessen Unvermögen, einen Schultag durchzustehen. Sie stellt keine diagnostische Entität dar; vielmehr können ihr unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen, die voneinander abzugrenzen sind (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 59). Belegt ist, dass schulvermeidendes Verhalten ein Risikofaktor für einen späteren Dropout darstellt (vgl. Vater, 2026, S. 154).

Schulangst ist von schulvermeidendem Verhalten zunächst abzugrenzen, da sie auch ohne tatsächliche Fehlzeiten bestehen kann (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 65). Sie kann jedoch Vermeidungsverhalten begünstigen und in der Folge zu schulbezogenen Fehlzeiten beitragen (vgl. ebd.). Schulbezogene Vermeidung kann dabei auf unterschiedliche Ursachen zurückgehen und sowohl mit Angst als auch mit nicht angstbedingten Motiven verbunden sein (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 59). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Schulangst, Schulphobie und Schulschwänzen begrifflich voneinander abgegrenzt.

### 2.4.1 Schulangst

Schulangst bezeichnet verschiedene Formen von Angst, die aus der Wahrnehmung konkreter schulischer Belastungen, Bedingungen oder Situationen als Bedrohung entstehen und unmittelbar oder mittelbar mit dem schulischen Kontext verbunden sind (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 62). Sie kann darüber hinaus als relativ überdauernde Bereitschaft verstanden werden, schulische Situationen, insbesondere Leistungssituationen, als persönlich bedrohlich zu erleben (vgl. Strittmatter, 1997, S. 14). Der Begriff der Schulangst gilt jedoch als unscharf und diffus und wird in der Literatur nicht einheitlich gefasst. Zugleich weist das Konstrukt Überschneidungen mit unterschiedlichen Angstformen, unter anderem der Leistungs- beziehungsweise Prüfungsangst, der Trennungsangst und der sozialen Angst, auf (vgl. Florin, 2022, S. 108). Schulangst stellt dabei keine eigenständige diagnostische Kategorie dar (vgl. ebd.).

Schulische Ängste können sich dabei insbesondere auf Leistungsanforderungen, soziale Bewertungs- und Interaktionssituationen sowie auf subjektiv erlebte körperliche oder psychische Bedrohungen im schulischen Kontext beziehen (vgl. Stein, 2012, S. 80 f.). Je nach Ursache lassen sich verschiedene Untergruppen der Schulangst unterscheiden: Schullaufbahnangst, Lern- und Leistungsangst, Stigmatisierungsangst, Strafangst, Personenangst, Konfliktangst und Institutionsangst (vgl. Melfsen & Walitza,

2013, S. 63). Im Zentrum können unterschiedliche schulbezogene Befürchtungen stehen, etwa die Angst vor Schulversagen, vor der Bewertung durch andere, vor Mitschülern sowie vor einzelnen Lehrern (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 62). Die Angst vor Mitschülern kann sich dabei beispielsweise auf die Befürchtung beziehen, gehänselt oder körperlich angegriffen zu werden (vgl. ebd.). Dabei können auch konkret bedrohlich erlebte Situationen wie Bestrafung, Beschämung oder Verletzung angstauslösend wirken (vgl. Hopf, 2014, S. 20). Leistungsbezogene und soziale Ängste lassen sich dabei nicht immer eindeutig voneinander trennen, da sich die Angst vor dem Versagen mit der Befürchtung verbinden kann, sich dadurch vor anderen zu blamieren oder negativ bewertet zu werden (vgl. Stein, 2012, S. 80). Gerade diese Überschneidung ist für die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehenden sozialen Bewertungsängste von besonderer Bedeutung.

Die Symptomatik von Schulangst kann sich individuell sehr unterschiedlich äußern und zeigt sich auf gedanklicher, emotionaler, verhaltensbezogener und körperlicher Ebene (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 64 f.). Typisch sind Versagensängste, unangemessene Schlussfolgerungen oder Katastrophengedanken sowie starke Angst bis hin zu panischen Reaktionen (vgl. ebd.). Auf Verhaltensebene können unter anderem Vermeidung des Schulbesuchs, Rückzug, Trödeln und Zuspätkommen auftreten (vgl. ebd., S. 65). Hinzu kommen häufig körperliche Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen, Übelkeit, Schwindel, Herzklopfen, Atembeschwerden, Zittern sowie Schlaf- und Konzentrationsstörungen (vgl. ebd., S. 66). Im Zusammenhang mit schulbezogenen Belastungen können insbesondere Kopf- und Bauchschmerzen sowie Übelkeit auftreten, für die sich teilweise keine organischen Ursachen feststellen lassen (vgl. Ricking & Hagen, 2016, S. 35 f.). Charakteristisch ist, dass die Beschwerden insbesondere vor oder während der Schulzeit auftreten und nachlassen können, sobald die schulische Situation verlassen wird (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 64). Körperliche Beschwerden können zudem ausbleiben, wenn der Schulbesuch entfällt (vgl. Florin, 2022, S. 110). Durch Vermeidungsverhalten kann sich die Angst jedoch weiter verstärken, da dadurch Möglichkeiten zur Angstbewältigung fehlen (vgl. ebd.).

Eine ausgeprägte Schulangst geht jedoch nicht zwangsläufig mit tatsächlichen Fehlzeiten einher. Auch bei erheblichen Angstbelastungen können betroffene Schüler die Schule weiterhin regelmäßig besuchen, wobei der Schulbesuch für sie mit einer beträchtlichen Belastung verbunden sein kann (vgl. Ricking & Hagen, 2016, S. 35). Schulangst und Schulabsentismus sind daher nicht gleichzusetzen, können jedoch miteinander verbunden sein.

Schulangst ist als multifaktorielles Phänomen zu verstehen, dessen Entstehung und Aufrechterhaltung durch unterschiedliche individuelle, familiäre, schulische und peerbezogene Einflussbedingungen geprägt werden können. Deren Bedeutung zeigt sich insbesondere in ihrem Zusammenwirken (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 62 f.; Florin, 2022, S. 110). Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen dabei insbesondere soziale Bewertungsängste und deren Bedeutung für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst.

### 2.4.2 Schulphobie

Die Schulphobie gilt als eine Form schulbezogener Vermeidung, der eine Trennungsangst zugrunde liegt (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 68; Melfsen & Walitza, 2013, S. 61). In der ICD-11 wird die Schulphobie nicht als eigenständige Störung klassifiziert; die zugrunde liegende Trennungsangst wird den Angststörungen zugeordnet (vgl. WHO, 2026; Zeuch et al., 2025, S. 68). Betroffene Schüler befürchten beispielsweise, dass einer wichtigen Bezugsperson, etwa einem Elternteil, etwas Schlimmes zustoßen könnte. Die bevorstehende Trennung kann dadurch mit ausgeprägter Angst verbunden sein und zur Vermeidung des Schulbesuchs führen (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 68; Melfsen & Walitza, 2013, S. 61).

Die der Schulphobie zugrunde liegende Angst richtet sich somit nicht unmittelbar auf die Schule selbst. Vielmehr handelt es sich um eine Verschiebung der ursprünglichen Trennungsangst auf den schulischen Kontext (vgl. Hopf, 2014, S. 15). Die Schule fungiert dabei lediglich als „Bühne“ beziehungsweise Projektionsfläche, auf der die Angst vor der Trennung sichtbar wird (vgl. ebd.). Dass die Angst nicht auf die Schule selbst begrenzt ist, zeigt sich auch darin, dass betroffene Kinder beispielsweise Schwierigkeiten haben können, außerhalb des eigenen Zuhauses zu übernachten oder sich ohne ihre Bezugsperson an anderen Orten aufzuhalten (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 17).

Um eine Trennung zu verhindern, können betroffene Kinder unter anderem mit Weinen, Schreien, aggressivem Verhalten oder Rückzug reagieren (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 62). Auch ein starkes Klammern an die Bezugsperson kann auftreten (vgl. ebd.). Häufig zeigen sich zudem somatische Beschwerden wie Bauch- oder Kopfschmerzen, Übelkeit oder Erbrechen, die nachlassen können, wenn der Schulbesuch entfällt (vgl. ebd.).

Besonders kurz nach der Einschulung stellt Trennungsangst eine häufige Ursache für Schulverweigerung dar; auch bei Übergängen zwischen Schulformen kann sie verstärkt auftreten (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 62). Langfristig kann die mit der Schulphobie verbundene Trennungsangst zudem die Entwicklung altersangemessener Autonomie beeinträchtigen. Bleiben entsprechende Autonomieschritte aus, kann dies eine Ausweitung der Angstproblematik auf weitere Lebensbereiche begünstigen (vgl. Kruska, 2020, S. 43).

### 2.4.3 Schulschwänzen

Schulschwänzen bezeichnet ein schulaversives Verhaltensmuster, bei dem Schüler dem Unterricht unberechtigt fernbleiben oder wiederholt deutlich zu spät erscheinen (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 67). Kennzeichnend ist dabei eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule, einzelnen Lehrern oder dem Unterricht sowie die Nutzung der versäumten Unterrichtszeit für andere Beschäftigungen (vgl. ebd.; Walter & Döpfner, 2020, S. 2). Charakteristisch ist zudem, dass das Fernbleiben in der Regel ohne Wissen der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten und ohne legitimen Entschuldigungsgrund erfolgt (vgl. Walter & Döpfner, 2020, S. 2; Zeuch et al., 2025, S. 67). Im

Unterschied zu angstbedingten Formen der Schulvermeidung stehen beim Schulschwänzen typischerweise nicht Angst oder andere emotionale Belastungen im Vordergrund; vielmehr können insbesondere Schulunlust, Disziplinprobleme oder die Bevorzugung anderer Aktivitäten eine Rolle spielen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 60, vgl. Walter & Döpfner, 2020, S. 2).

Als Erscheinungsformen können neben dem vollständigen Fernbleiben unter anderem Zuspätkommen, das Fehlen in einzelnen Unterrichtsstunden sowie vorgetäuschte Entschuldigungen oder gefälschte Unterschriften auftreten (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 60). Hinsichtlich Dauer und Häufigkeit wird zwischen Gelegenheits-, Regel- sowie Massiv- beziehungsweise Intensivschwänzen unterschieden, wobei das Spektrum von einzelnen Verspätungen oder punktuellem Fernbleiben über wiederholtes tageweises Fehlen bis hin zu einer stillschweigenden Ausschulung reicht (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 67 f.). Bei stärker ausgeprägtem Schulschwänzen können zudem soziale oder psychische Problemlagen eine Rolle spielen; außerdem bestehen Zusammenhänge mit Störungen des Sozialverhaltens (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 60; Walter & Döpfner, 2020, S. 2).

# 3. Entstehung von Schulangst

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Entstehung von Schulangst unter besonderer Berücksichtigung sozialer Bewertungsängste. Grundsätzlich ist die Entstehung von Schulangst jedoch als multifaktorielles Geschehen zu verstehen, das aus dem Zusammenwirken verschiedener individueller, familiärer, sozialer und schulischer Einflussfaktoren hervorgehen kann (vgl. Savic et al., 2025, S. 105). Eine zentrale Rolle kann dabei eine unzureichende Passung zwischen den individuellen Ressourcen der betroffenen Schüler und den Anforderungen der schulischen Umwelt spielen (vgl. Hanisch et al., 2026, S. 8).

Um soziale Bewertungsängste innerhalb dieses komplexen Bedingungsgefüges angemessen einordnen zu können, werden im Folgenden zunächst allgemeine Entstehungsbedingungen von Schulangst betrachtet. Darauf aufbauend werden soziale Bewertungsängste als ein für die vorliegende Fragestellung besonders relevanter Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmechanismus betrachtet. Durch dieses Vorgehen lässt sich Schulangst zunächst in einen umfassenderen Bedingungszusammenhang einordnen. Anschließend wird herausgearbeitet, wie die Erwartung negativer Bewertungen insbesondere in schulischen Leistungs- und Interaktionssituationen zur Entwicklung und Verfestigung von Schulangst beitragen kann.

## 3.1 Allgemeine Entstehungsfaktoren von Schulangst

Um einen strukturierten Überblick über die Entstehungsbedingungen von Schulangst zu ermöglichen, werden diese zunächst drei zentralen Faktorengruppen zugeordnet, die sich teilweise überschneiden.

Die im Folgenden dargestellten Entstehungsfaktoren umfassen schulstrukturelle und leistungsbezogene, soziale sowie individuelle und familiäre Einflussfaktoren. Einzelne dieser Faktoren werden in der Literatur nicht spezifisch für Schulangst, sondern für Angststörungen im Allgemeinen beschrieben und daher als übergeordnete Risikofaktoren berücksichtigt.

### 3.1.1 Schulstrukturelle und leistungsbezogene Faktoren

Einen wesentlichen Einflussfaktor für die Entstehung von Schulangst stellt der zunehmende Leistungsdruck dar (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 14). Im Zuge der Entwicklung zu einer Leistungs- und Bildungsgesellschaft hat schulische Bildung bereits früh einen hohen Stellenwert erhalten, sodass Schulnoten mit späteren Lebenschancen und -risiken verbunden sind (vgl. ebd.). Erwartungsdruck kann sich bereits in der Grundschule entwickeln, da die dort erzielten Noten die weitere Schullaufbahn beeinflussen und zugleich Erwartungen und Hoffnungen der Eltern hinsichtlich des Bildungsweges ihres Kindes wirksam werden können (vgl. ebd.). Schultz verweist darauf, dass immer mehr Kinder bereits im Grundschulalter Nachhilfe erhalten, ihre Tage eng getaktet sind und ihnen nur wenig unverplante Zeit zur Verfügung steht; zugleich berichten Schüler in Befragungen von Überforderung (vgl. Schultz, 2012, S. 31). Bereits eine Note im befriedigenden Bereich kann den Übergang auf das Gymnasium

gefährden und bei leistungsschwächeren Kindern mit dem Gefühl des Versagens verbunden sein (vgl. Schultz, 2012, S. 72). Die Bedeutung schulischer Leistung wird zudem durch deren hohe gesellschaftliche Wertschätzung in westlichen Gesellschaften verstärkt (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 55).

Neben den unmittelbaren Leistungsanforderungen können auch schulische Übergangs- und Schwellensituationen für die Entstehung beziehungsweise Manifestation sozialer Angst und Schulangst bedeutsam sein (vgl. Weber et al., 2025, S. 32; Brodersen & Castello, 2022, S. 30; Melfsen & Walitza, 2013, S. 67; Hopf, 2014, S. 38). Hierzu zählen insbesondere die Einschulung sowie Klassen- oder Schulwechsel (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 67; Hopf, 2014, S. 38). Auch ein kompetitives Klassen- und Arbeitsklima kann angstauslösende Wirkungen entfalten (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 60). Darüber hinaus kann eine Lernatmosphäre als bedrohlich erlebt werden, wenn Unterrichtsinhalte ohne ausreichende Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder vermittelt werden und Entspannungsphasen fehlen (vgl. Schertler, 2004, S. 791). Wenn Prüfungssituationen als Druck- und Disziplinierungsmittel eingesetzt werden, kann sich dieses Bedrohungserleben zusätzlich verstärken (vgl. ebd.).

Für Schulangst sind zudem Versagensängste typisch, die sich in selbstabwertenden Gedanken über die eigenen Fähigkeiten und Zukunftsaussichten äußern können (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 64). Kennzeichnend sind außerdem unangemessene Schlussfolgerungen und Katastrophengedanken hinsichtlich der weiteren schulischen und beruflichen Entwicklung (vgl. ebd.). Einzelne Verständnisprobleme können beispielsweise zu der Annahme führen, einen Lerninhalt dauerhaft nicht verstehen zu können oder infolgedessen langfristig schulisch und beruflich zu scheitern (vgl. ebd.). Der Schule wird innerhalb solcher Gedankengänge eine übermäßig hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd.). Auch die Form schulischer Leistungskontrollen kann für das Angsterleben bedeutsam sein, da Zusammenhänge zwischen Schulnoten, Selbstwertgefühl und sozialer Rangordnung bestehen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 55).

Schließlich kann sich Angst selbst auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirken, wobei ihre Wirkung von der Stärke des erlebten Angstniveaus abhängt (vgl. Weber et al., 2025, S. 16 f.). Ein moderates Angstniveau kann die Leistungsbereitschaft erhöhen und als Motivationsfaktor wirken, während ein zu hohes Angstniveau das Lernen beeinträchtigen und zu Leistungseinbußen führen kann (vgl. ebd.). Angst kann darüber hinaus die Neugier als bedeutsamen Motor des Lernens blockieren und dadurch das Lernen einschränken (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 57). Insbesondere bei komplexen Aufgaben kann Angst zudem die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beeinträchtigen und damit die für die Aufgabenbearbeitung verfügbaren kognitiven Ressourcen begrenzen (vgl. Krohne, 2010, S. 380 f.).

### 3.1.2 Soziale Faktoren

Neben leistungsbezogenen und institutionellen Einflüssen können auch Interaktionen innerhalb des sozialen Gefüges der Schule zur Entstehung von Schulangst beitragen (vgl. Schertler, 2004, S. 788). Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Beziehungen zu Mitschülern zu. Schulangst kann sich auf die Bewertung durch Mitschüler beziehen, die von Betroffenen teilweise stärker gefürchtet wird als die Beurteilung durch Lehrer (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 18). Abwertungen, Hänseleien und andere belastende Erfahrungen mit Gleichaltrigen können dazu beitragen, dass Kinder sich in der Schule unwohl fühlen oder den Schulbesuch als bedrohlich erleben (vgl. ebd.).

Auch die soziale Position innerhalb der Klasse kann für die Entstehung von Schulangst von Bedeutung sein. Bereits zu Beginn der Schulzeit finden Positionierungsprozesse innerhalb der Peergruppe statt, die mit sozialer Angst und Schulangst in Zusammenhang stehen können (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 57). Besonders belastende Formen negativer Peerinteraktionen stellen Mobbing und Gewalt dar. Sowohl unmittelbar erlebte Übergriffe als auch die Befürchtung, selbst zum Opfer zu werden, können mit schulbezogenen Ängsten und Vermeidungsverhalten verbunden sein (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 53, 57).

Auch Reaktionen von Lehrern können zur Entstehung von Schulangst beitragen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 57). Insbesondere herabsetzende oder demütigende Reaktionen sowie ein autoritärer und stark wettbewerbsorientierter Umgang werden in diesem Zusammenhang als belastend beschrieben (vgl. ebd.). Wie insbesondere soziale Bewertungsprozesse in Interaktionen mit Lehrern und Mitschülern zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst beitragen können, wird in Kapitel 3.2 vertiefend betrachtet.

### 3.1.3 Individuelle und familiäre Vulnerabilitätsfaktoren

Die Entstehung von Angststörungen wird durch ein multifaktorielles Zusammenspiel individueller und familiärer Risikofaktoren beeinflusst. Dazu zählen unter anderem genetische Dispositionen, Temperamentsmerkmale, soziodemografische Bedingungen, das Erziehungsverhalten der Eltern sowie kritische Lebensereignisse und aversive Kindheitserfahrungen (vgl. Savic et al., 2025, S. 105). Als weitere Risikofaktoren werden unter anderem ein geringes Selbstwertgefühl, komorbide psychische Belastungen und ein beeinträchtigtes familiäres Umfeld genannt (vgl. ebd.).

Familienstudien weisen darauf hin, dass Angststörungen familiär gehäuft auftreten (vgl. Essau, 2023, S. 183–184). Dabei ist jedoch nicht eindeutig geklärt, ob dieser Zusammenhang primär auf genetische Faktoren, Umweltbedingungen oder deren Zusammenspiel zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 184). Individuelle Unterschiede im Temperament und Erregungsniveau können dabei mit belastenden Lebensereignissen, familiären Interaktionsmustern und Erziehungspraktiken zusammenwirken (vgl. ebd.).

Auch kritische Lebensereignisse und traumatische Kindheitserfahrungen können mit der Entwicklung von Angstproblemen in Zusammenhang stehen. Hinweise bestehen insbesondere für Gewalterfahrungen und Missbrauch; darüber hinaus werden unter

anderem Verlusterfahrungen und frühe Trennungen als mögliche Belastungsfaktoren diskutiert (vgl. Stein, 2012, S. 51–52). Kritische Lebensereignisse gelten dabei jedoch als unspezifische Risikofaktoren, deren Auswirkungen unter anderem von individuellen Voraussetzungen und verfügbaren sozialen Unterstützungsbedingungen abhängen (vgl. ebd., S. 52).

Elterliches Erziehungsverhalten kann zur Entwicklung kindlicher Ängste beitragen. Beschrieben werden unter anderem stärker kontrollierendes beziehungsweise überbehütendes Verhalten, inkonsistente Erziehungspraktiken und belastete familiäre Interaktionen (vgl. Essau, 2023, S. 186–187). Ein hohes Maß elterlicher Kontrolle kann die Entwicklung angemessener Bewältigungsstrategien erschweren, während übermäßige Fürsorge insbesondere bei bereits verhaltensgehemmten Kindern mit einer späteren Angstentwicklung in Zusammenhang gebracht wird (vgl. ebd., S. 187). Darüber hinaus können Kinder ängstliches und vermeidendes Verhalten ihrer Eltern durch Modelllernen übernehmen (vgl. ebd., S. 185). Elterliche Reaktionen können Vermeidungsverhalten zusätzlich verstärken (vgl. ebd., S. 188).

Als individueller Vulnerabilitätsfaktor gilt insbesondere die Verhaltenshemmung, die durch Rückzug und Vermeidung in Reaktion auf unbekannte Personen, Situationen oder Reize gekennzeichnet ist (vgl. Savic et al., 2025, S. 105). Verhaltensgehemmte Kinder weisen ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Angststörungen auf (vgl. Essau, 2023, S. 189). Verhaltenshemmung stellt jedoch weder eine notwendige noch eine hinreichende Voraussetzung für die Entstehung einer Angststörung dar, sondern erhöht vielmehr die individuelle Vulnerabilität (vgl. ebd., S. 191).

Auch soziodemografische Faktoren können eine Rolle spielen; so sind Mädchen häufiger von Angststörungen betroffen als Jungen (vgl. Savic et al., 2025, S. 105). Die dargestellten Faktoren sind dabei nicht als isolierte Ursachen von Schulangst zu verstehen, sondern als Vulnerabilitätsbedingungen, die im Zusammenspiel mit weiteren individuellen, familiären, sozialen und schulischen Einflussfaktoren wirksam werden können (vgl. Savic et al., 2025, S. 105; Essau, 2023, S. 184).

## 3.2 Soziale Bewertungsängste als Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmechanismus von Schulangst

Die Angst vor negativer sozialer Bewertung stellt einen zentralen Bestandteil sozialer Ängste dar und ist zugleich für verschiedene Formen schulbezogener Angst von Bedeutung (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 11, 33). Die soziale Angst kann wesentlich durch Bewertungsängste geprägt sein und weist damit einen Schnittpunkt zur Schulangst auf (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 46). Eine Verbindung zwischen sozialer Angst und Schulangst besteht insbesondere über die Prüfungsangst (vgl. ebd.). Diese kann durch unrealistische Leistungsansprüche des Kindes sowie durch überhöhte Erwartungen von Eltern oder Lehrern verstärkt oder hervorgerufen werden (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird untersucht, welche Rolle unterschiedliche schulische Bewertungssituationen – sowohl leistungsbezogene als auch interaktionsbezogene – bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst spielen.

### 3.2.1 Schule als sozialer Bewertungsraum

Die Schule stellt für Kinder und Jugendliche nicht nur eine Bildungseinrichtung, sondern einen prägenden sozialen Lebens- und Beziehungsraum dar, in dem Schüler einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit verbringen und vielfältige soziale Erfahrungen sammeln (vgl. Schultz, 2012, S. 11; Zeuch et al., 2025, S. 73). Dabei lassen sich angstauslösende Kontexte insbesondere in Leistungs- und Interaktionssituationen unterscheiden (vgl. Savic et al., 2025, S. 129).

Ausgehend von dieser Unterscheidung wird nachfolgend betrachtet, inwiefern soziale Bewertungsprozesse in diesen Situationen zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst beitragen können.

### 3.2.2 Schulische Leistungssituationen als Bewertungssituationen

Leistungssituationen sind dadurch gekennzeichnet, dass die eigenen Handlungen oder Fähigkeiten durch andere Personen beurteilt werden (vgl. Savic et al., 2025, S. 130). Im schulischen Kontext stellen insbesondere Prüfungs- und Leistungssituationen solche sozialen Bewertungssituationen dar, da Schüler hierbei mit der Möglichkeit einer negativen Beurteilung ihrer Leistung konfrontiert sind (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 33). Prüfungsangst weist deshalb eine enge Verbindung zu sozialer Bewertungsangst auf und ist unter anderem durch die Erwartung einer negativen Bewertung sowie die Angst vor dem Versagen gekennzeichnet (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 33). Auch im Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (DSM-5) wird dieser Zusammenhang deutlich, da für die soziale Angststörung eine Beschränkung auf Leistungssituationen spezifiziert werden kann (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 23).

Bewertungssituationen beschränken sich dabei nicht auf klassische Prüfungen wie Klausuren. Sie können beispielsweise auch bei Vorträgen, Wettkämpfen oder dem lauten Vorlesen auftreten (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 19, 33). Darüber hinaus können bereits alltägliche schulische Situationen Prüfungscharakter annehmen, wenn beispielsweise die Mitarbeit sowie die Quantität oder Qualität mündlicher Beiträge Gegenstand der Bewertung werden (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 32). Schüler sind damit im schulischen Alltag wiederholt Bewertungskontexten ausgesetzt, in denen ihre Fähigkeiten und Leistungen sichtbar werden und durch Lehrer oder andere Personen beurteilt werden können (vgl. ebd.).

Wie bedrohlich eine solche Situation wahrgenommen wird, hängt nicht allein von der Prüfung selbst ab. Einfluss haben unter anderem die beteiligten Personen, das Anforderungsniveau der Aufgaben, die Form der Leistungsüberprüfung sowie die Konsequenzen, die mit dem Ergebnis der Bewertung verbunden sind (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 33). Prüfungsangst kann dabei nicht nur als Angst vor einer konkreten Leistungssituation verstanden werden, sondern ebenso als Befürchtung, dass ein

mögliches Versagen das eigene Selbstkonzept beeinträchtigen oder zu sozialer Beschämung führen könnte (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 35). Entscheidend ist somit nicht ausschließlich die objektive Leistungsanforderung, sondern auch deren subjektive Bedeutung für die Schüler und die erwartete Bewertung durch andere (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 33, 35).

Auch äußere Leistungserwartungen können hierzu beitragen. So kann Prüfungsangst durch unrealistische eigene Leistungsansprüche sowie überhöhte Erwartungen von Eltern oder Lehrern hervorgerufen oder verstärkt werden (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 46). Dabei ist weniger die grundsätzliche Aufforderung zur Leistung problematisch als ein übersteigerter Erfolgsdruck (vgl. Resch, 2026, S. 42). Hohe Erwartungen und die Vorstellung, stets besonders erfolgreich sein zu müssen, können erhebliche Leistungsansprüche erzeugen und für Schüler entmutigend und beschämend wirken (vgl. Resch, 2026, S. 42). Leistungsbewertungen erhalten dadurch zusätzlich eine soziale Dimension, da das eigene Abschneiden mit den Erwartungen bedeutsamer Bezugspersonen verknüpft wird (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 46; Resch, 2026, S. 42).

Die Angst vor negativer Bewertung kann wiederum die tatsächlich gezeigte Leistung beeinträchtigen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 34). Angstbezogene Gedanken während einer Prüfung binden kognitive Ressourcen und können unter anderem mit einer Verringerung der Arbeitsgedächtniskapazität, Schwierigkeiten beim Verbalisieren, motorischen Beeinträchtigungen oder allgemeiner Verwirrtheit einhergehen (vgl. ebd.). Entsprechend besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Prüfungsangst und der erbrachten Prüfungsleistung (vgl. ebd.). Die Befürchtung, zu versagen, kann somit gerade jene Leistungsbeeinträchtigungen begünstigen, vor denen sich die betroffenen Schüler fürchten (vgl. ebd.).

Für die längerfristige Aufrechterhaltung von Angst ist zudem bedeutsam, wie Schüler eigene Erfolge und Misserfolge attribuieren. Misserfolgsängstliche Schüler neigen dazu, Misserfolge auf eigene mangelnde Fähigkeiten zurückzuführen, während sie Erfolge eher als zufallsbedingt oder als Folge besonders intensiver Vorbereitung interpretieren (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 47). Auch sozial ängstliche Personen bewerten ihre eigenen Leistungen negativ (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 36). Wiederholte Misserfolgserfahrungen können auf diese Weise das Selbstwertgefühl beeinträchtigen, die Angst vor zukünftigen Leistungssituationen verstärken und dadurch die Wahrscheinlichkeit erneuter Leistungsschwierigkeiten erhöhen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 47). Auch schulische Erfolge führen nicht zwangsläufig zu größerer Selbstsicherheit, wenn sie als zufallsbedingt oder als Folge übermäßiger Vorbereitung und nicht als Ausdruck der eigenen Fähigkeiten interpretiert werden (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 47).

Als Reaktion auf die befürchtete negative Bewertung können unterschiedliche Verhaltens- und Bewältigungsstrategien, wie etwa Vermeidungsverhalten, auftreten (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 28, 47). Einige Schüler reduzieren beispielsweise ihre Vorbereitung, sodass ein möglicher Misserfolg auf mangelnden Lernaufwand und nicht auf fehlende Fähigkeiten zurückgeführt werden kann (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S.

47). Andere versuchen dagegen, sich besonders intensiv auf Leistungssituationen vorzubereiten, da sie den eigenen Fähigkeiten nicht vertrauen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 47). Darüber hinaus können gefürchtete Leistungssituationen vollständig vermieden oder nur unter erheblicher Angst und starkem Unwohlsein ausgehalten werden (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 28). Ein solches Vermeidungsverhalten kann die schulische Leistung sowie soziale Aktivitäten und Beziehungen beeinträchtigen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 28; Essau, 2023, S. 56). Bei stärker ausgeprägter Prüfungsangst kann sich das Vermeidungsverhalten zudem auf den Schulbesuch selbst ausweiten (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 39).

Auf diese Weise kann sich ein selbstverstärkender Kreislauf entwickeln: Die Erwartung einer negativen Bewertung löst Angst aus, diese kann die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen oder Vermeidungsverhalten begünstigen, und daraus resultierende negative Erfahrungen können wiederum die ursprünglichen Versagens- und Bewertungsängste bestätigen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 34 f.; Melfsen & Walitza, 2013, S. 47). Schulische Leistungssituationen können somit insbesondere dann zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst beitragen, wenn die Möglichkeit des Versagens mit einer erwarteten negativen Bewertung, sozialer Beschämung oder einer Beeinträchtigung des eigenen Selbstkonzepts verbunden wird (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 35; Melfsen & Walitza, 2013, S. 47).

### 3.2.3 Schulische Interaktionssituationen als Bewertungssituationen

Im schulischen Alltag vollzieht sich soziale Bewertung keineswegs nur in strukturierten Leistungs- und Prüfungssituationen. Einen weiteren relevanten Kontext für soziale Bewertungsängste stellen die alltäglichen Interaktionssituationen im Schulkontext dar. Diese werden als Situationen definiert, die die wechselseitige Kommunikation mit anderen Personen betreffen (vgl. Savic et al., 2025, S. 130). Hierzu zählen beispielsweise Gespräche mit Autoritätspersonen oder Gruppenarbeiten (vgl. ebd.).

Für die Bewältigung schulischer Interaktionssituationen ist soziale Kompetenz von Bedeutung (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 27). Soziale Kompetenz bezeichnet die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver, emotionaler und motorischer Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis zwischen positiven und negativen Konsequenzen für die handelnde Person führen (vgl. Hinsch & Pfingsten, 2007, S. 4). Zu den für sozial kompetentes Verhalten bedeutsamen Fähigkeiten zählen unter anderem Team- und Kritikfähigkeit sowie Empathie, Respekt und Toleranz (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 27).

#### 3.2.3.1 Interaktionen mit Lehrern

Lehrer nehmen im schulischen Alltag eine besondere Stellung ein, da sie nicht nur Lernprozesse begleiten, sondern zugleich Leistungen und Verhalten von Schülern beurteilen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 40). Die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist dabei durch eine strukturelle Asymmetrie gekennzeichnet, da Lehrende über institutionell verankerte Bewertungs- und Entscheidungsmöglichkeiten verfügen, die ihnen eine Machtposition verleihen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110; Hopf,

2014, S. 123, 144). Aufgrund dieser Bewertungsfunktion können auch Interaktionen mit Lehrern für Schüler einen bewertenden Charakter annehmen. Die Bedeutung solcher Bewertungssituationen für Schulangst zeigt sich darin, dass Schulangst nicht ausschließlich im Zusammenhang mit schulischen Leistungsanforderungen auftreten muss. Auch Situationen, in denen Schüler eine Bewertung ihres nicht leistungsbezogenen, insbesondere sozialen Verhaltens durch Lehrer erleben oder erwarten, können mit Schulangst verbunden sein (vgl. Stein, 2012, S. 81). Die Qualität der pädagogischen Beziehung ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da Angst vor dem jeweiligen Gegenüber als hinderlich für die Beziehung beschrieben wird (vgl. Unterbrink, 2026, S. 249). Auch eine strenge oder herablassende Haltung des Lehrenden gegenüber den Lernenden kann mit Leistungsängsten einhergehen (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 60).

Der pädagogische Umgang mit Angst im schulischen Kontext unterliegt dabei einem historischen Wandel. Während in früheren Bildungsvorstellungen Druck, Disziplin und Drill dem Versagen von Schülern entgegenwirken sollten und als legitime Mittel zur Sicherung von Ordnung eingesetzt wurden (vgl. Schultz, 2012, S. 17), rückten mit dem pädagogischen Wandel zunehmend die möglichen negativen Folgen dieser Maßnahmen in den Fokus (vgl. ebd., S. 18). Zugleich etablierte sich die Auffassung, dass erfolgreiche Lernprozesse nicht allein auf Leistungsanforderungen und Disziplin beruhen, sondern ebenso eine emotionale Basis benötigen, die Sicherheit vermittelt und die Freude am Lernen fördert (vgl. ebd.). Für die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern rückt damit neben der Bewertungsfunktion des Lehrenden auch die Gestaltung eines emotional sicheren Lernumfelds in den Blick.

Welche Wirkung die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern entfalten, hängt dabei auch von der konkreten Lernumgebungsgestaltung durch die Lehrenden ab (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110).

Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Umgang mit Fehlern zu. Fehler stellen einen unvermeidbaren Bestandteil von Lernprozessen dar und können Hinweise auf individuelle Strategien sowie den jeweiligen Stand des Lernprozesses geben (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2024, S. 10). Entscheidend ist jedoch auch, wie Lehrer auf auftretende Fehler reagieren. Kränkende, beschämende oder bloßstellende Reaktionen können bestehende Unsicherheiten von Schülern verstärken (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Demgegenüber wird eine positive Fehlerkultur als mögliche Ressource schulischer Erfahrungen angeführt (vgl. Siwek-Marcon, 2026, S. 44). Auch der Bildungsplan der Grundschule für das Fach Mathematik betont einen konstruktiven Umgang mit Fehlern: Diese sollen in den Unterricht einbezogen und als Lerngelegenheiten genutzt werden. Das gemeinsame Nachdenken über Fehler, ihre Entstehung und fehlerhafte Lösungswege wird dabei als Grundlage für erfolgreiches Weiterlernen beschrieben (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2024, S. 10).

Über einzelne Interaktionen hinaus kann das Verhalten des Lehrenden auch für die Atmosphäre innerhalb der Klasse von Bedeutung sein (vgl. Melfsen & Walitza, 2013,

S. 110). Eine von gegenseitigem Respekt sowie verlässlichem und unterstützendem Verhalten des Lehrers geprägte Klassenatmosphäre wird als günstige Bedingung für den Umgang mit Schulangst beschrieben (vgl. ebd.). Für eine positive pädagogische Beziehung werden darüber hinaus ein gegenseitiges Verständnis der jeweiligen Perspektive sowie eine wohlwollende Resonanz im zwischenmenschlichen Austausch hervorgehoben (vgl. Unterbrink, 2026, S. 249). Demgegenüber können Kränkungen, Entmutigungen und Beschämungen durch Lehrer Unsicherheiten von Schülern verstärken; auch Drohbotschaften, Bloßstellungen, Ungerechtigkeit und Gleichgültigkeit werden als problematisch hervorgehoben (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Darüber hinaus werden beispielsweise autoritäres beziehungsweise dirigistisches Verhalten, Zuwendungsentzug, Tadel, Herabsetzung und Strafarbeiten als Risikofaktoren im Zusammenhang mit Leistungsangst angeführt (vgl. Eckert & Sieland, 2021, S. 235).

#### 3.2.3.2 Interaktionen mit Mitschülern

Neben Interaktionen mit Lehrern können auch Interaktionen mit Mitschülern für schulbezogene Ängste von Bedeutung sein (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 57). So kann soziale Angst gegenüber Mitschülern in eine Angst vor der Schule münden (vgl. ebd.). Von besonderer Bedeutung sind dabei Befürchtungen negativer Bewertung und Ablehnung sowie die soziale Position und Dynamik innerhalb der Peergruppe.

Eine im Zusammenhang mit Peerinteraktionen relevante Befürchtung ist die negative Bewertung durch Mitschüler (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 42 f.). Sozial ängstliche Schüler können mehrdeutige soziale Situationen als bedrohlich interpretieren und beispielsweise das Tuscheln von Mitschülern als Hinweis darauf verstehen, dass diese negativ über sie sprechen (vgl. ebd.). Befürchtungen negativer Bewertung können dabei in unterschiedlichen schulischen Situationen auftreten: Beim Sprechen vor der Klasse können Schüler beispielsweise Sorge haben, etwas Falsches zu sagen, ausgelacht oder negativ bewertet zu werden, während bei Gruppenarbeiten die Befürchtung bestehen kann, etwas „Dummes“ zu sagen oder sich falsch zu verhalten (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 28). Eng damit verbunden sind Ängste vor Bloßstellung und Blamage sowie Schamgefühle. Sozial ängstliche Kinder und Jugendliche können beispielsweise befürchten, vor anderen etwas falsch zu machen, für dumm gehalten zu werden, zu erröten oder zu verstummen (vgl. Kruska, 2020, S. 48). Auch leistungsbezogene Situationen können dadurch zugleich sozialen Bewertungscharakter erhalten, da sich teilweise kaum unterscheiden lässt, ob die Angst vor dem Versagen selbst oder vor der damit verbundenen Blamage gegenüber anderen überwiegt (vgl. Stein, 2012, S. 42, 80). Auch informelle Kontaktsituationen, etwa in der Pause, auf dem Schulweg oder in der Umkleidekabine, können mit der Sorge verbunden sein, etwas Peinliches zu tun oder verspottet zu werden (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 28). Damit zeigen sich Befürchtungen sozialer Bewertung sowohl in unterrichtsbezogenen als auch in informellen Interaktionssituationen mit Gleichaltrigen (vgl. ebd.).

Neben der unmittelbaren Befürchtung negativer Bewertung können auch Erwartungen sozialer Ablehnung eine Rolle spielen. Beispielsweise beschreibt Essau eine von Chansky und Kendall durchgeführte Studie, in der sich Kinder mit Angststörungen in

neuen sozialen Situationen im Vergleich zu Kindern ohne Angststörungen als weniger sozial kompetent wahrnahmen. Zudem äußerten sie negativere Erwartungen hinsichtlich ihrer Akzeptanz durch Gleichaltrige (vgl. Essau, 2023, S. 194). Darüber hinaus erwarteten sie häufiger, von unvertrauten Gleichaltrigen abgelehnt oder zurückgewiesen zu werden (vgl. ebd.). Damit kann bereits die Erwartung möglicher negativer Beurteilung, Ablehnung oder Ausgrenzung mit sozialem Angsterleben verbunden sein (vgl. Essau, 2023, S. 194; Stein, 2012, S. 80). Auch die soziale Position innerhalb der Peergruppe ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Bereits in der ersten Klasse finden Positionierungsprozesse innerhalb des Klassenverbandes statt, die mit der Entstehung von Schulangst in Verbindung stehen können (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 57). Misslingende soziale Positionierungsprozesse können mit Rückzug, erschwertem Aufbau von Freundschaften sowie Einsamkeit und sozialer Isolation einhergehen (vgl. ebd., S. 48).

Über einzelne Interaktionen hinaus können auch gruppendynamische Prozesse für das Angsterleben relevant sein (vgl. Stein, 2012, S. 144). Als Bedingungen innerhalb pädagogischer Gruppen, die Ängste hervorrufen oder verstärken können, werden unter anderem Rivalität und Konkurrenz, Mobbing, mangelnde Anerkennung und soziale Isolation genannt (vgl. ebd.). Umgekehrt können unterstützende Gruppenprozesse Ängsten entgegenwirken (vgl. ebd.).

Belastete Peerbeziehungen können sich zudem im Zugehörigkeitserleben und im Verhältnis zum Schulbesuch widerspiegeln. Ein geringes schulisches Zugehörigkeitsgefühl, wenige Kontakte zu Mitschülern sowie negative Peerbeziehungen stehen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus in Zusammenhang (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 73; Dunkake & Piel, 2018, S. 114). Diese Befunde beziehen sich unmittelbar auf Schulabsentismus und stellen daher keinen eigenständigen Nachweis für die Entstehung von Schulangst dar, weisen jedoch auf mögliche Zusammenhänge zwischen belasteten Peerbeziehungen und einer Distanzierung vom Schulbesuch hin.

Eine besonders belastende Form negativer Peerinteraktionen stellt Mobbing dar. Hierbei handelt es sich um ein weitverbreitetes soziales Phänomen, das international und in allen sozialen Schichten stattfindet (vgl. Jantzer & Kaess, 2022, S. 198). Mobbing wird als systematische Form der Schikane beschrieben, bei der eine Person wiederholt und über einen längeren Zeitraum negativen Handlungen anderer Schüler ausgesetzt ist und kaum die Möglichkeit besitzt, sich aus eigener Kraft aus der Situation zu befreien (vgl. Huber, 2021, S. 239). Zu den möglichen Angriffen gehören unter anderem Ausgrenzung, das Verbreiten von Gerüchten, Nachäffen, Hänseln, Herabsetzen und Bloßstellen (vgl. ebd.). Mobbing kann sich physisch, verbal oder relational äußern, wobei relationales Mobbing insbesondere Ausgrenzung und Isolation umfasst (vgl. ebd., S. 240). Darüber hinaus wird Mobbing als gruppendynamischer Prozess beschrieben, bei dem die betroffene Person mit zunehmender Dauer immer weniger Möglichkeiten besitzt, sich selbst aus ihrer Rolle zu lösen (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf der Schikane können die Handlungen gegenüber der betroffenen Person von Mitschülern zudem zunehmend als gerechtfertigt betrachtet werden, wodurch die Unterstützung aus der Klasse abnehmen kann (vgl. Huber, 2021, S. 241).

Auch zwischen Mobbing und sozialem Angsterleben bestehen Zusammenhänge. Schulangst im Zusammenhang mit Mobbing tritt nicht selten bei sozial ängstlichen Schülern auf; Mobbingopfer werden zudem häufiger als ängstlich, sorgenvoll, unsicher und mutlos beschrieben (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 57). Soziale Ängstlichkeit darf jedoch nicht mit tatsächlicher Ablehnung oder einer Opferposition gleichgesetzt werden, da die soziale Position sozial ängstlicher Schüler nicht grundsätzlich durch stärkere Ablehnung gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 51).

Mit sozialen Bewertungsängsten können schließlich unterschiedliche Formen von Rückzugs-, Vermeidungs- und Sicherheitsverhalten verbunden sein (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 28). Betroffene können beispielsweise gefürchtete Interaktionen vermeiden, sich innerhalb sozialer Situationen möglichst unauffällig verhalten oder sich durch Fernbleiben entsprechenden Bewertungssituationen entziehen (vgl. ebd.). Auch Mobbingerfahrungen können dazu beitragen, dass der Schulbesuch vermieden wird, um weiteren belastenden Peerinteraktionen zu entgehen (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 73). Die Bedeutung solcher Verhaltensweisen für die Aufrechterhaltung von Schulangst wird in Kapitel 3.3 vertiefend betrachtet.

Zusammenfassend können Peerinteraktionen insbesondere dann für die Entstehung und Aufrechterhaltung schulbezogener Ängste bedeutsam werden, wenn Schüler negative Bewertungen, Bloßstellungen, Ablehnung oder den Verlust sozialer Anerkennung erwarten beziehungsweise entsprechende belastende Erfahrungen tatsächlich machen. Soziale Bewertungsängste bilden damit eine mögliche Verbindung zwischen subjektiv erwarteter negativer Beurteilung und belastenden Erfahrungen innerhalb der Peergruppe.

#### 3.2.3.3 Interaktionen mit Eltern

Familien bilden die zentralen Sozialisationsinstanzen für Kinder, weshalb familiäre Einflussfaktoren Schulabsentismus beeinflussen können (vgl. Rogge & Koglin, 2025, S. 65). Obwohl Interaktionen mit Eltern überwiegend außerhalb des unmittelbaren schulischen Kontextes stattfinden, können sie schulische Bewertungsprozesse wesentlich mitprägen, indem elterliche Erwartungen und Reaktionen sich auf schulische Leistungen und Erfahrungen des Kindes beziehen. Elterliche Reaktionen können für die Entwicklung von Schulangst bei sozial ängstlichen Kindern von Bedeutung sein (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 56). Im Folgenden wird daher betrachtet, wie elterliche Erwartungen, Ängste und Reaktionen auf schulische Leistungen mit schulbezogenen Bewertungsprozessen zusammenhängen können.

Ängste der Eltern vor dem Urteil anderer, insbesondere von Autoritätspersonen wie Lehrern, können dazu führen, dass sie von ihrem Kind verlangen, alles möglichst perfekt zu machen. Dadurch kann Leistungsdruck entstehen, der mit dem Bestreben verbunden ist, schulisches Versagen zu vermeiden (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 56). Unangemessene elterliche Erwartungen und der damit verbundene Druck können sich zudem in Form von Leistungsängsten in der Schule auswirken (vgl. Stein, 2012, S. 147). Kinder können auf entsprechende Anforderungen mit dem Bestreben reagieren, es ihren Eltern recht zu machen und deren Erwartungen zu erfüllen (vgl. Melfsen &

Walitza, 2013, S. 56). Gleichzeitig können sie ein Unbehagen gegenüber entsprechenden sozialen Situationen entwickeln; Melfsen und Walitza führen dies unter anderem auf die Vorbildfunktion der Eltern im Umgang mit Bewertungsängsten zurück (vgl. ebd.). Diese Vorbildwirkung lässt sich auch über Prozesse des Modelllernens erklären: Überängstliches elterliches Verhalten kann von Kindern übernommen werden; durch Modelllernen können zudem Wahrnehmungs- und Gedankenmuster geprägt werden, die übersteigerte Befürchtungen begünstigen (vgl. Stein, 2012, S. 48).

Negative Rückmeldungen oder Bestrafungen infolge schlechter schulischer Leistungen können dazu beitragen, dass Kinder Angst vor den Reaktionen ihrer Eltern entwickeln (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 56). Problematisch können insbesondere Bewertungen sein, die sich nicht lediglich auf einzelne Verhaltensweisen beziehen, sondern das Kind als Gesamtperson betreffen. Solche generalisierten Zuschreibungen können mit der Zeit vom Kind verinnerlicht werden (vgl. Behr, 2010, S. 81). In diesem Zusammenhang ist auch die elterliche konditionale Wertschätzung relevant. Sie bezeichnet einen an schulischer Leistung orientierten Erziehungsstil, bei dem Eltern ihre Kinder bei Erfüllung ihrer Erwartungen loben und wertschätzen, sich bei Nichterfüllung ihrer Erwartungen jedoch abwenden oder sie bestrafen können (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 59). Zwischen elterlicher konditionaler Wertschätzung und der Entwicklung von Prüfungsängsten werden Zusammenhänge beschrieben (vgl. ebd.). Auch Stein verweist auf mögliche problematische Verbindungen zwischen schulischer Leistung und elterlicher Zuneigung (vgl. Stein, 2012, S. 147). Melfsen und Walitza beschreiben ebenfalls, dass Kinder elterliche Liebe als an schulische Leistung gebunden erleben und unabhängig von ihren schulischen Leistungen zu wenig Wertschätzung erfahren können (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 56).

Elterliche Reaktionen können darüber hinaus zur Aufrechterhaltung schulbezogener Angst beitragen, wenn sie Vermeidungsverhalten verstärken. So können Eltern beispielsweise verstärkend wirken, indem sie ihr Kind bei Anzeichen von Unwohlsein zu Hause lassen; ein solches Verhalten kann zur Aufrechterhaltung schulbezogener Ängstlichkeit beitragen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 88). Auch Stein beschreibt die mögliche Verstärkung von Flucht- und Vermeidungsverhalten gegenüber aversiv erlebten schulischen Situationen wie Prüfungen und Leistungserbringung durch elterliches Verhalten (vgl. Stein, 2012, S. 147). Die Bedeutung von Vermeidungsverhalten für die Aufrechterhaltung von Schulangst wird in Kapitel 3.3 vertiefend betrachtet.

### 3.3 Vermeidungsverhalten und Aufrechterhaltung von Schulangst

Vermeidungsverhalten stellt eine mögliche Reaktion auf mit sozialer Angst verbundene Situationen dar. Kinder und Jugendliche versuchen dabei, unangenehme oder als bedrohlich wahrgenommene Situationen zu umgehen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 26). Im schulischen Kontext kann sich dies zunächst in der Vermeidung einzelner Situationen, etwa von Vorträgen vor der Klasse oder sozialen Interaktionen mit Mitschülern, zeigen und sich bis hin zum Fernbleiben vom Unterricht ausweiten (vgl. ebd., S. 26–27). Auch im Zusammenhang mit sozialer Angst wird anhaltendes Vermeidungsverhalten als charakteristisch beschrieben und mit der Gefahr sozialer Isolation in

Verbindung gebracht (vgl. Petermann, 2022, S. 27). Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Bedeutung sozialer Bewertungsängste kommt Vermeidungsverhalten damit nicht nur als unmittelbare Reaktion auf angstauslösende Situationen, sondern auch als möglicher Aufrechterhaltungsmechanismus von Angst in den Blick.

Das Vermeiden angstauslösender Situationen kann kurzfristig zu einer Reduktion der empfundenen Angst führen, langfristig jedoch zu deren Aufrechterhaltung beitragen, da das Vermeidungsverhalten aufgrund der unmittelbar erfahrenen Entlastung wiederholt wird (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 27). Lerntheoretisch lässt sich dieser Prozess als negative Verstärkung erklären: Führt Flucht oder Vermeidung zu einer Reduktion der Angst, wird das entsprechende Vermeidungsverhalten verstärkt und infolgedessen mit höherer Wahrscheinlichkeit erneut gezeigt (vgl. Stein, 2012, S. 59–60). Durch wiederholte Vermeidung kann die Angst bereits im Vorfeld einer befürchteten Situation reduziert werden; langfristig kann dies jedoch zu einer Ausweitung der Angst beitragen und den Aufbau sozialer Fertigkeiten sowie geeigneter Bewältigungsstrategien erschweren (vgl. ebd., S. 61).

Neben der direkten Vermeidung angstauslösender Situationen können auch sogenannte Sicherheitsverhaltensweisen auftreten (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 27). Diese dienen ebenfalls dazu, die Angst innerhalb einer Situation zu reduzieren beziehungsweise eine wahrgenommene soziale Bedrohung abzuwehren (vgl. ebd.). Im schulischen Kontext können sich solche Verhaltensweisen beispielsweise im Vermeiden von Blickkontakt, einem möglichst unauffälligen Verhalten im Klassenraum, leisem und schnellem Sprechen oder dem gedanklichen Vorbereiten eigener Äußerungen zeigen (vgl. ebd.). Problematisch ist dabei, dass Sicherheitsverhalten die Selbstaufmerksamkeit erhöhen und damit zugleich die erlebte Unsicherheit verstärken kann (vgl. ebd.). Auch in einem integrativen Ursachenmodell sozialer Angststörungen werden Vermeidungsverhalten, sozialer Rückzug und Sicherheitsverhalten als Bestandteile eines Rückkopplungsprozesses dargestellt, in dem sie wiederum auf die verzerrte Bewertung der eigenen Person und sozialer Situationen zurückwirken (vgl. Petermann & Petermann, 2015, S. 54).

Vermeidung kann sich jedoch nicht nur auf einzelne Situationen innerhalb des schulischen Alltags beziehen, sondern auch den Schulbesuch selbst betreffen. Auch im Zusammenhang mit Schüchternheit und sozialer Ängstlichkeit werden Belastungen beschrieben, die bis zur Vermeidung des Schulbesuchs reichen können (vgl. Petermann, 2022, S. 26). Eine zunehmende Vermeidung kann damit immer größere Bereiche des schulischen und sozialen Alltags erfassen und zugleich Möglichkeiten einschränken, soziale Fertigkeiten und angemessene Bewältigungsstrategien aufzubauen (vgl. Stein, 2012, S. 61). Vermeidungsverhalten kann somit einen Kreislauf begünstigen, in dem die kurzfristig erfahrene Entlastung die erneute Vermeidung wahrscheinlicher macht und bestehende Ängste längerfristig verfestigt (vgl. Stein, 2012, S. 59–61; Brodersen & Castello, 2022, S. 27).

# 4. Handlungsmöglichkeiten zur Prävention und Reduktion von Schulangst im Kontext sozialer Bewertungsängste

Die folgenden Handlungsmöglichkeiten knüpfen an die zuvor herausgearbeiteten Entstehungs- und Aufrechterhaltungsbedingungen von Schulangst an. Im Mittelpunkt steht dabei der Umgang mit Schulangst unter besonderer Berücksichtigung sozialer Bewertungsängste. Die Darstellung erfolgt auf vier miteinander verbundenen Ebenen: Zunächst werden individuelle Ansatzpunkte zur Angstbewältigung betrachtet, anschließend schulische Handlungsmöglichkeiten sowie familiäre Unterstützungsmöglichkeiten. Abschließend werden Kooperation, gemeinsame Interventionsplanung und gegebenenfalls weiterführende professionelle Unterstützung aufgegriffen.

Die vorgenommene Zuordnung dient der systematischen Strukturierung und ist nicht als trennscharfe Abgrenzung zu verstehen. Vielmehr bestehen zwischen den einzelnen Ebenen Überschneidungen und wechselseitige Bezüge. Während individuelle Maßnahmen vor allem am Angsterleben und an den Bewältigungsmöglichkeiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen ansetzen, richten sich schulische und familiäre Maßnahmen zugleich auf jene Bewertungs- und Beziehungskontexte, in denen Schulangst entstehen oder aufrechterhalten werden kann.

## 4.1 Individuelle Ansatzpunkte zur Angstbewältigung

### 4.1.1 Psychoedukation

Psychoedukation stellt einen grundlegenden Ansatzpunkt zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Schulangst dar, mit dem ihnen alters- und entwicklungsangemessen Wissen über Angst und deren Bewältigung vermittelt wird (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 53–55). Ziel ist es, das Verständnis des eigenen Angsterlebens zu verbessern sowie Bewältigungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 53–55). Dabei sollten insbesondere die Funktion und Entstehung von Angst, typische körperliche und kognitive Angstsymptome, aufrechterhaltende Prozesse wie Vermeidungsverhalten sowie Möglichkeiten des Umgangs mit der Angst thematisiert werden (vgl. ebd., S. 53–55). Darüber hinaus kann die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung gefördert werden, sodass Betroffene eigene Angstauslöser und -reaktionen besser erkennen lernen (vgl. Essau, 2023, S. 248). Dabei können körperliche, kognitive und verhaltensbezogene Reaktionen auf angstauslösende Situationen gemeinsam betrachtet und differenziert werden (vgl. ebd.). Im schulischen Kontext kann dies dazu beitragen, jene Situationen genauer zu identifizieren, in denen Angst insbesondere im Zusammenhang mit Leistungsanforderungen oder der wahrgenommenen Bewertung durch andere auftritt. Auf diese Weise können auch Vermeidungsreaktionen frühzeitig erkannt und für die weitere Angstbewältigung aufgegriffen werden.

Zugleich kann durch die Vermittlung der natürlichen und teilweise funktionalen Bedeutung von Angst das Angsterleben normalisiert und einer Pathologisierung entgegengewirkt werden (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 53, 55). Bei Kindern sollte die Vermittlung möglichst anschaulich erfolgen, an eigene Erfahrungen und vorhandenes

Vorwissen anknüpfen und beispielsweise durch Geschichten oder andere Medien unterstützt werden (vgl. ebd., S. 53). Mit zunehmendem Alter können auch komplexere Zusammenhänge, etwa zwischen negativen Bewertungen, Vermeidungsverhalten und der Aufrechterhaltung von Angst, stärker einbezogen sowie die Selbstständigkeit und aktive Beteiligung der Betroffenen gefördert werden (vgl. ebd., S. 54–55).

Psychoedukative Ansätze können darüber hinaus das Selbstverstehen von Kindern fördern, indem Zusammenhänge zwischen dem eigenen Erleben und Verhalten nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Witt, 2026, S. 210–211). Dieses Verständnis kann die Entwicklung von Strategien für den Umgang mit herausfordernden Situationen unterstützen und zu einem stärkeren Vertrauen in die eigene Person beitragen (vgl. ebd.). Ergänzend sollte Psychoedukation Kindern und Jugendlichen Orientierung für konkrete Unterstützungsmöglichkeiten geben, indem ihnen vermittelt wird, an wen sie sich bei Problemen und Fragen wenden können und welche Anlaufstellen zur Verfügung stehen (vgl. Ricking, 2023, S. 77).

Für die vorliegende Fragestellung lässt sich Psychoedukation damit als kindbezogener Ansatzpunkt einordnen, der insbesondere das Verständnis des eigenen Angsterlebens, die Wahrnehmung individueller Auslöser und Reaktionen sowie den Umgang mit Vermeidungsverhalten fördern kann. Im Kontext sozialer Bewertungsängste ist dabei besonders bedeutsam, dass Kinder und Jugendliche erkennen lernen, welche schulischen Situationen sie als bewertend erleben, welche negativen Bewertungen sie erwarten und welche Vermeidungs- oder Sicherheitsstrategien daraus folgen. Psychoedukation setzt damit vor allem an der individuellen Bewältigungsebene an. Davon zu unterscheiden sind Maßnahmen, die schulische Bewertungs- und Beziehungssituationen selbst verändern und dadurch auf jene Bedingungen einwirken, die soziale Bewertungsängste im schulischen Kontext auslösen oder aufrechterhalten können.

### 4.1.2 Kognitive Strategien

Aufbauend auf der psychoedukativen Auseinandersetzung mit individuellen Angstauslösern und -reaktionen richten kognitive Strategien den Blick auf Gedanken und Überzeugungen, die das Angsterleben beeinflussen können. Da dysfunktionale Kognitionen wie negative Gedanken, Erwartungen und Überzeugungen als typische Merkmale von Schulängsten gelten, kommt ihrer systematischen Überprüfung und Veränderung eine besondere Bedeutung für die Angstbewältigung zu (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 63). Schulbezogene Ängste können eine Reihe automatisch aktivierter negativer Erwartungen und Gedanken hervorrufen, denen häufig verzerrte Annahmen und Denkfehler zugrunde liegen (vgl. ebd.). Hierzu zählen beispielsweise das Katastrophisieren, also das Vorstellen des schlimmstmöglichen Ausgangs einer Situation, sowie das „Gedankenlesen“, bei dem Betroffene anderen Personen negative Bewertungen oder Gedanken über die eigene Person zuschreiben, etwa „Die anderen denken, dass ich komisch bin“ (vgl. ebd.).

Gerade im Zusammenhang mit sozialen Bewertungsängsten sind solche Denkmuster von besonderer Relevanz, da sich die Befürchtung einer negativen Beurteilung in entsprechenden Erwartungen und Interpretationen widerspiegeln kann (vgl. ebd.).

Kognitive Strategien zielen daher darauf ab, solche Gedanken zu erkennen, kritisch zu überprüfen und durch hilfreichere und realistischere Bewertungen zu ergänzen beziehungsweise zu ersetzen (vgl. ebd., S. 64).

Angstmachende Gedanken können dabei beispielsweise in mutmachende, realistische oder beruhigende Gedanken überführt werden. Durch Fragen nach der Wahrscheinlichkeit oder dem tatsächlichen Eintreten einer Befürchtung können Kinder zudem lernen, ihre eigenen Annahmen zu hinterfragen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 105). Spielerisch kann diese Überprüfung gestaltet werden, indem Schüler die Rolle von Detektiven einnehmen und anhand von Fragen wie „Sind meine Gedanken eher hilfreich oder eher hinderlich?“ prüfen, inwieweit ihre Annahmen tatsächlich zutreffen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 65).

Darüber hinaus können Selbstverbalisationen eingesetzt werden, bei denen gemeinsam hilfreiche Sätze oder Schritt-für-Schritt-Anweisungen formuliert werden, die vor oder während einer angstauslösenden Situation abgerufen werden können (vgl. ebd., S. 66). Erinnerungskärtchen sowie Wenn-Dann-Pläne können zusätzlich den Abruf des gewünschten Verhaltens unterstützen (vgl. ebd., S. 67). Individuell formulierte Mutmachgedanken können dazu beitragen, sich in angstauslösenden Situationen zu entspannen und positive Aspekte stärker zu fokussieren (vgl. ebd.). Eine gezielte Aufmerksamkeitssteuerung soll zudem der bei Schulängsten häufigen Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die eigene Person oder auf sorgenvolle Gedanken entgegenwirken (vgl. ebd.). Bei wiederkehrenden Sorgen kann zudem eine zeitlich begrenzte „Sorgenzeit“ eingesetzt werden, durch die Kinder lernen sollen, ihre Sorgen bewusst zu kontrollieren, indem sie diese ein- und anschließend wieder ausschalten (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 105).

Da Kinder und Jugendliche mit schulbezogenen Ängsten auch im Nachgang angstauslösender Situationen häufig negative Aspekte des eigenen Verhaltens oder Erlebens fokussieren, ist die nachträgliche Bewertung solcher Situationen relevant (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 68). Durch das kritische Hinterfragen ungünstiger Attributionsmuster können realistischere und günstigere Ursachenzuschreibungen gefördert werden. Insbesondere bei geringem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sollen dabei vorhandene Kompetenzen und Ressourcen stärker berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 68 f.).

### 4.1.3 Körperbezogene und entspannungsorientierte Verfahren

Angstempfindungen gehen häufig mit körperlichen Reaktionen wie erhöhter Herzfrequenz, beschleunigter Atmung, Schweißbildung oder erhöhter Muskelanspannung einher, die weitgehend autonom ablaufen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 70). Da körperliche Prozesse wie Atemfrequenz, Muskeltonus und das subjektive Angsterleben sich wechselseitig beeinflussen, bietet die Regulation körperlicher Anspannung zugleich einen Ansatzpunkt zur Beeinflussung des Angsterlebens (vgl. ebd.). Entspannung stellt einen Gegenpol zu dem mit Angst verbundenen Spannungszustand dar (vgl. Stein, 2012, S. 150). Entsprechend kommt Angeboten zu Entspannungsverfahren, die Kinder und Jugendliche auch selbstständig anwenden können, eine

besondere Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 150–151). Durch regelmäßiges Entspannungstraining kann langfristig das allgemeine Spannungsniveau günstig beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 151). Zugleich lassen sich entsprechende Verfahren gezielt vor oder während angstauslösender Situationen einsetzen, um die dabei auftretende Anspannung zu reduzieren (vgl. ebd., S. 151). Im schulischen Kontext können entsprechende Entspannungstechniken beispielsweise in Prüfungs-, sozialen Anforderungs- oder Trennungssituationen eingesetzt werden und Kindern eine konkrete Strategie für den Umgang mit belastenden Situationen vermitteln (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 70 f.).

Zu den verbreiteten Verfahren zählen solche mit kognitivem Zugang wie autogenes Training oder meditative Verfahren, mit sensorischem Zugang wie Progressive Muskelrelaxation sowie mit imaginativem Zugang wie Fantasiereisen (vgl. Stein, 2012, S. 151).

Bei der Progressiven Muskelrelaxation nach Jacobson werden einzelne Muskelgruppen zunächst gezielt angespannt, die dabei entstehende Anspannung bewusst wahrgenommen und anschließend wieder entspannt. Durch den wiederholten Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung soll die Wahrnehmung muskulärer Spannungszustände differenziert und die Fähigkeit entwickelt werden, gezielt einen Entspannungszustand herbeizuführen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 71). Dabei können Empfindungen von Wärme, Schwere und Schläfrigkeit auftreten; mit der körperlichen Entspannung kann zugleich eine Reduktion des Angstniveaus einhergehen (vgl. Weber et al., 2025, S. 31 f.). Damit die erworbenen Entspannungskompetenzen auch in belastenden Situationen genutzt werden können, sollten sie zuvor ausreichend vermittelt und eingeübt werden (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 72).

Auch das autogene Training zielt darauf, durch Selbst- oder Fremdsuggestion gezielt Entspannung herbeizuführen. Dabei wird die Aufmerksamkeit insbesondere auf körperliche Empfindungen von Schwere und Wärme gerichtet, die durch wiederholte Formeln unterstützt werden; für den erfolgreichen Einsatz ist regelmäßige Übung von Bedeutung (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 73 f.).

Achtsamkeitsübungen können unter Einbezug meditativer Elemente die Stressresilienz und Konzentrationsfähigkeit fördern und eine veränderte Wahrnehmung der eigenen Person sowie der Umwelt unterstützen (vgl. Weber et al., 2025, S. 31). Grundlegend ist hierbei die bewusste Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die gegenwärtige Erfahrung, wobei aufkommende Gedanken, Gefühle und Sinnesempfindungen, beispielsweise der eigene Atem, von Moment zu Moment beobachtet werden (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 74). Ruhige Atemübungen können darüber hinaus dazu beitragen, die Atmung zu regulieren und Nervosität in belastenden Situationen zu verringern (vgl. Weber et al., 2025, S. 31; Melfsen & Walitza, 2013, S. 106).

Neben klassischen Entspannungsverfahren können auch körperbezogene Strategien zur Regulation von Angst beitragen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 106). So kann körperliche Aktivität einen Ausgleich schaffen und durch die Senkung des Erregungsniveaus angstregulierend wirken (vgl. ebd.).

### 4.1.4 Konfrontation und weitere verhaltensbezogene Strategien

Bei einer Konfrontation werden Kinder und Jugendliche gezielt mit angstauslösenden Situationen oder Reizen konfrontiert (vgl. Petermann & Petermann, 2015, S. 61 f.). Ein zentraler Ansatzpunkt besteht dabei im Abbau von Vermeidungsverhalten. Da schulischen Ängsten häufig übersteigerte oder unverhältnismäßige Bedrohungseinschätzungen zugrunde liegen, stellen die angstauslösenden Situationen objektiv keine reale Gefahr dar, sodass ihre Vermeidung nicht angemessen ist (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 77). Zwar reduziert die Vermeidung die akut auftretende Angst kurzfristig, wirkt dadurch jedoch wie eine Belohnung und verstärkt das Vermeidungsverhalten, wodurch langfristig auch die Angst aufrechterhalten wird (vgl. ebd.). Durch die Auseinandersetzung mit der angstauslösenden Situation kann die zunächst auftretende Angst im Verlauf der Konfrontation abnehmen. Gleichzeitig können Kinder die Erfahrung machen, dass sie die Situation und die damit verbundene Angst aushalten können und dass befürchtete negative Ereignisse nicht oder nicht in der erwarteten Weise eintreten und, falls sie dennoch eintreten, bewältigt werden können (vgl. ebd., S. 78). Entscheidend ist dabei, die angstauslösende Situation nicht durch Flucht zu verlassen, sondern in ihr zu verbleiben, wodurch neue Lernerfahrungen ermöglicht und Angst sowie Vermeidungsverhalten reduziert werden können (vgl. Essau, 2023, S. 204).

Konfrontationsübungen können schrittweise aufgebaut werden, indem sich die Kinder zunächst weniger stark angstauslösenden und anschließend zunehmend schwierigeren Situationen aussetzen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 79). Grundlage hierfür kann eine individuell erstellte Angsthierarchie sein, in der angstauslösende Situationen nach ihrer Intensität geordnet werden (vgl. ebd., S. 81). Eine sorgfältige Vorbereitung ist dabei von besonderer Bedeutung. So sollten mögliche Gedanken und Gefühle vorab besprochen und Strategien vermittelt werden, auf die während der Konfrontation zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd., S. 81). Bereits erarbeitete kognitive Strategien oder körperbezogene und entspannungsorientierte Verfahren können dabei unterstützend einbezogen werden (vgl. ebd., S. 80). Die Übungen sollten wiederholt durchgeführt und im Anschluss hinsichtlich der aufgetretenen Gedanken und Gefühle nachbereitet und fortlaufend reflektiert werden (vgl. ebd., S. 81–82). Zunehmend können Kinder zudem dazu ermutigt werden, sich selbstständig kleineren angstauslösenden Herausforderungen zu stellen (vgl. ebd.).

Neben der unmittelbaren Konfrontation können konkrete Verhaltensweisen beispielsweise durch Modelllernen und Rollenspiele erarbeitet und anschließend in realen Situationen erprobt werden (vgl. Büttner, 2021, S. 225). Dadurch können Kinder neue Handlungsstrategien erwerben, Vermeidungstendenzen abbauen und sozial herausfordernden Situationen zunehmend selbstsicher begegnen (vgl. ebd.).

Von der Konfrontation mit irrationalen Ängsten sind jedoch Situationen abzugrenzen, in denen eine reale soziale Gefährdung besteht. Bei Mobbing oder Gewalt steht daher die Stärkung individueller Bewältigungs- und Schutzstrategien im Vordergrund (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 105). So können Kinder beispielsweise in Rollenspielen lernen, sich zu schützen oder zu wehren, wobei auch die Unterstützung durch

Erwachsene und weitere Verbündete bedeutsam sein kann (vgl. ebd.). Bei körperlicher Gewalt hat die eigene Sicherheit Vorrang, sodass das Verlassen der Situation und das Hinzuziehen von Hilfe angemessene Handlungsstrategien darstellen (vgl. ebd.).

### 4.1.5 Ressourcen- und kompetenzorientierte Förderung

Neben dem Abbau angstauslösender Denk- und Verhaltensmuster ist der Aufbau konstruktiver Kompetenzen von Bedeutung (vgl. Stein, 2012, S. 155–156). Insbesondere in sozialen Situationen kann Ängstlichkeit mit einem eingeschränkten Repertoire an Verhaltens- und Reaktionsmöglichkeiten verbunden sein. Entsprechend sollten soziale Handlungskompetenzen erweitert werden, etwa im Umgang mit Kritik, beim Stehen im Mittelpunkt sozialer Aufmerksamkeit oder in der angemessenen Selbstbehauptung (vgl. ebd., S. 156). Zugleich kommt der Stärkung des Selbstkonzepts und vorhandener Ressourcen eine wichtige Bedeutung zu. Im Sinne einer ressourcenorientierten Förderung können eigene Fähigkeiten und positive Eigenschaften bewusst wahrgenommen und hervorgehoben werden (vgl. ebd., S. 161–162). Besonders bedeutsam sind dabei konkrete positive Erfahrungen: Durch bewältigbare Anforderungen und das bewusste Sichtbarmachen von Erfolgen – sowohl im schulischen Leistungsbereich als auch bei der Bewältigung angstauslösender sozialer Situationen – kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden (vgl. ebd., S. 162).

## 4.2 Schulische Ansatzpunkte zur Angstbewältigung

Für den schulischen Umgang mit sozialen Bewertungsängsten, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulangst beitragen können, bestehen verschiedene Ansatzpunkte, die unmittelbar am schulischen Umfeld ansetzen. Obgleich bei ausgeprägten Ängsten therapeutische Hilfe notwendig sein kann, bestehen im schulischen Rahmen zahlreiche Möglichkeiten, schulbezogenen Ängsten konstruktiv zu begegnen und präventiv auf deren Entstehung einzuwirken (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 116). So können Lehrer das Wohlbefinden und angstfreie Lernen ihrer Schüler wesentlich beeinflussen (vgl. ebd.). Zudem trägt die Schule als eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen für Kinder dazu bei, den Umgang mit Ängsten zu erlernen und auch ängstliche Kinder zu integrieren (vgl. ebd.).

Eine wesentliche Grundlage hierfür bildet die Psychoedukation von Lehrern, in deren Rahmen grundlegendes Wissen über schulbezogene Ängste von Schülern vermittelt wird. Lehrer, die mit Betroffenen arbeiten, sollten über entsprechende Kenntnisse verfügen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 55). Mögliche Inhalte umfassen das Erleben und die Symptome von Angst, Vermeidungsstrategien und dysfunktionale Bewertungen sowie verschiedene Formen schulbezogener Ängste (vgl. ebd.). Darüber hinaus können Kenntnisse über deren Entstehung und Aufrechterhaltung sowie grundlegende Möglichkeiten des Umgangs mit Ängsten vermittelt werden, etwa Entspannungsverfahren, eine schrittweise unterstützte Konfrontation und der Umgang mit dysfunktionalen Gedanken (vgl. ebd.).

### 4.2.1 Angstsensible Gestaltung von Leistungs- und Bewertungssituationen

Eine angstsensible Gestaltung von Leistungs- und Bewertungssituationen setzt zunächst Klarheit und Transparenz voraus (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 121). Anforderungen und Arbeitsanweisungen sollten verständlich formuliert sein; auch klar formulierte Unterrichtsziele und übersichtliche Tafelbilder können dazu beitragen, Unsicherheiten auf Seiten der Schüler zu verringern (vgl. ebd.). Prüfungen sollten darüber hinaus möglichst kalkulierbar gestaltet und rechtzeitig angekündigt werden, da spontane Leistungskontrollen sogar Schüler ohne ausgeprägte Ängstlichkeit belasten können (vgl. ebd., S. 122). Ebenso sollten der Prüfungsstoff klar eingegrenzt und die jeweiligen Schwerpunkte sowie die Bewertungskriterien im Vorfeld transparent gemacht werden (vgl. ebd.).

Neben schriftlichen Prüfungen bedürfen auch mündliche Leistungssituationen einer angstsensiblen Gestaltung. Insbesondere für schüchterne und sozial ängstliche Schüler kann die mündliche Mitarbeit mit einer sozialen Exposition einhergehen, da sie dabei der möglichen Bewertung durch Mitschüler und Lehrer ausgesetzt sind (vgl. Savic et al., 2025, S. 124). Ein dauerhafter Verzicht auf mündliche Beteiligung erscheint dabei jedoch nicht zielführend; vielmehr sollten betroffene Schüler zur Teilnahme ermutigt und bei der Bewältigung der damit verbundenen Angst unterstützt werden (vgl. ebd., S. 134). Hierfür bietet sich ein schrittweises Vorgehen an, bei dem zunächst Situationen gewählt werden, die möglichst wenig Angst auslösen, und überschaubare sowie erreichbare Ziele vereinbart werden (vgl. ebd., S. 135). Die Anforderungen können anschließend sukzessive gesteigert werden, etwa von einer gemeinsamen Präsentation mit einer vertrauten Person über die Präsentation innerhalb einer Gruppe bis hin zum alleinigen Sprechen vor der Klasse (vgl. ebd.).

Bei der Leistungsrückmeldung sollten Erfolge und individuelle Fortschritte stärker in den Vordergrund gerückt werden, anstatt vorrangig Defizite zu thematisieren (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 122). Dabei können auch kleinere individuelle Fortschritte hervorgehoben werden. Individuelle Leistungsrückmeldungen sollten möglichst in Einzelgesprächen erfolgen, um eine Bloßstellung vor der Klasse zu vermeiden (vgl. ebd.). Insgesamt sollten Wettbewerb und Leistung im schulischen Alltag nicht im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 110).

### 4.2.2 Angstsensibles Lehrerverhalten und Beziehungsgestaltung

Für den Umgang mit Schulangst ist insbesondere eine verlässliche und unterstützende Beziehungsgestaltung durch den Lehrer bedeutsam (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Lehrer können dabei als wichtige außerfamiliäre Bezugspersonen soziale Schutzfaktoren darstellen, indem sie emotionale Bindung und Fürsorge vermitteln; zugleich kann ihr Verhalten Ängste jedoch auch auslösen oder verstärken (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 116). Idealerweise sind Lehrer hilfsbereite, verlässliche und gerechte Personen, die Angst oder disziplinierende Maßnahmen nicht als Motivierungsmittel einsetzen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 121). Eine angstmindernde Haltung zeichnet sich insbesondere durch Wertschätzung, Empathie sowie Echtheit und Kongruenz aus (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 117). Ein verlässliches Beziehungsangebot sollte

dabei nicht an bestimmte Leistungen oder Verhaltensweisen geknüpft sein; vielmehr gilt es, den Schülern Anerkennung entgegenzubringen und ihre individuellen Ressourcen wahrzunehmen (vgl. ebd.). Entsprechend sollten Lehrer den Kindern vermitteln, dass sie angenommen und wichtig sind und nicht in allen Bereichen besondere Leistungen erbringen müssen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110).

Ein empathischer Umgang setzt zudem voraus, die Perspektive und das Erleben der Schüler ernst zu nehmen und ihnen aufmerksam zuzuhören, wodurch Vertrauen aufgebaut und die Beziehung zum Lehrer gestärkt werden kann (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 117). Kränkungen, Entmutigungen oder Beschämungen können hingegen bestehende Unsicherheiten verstärken (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Eine Bloßstellung von Schülern sollte daher in jedem Fall vermieden werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus kommt Lehrern eine Vorbildfunktion im Umgang mit Unsicherheit und Fehlern zu. Gerade ängstliche Schüler können davon profitieren, wenn Lehrer einen konstruktiven Umgang mit herausfordernden oder angstauslösenden Situationen vorleben und vermitteln, dass Fehler als Teil von Lernprozessen akzeptiert werden (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 118, 135).

### 4.2.3 Angstsensible Gestaltung des Klassenklimas

Neben dem Verhalten der Lehrer kommt auch der Gestaltung des sozialen Klassenklimas eine wichtige Bedeutung zu. Eine von wechselseitigem Respekt geprägte Atmosphäre und das Gefühl, angenommen zu sein, stellen zentrale Aspekte eines angstsensiblen Klassenklimas dar (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Dabei sind insbesondere soziale Anerkennung und Zugehörigkeit bedeutsam; ein angstfreies Unterrichts- und Klassenklima kann den Schülern zugleich Struktur und emotionale Sicherheit vermitteln (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 118). Für die Entwicklung eines sozialen Klassenmilieus sind dabei sowohl das Vorbild der Erwachsenen als auch klare Klassen- und Schulregeln relevant (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Diese können unter anderem einen freundlichen und respektvollen Umgang miteinander sowie die Nichtduldung von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt umfassen (vgl. ebd., S. 110). Soziale Probleme innerhalb der Klassengemeinschaft können beispielsweise im Rahmen eines Klassenrats oder mithilfe eines Kummerkastens aufgegriffen werden; darüber hinaus können Projekte zu Schulangst, Mobbing oder sozialem Verhalten für entsprechende Problemlagen sensibilisieren (vgl. ebd.). Im Hinblick auf Mobbing kommt Lehrern auf Klassenebene eine zentrale Rolle zu, da sie durch gemeinsame Regeln und Normen sowie entsprechende Projekte präventiv auf das soziale Miteinander einwirken können (vgl. Huber, 2021, S. 244). Tritt Mobbing dennoch auf, sind ein frühzeitiges und konsequentes Eingreifen sowie ein abgestimmtes Vorgehen der Lehrer erforderlich; zugleich sollten betroffene Schüler gezielt unterstützt und gestärkt werden (vgl. ebd., S. 245, 247).

Gerade den Beziehungen der Schüler untereinander kommt eine wichtige Bedeutung zu. Lehrer sollten diese beobachten und bei problematischen Entwicklungen gegebenenfalls unterstützend eingreifen (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 118). Die Gestaltung von Gruppenkonstellationen ist zu berücksichtigen, da frei gewählte Sitzordnungen

Ausgrenzungsprozesse und die Verfestigung sozialer Rollen begünstigen können, während wechselnde Arbeitspartner neue Eindrücke und Perspektiven aufeinander ermöglichen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Zu einem angstfreien Klassenklima gehört zudem, Bloßstellungen durch Mitschüler entgegenzuwirken und eine Kultur gegenseitiger Unterstützung zu fördern (vgl. Burkhardt et al., 2022, S. 119). Insgesamt stellt die Unterstützung bei der Entwicklung eines positiven sozialen Klassenklimas eine Möglichkeit schulischer Unterstützung bei Schulangst dar (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 111).

Ergänzend ist auch die räumliche Gestaltung des schulischen Umfelds zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Offen und einladend gestaltete Klassenräume sowie eine angenehme Arbeitsatmosphäre können dazu beitragen, dass sich Schüler im schulischen Raum wohlfühlen; auch der Gestaltung des Schulhofs kommt dabei Bedeutung zu (vgl. ebd.).

### 4.3 Familiäre Ansatzpunkte zur Angstbewältigung

Auch im familiären Umfeld bestehen Ansatzpunkte für die Begleitung sozial ängstlicher Kinder (vgl. Uehli Stauffer, 2022, S. 240). Eltern können das Selbstwertgefühl und das Vertrauen des Kindes in die eigenen Fähigkeiten stärken, indem sie Erfolge, aber auch Misserfolge unterstützend begleiten und dazu beitragen, Vermeidungsverhalten zu reduzieren (vgl. ebd., S. 240). Gemeinsam mit dem Kind können Bewältigungsstrategien entwickelt werden, die dessen Autonomieentwicklung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken (vgl. ebd.). Dabei ist es bedeutsam, das Kind aktiv in Zielsetzungen einzubeziehen und eigene Erwartungen, Hoffnungen oder Ängste nicht auf das Kind zu übertragen, sondern es bei der Formulierung eigener realistischer Ziele zu unterstützen (vgl. ebd., S. 240–241). Darüber hinaus sollten Eltern Interesse am schulischen Erleben ihres Kindes zeigen und sich regelmäßig Zeit nehmen, mit ihm über den Schulalltag zu sprechen. Auf diese Weise können Eltern auch Veränderungen und Schwierigkeiten im schulischen Alltag eher wahrnehmen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 106).

Des Weiteren können Ermutigung und positive Rückmeldungen dazu beitragen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Kindes zu stärken (vgl. Uehli Stauffer, 2022, S. 241). Auch bei Misserfolgen sollte einfühlsam reagiert und vermittelt werden, dass Misserfolge zum Lernen dazugehören (vgl. ebd.). Lob und Ermutigung sollten dabei echt und situationsbezogen erfolgen (vgl. ebd.). Zugleich sollte dem Kind vermittelt werden, dass die elterliche Liebe unabhängig von bestehenden Schulängsten und schulischen Schwierigkeiten ist (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 106). Eltern sollten ihrem Kind Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entgegenbringen, ohne ihm dabei übermäßig Hilfe anzubieten (vgl. ebd.). Eltern können zudem soziale Situationen anstoßen und damit Erfahrungsräume schaffen, in denen schüchterne Kinder lernen, Herausforderungen zu bewältigen und ihrer Angst zu begegnen (vgl. Uehli Stauffer, 2022, S. 242). Ziele und Strategien sollten dabei nicht für, sondern gemeinsam mit dem Kind entwickelt werden (vgl. ebd., S. 243).

Auch der Umgang mit schulbezogenem Vermeidungsverhalten ist von Bedeutung. Bei Ängsten nach der Schule sollte dem Kind einfühlsam begegnet werden, ohne den

Schulbesuch selbst infrage zu stellen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 108). Zudem können dramatische Abschiedssituationen den Schulbesuch zusätzlich erschweren (vgl. ebd.). Darüber hinaus können feste Strukturen und Rituale dazu beitragen, morgendlichen Stress zu reduzieren, wobei etwa rechtzeitiges Wecken und Vorbereitungen am Vorabend Zeitdruck entgegenwirken können (vgl. ebd., S. 107). Auch hinsichtlich der Angstbewältigung können Eltern eine Vorbildfunktion übernehmen, indem sie eigene Ängste kontrollieren, beziehungsweise anerkennen und ihrem Kind einen angemessenen Umgang mit empfundenen Bedrohungen vorleben (vgl. ebd., S. 108).

Eine besondere Bedeutung kommt schließlich der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern zu (vgl. Uehli Stauffer, 2022, S. 240). Eine aktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit sowie ein Austausch zwischen den Beteiligten können die Förderung der Selbstwirksamkeit des Kindes unterstützen (vgl. ebd., S. 241). Von schulischer Seite ist es dabei bedeutsam, die Anliegen, Wünsche und Ziele der Eltern für ihr Kind zu kennen und zu respektieren (vgl. ebd.). Als zentral erweist sich dabei eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen, die eine gelingende Zusammenarbeit unterstützt (vgl. ebd., S. 245).

### 4.4 Kooperation, Interventionsplanung und weiterführende Unterstützung

Im Kontext von Schulängsten kann ein wertschätzendes Beratungsgespräch zwischen Eltern und Schule eine zentrale Grundlage für die weitere Interventionsplanung bilden. Dabei sollten die wahrgenommenen Verhaltensweisen des Kindes dargestellt und den Eltern zugleich die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigene Sichtweise einzubringen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 60). Darauf aufbauend können konkrete weitere Schritte vereinbart werden, etwa gezielte Veränderungen im schulischen oder familiären Kontext (vgl. ebd., S. 60 f.). Von Bedeutung ist dabei auch die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit; sofern erforderlich, sollten zudem Möglichkeiten einer Abstimmung zwischen Schule und Psychotherapeuten geklärt werden (vgl. ebd., S. 61). Die im Gespräch gewonnenen Informationen können anschließend in eine gemeinsame Handlungsstrategie überführt werden, deren Umsetzung gegenseitige Verlässlichkeit und verbindliche Absprachen voraussetzt. Ein solches abgestimmtes Vorgehen kann den weiteren Entwicklungsverlauf des betroffenen Kindes beeinflussen (vgl. ebd., S. 62).

Über das einzelne Beratungsgespräch hinaus kommt der Kooperation der beteiligten Akteure eine zentrale Bedeutung zu. Neben einer vertrauensvollen Zusammenarbeit innerhalb der Schule, sowohl im Lehrerkollegium als auch interdisziplinär, ist ebenso das gemeinsame Handeln von Lehrern und Eltern bedeutsam (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 161). Besteht die Problematik fort und wird weiterführende Unterstützung erforderlich, kann ein Koordinierungstreffen der beteiligten Akteure sinnvoll sein. Daran können neben dem betroffenen Kind und seinen Eltern beispielsweise Lehrer und Beratungslehrer, sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte, die Schulpsychologie sowie die Schulleitung beteiligt sein (vgl. Ricking, 2023, S. 64). Ziel ist die weitere Klärung des Falls, die Koordination schulischer und außerschulischer Hilfen sowie die Erarbeitung eines gemeinsamen Handlungsplans (vgl. ebd.). Dabei sollte das

betroffene Kind mit seinen eigenen Vorstellungen und Einschätzungen aktiv in den Klärungs- und Planungsprozess einbezogen werden. Die Berücksichtigung seiner subjektiven Perspektive kann dazu beitragen, die Mitarbeit am Lösungsprozess zu stärken und die Übernahme von Eigenverantwortung zu fördern (vgl. ebd., S. 77 f.).

Ein solches abgestimmtes Vorgehen verdeutlicht zugleich, dass die Unterstützung ängstlicher Kinder nicht auf einzelne Fördermaßnahmen beschränkt bleiben sollte. Vielmehr sollten entsprechende Maßnahmen in den pädagogischen Alltag und die schulischen Rahmenbedingungen eingebettet und unter Einbezug der Eltern umgesetzt werden (vgl. Stein, 2012, S. 114). Die Förderung von Beteiligung und Eigenverantwortung schließt dabei weiterführende professionelle Unterstützung nicht aus. Vielmehr kann die Grenze zwischen pädagogischer Förderung und therapeutischer Unterstützung fließend verlaufen (vgl. ebd.). Eine therapeutische Unterstützung sollte insbesondere dann in Betracht gezogen werden, wenn Ängste stark und anhaltend sind, die normale Entwicklung des Kindes langfristig beeinträchtigen oder zu Problemen in der Familie, Schule oder anderen bedeutsamen Lebensbereichen führen (vgl. Melfsen & Walitza, 2022, S. 85). Als zentraler Behandlungsansatz sozialer Angststörungen werden kognitiv-behaviorale Verfahren beschrieben, die unter anderem Psychoedukation, Konfrontationsverfahren und kognitive Interventionen sowie gegebenenfalls ein Training sozialer Kompetenzen umfassen (vgl. ebd., S. 85–87). Für Angststörungen im Kindes- und Jugendalter liegen Wirksamkeitsnachweise für kognitiv-behaviorale Therapie vor, wobei Kinder und Jugendliche mit sozialen Angststörungen teilweise weniger stark profitieren als Betroffene mit anderen Angststörungen (vgl. ebd., S. 89).

# 5. Einordnung und Diskussion der Erkenntnisse

## 5.1 Bedeutung sozialer Bewertungsängste für die Entstehung von Schulangst

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, die Entstehung von Schulangst unter besonderer Berücksichtigung sozialer Bewertungsängste zu untersuchen und deren Bedeutung innerhalb des Entstehungsgeschehens einzuordnen, um daraus Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.

Für die Entstehung von Angststörungen wird grundsätzlich von einem multifaktoriellen Zusammenspiel unterschiedlicher Einflüsse ausgegangen (vgl. Savic et al., 2025, S. 104 f.). Auch die im Rahmen dieser Arbeit zusammengeführten Befunde zur Schulangst weisen auf die Wechselwirkung schulstruktureller und leistungsbezogener, sozialer sowie individueller und familiärer Einflussbedingungen hin. Für soziale Angststörungen wird ebenfalls ein multikausales Bedingungsgefüge beschrieben, in dem biologisch disponierende, psychische und soziale Merkmale zusammenwirken (vgl. Petermann, 2022, S. 31). Die soziale Angststörung wird in diesem Zusammenhang auch als Bewertungsangst beschrieben und weist insbesondere über die Bewertung von Lernen und Leistung sowie die Prüfungsangst einen unmittelbaren Schnittpunkt zur Schulangst auf (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 46). Soziale Bewertungsängste lassen sich daher nicht als alleinige Ursache von Schulangst verstehen, sondern als ein bedeutsamer Mechanismus, der innerhalb verschiedener Entstehungsbedingungen wirksam werden kann.

Die Schule fungiert neben der Familie als zentrale Sozialisationsinstanz im Leben von Kindern (vgl. Gasteiger-Klicpera et al., 2022, S. 54). Zugleich bildet sie einen sozialen Lebens-, Beziehungs- und Erfahrungsraum, in dem Schüler einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit verbringen und vielfältige soziale Erfahrungen sammeln (vgl. Schultz, 2012, S. 11; Zeuch et al., 2025, S. 73). Angstbesetzte Situationen lassen sich dabei insbesondere Leistungs- und Interaktionssituationen zuordnen (vgl. Savic et al., 2025, S. 129). Die in Kapitel 3 zusammengeführten Befunde zeigen, dass die Erwartung negativer sozialer Bewertung in beiden Situationsbereichen eine wesentliche Rolle spielen kann.

So werden in schulischen Leistungssituationen die eigenen Handlungen oder Fähigkeiten durch andere Personen beurteilt (vgl. Savic et al., 2025, S. 130). Diese Situationen beschränken sich nicht auf Prüfungen, sondern können auch alltägliche Anforderungen wie das laute Vorlesen vor der Klasse umfassen (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 19, 33). Bewertungsprozesse sind damit wiederkehrender Bestandteil des schulischen Alltags, da Leistungen und Fähigkeiten der Schüler in unterschiedlichen Situationen sichtbar und zum Gegenstand der Beurteilung werden können (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 32). Entscheidend scheint dabei nicht allein die objektive Leistungsanforderung zu sein, sondern insbesondere deren subjektive Bedeutung sowie die erwartete Reaktion anderer. Ein mögliches Versagen kann etwa dann als besonders bedrohlich erlebt werden, wenn damit soziale Beschämung oder eine

Beeinträchtigung des eigenen Selbstkonzepts verbunden wird (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 33, 35).

Auch schulische Interaktionen können einen Bewertungscharakter annehmen. Bei Lehrern ergibt sich dieser insbesondere aus ihren institutionell verankerten Bewertungs- und Entscheidungskompetenzen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110; Hopf, 2014, S. 123, 144). Wie bedrohlich solche Interaktionen erlebt werden, kann unter anderem mit der Qualität der pädagogischen Beziehung, der Haltung des Lehrers sowie der Gestaltung der Lern- und Klassenatmosphäre zusammenhängen (vgl. Unterbrink, 2026, S. 249; Zeuch et al., 2025, S. 60; Melfsen & Walitza, 2013, S. 110). Auch der Umgang mit Fehlern ist hierbei relevant, da beschämende Reaktionen Unsicherheiten verstärken können, während eine positive Fehlerkultur eine günstigere Lernumgebung unterstützt (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110; Siwek-Marcon, 2026, S. 44).

Bei Interaktionen mit Mitschülern kommt der Befürchtung negativer sozialer Bewertung ebenfalls eine besondere Bedeutung zu (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 42 f.). Neben der Sorge, negativ beurteilt oder ausgelacht zu werden, können Ängste vor Blamage, Ablehnung und Ausgrenzung hinzutreten (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 28; Stein, 2012, S. 80; Essau, 2023, S. 194). Solche Bewertungsbefürchtungen können sowohl in unterrichtlichen als auch in informellen Kontaktsituationen auftreten.

Darüber hinaus können auch elterliche Erwartungen dazu beitragen, schulische Leistungen sozial aufzuladen. Übersteigerter Erwartungs- und Erfolgsdruck kann dazu führen, dass das schulische Abschneiden nicht nur als Leistungsergebnis, sondern zugleich im Hinblick auf die Anerkennung bedeutsamer Bezugspersonen erlebt wird (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 46, 56; Resch, 2026, S. 42). Damit reicht die soziale Bewertungsdimension schulischer Anforderungen über den unmittelbaren schulischen Interaktionsraum hinaus.

Eine zentrale Erkenntnis besteht somit darin, dass leistungsbezogene und soziale Ängste nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. So kann bei einer angstbesetzten Leistungssituation offenbleiben, ob primär das Versagen selbst oder die damit verbundene mögliche Blamage gegenüber anderen gefürchtet wird (vgl. Stein, 2012, S. 80). Leistungsbezogene und soziale Befürchtungen greifen damit ineinander, sodass soziale Bewertungsängste nicht eindeutig von anderen Formen schulbezogenen Angsterlebens isoliert werden können. Zugleich zeigt sich gerade hierin ihre besondere Bedeutung: Soziale Bewertungsängste können eine verbindende Funktion zwischen unterschiedlichen schulischen Angstbereichen einnehmen, da sowohl Leistungen als auch Verhalten und die eigene Person zum Gegenstand erwarteter negativer Bewertung werden können (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 28, 33; Melfsen & Walitza, 2013, S. 46).

Die besondere Relevanz sozialer Bewertungsängste liegt somit weniger darin, einen eigenständigen und isolierten Entstehungsfaktor von Schulangst darzustellen, als vielmehr darin, unterschiedliche schulische und familiäre Einflussbedingungen miteinander zu verbinden. Gleichzeitig stößt eine Erklärung von Schulangst über soziale Bewertungsängste dort an Grenzen, wo nicht lediglich eine befürchtete negative

Beurteilung, sondern eine tatsächlich belastende soziale Erfahrung beziehungsweise eine reale Bedrohung, etwa durch Mobbing oder Gewalt, vorliegt (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 53, 57). Schulangst lässt sich daher auch im sozialen Bereich nicht vollständig auf die Erwartung negativer Bewertung reduzieren. Obwohl soziale Bewertungsängste das Risiko für Viktimisierung erhöhen können, sind sie weder notwendige noch hinreichende Voraussetzung für die Entstehung von Schulangst (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 51).

## 5.2 Grenzen der Ergebnisinterpretation

Bei der Einordnung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die ausgewählte Literatur den spezifischen Zusammenhang zwischen sozialen Bewertungsängsten und Schulangst nicht durchgängig unmittelbar untersucht. Teilweise werden vielmehr Befunde zu Angststörungen im Allgemeinen, zu sozialer Angst oder zu Schulabsentismus zur Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit herangezogen.

Erschwerend kommt hinzu, dass bereits der Begriff der Schulangst in der Literatur nicht einheitlich gefasst wird und als unscharfes beziehungsweise diffuses Konstrukt beschrieben wird (vgl. Florin, 2022, S. 108). Schulangst stellt zudem keine eigenständige diagnostische Kategorie dar und kann Merkmale unterschiedlicher Angstformen, darunter Leistungs- und Prüfungsangst, Trennungsangst und soziale Angststörung, aufweisen (vgl. ebd.). Auch Befunde zum Schulabsentismus können nicht ohne Weiteres als Nachweis für die Entstehung von Schulangst interpretiert werden; beispielsweise stehen ein geringes schulisches Zugehörigkeitsgefühl sowie wenige Kontakte zu Mitschülern mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus in Zusammenhang (vgl. Zeuch et al., 2025, S. 73). Darüber hinaus lassen sich leistungsbezogene und soziale Ängste nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen, da teilweise kaum zu unterscheiden ist, ob primär das Versagen selbst oder die damit verbundene Blamage gegenüber anderen gefürchtet wird (vgl. Stein, 2012, S. 80). Die isolierte Bedeutung sozialer Bewertungsängste für die Entstehung von Schulangst lässt sich vor diesem Hintergrund nur eingeschränkt bestimmen (vgl. Florin, 2022, S. 108; Stein, 2012, S. 80). Insgesamt sprechen die zusammengeführten Befunde dennoch für eine bedeutsame Rolle sozialer Bewertungsängste, ohne dass daraus eine monokausale Erklärung oder ein eindeutiger kausaler Zusammenhang abgeleitet werden kann.

## 5.3 Implikationen für die Praxis

Aus den dargestellten Befunden lässt sich ableiten, dass Prävention und Reduktion von Schulangst nicht ausschließlich am einzelnen Kind ansetzen können, sondern die jeweils beteiligten Entstehungs- und Aufrechterhaltungsbedingungen berücksichtigen müssen. Dies spricht für ein mehrperspektivisches Vorgehen, das individuelle, schulische und familiäre Einflussfaktoren miteinander verbindet. Dies setzt voraus, präventive Maßnahmen sowohl auf Ebene der Lehrer als auch in schulischen Strukturen zu verankern und die Eltern einzubeziehen (vgl. Stein, 2012, S. 114).

Für den schulischen Kontext ergibt sich insbesondere die Bedeutung einer angstsensiblen Gestaltung von Leistungs- und Bewertungssituationen, eines unterstützenden

Lehrerverhaltens sowie eines sozialen Klimas, das Bloßstellungen entgegenwirkt und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern ermöglicht (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110, 122 f.). Dabei erscheint die Unterscheidung zwischen erwarteten negativen Bewertungen und tatsächlich bestehenden sozialen Belastungen zentral: Während bei verzerrten Befürchtungen und angsterhaltendem Vermeidungsverhalten individuelle Strategien zur Veränderung dysfunktionaler Kognitionen und ein schrittweiser Abbau von Vermeidung sinnvoll sein können (vgl. Brodersen & Castello, 2022, S. 63–69, 76–81), sind bei Belastungen wie Ausgrenzung oder Mobbing auch die sozialen Bedingungen innerhalb der Klasse sowie entsprechende Bewältigungsmöglichkeiten zu berücksichtigen (vgl. Melfsen & Walitza, 2013, S. 110 f.). Zugleich verdeutlichen die Befunde die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern, die durch Ermutigung, realistische Zielsetzungen und die Unterstützung von Bewältigungserfahrungen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit des Kindes beitragen können. Ein vertrauensvoller Austausch zwischen Eltern und Lehrern kann diesen Prozess zusätzlich unterstützen (vgl. Uehli Stauffer, 2022, S. 240–242). Schulische Handlungsmöglichkeiten besitzen jedoch Grenzen. Insbesondere bei verfestigten Ängsten kann die Grenze zwischen pädagogischer Förderung und therapeutischer Intervention fließend verlaufen (vgl. Stein, 2012, S. 114). Starke und anhaltende Ängste, eine langfristige Beeinträchtigung der normalen Entwicklung oder Probleme in Schule, Familie und weiteren wichtigen Lebensbereichen, können auf eine Behandlungsbedürftigkeit hinweisen (vgl. Melfsen & Walitza, 2022, S. 85). Lehrer übernehmen somit eine wichtige Rolle bei der Prävention, Unterstützung und Gestaltung angstärmerer schulischer Bedingungen; eine gegebenenfalls erforderliche psychotherapeutische Behandlung können sie jedoch nicht ersetzen.

## 6. Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Entstehung von Schulangst unter besonderer Berücksichtigung sozialer Bewertungsängste zu untersuchen, deren Bedeutung innerhalb des Entstehungs- und Aufrechterhaltungsgeschehens einzuordnen und daraus pädagogische Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Die Analyse zeigt, dass Schulangst nicht auf eine einzelne Ursache zurückgeführt werden kann, sondern aus dem Zusammenwirken schulischer, sozialer, individueller und familiärer Einflussbedingungen hervorgehen kann. Soziale Bewertungsängste stellen innerhalb dieses multifaktoriellen Bedingungsgefüges einen bedeutsamen Mechanismus dar, reichen jedoch allein nicht aus, um die Entstehung von Schulangst zu verstehen.

Ihre besondere Bedeutung zeigt sich darin, dass die Möglichkeit negativer Bewertung unterschiedliche Bereiche des schulischen Erlebens miteinander verbinden kann. Schule ist nicht nur Lern-, sondern zugleich sozialer Bewertungsraum: Leistungen und Fähigkeiten werden beurteilt, Schüler treten mit Lehrern und Gleichaltrigen in Interaktion und können dabei Anerkennung, Ablehnung oder Beschämung erfahren. Auch elterliche Erwartungen können dazu beitragen, dass schulische Leistungen eine soziale und selbstwertbezogene Bedeutung erhalten. Leistungsbezogene und soziale Ängste lassen sich deshalb nicht immer eindeutig voneinander trennen. Gerade diese Überschneidung verdeutlicht jedoch die Relevanz sozialer Bewertungsängste für Schulangst. Werden schulische Situationen wiederholt mit der Erwartung negativer Bewertung verbunden, können sich Angst, Leistungsbeeinträchtigungen und Vermeidungsverhalten wechselseitig verstärken und zur Verfestigung schulbezogener Ängste beitragen. Gleichzeitig darf Schulangst nicht vollständig auf Bewertungsängste reduziert werden, da auch weitere belastende Erfahrungen wie Ausgrenzung, Mobbing oder Gewalt angstauslösend wirken können.

Für die pädagogische Praxis folgt daraus, dass Prävention und Unterstützung nicht ausschließlich am betroffenen Kind ansetzen sollten. Neben der Förderung individueller Bewältigungsstrategien sind insbesondere die Gestaltung schulischer Leistungs- und Bewertungssituationen, ein unterstützendes Lehrerverhalten, eine konstruktive Fehlerkultur sowie ein von Sicherheit und sozialer Zugehörigkeit geprägtes Klassenklima bedeutsam. Ebenso können Eltern durch realistische Erwartungen, Ermutigung und die Unterstützung eigenständiger Bewältigungserfahrungen einen wichtigen Beitrag leisten. Entscheidend erscheint somit ein abgestimmtes Vorgehen, das individuelle, schulische und familiäre Bedingungen gemeinsam berücksichtigt. Lehrer nehmen hierbei eine bedeutsame präventive und unterstützende Rolle ein, können bei ausgeprägten und anhaltenden Ängsten eine erforderliche weiterführende fachliche beziehungsweise psychotherapeutische Unterstützung jedoch nicht ersetzen.

* * *

Diese Arbeit hat den spezifischen Zusammenhang zwischen sozialen Bewertungsängsten und Schulangst dargestellt, was bisher in der herangezogenen Literatur nur begrenzt unmittelbar untersucht wurde. Es wurde auch aufgezeigt, dass bereits das Konstrukt der Schulangst in der untersuchten Literatur begrifflich nicht einheitlich gefasst ist. Zur Fortentwicklung von Handlungsmöglichkeiten wäre es zweckmäßig, wenn sich die Forschung auf eine einheitliche Begriffsbestimmung der Schulangst verständigen könnte. Zum umfassenden Verständnis der Entstehung von Schulangst besteht insofern weiterer Forschungsbedarf, sowohl hinsichtlich des Begriffs der Schulangst als auch hinsichtlich weiterer Ängste, die für die Entstehung von Schulangst ursächlich sein können. Insgesamt zeigt die Arbeit jedoch, dass soziale Bewertungsängste einen wichtigen Zugang zum Verständnis von Schulangst eröffnen.

Der im Titel gesetzte Fokus auf soziale Bewertungsängste ermöglicht somit keine vollständige Erklärung der Entstehung von Schulangst, macht jedoch einen zentralen Mechanismus sichtbar, an dem zugleich konkrete Möglichkeiten pädagogischer Prävention und Unterstützung ansetzen können.

## Literaturverzeichnis


Amft, S., Uehli Stauffer, B. & Burkhardt, S.C. A. (2022). Einführung: Das Phänomen und Problem der Schüchternheit bei Kindern und Jugendlichen. In S. C. A. Burkhardt, B. Uehli Stauffer & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 13–24). Kohlhammer.

Baer, U. & Barnowski-Geiser, W. (2010). *Keine Angst vor der Schule: Was Eltern tun können.* Beltz.

Becker, E.S. (2011). Spezifische Phobien. In H. U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (S. 971–982) (2. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13018-2_44.

Behr, S. (2010). Psychische Grundbedürfnisse und ihre Bedeutung für die Entstehung kindlicher Angststörungen. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.). *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend: Perspektiven für* Soziale *Arbeit und Psychotherapie* (S. 59–86). dgvt-Verlag.

Brodersen, G. & Castello, A. (2022). *Schulangst: Pädagogische Förderung im Alltag.* Kohlhammer.

Büttner, G. (2021). Psychologische Interventionsprogramme in der Schule. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Aufl., S. 219–226). Kohlhammer.

Dunkake, I. & Piel, S. (2018). „Weil meine Eltern das so wollten“. Zurückhalten als Motiv des Schulabsentismus: Empirische Befunde einer Hauptschulbefragung. In K. Speck & H. Ricking (Hrsg.), *Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus* (S. 113–126). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_7.

Eckert, M. & Sieland, B. (2021). Bewertungs- und Prüfungsängste in der Schule bewältigen. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Aufl., S. 228–237). Kohlhammer.

Essau, C. A. (2023). *Angst bei Kindern und Jugendlichen* (3. Aufl.). utb. https://doi.org/10.36198/9783838559537.

Fehm, L. & Knappe, S. (2011). Soziale Phobie. In H. U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2. Aufl., S. 953–969). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13018-2_43.

Florin, M. (2022). Ängstliche Kinder in der Schule. Ein personzentriertes Verständnis und Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen. In S. C. A. Burkhardt, B. Uehli Stauffer & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 103–123). Kohlhammer.

Gasteiger-Klicpera, B., Reitegger, F. & Krammer, M. (2022). Schüchterne/ sozial ängstliche Kinder in der Schule: Zusammenhänge mit schulischen Aspekten, Migration und Geschlecht. In S. Burkhardt, B. Uehli Stauffer & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 47–68). Kohlhammer.

Hanisch, C., Hennemann, T. & Döpfner, M. (2026). *Emotionale und Verhaltensprobleme in der Schule*. Hogrefe.

Henderson, L. M., Zimbardo, P. G., & Carducci, B. J. (2001). Shyness. In W. E. Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1522–1523). Wiley.

Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen: GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz PVU.

Hopf, H. (2014). *Schulangst und Schulphobie: Wege zum Verständnis und zur Bewältigung: Hilfen für Eltern und Lehrer.* Brandes & Apsel.

Hoyer, J., Beesdo-Baum, K. (2011). Generalisierte Angststörung. In H. U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2. Aufl., S. 937–952). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13018-2_42.

Huber, A. A. (2021). Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Aufl., S. 239–249). Kohlhammer.

Jantzer, V. & Kaess, M. (2022). Schüchternheit und Mobbing – Hintergrundwissen und Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Arbeitsfeld. In S. C. A. Burkhardt, B. Uehli Stauffer & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 198–218). Kohlhammer.

Köhler, T. (2024). *Psychische Störungen: Symptomanalogie, Erklärungsansätze, Therapie* (4., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.

Krohne, H. W. (2010). *Psychologie der Angst: Ein Lehrbuch.* Kohlhammer.

Krüger, J. O. (2018). *Schulangst: Eine genealogische Spurensuche.* In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), Angst (S. 111–138). Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657782499_006.

Kruska, L. (2020). *Ängste bei Kindern und Jugendlichen – verstehen und handeln.* Klett-Cotta.

Melfsen, S. & Walitza, S. (2013). *Soziale Angst und Schulangst: Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*. Beltz.

Melfsen, S. & Walitza, S. (2022). Aktuelle Therapiemethoden zur kognitiv-behavioralen Behandlung sozial ängstlicher Kinder und Jugendlicher. In S. Burkhardt, B.

Uehli Stauffer & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 84–102). Kohlhammer.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2024). *Bildungsplan 2016: Grundschule Mathematik vom 23. März 2016 in der Fassung vom 29. Februar 2024 (V2).* https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/BP2016BW_ALLG_GS_M. V2. Zuletzt aufgerufen am: 27.08.26.

Müller, X. (2022). Der Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. In S. C. A. Burkhardt, B. Uehli Stauffer & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 124–138). Kohlhammer.

Payk, T. R. (2021). *Psychopathologie: Vom Symptom zur Diagnose* (5. Aufl.). Springer.

Petermann, U. (2022). Übersicht zum Phänomen Schüchternheit, zur Entstehung und zu sozialen Kompetenztrainings. In S. Burkhardt, B. Uehli Stauffer & S. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 25–44). Kohlhammer.

Petermann, U. & Petermann, F. (2015). *Training mit sozial unsicheren Kindern: Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst. Mit Arbeitsmaterial* (11., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz.

Resch, F. (2026). Adoleszenz und Pubertät. Ist das alles noch normal? In S. Springmann-Preis (Hrsg.), *Notsignale aus dem Klassenzimmer: Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 37–46). Brill Schöningh.

Ricking, H. (2023). *Schulabsentismus pädagogisch verstehen.* Kohlhammer.

Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch.* Kohlhammer.

Rogge, J. & Koglin, U. (2025). Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. Eine explorative Studie zu den Auftrittshäufigkeiten von Schulabsentismusformen in niedersächsischen Sekundarschulen. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus* (S. 49–70). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_4.

Savic, M., Rousseau, L., Farago, S., Simon, S. & Aumer, T. (2025). Angststörungen im Schulkontext. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Angst an Schulen: Ursachen, Auswirkungen und Wege der Unterstützung* (S. 99–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46278-9_3.

Schertler, K. (2004). Schulangst – Ursachen, Folgen und Bewältigung. *Erziehung & Unterricht, 154 (9–10),* 788–796.

Schmidt, B. (2025). *Angst? Frag doch einfach! Klare Antworten aus erster Hand* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). UVK. https://doi.org/10.36198/9783838563459.

Schultz, T. (2012). *Schule ohne Angst: Wie eine Pädagogik mit Herz Wirklichkeit werden kann.* Herder.

Siwek-Marcon, P. (2026). *Psychische Störungen in Schule und Unterricht: Verstehen, erkennen, vorbeugen.* Kohlhammer.

Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen.* Kohlhammer.

Strittmatter, P. (1997). *Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen* (2., überarbeitete Aufl.). Luchterhand.

Uehli Stauffer, B. (2022). Eltern und ihre schüchternen Kinder im Kontext Schule. In S. Burkhardt, B. Uehli & K. Amft (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 232–246). Kohlhammer.

Unterbrink, T. (2026). Beziehung. Bedeutung der pädagogischen Beziehung. In S. Springmann-Preis (Hrsg.), *Notsignale aus dem Klassenzimmer: Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 245–255). Brill Schöningh.

Vater, B. (2026). Schulängste und Schulabsentismus. Die Verlorenen des Schulsystems. In S. Springmann-Preis (Hrsg.), *Notsignale aus dem Klassenzimmer: Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 153–162). Brill Schöningh.

Walter, D. & Döpfner, M. (2020). *Schulvermeidung.* Hogrefe.

Weber, P., Baumgarten, M. Haagen & M., Metzler, E. (2025). Ängste an Schulen – ein Überblick. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Angst an Schulen: Ursachen, Auswirkungen und Wege der Unterstützung* (S. 1–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46278-9_1.

Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2017): *Lexikon der Psychologie* (18., überarbeitete Aufl.). Hogrefe.

Witt, N. (2026). Traumatisierungen von Kindern und Jugendlichen. „Du wirst mich nicht am Leben hindern!“ Wie Schule Kinder und Jugendliche mit Traumatisierungen stärken kann. In S. Springmann-Preis (Hrsg.), *Notsignale aus dem Klassenzimmer: Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 208–224). Brill Schöningh.

Wittchen, H., Brückl, T. & Ruhl, U. (2004). Haben frühe psychische Störungen Folgen? In U. Lehmkuhl & G. Lehmkuhl (Hrsg.), *Frühe psychische Störungen und ihre Behandlung* (S. 25–44). Vandenhoeck & Ruprecht.

WHO (2026). World Health Organization (2026). ICD-11 for mortality and morbidity statistics (2026-01 release). https://icd.who.int/browse/2026-01/mms/en. Zuletzt aufgerufen am: 09.09.2026.

Zeuch, L., Stevenin, N., Müller, I., Ripoll Y Schmitz, L., Karge, T. & Vratidou, Z. (2025). Welche Ängste begleiten Schüler*innen und Lehrkräfte? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Angst an Schulen: Ursachen, Auswirkungen und Wege der*

*Unterstützung* (S. 49–97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46278-9_2.

Zimbardo, P. G. & Gerrig, R.J. (2003). *Psychologie* (7. Aufl.). Springer.

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: Entstehung von Schulangst anhand sozialer Bewertungsängste

Heidelberg, den 22.10.2026

Unterschrift gez. H. Wolff (Ihr Name: Hannah Sophie Wolff)