

Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit

Einleitung

Während → Aggressivität und Gewalt sowie → Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen in der öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskussion intensiv erörtert werden, stellen Ängstlichkeit und Angststörungen sowie → Depressivität scheinbar eher »versteckte«, deutlich weniger im Rampenlicht stehende Phänomene dar – vielleicht passend zu diesen Erscheinungen selbst. Ein Blick auf die epidemiologische Forschung offenbart eine erhebliche Schiefelage, denn Angstproblematiken sind die häufigsten psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen (Ihle & Esser 2002). Zudem sind sie oft Vorläufer persistierender Angstproblematiken und auch späterer anderer Störungen.

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass es zwar einige grundlegende Arbeiten zu diesem Thema gibt (Essau 2003; Krohne 2010; In-Albon 2011) – aber kaum eine pädagogische oder sonderpädagogische Auseinandersetzung.

Begrifflichkeit

Zu unterscheiden ist zunächst, ob es um Angst, Ängstlichkeit oder Angststörungen geht.

Angst stellt einen zentralen und grundlegenden menschlichen Affekt dar, der zum Leben gehört und den jede und jeder alltäglich erlebt. Fröhlich (1993, 56) definiert Angst als »allgemeine umfassende Bezeichnung für emotionale Erregungszustände, die auf die Wahrnehmung von Hinweisen, auf mehr oder weniger konkrete bzw. realistische Erwartungen oder allgemeine Vorstellungen physischer Gefährdung oder psychischer Bedrohung zurückgehen. A.-Zustände äußern sich in Gefühlen der Spannung bzw.

Betroffenheit und gehen mit ausgeprägten autonomen Veränderungen einher«.

Zentrale Komponenten von Angst sind Aufgeregtheit (emotionality) und Besorgtheit (worry). Angst äußert sich auf verschiedenen Ebenen: physiologisch, im Verhalten, im Ausdruck (Mimik, Gestik, Körperhaltung), in der Sprache sowie im subjektiven Erleben – es handelt sich letztlich um ein Konstrukt, das »hinter« diesen Ausdrucksformen steht.

Ängstlichkeit hingegen ist nicht als ein Zustand zu verstehen, sondern als überdauernder Wesenszug: Eine Person reagiert besonders häufig, besonders stark und in vielen Situationen mit dem Affekt Angst. Dies kann, muss aber nicht mit einem besonderen Hilfebedarf verbunden sein.

Angststörungen sind gekennzeichnet durch das auf bestimmte Situationen beschränkte oder auch situationsunabhängige Auftreten massiver Ängste, welche die Funktionen einer Person erheblich einschränken und unter denen diese leidet. Internationale Klassifikationssysteme wie die → ICD-10 unterscheiden verschiedene Formen von Angststörungen (Essau 2003, 31 ff.). Besonders häufig treten bei Kindern und Jugendlichen Phobien auf, also abnorm starke, objekt- oder situationsbezogene Angstreaktionen. Aber auch Zwangsstörungen, Panikstörungen und Generalisierte Angststörungen, durch starke Ängste in verschiedenen Situationen gekennzeichnet, Störungen mit Trennungsangst sowie Posttraumatische Belastungsstörungen sind recht verbreitet (Essau 2003, 118 ff.).

Die kognitive Lernpsychologie hat das Konzept der »Sozialen Unsicherheit« oder des »sozial unsicheren Verhaltens« geprägt (Petermann & Petermann 2010). Hier handelt es sich um stark habitualisierte soziale Ängste mit Vermeidungstendenzen und Defiziten im Sozialverhalten.

Neben diesen Formen allgemeiner Angststörungen gibt es schulspezifische Problematiken: Schulangst kann aus leistungsbezogenen und aus sozialen Situationen heraus entstehen, jedoch, etwa im Falle von Mobbing und Gewalt, auch aus einer erlebten oder realen psychischen oder physischen Bedrohung, also als Existenzangst (Schwarzer 1993). Davon zu unterscheiden ist Schulphobie, die wissenschaftlich zu meist als besondere Form der Vermeidung von Schule verstanden wird, hinter der weniger Angst vor der Schule steht als vielmehr Ängste vor Trennung von den Eltern oder bestimmte familiäre Schwierigkeiten.

Den Angststörungen verwandt ist das Konzept der Erlernen Hilflosigkeit, welches auf die Forschung von Seligman (1995) zurückgeht. Er beschreibt, wie Tiere und auch Menschen Hilflosigkeitserfahrungen machen und generalisieren können: dass ihr Handeln keine Wirkung entfalten wird. Es entsteht ein Muster des Sich-selbst-Aufgebens mit dreifachem Defizit im Umgang mit situativen Herausforderungen: kognitiv, motivational und emotional. Das Konzept ist für sonderpädagogische Kontexte sehr bedeutsam.

Erklärungskonzepte und Merkmale

Erklärungskonzepte für Ängstlichkeit und Angststörungen kommen aus der Lernpsychologie (Ängste als gelernte Reaktionen), aus der Psychoanalyse (Ängste auf Basis der inneren Dynamik und der intrapsychischen Konflikte einer Person) und aus der Kognitionspsychologie (Ängste auf Basis der Erwartung von kaum bewältigbaren Bedrohungen und auf Basis der Bewertung von Situationen als bedrohlich).

Pädagogisch hilfreich können zentrale Merkmale von Ängstlichkeit sein, die Krohne (1996, 291 ff.) zusammengestellt hat und die auch auf Angststörungen übertragen

werden können – Ängstlichkeit ist demnach gekennzeichnet durch

- starke und häufige, automatisiert erscheinende, erlernte Angstreaktionen in ganz unterschiedlichen oder auch spezifischen Situationen;
- verstärkte Erwartungen, dass bestimmte situative Ereignisse unangenehme und negative Folgen haben – wobei es durch solche Erwartungen zur stärkeren Wahrnehmung von Bedrohungen kommt;
- die Erwartung, das eigene Verhalten könne wenig zur Kontrolle der Konsequenzen einer Situation beitragen (»externale Kontroll-Überzeugung«);
- die Selbsteinschätzung, dass es an Fähigkeiten fehle, ein möglicherweise erfolgreiches Kontrollverhalten überhaupt auszuüben oder die in bedrohlichen Situationen ausgelösten Gefühle regulieren zu können – und schließlich häufig, wenn auch durchaus nicht immer
- eine *tatsächlich* geringere Kompetenz zur Ausführung eines effektiven Bewältigungsverhaltens nach außen hin oder auch im Hinblick auf das Regulieren der eigenen Emotionen.

Diese Merkmalsliste soll durch zwei bedeutsame Aspekte ergänzt werden:

- starke innere Spannungen, die oft aus bisherigen Lebenserfahrungen heraus aufgebaut wurden, also eine Art Grundpotenzial zu Aufgeregtheit und Besorgtheit, eine »existenzielle Angst« (Seitz & Rausche 2004, 282 ff.);
- das Auftreten von starker Angst gerade in solchen Situationen, in denen individuelle Werte der Person eine besondere Rolle spielen, also das, was ihr wichtig ist (Krohne 1996).

Beurteilung und Förderung

In pädagogischen Situationen wird sich oft das Problem ergeben, Angstproblematiken

zu erkennen. Pädagoginnen und Pädagogen können sich hier nur an den Manifestationsmöglichkeiten orientieren, also an Körper- und Verhaltensmerkmalen sowie dem mehr oder weniger direkten Selbstausdruck von Angsterleben. Die Schwierigkeiten des Erkennens spiegeln sich in der nach wie vor defizitären öffentlichen Berücksichtigung dieser Probleme wider. Über das Erkennen hinaus wird es aber auch wichtig sein zu beurteilen, auf welchem Weg die Angst entstanden ist, um mit einer gezielten Förderung ansetzen zu können.

Zur Förderung wurden mittlerweile verschiedene Programme entwickelt; das Spektrum ist allerdings sicher nicht so breit wie für Aggressionsproblematiken. Ein »Klassiker« ist das über dreißig Jahre auf dem Markt befindliche, aber immer wieder aktualisierte »Training mit sozial unsicheren Kindern« (Petermann & Petermann 2010). Jüngerer Datums sind das australische »FRIENDS«-Programm (Barrett, Lowry-Webster & Turner 2000a; b) mit seiner deutschen Version FREUNDE (Essau & Conrad 2003a; b) sowie das Programm »Gesundheit und Optimismus« (GO; Junge, Neumer, Manz & Margraf 2002). Fast alle vorliegenden Programme sind als Trainings konzipiert und stark kognitiv-behavioral ausgerichtet (siehe zu Überblick und Kritik Stein 2012).

Für pädagogisches Alltagshandeln sind Trainings nur beschränkt hilfreich und mit Skepsis zu betrachten. Am Beispiel des Feldes Schule kann eine Förderung grundsätzlich an zwei Punkten ansetzen (Stein 2012, 134 ff.):

- Die Gestaltung des Lernfeldes kann so angelegt werden, dass der Entstehung erheblicher Ängste und Angstproblematiken entgegengewirkt wird: durch Schaffung eines günstigen Klimas und Umganges in der Lerngruppe, durch Transparenz der Lerninhalte und Prüfungsbedingungen, durch angstreduzie-

rende Gestaltung der Prüfungen selbst, über eine Reduzierung angsterzeugender Entwicklungsbedingungen im Elternhaus wie etwa starken Leistungsdruck – und durch Arbeit an der eigenen Person und dem Verhalten als Pädagoge, etwa im Hinblick auf Einschätzbarkeit und Verlässlichkeit.

- Auf der anderen Seite kann, insbesondere im Fall sich anbahnender Angstproblematiken, auch an und mit den Schülern gearbeitet werden – beispielsweise an ihrem Selbstkonzept im Sinne der Ermutigung, an ihren sozialen Kompetenzen und ihrem Verhaltensrepertoire in sozialen Situationen, an der differenzierten Wahrnehmung von Situationen (die nicht so bedrohlich sind wie zunächst erlebt) oder auch an ihren Entspannungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien für stressende Situationen.

Ein breiter angelegtes, insbesondere präventives und frühinterventives Programm gegen Schulangst hat Strittmatter (1997) entwickelt.

Roland Stein

Literatur

- Barrett, P.M., Lowry-Webster, H. & Turner, C. (2000a): FRIENDS for children: Group leader manual. Brisbane.
- Barrett, P.M., Lowry-Webster, H. & Turner, C. (2000b): FRIENDS for youth: Group leader manual. Brisbane.
- Essau, C.A. (2003): Angst bei Kindern und Jugendlichen. München.
- Essau, C.A. & Conrad, J. (2003a): FREUNDE für Kinder: Gruppenleitermanual – Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. München.
- Essau, C.A. & Conrad, J. (2003b): FREUNDE für Kinder. Arbeitsbuch für Kinder. München.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. In: Psychologische Rundschau 53 (4), 159–169.
- Fröhlich, W.D. (1994): dtv-Wörterbuch zur Psychologie. 20. Auflage. München.

- In-Albon, T. (2011): Kinder und Jugendliche mit Angststörungen. Stuttgart.
- Junge, J., Neumer, S.-P., Manz, R. & Margraf, J. (2002): Angst und Depression im Jugendalter vorbeugen. GO! – Ein Programm für Gesundheit und Optimismus. Weinheim.
- Krohne, H. W. (1996): Angst und Angstbewältigung. Stuttgart.
- Krohne, H. W. (2010): Psychologie der Angst. Stuttgart.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2010): Training mit sozial unsicheren Kindern. 10. Auflage. Weinheim.
- Schwarzer, R. (1993): Streß, Angst und Handlungsregulation. 3. Auflage. Stuttgart.
- Seitz, W. & Rausche, A. (2004): Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9–14). 4. Auflage. Göttingen.
- Seligman, M.E.P. (1995): Erlernte Hilflosigkeit. 5. Auflage. Weinheim.
- Stein R. (2012): Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen. Stuttgart.
- Strittmatter, P. (1997): Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. 2. Auflage. Neuwied.

Aggressivität und Gewalt

Begriffsdiskussion

Sowohl *Aggressivität* als auch *Gewalt* werden in der Wissenschaft unterschiedlich verwendet. Unter Aggressivität (lat.: *aggredi* herangehen, angreifen) wird in der Verhaltensforschung eine erhöhte Neigung zu aggressivem Verhalten verstanden. Aus psychologischer Sicht wird aggressives Verhalten als ein intentionales, gegen andere gerichtetes, schädigendes Verhalten charakterisiert. Es kann geplant (instrumentell-aggressiv) oder spontan (impulsiv-aggressiv) auftreten, wobei neben der Beschädigung von Personen auch die Sachbeschädigung und die Autoaggression mit einbezogen werden. Die Bewertung aggressiven Verhaltens ist vom Kontext abhängig. So ist Aggressivität, z. B. im Sport, legitim und erwünscht.

Obwohl in der wissenschaftlichen Tradition *Gewalt* eine Teilmenge von Aggression darstellt, werden Aggression und Gewalt zunehmend synonym verwandt. Gewalt (von althochdeutsch *waltan* stark sein, beherrschen) bezeichnet in den Sozial- und Erziehungswissenschaften die absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen. Dabei wird zwischen individueller und institutioneller Gewalt differenziert. Zur *individuellen* Gewalt zählen die phy-

sische Gewalt (Schädigung und Verletzung eines anderen durch körperliche Kraft) und psychische Gewalt (Schädigung durch Abwertung und Ablehnung). Letztere kann verbal, nonverbal oder indirekt (z. B. Gerüchte, Schlechtmachen, Ignorieren) erfolgen. In jüngster Zeit sind neuere Gewaltphänomene wie Mobbing bzw. Bullying und Cyberbullying ins Blickfeld gerückt. Diese bezeichnen sich wiederholende, negative Handlungen eines oder mehrerer Schüler gegenüber einem Schwächeren (Olweus 1995). Zur individuellen Gewalt gehören auch die vandalistische Gewalt (Zerstörung von Gegenständen), daneben solche Formen wie die fremdenfeindliche Gewalt oder die sexuelle Gewalt. Eine besonders schwere Gewaltform stellen Amokläufe an Schulen, sog. School Shootings, dar.

Die *institutionelle* Gewalt zeigt sich im schulischen Kontext in drei Formen: legitime »Ordnungsgewalt« (Verfügungsmacht der Lehrkräfte zur Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule, Schüler- und Lehrerrolle), illegitime »strukturelle« Gewalt (Beeinträchtigung der Selbstentfaltung der Schüler) und kollektive »politische« Gewalt (z. B. Kritik ungerechter Machtverhältnisse) (Hurrelmann & Bründel 2007).

Phänomene, Prävalenzen, Differenzierungen im Schulkontext

Die schulbezogene Gewaltforschung hat folgende Befunde ermittelt (Fuchs u.a. 2005; Baier u.a. 2009; Schubarth 2010; Melzer, Schubarth & Ehninger 2011): Am meisten verbreitet ist die *verbale Aggression bzw. verbale Gewalt*. Meist in Verbindung mit nonverbalen Provokationen gehören beide psychischen Gewaltformen offenbar zum Schulalltag. Verbale Aggression ist auch die am meisten verbreitete Gewaltform gegenüber Lehrkräften. Verbale Aggression kann auch als Vorform von härterer Gewalt auftreten. In der weiteren Rangreihe folgen die körperliche Gewalt, dann die Gewalt gegen Sachen. Extreme Gewaltformen wie Erpressung oder Waffeneinsatz sind – entgegen dramatisierenden Medieneinstellungen – selten.

Täter- und Opferbefragungen verweisen darauf, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerschaft nicht »aggressiv« oder »gewaltbereit« ist. Die kleine Minderheit – der sog. »harte Kern« – von gewaltauffälligen Kindern und Jugendlichen wird mit ca. 5 % beziffert. Ebenso hoch liegt der Opferanteil, wobei enge Wechselbeziehungen zwischen Täter- und Opferstatus vorliegen. Vergleichbare Ergebnisse liegen auch aus anderen Ländern vor (Klewin, Tillmann & Weingart 2002).

Als wichtige Differenzierungsmerkmale gelten das Geschlecht, die Schulform, das Alter und der → Migrationshintergrund. Jungen reagieren stärker mit nach außen, Mädchen eher mit nach innen gerichteten Aggressionen. Während verbale Gewalt auch von Mädchen häufiger ausgeübt wird, vergrößern sich die Geschlechterdifferenzen mit der Härte der Gewalt. Von den Schulformen sind aufgrund der Schülerpopulation die → Förderschulen und die Hauptschulen am meisten belastet, insbesondere dann, wenn sie in sozialen Brennpunk-

ten liegen (Rabold & Baier 2008). Dass die größte Gewaltbelastung bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 15 Jahren liegt, verweist auf den komplizierten Prozess der Identitätsfindung in der Pubertät. Neuere Studien deuten darauf hin, dass Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen häufiger Gewalt ausüben als Schüler ohne Migrationshintergrund (Baier u.a. 2009).

Während zur Schülergewalt mittlerweile zahlreiche Befunde vorliegen, ist die *Lehrergewalt* noch weitgehend ein Tabuthema. Gewalt, vor allem in psychischer Form, gehört jedoch zum Handlungsrepertoire vieler Lehrkräfte. Studien belegen ein beachtliches Ausmaß von Kränkungen und Demütigungen durch Lehrkräfte (Krumm, Lammberger-Baumann & Haider 1997; Schubarth 1997; Baier u.a. 2009).

Erklärungsansätze und Präventionsstrategien

Aggression und Gewalt kann auf unterschiedliche Weise erklärt werden. Mit Blick auf die schulische Gewaltprävention sind vor allem Lerntheorien, psychoanalytische, entwicklungspsychologische, geschlechtsspezifische sowie sozialökologische Ansätze von Relevanz (Schubarth 2010).

Lerntheorien (→ Lernpsychologie) besagen, dass aggressives, gewalttätiges Verhalten erlernt wird. Umgekehrt kann auch friedfertiges Handeln erlernt werden, indem z.B. vorgemacht und erläutert wird, wie man mit Konflikten gewaltfrei umgeht, eigene Gefühle und Wünsche mitteilt und sich kooperativ verhält. *Entwicklungspsychologische Ansätze* verdeutlichen, dass die Entstehung aggressiver Verhaltensweisen eingebettet ist in die Identitätsbildung und in den Erwerb sozialer und kognitiver Kompetenzen. *Psychoanalytische Ansätze* (→ Psychoanalyse) sehen im gewalttätigen Schülerhandeln einen Rettungsversuch des Selbst gegenüber verweigerter schuli-

scher Anerkennung, womit die Gestaltung befriedigender schulischer Interaktionsbeziehungen ins Blickfeld rückt. Vor dem Hintergrund *geschlechtstypischer Sozialisation* kann Gewalt zu einer »Form männlicher Lebensbewältigung« werden, was auf die notwendige kritische Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Geschlechterrollen und auf die Reflexion der Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen hinweist. *Sozialökologische Ansätze* stellen die innerschulischen Bedingungen, vor allem die Schul- und Lernkultur, in den Mittelpunkt. Eine ungünstige schulische Umwelt trägt mit zur Entstehung von Aggression und Gewalt bei. Umgekehrt bedeutet dies, dass Schule durch eine entsprechende Gestaltung der Schul- und Lernkultur die Gewaltentwicklung beeinflussen kann.

Der Beitrag der Schule zur Gewaltprävention besteht vor allem in der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrages und der Förderung sozialer Kompetenzen. Dafür hat sie ein breites Repertoire an Möglichkeiten zur Verfügung, das vom Unterricht über die Ausgestaltung der Schulkultur bis zum Einsatz spezieller Trainingsprogramme reicht. Soziale Kompetenzen können insbesondere durch → Projektunterricht, → offenen Unterricht sowie durch Partner- und Gruppenarbeit gefördert werden. Ein schülerorientierter Unterricht, ein förderndes Lehrerengagement, die Anerkennung auch für leistungsschwächere Schüler sowie die Fokussierung auf praktisches Handeln und soziale Erfahrung wirken sich ebenfalls positiv auf das Sozialverhalten aus. Gleiches gilt für ein Klassen- und Schulklima, das durch Wertschätzung und Akzeptanz geprägt ist. Bewährt haben sich auch die Erarbeitung und Durchsetzung von verbindlichen Verhaltensregeln. Eine breite Öffnung der Schule zu Vereinen, Unternehmen oder sozialen Einrichtungen im Schulumfeld trägt zu einer guten Schulkultur bei.

Neben den allgemeinen Möglichkeiten im Schul- und Erziehungsalltag wur-

de in den letzten Jahren im Rahmen der Gewaltprävention eine Vielzahl spezieller schulischer Präventions- und Interventionsprogramme entwickelt, die die Förderung sozialer Kompetenzen zum Ziel haben. Verwiesen sei z.B. auf solche bundesweit bekannt gewordenen Programme wie Streitschlichterprogramme, Programm »Faustlos«, Coolness-Training, Trainingsraum-Methode, Sozialtraining in der Schule, das Buddy-Projekt sowie die Programme »Erwachsen werden«, »Fit for life« oder »fairplayer«. Evaluationsbefunde zu diesen Programmen lassen auf eine fördernde Wirkung bei den sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler schließen. Entsprechende Nachhaltigkeit wird allerdings nur dann erreicht, wenn die Programme in längerfristige Schulentwicklungsprozesse eingebunden sind (Schubarth 2010; Melzer, Schubarth & Ehninger 2011; Scheithauer, Rosenbach & Niebank 2012).

Wilfried Schubarth

Literatur

- Baier, D., Pfeiffer, Ch., Simonson, J. & Rabold, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Hannover.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2005): Gewalt an Schulen: 1994–1999–2004. Wiesbaden.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim.
- Klewin, G., Tillmann, K.-J. & Weingart, G. (2002): Gewalt in der Schule. In: Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, 1078–1105.
- Krumm, V., Lammberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Empirische Pädagogik, 2, 257–274.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. 2. Auflage. Bad Heilbrunn.

- Olweus, D. (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern u. a.
- Rabold, S. & Baier, D. (2008): Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 118–141.
- Scheithauer, H., Rosenbach, Ch. & Niebank, K. (2012): Gelingensbedingungen für die Präven-

- tion von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise. 3. Auflage. Bonn.
- Schubarth, W. (1997): Gewaltphänomene aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine empirische Studie an sächsischen Schulen. In: Die Deutsche Schule, 89, 63–76.
- Schubarth, W. (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.

Analphabetismus

»An-Alphabetismus« bedeutet wörtlich »des Alphabets nicht mächtig« sein. Bis heute besteht aber keine einheitliche Definition.

Primäre, totale, natürliche oder völlige Analphabeten haben aufgrund fehlenden Schulbesuchs und einer nicht-literalisierten Gesellschaft nie Lesen/Schreiben gelernt. Die Zahl der Betroffenen beläuft sich weltweit auf knapp 800 Mio. Erwachsene, fast zwei Drittel davon sind Frauen (Deutsche UNESCO-Kommission 2011). Erst in den 1970er Jahren wird anerkannt, dass es auch in Deutschland Analphabeten gibt. Hierbei handelt es sich um sog. *funktionale Analphabeten*. Diese verfügen zwar über partielle Lese- und Schreibkompetenzen, können die Funktion von Schrift aber nicht nutzen (Grosche 2012, 27). Da sich der Anspruch an die alphabetischen Fähigkeiten stets auch an den kulturellen Anforderungen orientiert, wird der Grad der Schriftsprachbeherrschung innerhalb der Gesellschaft zum vorrangigen Kriterium für funktionalen Analphabetismus. Sehr viel höher als die bisherigen Schätzungen ist die Zahl der Betroffenen: 14 % (ca. 7,5 Mio.) der erwerbsfähigen Deutschen schreiben und lesen einzelne Sätze, verstehen aber keine Texte wie z.B. Arbeitsanweisungen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012). Bis zu 50 % der *Jugendlichen aus Zuwandererfamilien* erreicht kein ausrei-

chendes Leseverständnis, so dass sich für sie u.a. kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt bieten (Iben, Katzenbach & Rössel 2010, 12).

Als Ursache wird das *Zusammenspiel individueller, familiär-soziokultureller, schulischer und gesellschaftlicher Entstehungsfaktoren* eruiert. Wenig Zutrauen in eigene Fähigkeiten, ein geringes Selbstbild, Negativerlebnisse in Elternhaus und Schule sowie Diskriminierungserfahrungen führen zur Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungssituationen und können die fehlende oder unzureichende Schriftsprachkompetenz verschärfen (Nickel 2002, 5).

Die Relevanz des funktionalen Analphabetismus im Förderschwerpunkt Lernen ist durch *vielfältige Schnittstellen* auf der anschaulichen Ebene (Schriftsprachkompetenzen, Lernschwierigkeiten, Schulabschluss, soziale Schicht und Lage ...) gekennzeichnet. Zu erklären ist dieser Zusammenhang zum einen mit Hilfe des materialistischen Paradigmas in der Heil- und Sonderpädagogik als Ausdruck sozialstruktureller Differenzierung (ebd., 6). Unter interaktionistischem Aspekt wird deutlich, dass Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen oft grundlegende Erfahrungen mit → Sprache und Schrift fehlen (Iben, Katzenbach & Rössel 2010, 12).

Maßnahmen der Prävention und Intervention sind im vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bereich möglich. Bei Kindern im Alter vor dem Schuleintritt wird v. a. die *Verbesserung des primären Sozialisationsraums* gefordert. Damit sind z. B. die Befriedigung der Grundbedürfnisse, der Aufbau von emotionalen Beziehungen, ein spielerischer Umgang mit Sprache und das Sammeln schriftsprachlicher Erfahrungen gemeint. Auch ein Kindergartenbesuch oder spezielle Trainingsprogramme können helfen.

Die Schule muss sich an die *Bedürfnisse der Schülerschaft* anpassen und variantenreich an die Schriftkultur heranführen, Spracherfahrungen ermöglichen, metaphonologische Fähigkeiten fördern, Unterricht öffnen, Förderpläne entwickeln und mit den Eltern kooperieren. Wichtig sind auch Lernangebote für den Schriftspracherwerb in der Mittel- und Oberstufe (→ Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten).

Um der Stigmatisierungsangst entgegenzuwirken, sind im nachschulischen Bereich *niederschwellige Kurse* zum Lesen- und Schreibenlernen anzubieten. Diese sollten sich unbedingt an den Teilnehmerbedürfnissen orientieren. Ziel ist dabei die Förderung basaler Lese- und Schreibkompetenzen, um die Erwachsenen beim Erlernen alltagstauglicher Lese- und Schreibfähigkeiten zu unterstützen. Zunächst werden je nach

Vorwissen auch einzelne Graphem-Phonem-Verbindungen, Silben, Wortbausteine und Häufigkeitswörter geübt, um Wissenslücken systematisch zu schließen. Außer in speziellen Kursen können die Betroffenen auch Hilfe im Internet finden. Besonders empfehlenswert sind die Online-Portale www.ich-will-schreiben-lernen.de und www.alphabetisierung.de.

Tatjana Eckerlein

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Nationale Strategie zur Verringerung der Zahl funktionaler Analphabeten [8.1.2012]. Im Internet unter <http://www.bmf.de/de/426.php> (3.9.2012)
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Alphabetisierung [ohne Datum]. Im Internet unter <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html> (3.9.2012)
- Grosche, M. (2012): *Analphabetismus und Lese-Rechtschreibschwächen*. Münster.
- Iben, G., Katzenbach, D. & Rössel D. (2010): *Soziale Benachteiligung, Analphabetismus und Medienkompetenz*. In: Iben, G. & Katzenbach, D. (Hrsg): *Schriftspracherwerb in schwierigen Lernsituationen*. Stuttgart. 9–62.
- Nickel, S.: *Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo* [30.5.2002]. Im Internet unter <http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte.html> (3.9.2012)

Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS)

Definition, Klassifikation und Ätiologie

Aufmerksamkeitsstörungen gehören zu den häufigsten Verhaltensstörungen bei Kindern. Etwa 3–5 % sind nach den Angaben

des Diagnostischen und Statistischen Manuals psychischer Störungen der American Psychiatric Association (2003) davon betroffen. Die Störung selbst wird als Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) definiert. Hierbei wird von