
Silke Prella
Neue Str. 24
31134 Hildesheim
Tel. 05121/208299

Leistungsangst in der **Schule**

- Ursachen und
Interventionsmöglichkeiten durch
Schulsozialarbeit –

-Universität Hildesheim-
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Diplomtittels

Erstprüfer: Dr. N. Grewe

Zweitprüfer: Prof. Dr. H. Strang

Schlechte Noten werden
hier zu Lande als
Versagen der
Schüler betrachtet,
nicht der Schule.

(Darnstädt u.a., in „Der Spiegel“ Nr.27, 2002)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Angst – Definition und Differenzierungen	8
2.1 Definitionen von Angst	8
2.2 Angst und Furcht	10
2.3 Angst als Zustand und als Wesenszug	12
2.4 Grundformen der Angst bei Kindern	13
3. Theorien zur Angstenstehung	18
3.1 Psychoanalytischer Ansatz nach Freud	18
3.2 Die behavioristische Theorie	21
3.3 Kognitionstheoretischer Ansatz	25
3.4 Vergleich der drei Ansätze	28
4. Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst	30
4.1 Leistungsangst	30
4.2 Schulangst	36
4.3 Prüfungsangst	40
5. Die Angstskalen	43
6. Der Zusammenhang von Angst und Leistung	47
7. Angstreduktion in Hinblick auf die drei Angstenstehungsansätze	63
7.1 Angstbewältigung nach psychoanalytischer Theorie	64
7.2 Angstbewältigung aus behavioristischer Sicht	68
7.3 Angstbewältigung des kognitionstheoretischen Ansatzes	72
8. Angstverarbeitung und Bewältigung in der Schule	78
8.1 Aufgaben der Schulsozialarbeit	78
8.2 Inhalt und Vermittlung von Lernstoff, Prüfungssituationen und Zensierung	81
8.2.1 Lehrerverhalten und die Lehrer-Schüler-Beziehung	82
8.2.2 Vermittlung des Lernstoffes und Leistungsbewertung	87
8.2.3 Familiäres Umfeld und soziale Bedingungen	92
8.3 Strategien zum Umgang mit Angst	93
8.4 Leistungsmotivation und Motivierung	96

8.5 Konsequenzen für die innerfamiliäre Erziehung	98
9. Schlussbetrachtung	102
10. Literaturverzeichnis	105

1. Einleitung

Der Angstbegriff gewinnt in den letzten Jahren nicht nur in der Psychologie immer mehr an Bedeutung. Biologie, Soziologie, Philosophie, Pharmakologie und auch die Pädagogik beschäftigen sich zunehmend mit der Frage der Angstenstehung, den Auslösern und den Folgen. Das Thema Angst ist zu einem wichtigen Forschungsgegenstand geworden.

Angst ist jedem bekannt, sie ist ein Gefühl in Situationen, in denen wir uns als bedroht erleben. Angst nehmen wir demnach als subjektives Geschehen wahr und jeder empfindet sie anders.

Angst taucht in nahezu allen Bereichen unseres Lebens auf und gerade das macht es so schwierig, den Angstbegriff definitorisch einzufangen. Man unterscheidet inzwischen viele verschiedene Arten und Formen von Angst. Man muss zunächst einmal zwischen der plötzlich auftretenden Furcht in bestimmten, gefährlich scheinenden Situationen und der Angst, die meist keine eindeutige Gefahrenquelle aufweist, differenzieren. Bei Freud steht Angst im Zusammenhang mit Erwartung, ist also zukunftsgerichtet, unbestimmt und objektlos. Furcht hingegen ist auf eine bestimmte Gefahrenquelle, also ein Objekt bezogen. Freud nennt sie daher auch „Realangst“ (vgl. Sörensen 1996, S. 4).

Doch nicht nur Angst- und Furchtzustände werden unterschieden. Angst wird auch als Zustand sowie als Disposition untersucht. Diese Differenzierungen werde ich in meiner Arbeit vorstellen.

Je mehr Forscher sich mit dem Thema Angst befassen, desto mehr Unterteilungen und Taxonomien scheinen zu existieren.

Eine der bekanntesten Unterteilungen verschiedener Angstformen stammt von Schwarzer. So unterscheidet seine Taxonomie drei verschiedene Angstarten. Die Existenzangst tritt in Situationen auf, „in denen die körperliche Unversehrtheit bedroht wird und zwar durch Tod, Verletzung oder „Unheimlichkeit“. Zu dieser Klasse gehören Ängste wie die vor Alter, Krankheit, Unfällen, Dunkelheit, Tieren oder Krieg“ (Sörensen 1996, S. 66).

Die soziale Angst tritt in sozialen Situationen auf, in zwischenmenschlichen Beziehungen, in denen das Selbstbild und das Selbstwertgefühl, sowie auch das Fremdbild gefährdet scheinen. Sie tritt ebenfalls in Situationen auf, in denen eine Person sich einer starken Beobachtung ausgesetzt fühlt oder sich sogar einer

Bewertung durch andere stellen muss. Daher hängt diese Angstform auch eng zusammen mit der dritten Angstart, nämlich der Leistungsangst. Sie sind verknüpft, da Leistung oft in Situationen gefragt ist, in denen die Selbstaufmerksamkeit besonders hoch ist. Prüfungs- und Schulangst sieht Schwarzer als Unterkategorie von Leistungsangst (vgl. ebenda, S. 70).

In meiner Arbeit soll es um die dritte Angstart nach Schwarzers Taxonomie, um eben diese Leistungsangst gehen.

Während meines Studiums habe ich ein Praktikum in einem Göttinger Kinder- und Jugendhaus absolviert, in dem unter anderem Hausaufgaben- und Lernhilfen für Kinder der ersten bis sechsten Klasse angeboten wurden. In diesem Zusammenhang kam ich das erste Mal in Kontakt mit leistungsängstlichen Schülern. Während meiner Vorbereitung auf die schriftlichen Diplomprüfungen beschäftigte ich mich mit dem Einfluss von Angst auf Leistung. Der hier existierende Zusammenhang veranlasste mich zu dieser Themenwahl. Da ein recht starker Einfluss von Angst auf die erzielte Leistung nachweisbar ist, möchte ich Methoden der Angstbewältigung bei Kindern zum Gegenstand meiner Arbeit machen. Besonders mit den Möglichkeiten, in der Schule gegen solche Probleme anzugehen, werde ich mich in dieser Arbeit beschäftigen. Nicht nur Lehrer- und Elternperspektiven interessieren mich dabei, sondern speziell auch die Perspektive der Sozialpädagogen.

Sozialpädagogen in der Schulsozialarbeit müssen sich täglich mit Leistungs- und Prüfungsangst auseinandersetzen. Dabei ist dieses Problem oft sehr schwer zu erkennen, Leistungsangst bei Kindern ist oft nicht offensichtlich. Sie zeigt sich häufig in Konzentrations- oder Leistungsschwächen.

Nicht selten wird in unserer Gesellschaft das Zeigen von Gefühlen, wie unter anderem der Angst, als Schwäche angesehen und so neigen viele Menschen dazu, Angst möglichst zu verheimlichen. Gerade deshalb erachte ich es für wichtig, die Sensibilität für dieses Thema zu erhöhen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit soll auf der Schulsozialarbeit liegen, allerdings wird es erforderlich sein, vorher ausführlich auf Definitionen von Angst allgemein und auf Entstehungstheorien der Angst einzugehen. Ich werde mich daher zunächst auf die Ausarbeitung bekannter Angsttheorien und Definitionen konzentrieren, während ich im Hauptteil der Arbeit Ideen zur Bewältigung ausführen und eigene Gedanken mit diesen belegen werde.

Im zweiten Kapitel werde ich auf Definitionen von Angst genauer eingehen und Grundformen der Angst bei Kindern darstellen, bevor ich dann im nächsten Kapitel auf die verschiedenen Ansätze der Angstenstehung zu sprechen komme.

Die Leistungsangst und auch die Unterformen der Prüfungs- und Schulangst möchte ich ausführlich im vierten Kapitel erläutern. Anschließend werde ich auf Möglichkeiten, diese festzustellen, eingehen und in diesem Zusammenhang eine häufig zitierte Angstskala vorstellen.

Da nachweislich ein hoher Zusammenhang zwischen Angst und Leistung besteht, werde ich mich im sechsten Kapitel mit diesem Zusammenhang befassen. Ich werde dort verschiedene Modelle aufzeigen. Zu diesem Thema gibt es zahlreiche Untersuchungen, der Angst-Leistungs-Zusammenhang war immer wieder Gegenstand verschiedener Forschungen in den siebziger Jahren. Einige dieser Untersuchungsergebnisse werde ich darstellen. Ich möchte hemmende und fördernde Wirkungen von Angst darlegen, sowie auf die Wahrnehmung des ängstlichen Schülers seitens des Lehrers eingehen.

Im siebten Kapitel werde ich verschiedene Bewältigungsstrategien und Therapien, unter besonderer Bezugnahme auf die im dritten Kapitel aufgeführten verschiedenen psychologischen Positionen zur Angstenstehung, vorstellen. Dabei werde ich mich besonders auf Interventionsmöglichkeiten, die in der Schulsozialarbeit einsetzbar sind, konzentrieren.

Im achten Teil der Arbeit stelle ich dann zusammenfassend die Aufgaben der Schulsozialarbeit und die Rolle des Sozialpädagogen in der Schule dar. Doch auch die Rolle des Lehrers bezüglich der Leistungs-, Prüfungs- und Schulangst werde ich nicht unbeachtet lassen. Außerdem werde ich auf Leistungsmotivation und Motivierung und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die Erziehung in Schule und Familie ausführlich eingehen.

Im letzten Kapitel der Diplomarbeit werde ich ein kritisches Resümee ziehen.

Meine Arbeit soll eine Anregung sein, Leistungsangst in der Schule nicht hinzunehmen, sondern sensible Wege aufzeigen, damit umzugehen und sie nutzbar zu machen. Angst, und im Speziellen die Leistungsangst prägen unser alltägliches Leben, sodass wir dazu neigen, diese Form der Angst zu verharmlosen und zu übersehen. Nicht selten wird das Thema Angst in unserer Gesellschaft auch heute noch als Tabu gehandelt. Diese Arbeit soll Ursachen, aber besonders auch Methoden zur Bewältigung aufzeigen.

Mit meiner Arbeit möchte ich beim Leser ein Gefühl für Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst entwickeln.

2. Angst - Definition und Differenzierungen

Das Thema „Angst“ ist ein sehr umfassendes Gebiet, man unterscheidet verschiedene Arten der Angst. Klaustrophobie (im Alltagssprachgebrauch eher bekannt als Platzangst oder die Angst in engen Räumen), Kynophobie (die Angst vor Hunden), Autophobie (die Angst vor dem Alleinsein), ja sogar die Angst vor der Angst (Phobophobie) ist bekannt. Diese vier Ängste sind nur eine minimale Auswahl aller bekannten Angsttypen. Diese Vielfalt ist es auch, die eine definitorische Einordnung so schwierig macht. Trotzdem versuche ich, in diesem Kapitel eine Definition darzustellen und auf weitere Differenzierungen, wie auch Freud sie schon traf, hinzuweisen.

In diesem Kapitel möchte ich deshalb zunächst einmal allgemein auf den Angstbegriff eingehen, bevor ich später auf die Leistungsangst, die Schulangst und die Prüfungsangst im Speziellen eingehe.

2.1 Definition von Angst

Da in den letzten 40 Jahren ein starker Zuwachs auf dem Gebiet der Angstforschung stattgefunden hat, beschäftigte man sich auch stärker mit dem Versuch, den Angstbegriff zu definieren. Doch die Definitionen von Angst gehen stark auseinander.

Wir kennen Angst als ein subjektives Gefühl, ein Gefühl der Beklemmung, der Erregung in Situationen, die für uns Gefahren darstellen, in denen wir uns bedroht fühlen. In vielen Situationen tritt dieses Gefühl ohne offensichtlichen Grund auf, „sie ist , vor jeder Frage nach tatsächlichen Bedrohungen, zunächst „das Ergebnis einer höchstindividuellen Unheimlichkeitsauslese“ (Fröhlich 1984)“ (B. Floßdorf, in Asanger, Wenniger (Hrsg.) 2000, S. 34).

Angst gilt als die stärkste und am häufigsten auftretende Emotion. Nicht immer ist Angst objektbezogen, oft können wir den erlebten Gefühlszustand nicht verstandesmäßig erklären. Wir kennen unsere Angst als ein subjektives Geschehen. Doch hinzu kommt, dass wir dieses Gefühl nicht nur als emotionalen Zustand wahrnehmen, sondern auch tatsächlich Veränderungen des Körpers beobachten können. Es erfolgt eine Aktivierung des sympathischen Anteils des autonomen Nervensystems. Die Pulsfrequenz wird schneller, die Pupillen weiten sich, der Muskeltonus wird erhöht. Die Atemfrequenz und der Blutdruck steigen deutlich an.

Die Schweißsekretion wird erhöht, die Speichelsekretion verringert, Magen- und Darm-Motorik werden gehemmt (vgl. Krohne 1996, S. 46). Zu den äußerlichen Anzeichen gehören häufig das Erblassen, aber auch die weit geöffneten Augen und die Stirnfalten. Der Körper signalisiert erhöhte Alarmbereitschaft. Das Angstgefühl hat hier eine wichtige Aufgabe. In bedrohlichen Situationen werden energetisierende Potenziale freigesetzt, die im Alarmfall zu einer schnellen Flucht- oder auch Angriffreaktion verhelfen. Angst hat oft also einen motivierenden Charakter, wird demnach als Gefahrenschutzinstinkt angesehen.

Schon hier begegnen wir jedoch der ersten Zweideutigkeit der Angst. Denn nicht immer wirkt dieses Gefühl kräftemobilisierend. In der ersten Schrecksekunde und oft auch länger kann uns das Gefühl lähmen und einer schnellen, adäquaten Reaktion entgegenwirken.

„Angst ist eine kognitive, emotionale und körperliche Reaktion auf eine Gefahrensituation bzw. auf die Erwartung einer Gefahren- oder Bedrohungssituation. Als kognitive Merkmale sind subjektive Bewertungsprozesse und auf die eigene Person bezogene Gedanken anzuführen. (...) Emotionales Merkmal ist die als unangenehm erlebte Erregung, die sich auch in physiologischen Veränderungen manifestieren und mit Verhaltensänderungen einhergehen kann“ (Hackfort u. Schwenkmetzger 1985, zitiert nach Sörensen 1996, S. 3).

Hackfort und Schwenkmetzger sprechen hier neben dem subjektiven, emotionalen Gefühl und den physiologischen Veränderungen noch einen weiteren wichtigen Aspekt an, nämlich die mit dem Angstgefühl verknüpfte erhöhte Selbstaufmerksamkeit.

Der Begriff der „Selbstaufmerksamkeit“ fragt nach der Intensität der Beobachtung durch die betreffende Person selbst. Es geht hier nicht um Fremdwahrnehmung, sondern um die Selbstwahrnehmung. Bei erhöhter Selbstaufmerksamkeit steht nicht die Problemlösung im Mittelpunkt, sondern vielmehr personenbezogene Komponenten, wie die Aufgeregtheit und die erwartete Bewertung durch andere. Dadurch kann es nicht nur zu erheblichen Unterschieden in den Leistungen kommen, die Konzentration leidet darunter und nicht selten blockiert erhöhte Selbstaufmerksamkeit so stark, dass eine Lösung des Problems unmöglich scheint. Die Angst wird bestätigt. Die Selbstaufmerksamkeit spielt besonders in Untersuchungen um Leistungs- und Prüfungsangst eine große Rolle, deshalb werde ich im vierten

Kapitel noch ausführlicher darauf eingehen und Unterschiede und Konsequenzen für hoch- und niedriggängliche Personen darstellen.

Der Begriff „Angst“ kommt ursprünglich aus dem lateinischen Wortschatz und ist abgeleitet von „angustus“ (Menge & Güthling 1965, zitiert nach Sörensen 1996, S. 2). „Angustus“ bedeutet beengend, eng. Damit sind wir wieder beim wichtigsten Merkmal von Angst. Angst wird häufig als etwas Unangenehmes empfunden. Es ist ein beengendes Gefühl und nur selten setzen wir uns gerne und freiwillig diesem Gefühl aus, beispielsweise durch das Ansehen eines Horror- oder Gruselfilms.

An diesen, nur wenigen definitorischen Beispielen erkennt man die Vielfalt vorhandener Definitionen. Angst ist kaum in einer einzigen Definition einzufangen und obwohl der Begriff zu einem wichtigen Forschungsgegenstand geworden ist, ist es den Forschern nicht gelungen, diese Emotion auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen.

2.2 Angst und Furcht

Unsere Alltagssprache hält für den Angstbegriff viele Synonyme bereit, die sich in der Definition nur schwer abgrenzen lassen. So sprechen wir von Furcht, Bangen, Schrecken und dergleichen mehr. Wir beschreiben den Angstzustand als unangenehmen Gefühlszustand, verbunden mit Anspannung, Beengung, einem flauen Gefühl im Magen, Unruhe und Hilflosigkeit.

Besonders die Begriffe „Angst“ und „Furcht“ werden im alltäglichen Sprachgebrauch häufig synonym verwendet, während Forscher und Angsttheoretiker diese beiden Begriffe aber strikt trennen. „Eine Unterscheidung dieser beiden Zustände geht auf den Philosophen Kierkegaard zurück“ (Sörensen 1996, S. 4). Die Grundlage dieser Differenzierung liegt in den Rahmenbedingungen, die für den Gefühlsausbruch verantwortlich sind.

Lazarus (1966) bezeichnet Angst als mehrdeutige Gefahrensituation, Furcht hingegen sei eindeutig und löse Fluchtreaktionen aus. Demnach bezieht sich Furcht auf etwas Konkretes, auf ein Objekt, also auf eine bestimmte Gefahrenquelle. Angst zielt hingegen auf etwas Unbekanntes und Unheimliches und bedarf keiner realen Angstauslöser (vgl. ebenda, S. 4).

So bezieht sich der Begriff „Angst“ nach Meinung der Angsttheoretiker wie Lazarus und auch Freud, auf unbestimmte Situationen. Angst ist das Gefühl, das uns

überkommt, wenn wir nachts durch eine unbekannte, dunkle Gegend gehen. Ohne ein tatsächliches Furchtobjekt vor Augen zu haben, scheint die Dunkelheit, die Unheimlichkeit für das Auslösen des Gefühls auszureichen. Die Person hat Schwierigkeiten, auf eine Situation angemessen zu reagieren, da die Interpretation der Gefahrenquelle nicht eindeutig ist. Hier zeigt sich auch schon deutlich, dass Angst keineswegs immer rational sein muss, im Gegenteil, das Eintreten des Angstgefühls ist häufig irrational (vgl. Walter 1978, S. 21).

Der Begriff „Furcht“ hingegen trifft zu in Situationen, in denen eindeutig ein konkretes Objekt dem Gefühl zuordenbar ist, so zum Beispiel ein knurrender Hund oder eine bevorstehende Operation. „Furcht ist eine rationale Reaktion auf eine objektiv gegebene und von der Person identifizierte äußere Gefahr, z.B. auf einen Feuersausbruch in der Wohnung oder einen Überfall auf der Straße, und kann mit Flucht oder Gegenangriff zur Selbstverteidigung zusammenhängen“ (Zimbardo 1995, S. 615). Eine Gefahrenquelle ist eindeutig lokalisierbar und lässt so auch eine angemessene Reaktion zu. Freud sieht Angst in Abhängigkeit von der Erwartung einer unbekanntes Gefahr, die Angst ist demnach auf die Zukunft bezogen. Statt des Begriffes „Furcht“ zieht Freud den Begriff „Realangst“ vor. Die Unterscheidung, die er zwischen Realangst und neurotischer Angst trifft, entspricht aber dennoch Lazarus' Unterscheidung zwischen „Angst“ und „Furcht“ (vgl. Krohne 1996, S. 158).

Auch „Cattell und Scheier (1961, 12) und Cattell (1966) unterscheiden Angst und Furcht: Angst ist die Reaktion auf Ankündigungssignale für die eigentlichen Furchtobjekte. Die gefährliche Situation ist noch nicht eingetreten, und es ist ungewiß, ob sie überhaupt eintreten wird“ (Sörensen 1996, S.5).

Allerdings gibt es auch Angsttheoretiker, die eine solche Unterscheidung strikt ablehnen. Eine eindeutige Abtrennung der beiden Begriffe sei nur theoretisch, nicht aber immer praktisch möglich. „Izard und Tomkins (1966, 99) fordern, Furcht und Angst als austauschbare Begriffe zu behandeln. Izards (1972) differenzielle Emotionstheorie bezeichnet Angst als „eine Kombination oder ein Muster von fundamentalen Emotionen, darunter Furcht und zwei oder mehr der Emotionen Kummer, Zorn, Scham / Schüchternheit, Schuldgefühl und die positive Emotion Interesse / Erregung“ (Izard 1981, S. 116, zitiert nach Sörensen 1996, S.5).

2.3 Angst als Zustand und als Wesenszug

Eine weitere Differenzierung geht ebenfalls auf Cattell und Scheier (1961) zurück. Es ist die Differenzierung zwischen der Angst als Wesenszug und der Angst als Zustand. Die Unterscheidung bezieht sich hier nicht auf den Angstauslöser, sondern auf die Dauer des Angstgefühls. Die Zustandsangst beschreibt einen Moment, es handelt sich um einen vorübergehenden Zustand. Dieser Zustand ist nur selten von langer Dauer. Die Angst als Wesenszug hingegen ist überdauernd und kann chronisch verlaufen. Zwei Begriffe, die in diesem Zusammenhang die Unterscheidung deutlich machen, sind die Begriffe „chronische Angst“ und „akute Angst“. Die chronische Angst meint hier nicht, wie der Begriff vermuten lassen könnte, eine dauerhaft vorhandene, unterschwellige Angst, die die Person im alltäglichen Leben permanent begleitet, sondern vielmehr eine Neigung dieses Menschen, Angst zu verspüren (vgl. Krohne 1996, S. 223 f). Die Person gilt als ängstlich, denn sie neigt öfter in Situationen zu Angstreaktionen als andere Personen. Hier ist die Angst demnach nicht mehr bloß als Warnsignal zu verstehen. Ein ängstlicher Mensch reagiert viel eher auf Reize in seiner Umwelt, die Intensität und Häufigkeit des Auftretens einer ängstlichen Reaktion sind dabei dem Reiz nicht angemessen. Die Funktion der Angst, die Gefahrenantizipation, ist hier nicht mehr erfüllt.

Cattell und Scheier haben sich in mehreren Untersuchungen mit Angstneigung und Angst als Zustand beschäftigt. Ihrer Meinung nach handelt es sich bei der Angst als Wesenszug um ein person-spezifisches Verhaltensmuster (vgl. Sörensen 1996, S. 41). Persönlichkeitsfaktoren, die sie hauptsächlich für die Ausbildung eines solchen Wesenzugs verantwortlich machen, sind

- (a) Ich-Schwäche
- (b) Schuldneigung
- (c) Paranoide Neigung
- (d) Niedriges Selbstsentiment und eine
- (e) Hohe Triebspannung (vgl. ebenda, S. 42 f).

Personen, die laut dieser Theorie zu Angst neigen, sind in häufigen Fällen Personen, die emotional labil sind, frustriert und zumeist eine niedrige Frustrationstoleranz mitbringen. Cattell und Scheier führten Verhaltensmerkmale wie „einsam“, „neurotisch“ und „misstrauisch“ auf.

Becker hat sich 1980 ebenfalls mit dieser Theorie beschäftigt, allerdings sieht er Angstneigung nicht allgemein person-spezifisch wie Cartell und Scheier, sondern mit der jeweiligen Situation zusammenhängend.

„Becker (1980) errechnete aus einzelnen Angst-Situationen über eine Faktorenanalyse sechs Hauptbereiche der Angstneigung. (...) Diese spezifischen Angstbereiche (...) lauten:

- (a) Angst vor physischer Verletzung
- (b) Angst vor Erkrankungen und ärztlichen Behandlungen
- (c) Angst vor Abwertung und Unterlegenheit
- (d) Angst vor Normüberschreitung
- (e) Angst vor Auftreten und
- (f) Angst vor Selbstbehauptung“ (ebenda, S.47 f).

Für das Thema dieser Arbeit sind besonders die Bereiche (c), (e) und (f) von großer Bedeutung, sie zählen zu der Kategorie der sozialen Ängste. Bei Leistungs- und Schulangst handelt es sich im Allgemeinen immer um einen Wesenszug. Die Angst ist andauernd und chronisch. Viele Theorien gehen heute davon aus, dass eine solche Angstneigung erlernt ist, Leistungsangst also durch viele negative Erfahrungen erworben wird. Auf diese Fragestellung möchte ich im nächsten Kapitel, besonders aber im Kapitel 4 eingehen.

2.4 Grundformen der Angst bei Kindern

In diesem Kapitel meiner Arbeit möchte ich auf Grundformen der Angst bei Kindern eingehen. Dabei werde ich mich zunächst von der schulischen Angst lösen, also die außerschulische Angst beleuchten. Ich werde auf familiäre Bedingungen eingehen, da hier meiner Meinung nach am häufigsten Ursachen für außerschulische Kinderängste zu finden sind.

Angst gehört zu jenen Emotionen, die bei Kindern schon sehr früh beobachtet werden können. Bereits im Alter von 3 Monaten kann man bei Säuglingen neben Zorn, Wut und Freude auch die Angst im Ausdruck und im Verhalten erkennen. Mimik und Gestik der Säuglinge weisen auf das Empfinden dieser Emotionen hin.

Bei Kindern beobachtet man je nach Alter unterschiedliche Angstarten. Auchter beschäftigte sich 1990 ausgiebig mit Kinderängsten in einer Untersuchung mit drei- bis achtzehnjährigen Kindern.

„Als Formen kindlicher Angst werden genannt:

- (a) Nachtangst
- (b) Trennungsangst
- (c) Verlustangst
- (d) Angst vor dem Alleinsein
- (e) Versagensangst
- (f) Angst vor Krankheiten
- (g) Angst vor Ärzten und ärztlichen Untersuchungen
- (h) Angst, sterben zu müssen
- (i) Zukunftsangst
- (j) Angst in Verbindung mit körperlichen Symptomen
- (k) Angst vor dem Vater
- (l) Angst vor sonstigen Personen
- (m) Verfolgungsangst
- (n) Schulangst“ (Sörensen 1996, S. 81 f).

Auchter beobachtete, dass die jüngeren Kinder eher zu Nacht- und Trennungsangst neigen, mit zunehmenden Alter dann eher zu Angst vor Ärzten oder Krankheiten. Im Alter von sechs Jahren sind die meisten Kinder dann schulfähig und in diesem Alter treten dann Zukunfts- und Versagensängste und damit einhergehend die Schulangst auf (vgl. ebenda, S. 82).

Das Erziehungsverhalten der Eltern spielt hier eine wichtige Rolle. „Zentrale Bedeutung für den Aufbau kindlicher Ängste und damit für die Ausbildung einer dispositionellen Ängstlichkeit kommt den elterlichen Erziehungspraktiken zu, wobei hier wiederum die Mutter an erster Stelle zu nennen ist“ (Walter 1978, S. 63). Die innerfamiliären Beziehungen sind für die Entwicklung aller Emotionen von großer Bedeutung.

Neben den elterlichen Erziehungspraktiken sind weitere Faktoren wichtig, so beispielsweise das Geschlecht des Kindes, Anzahl und Alter der Geschwister und auch außerfamiliäre Erfahrungen. Krohne differenziert die Einflussfaktoren der Angst in drei Kategorien, die biologischen Faktoren, die demographischen Merkmale und die Sozialisationsfaktoren.

<p>Biologische Faktoren Genetische Faktoren Pränatale und geburtliche Einflüsse</p> <p>Demographische Merkmale Geschlecht Geschwisterkonstellation Sozioökonomischer Status Ethnischer Status</p> <p>Sozialisationsfaktoren Eltern- Kindbeziehung Elterlicher Erziehungsstil Schulerfahrungen</p>
--

(Abb. 2.1) (Krohne 1996, S. 302).

Wie sich Bestrafung, Lob und Unterstützung, sowie andere Erziehungspraktiken auswirken können, werde ich im Kapitel 8.5 eingehend behandeln.

Bei Kindern unterscheidet man primäre Angstauslöser (Schmerz, Lärm, unerwartete, plötzliche Bewegungen) und die sekundären Angstauslöser. Sekundäre Angstauslöser werden in den ersten Lebensjahren erlernt, je nach Häufigkeit des Auftretens. Man geht davon aus, dass die primären Angstauslöser angeboren sind, vergleichbar mit den Angstinstinkten der Tiere. „Sekundäre, tertiäre usw. Angstauslöser werden gelernt. Sie entstehen durch assoziative Verknüpfung mit primären Angstsignalen“ (Walter 1978, S. 69). Zu den sekundären, angeeigneten Angstauslösern zählt man unter anderem die Angst vor Tieren, Angst vor Einsamkeit und Angst vor Bedrohung.

Mit der Frage, warum ängstliches Verhalten bei bestimmten Auslösern erlernt wird und wie dieses Erlernen abläuft, haben sich die behavioristischen Lerntheorien auseinandergesetzt. Sie basieren auf Pawlow's Theorie vom klassischen und operanten Konditionieren und ich werde in Kapitel 3.2 sehr ausführlich darauf eingehen.

Eine tragende Rolle kommt auch dem „Nachahmungslernen“ oder auch „Lernen am Modell“ zu. Auf diesen Aspekt werde ich ebenfalls unter Punkt 3.2 eingehen. An dieser Stelle sei lediglich gesagt, dass das Kind in einem solchen Fall nicht durch eigene Erfahrungen lernt, sondern etwas Beobachtetes übernimmt. So kann, um hier

ein Beispiel zu nennen, eine ausgeprägte Höhenangst des Vaters von dem Kind übernommen werden. Je enger die Bindung und je ausgeprägter die Vertrauensbeziehung, desto wahrscheinlicher ist die Übernahme der Angst.

Ich werde nun verschiedene Ängste in den verschiedenen Entwicklungsstadien des Kindes bis in das Jugendalter beleuchten.

Bei Kleinkindern hat man die sogenannte „Acht-Monats-Angst“ beobachtet. In dieser Entwicklungsphase zeigt das Kind eine ausgeprägte Angst vor unbekanntem Personen. Je älter das Kleinkind wird, desto schwächer wird diese Angst. Die Erkundungen des Unbekannten nehmen zu, wobei die Bezugsperson, meistens die Mutter, aber immer im Blickfeld behalten wird. Die mütterliche Nähe wird noch nicht aufgegeben, der Wunsch nach Sicherheit und Stabilität ist deutlich vorhanden. Dabei ist übertriebene Fürsorge sicherlich genauso schädigend, wie eine Enttäuschung, zum Beispiel hervorgerufen durch eine erfolglose Suche des Kindes nach der Mutter. Mit zunehmendem Alter entwickelt sich auch die Selbständigkeit des Kindes, allerdings erfährt das Kind auch vermehrt erzieherische Maßnahmen und Verhaltensforderungen seitens der Eltern. Häufig kommt es bereits im Alter von drei Jahren zu Überforderungen. Das Kind versteht es in dieser Entwicklungsstufe schon, Erfolg von Misserfolg zu trennen. Ist das Kind nun aufgrund der körperlichen oder seelischen Entwicklung den hohen Ansprüchen der Eltern noch nicht gewachsen, kann dies schon in diesem Alter zu einer von den Eltern provozierten Leistungsangst führen (vgl. Schenk-Danzinger 1993, S. 233- 237).

Im Vorschulalter sind die wohl am häufigsten zu beobachtenden Ängste, die vor der Dunkelheit und damit auch die Angst vor Phantasiegestalten, Gespenstern, Hexen und Monstern. In dieser Entwicklungsphase werden vermehrt sekundäre Angstauslöser erlernt. Dazu gehört im Vorschulalter die Angst vor Tieren, aber auch die Angst vor Arztbesuchen.

Wolmann beobachtet 1979 das Auftreten der sogenannten Trennungsangst bei Kindern ab einem Alter von drei Jahren (vgl. Wolmann 1979, S. 52f). Das Kind zeigt ängstliche Reaktionen, sowie Eifersucht, wenn sich die Mutter anderen Dingen widmet oder aus für das Kind unerklärlichen Gründen den Raum verlässt.

Die Zeit des Schuleintritts wird als besonders kritische Phase angesehen. Das Kind ist nun stärker als zuvor hohen und nicht selten überhöhten Anforderungen ausgesetzt. Schulangst, Leistungs- und Prüfungsangst sind oft beobachtbar. Eysenck und Rachman stellten hier eine besonders starke Ausprägung von Schulangst bei elfjährigen Schülern fest (vgl. Andreas 1976 in Andreas, Bartl, Bartl-Dönhoff, Hopf (Hrsg.) 1976, S. 15). In diesem Alter treten vermehrt Zukunftsängste auf. Der für den Elfjährigen erkennbare Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und der Bedeutung für das weitere Leben lässt diese Zukunftsangst auftreten und in Verbindung damit auch eine vermehrte Leistungsangst.

Ebenfalls entscheidend für diese Entwicklungsphase ist die Erweiterung des Umfeldes. Nicht mehr die Herkunftsfamilie gilt als einziger Bezug für das Kind, mit dem Eintritt in die Schule werden Gleichaltrigengruppen (Peers) zunehmend bedeutender. Dies ist bis ins Jugendalter beobachtbar.

Der Jugendliche sieht sich vor neuen Aufgaben. Noch nicht ganz Erwachsener, streift er nach und nach das Kindsein ab. Wichtig ist die partielle Ablösung von der Herkunftsfamilie, eine starke Orientierung in Richtung Gleichaltriger und Erwerb reiferer Beziehungen. Auch die Identifikation mit der männlichen bzw. weiblichen Rolle ist von großer Bedeutung.

Die Jugendphase ist daher eine Phase besonderer Unsicherheit. Der Jugendliche kämpft um die Anerkennung von Familie und Peergroup, fühlt sich gefangen zwischen der Kindes- und der Erwachsenenwelt. Es kann dadurch zu erheblichen Schwierigkeiten kommen, besonders betroffen sind hier die Schulleistungen, die in der Jugendphase häufig vernachlässigt werden. Aus einer Trotzhaltung heraus entsteht eine Gleichgültigkeit der Schule gegenüber. In dieser Entwicklungsphase wird von dem Jugendlichen eine Vorbereitung auf die berufliche Karriere, aber auch auf ein selbständiges Leben mit eigener Familie erwartet. Selbstverständlich bestehen lebensmilieuspezifische differierende Vorstellungen. Die verschiedenen Anforderungen bringen häufig Orientierungsprobleme für den Heranwachsenden mit sich. Diese kritische Phase wird oft von Angstzuständen und Depressionen begleitet. Leistungsangst, und damit einhergehend die Schul- und Prüfungsangst, treten bei einem großen Teil der Jugendlichen auf. Diese Entwicklungsphase bedarf daher besonderer Aufmerksamkeit seitens der Lehrer, Eltern und Schulsozialpädagogen.

3. Theorien zur Angstentstehung

Auf die Frage, warum Angst in bestimmten Situationen auftritt, wie sie entsteht, gibt es unterschiedliche Antworten. In diesem Teil der Arbeit möchte ich drei verschiedene Positionen der Psychologie vorstellen, die sich unter anderem mit eben dieser Frage befassen haben.

Man unterscheidet in der Psychologie die drei verschiedenen theoretischen Positionen

- psychoanalytische Theorie
- behavioristische Theorie
- kognitionstheoretische Ansätze.

3.1 Psychoanalytischer Ansatz nach Freud

Die psychoanalytische Theorie wurde geprägt von Freud, der sich als einer der ersten mit dem Thema Angst theoretisch und methodisch auseinandergesetzt hat. Er bezeichnet die Psychoanalyse als „Wissenschaft von den unbewussten seelischen Vorgängen“ (Hoffmann in Asanger/Wenninger (Hrsg.) 2000, S. 579).

Anhänger der psychoanalytischen Theorie führen Angst auf einen internen Konflikt zurück, eine physiologische, zentralnervöse Erregung, die bei Fehlen von Abreaktion in Angst umschlägt. Dazu wird unter anderem die sexuelle Aktivierung ohne Befriedigung, als nicht befriedigte Libido gezählt. Freud sah die Angst als ein Signal für einen Konflikt des „Ich“ mit den Anforderungen aus dem „Es“, dem „Überich“ und der Umwelt. „Ich“, „Es“ und „Überich“ basieren auf der Strukturhypothese des „Ich“, die besagt, dass der psychische Apparat aus eben diesen drei Instanzen bestehe. Die basalen triebhaften Grundbedürfnisse bezeichnet Freud hier als „Es“, das „Überich“ ist geprägt von normativen Vorstellungen, dem sogenannten Gewissen. „Das Ich muss den Kompromiß, die Synthese zwischen den emotionalen Grundbedürfnissen des Menschen (Es), dem, was der Mensch sich moralisch gestatten kann (Überich) und den Erfordernissen und Realitäten der äußeren Wirklichkeit (soziale und materielle Umwelt) herstellen“ (ebenda, S. 581). Kann nun das „Ich“ den erforderlichen Ausgleich nicht erbringen, so kommt es nach Ansichten Freuds zu einem inneren Konflikt, der sich dann in Angst äußern kann.

Freud entwickelte zwei Angsttheorien, von denen die zweite allerdings auf der ersten Theorie aufbaut und diese zum Teil revidiert. 1894 stellte er die „Theorie der

Angstneurose“ auf (vgl. Krohne 1996, S. 155 f). Diese Theorie besagt, dass Angst aus der Unterdrückung unbewusster Impulse entsteht, diese Impulse seien überwiegend sexueller Natur. Diese verdrängten Impulse würden in Angst umgewandelt. Angst sei somit eine Möglichkeit, die unterdrückten Impulse abzuführen. Eine starke Triebspannung führe zu Verdrängung und somit zu Angst. Die Angst entstehe folglich aus einer inneren Erregung und kann somit chronisch verlaufen. Freud prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der „Angstneurose“. Freuds Vorstellung von der neurotischen Angst weist starke Ähnlichkeiten zu der in Kapitel 2.3 beschriebenen Angst als Wesenszug auf.

Freud modifizierte diese Theorie in mehreren Schriften, bis er sie 1926 vollständig revidierte und eine Neufassung entwarf.

Die Erweiterung dieser Theorie nennt Freud die „Signaltheorie der Angst“ (vgl. ebenda, S. 157 ff). Er revidiert seine bis zu diesem Zeitpunkt geltende „Theorie der Angstneurose“ und begreift Angst nun als Warnung vor einer antizipierten Gefahr, als Signal vor einer Bedrohung. Damit ist nicht mehr die Verdrängung einer (Sexual-) Erregung die Ursache für Angstentstehung, sondern umgekehrt ist die Angst nun eine Voraussetzung für Abwehrmechanismen, wie die Verdrängung. Freuds Tochter, Anna Freud, nahm später den Gedanken der Abwehrmechanismen auf. Sie zählte neben der Verdrängung, unter anderem die Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehen-machen und die Projektion zu den Abwehrmechanismen (vgl. ebenda, S. 82). Ziel der Abwehrmechanismen sei es, das „Ich“ vor den Triebansprüchen zu schützen.

Freud weitet die Entstehungsfaktoren auf Bedingungen außerhalb des Individuums aus, auf seine sozialen Bezüge und früh-kindliche Intimität der Mutter-Kind-Beziehung. Freud macht nun nicht mehr einzig die innere Erregung für Angstzustände verantwortlich.

In diesem Zusammenhang untersuchte Freud die Angst seiner Patienten, vornehmlich der Kinder. So beobachtete er die Angst des vierjährigen Hans vor Pferden und sah diese Angst als Symbol für eine tiefere, bedrohlichere und nicht annehmbare Angst sexueller Art (vgl. ebenda, S. 167). Diese würde unbewusst in eine leichter zu akzeptierende Art umgewandelt und damit verdrängt. Freud interpretierte diese Angst als Angst vor dem Vater, hervorgerufen durch eine Antizipation von Bestrafung dafür, dass er sexuelle Wünsche seiner Mutter

gegenüber empfand. Freud nannte dies den Ödipus-Komplex (vgl. ebenda, S. 167). Der Junge schließt von der geringeren Größe des Geschlechtsteils gegenüber dem des Vaters eine Unterlegenheit und versucht sich deshalb männliche Merkmale anzueignen. Die Pferdeangst ist nach Ansichten Freuds eine Verteidigung gegen noch tiefere psychische Störungen. Einwand gegen diese Theorie ist die berechnete Frage, was denn mit der Angst passiere, wenn man die Pferdeangst eliminiert. Sollte die Pferdeangst lediglich ein Ersatz für eine latente Angst darstellen, müsste ihre Eliminierung zu einer anderen Ersatzangst führen.

Freud bezeichnet die Geburt des Menschen als „Prototyp der Angstsituation“ (Sörensen 1996, S. 14).

„Ansatzpunkt für die zweite Fassung der Freudschen Angsttheorie ist das sogenannte Geburtstrauma, das als erste elementare und unausweichlich schmerzhaft Erfahrung des Organismus bezeichnet werden kann. Die zu diesem Zeitpunkt auftretenden physiologischen Begleitprozesse werden gewissermaßen zur Signalfunktion für das Ich, stellen also eine in jeder späteren Situation automatisch wiederkehrende Reaktionsform dar, die es dem Ich ermöglicht, rechtzeitig mit Abwehrmaßnahmen zu reagieren“ (Walter 1978, S. 31 f).

Die Angstempfindungen während der Geburt werden nach Freud also gespeichert und immer wieder abgefragt, spätere Angst gehe immer auf das Geburtseignis zurück.

Freud unterscheidet drei Formen von Angst, die Real-Angst, die Es-Angst und die Überich-Angst. Dabei entspricht die Real-Angst der Definition von Furcht, die ich bereits in Kapitel 2.2 erläutert habe. Das „Ich“ nimmt in der Umwelt etwas wahr, das eventuell eine Gefahr, eine Bedrohung bedeuten könnte. Das Signal verhilft dem Individuum, angemessen auf die Situation mit Bewältigungsstrategien zu reagieren. Solche Bewältigungsstrategien können unter anderem Flucht oder Angriff sein. Freud sieht hier Parallelen zu den tierischen Instinkten.

Die Es-Angst stellt einen Konflikt zwischen dem „Ich“ und dem „Es“ dar. Nimmt das Ich Triebregungen wahr, basale, menschliche Grundbedürfnisse, die aufgrund gesellschaftlicher Normen nicht befriedigt werden können, werden diese Triebe verdrängt. Durch Unlustgefühle wird das „Es“ vor Realisierung der Triebansprüche gewarnt (vgl. Krohne 1996, S. 159). Eine zu große Triebspannung führt erneut zu Angstgefühlen. Freud prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der Angstneurose.

Die Überich-Angst entsteht aus einem Konflikt zwischen „Ich“ und „Überich“. „Konfliktursache ist die Reaktion des Überich auf Triebwünsche. Es ist die Angst vor Bestrafung aus dem Überich, die vom Ich als Schuld- oder Schamgefühl erlebt wird“ (Sörensen 1996, S. 14).

3.2 Die behavioristische Theorie

Die zweite Theorie, die ich in diesem Zusammenhang vorstellen möchte ist die behavioristische Theorie. Hier werde ich im Speziellen die Zwei-Phasen-Theorie nach Mowrer vorstellen.

Der Behaviorismus geht davon aus, dass alles menschliche Verhalten erlernt ist. Das gilt ebenso für das Angstverhalten. Lernen wird definiert als „Kennzeichnung von Änderungen menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrungen erklärt werden können“ (Gudjons 1997, S. 216).

Lernen findet auf drei unterschiedliche Arten statt:

- klassisches Konditionieren
- operantes, instrumentelles Konditionieren
- Beobachtungslernen.

Die vom Behaviorismus geprägte Lerntheorie widmet sich -im Gegensatz zum psychoanalytischen Ansatz- nicht den begrifflichen Bestimmungen, sondern nur der experimentellen Angstforschung. Behavioristen geht es um die Vorhersage und Kontrolle von Verhalten.

Die behavioristischen Lerntheorien gehen auf Pawlows klassische Konditionierungstheorie zurück, deshalb möchte ich an dieser Stelle noch einmal auf sein berühmtestes Experiment, die „pawlowschen Hunde“, eingehen. Dem Neurophysiologen Pawlow war es gelungen, zum ersten Mal „Ergebnisse der Lernforschung in objektivierbarer und meßbarer Form vorzulegen“ (Gudjons 1997, S. 217). Pawlow beobachtete, dass bereits beim Anblick von Fleischpulver bei seinen Hunden der Speichelfluss angeregt wurde. Er benannte das Fleischpulver daher als unkonditionierten Stimulus (US). Den Speichelfluss bezeichnet er als unkonditionierte Reaktion (UR). Nun kombinierte Pawlow die Gabe des Fleischpulvers mit einem sogenannten konditionierten Stimulus (CS), einem Glockenton. Das Ergebnis seines Experimentes war, dass nach einiger Zeit der konditionierte Stimulus, der Ton, ausreichte, um den Speichelfluss auszulösen. Auf das Fleischpulver verzichtete Pawlow. „Aus einem ursprünglich neutralen Reiz (der Glocke) ist durch die raum-

zeitliche Nähe zur Futtergabe (ihre mehrfache „Berührung“, genannt Kontiguität) ein bedingter Reiz geworden. Aus der natürlichen Reaktion des Speichelflusses ist eine bedingte (oder konditionierte) Reaktion geworden“ (ebenda, S. 217). Die Reaktion wurde erlernt.

Behavioristen gehen davon aus, dass man jedes menschliche Verhalten in Reiz-Reaktions-Schemata zerlegen kann. Demnach folgt auf einen bestimmten Reiz, einen Stimulus, eine bestimmte Reaktion, es entwickelt sich eine Gewohnheit (Habit) heraus.

Nach Ansicht der Lerntheoretiker lernen Menschen aus den Folgen ihrer Handlungen, wie man das ähnlich auch im Tierreich beobachten kann. Daher hat in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Lob und Strafe einen wichtigen Stellenwert. Auch die Lerntheorie Mowrers beschäftigte sich hiermit. Auf die Auswirkungen von Lob und Strafe werde ich in Kapitel 8 noch ausführlicher eingehen.

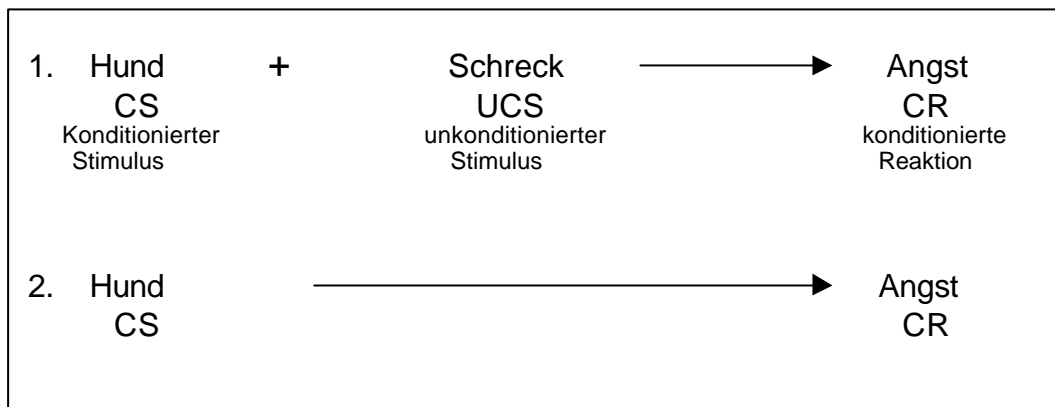
Mowrer war einer der ersten Lerntheoretiker, der sich experimentell mit dem Thema Angst beschäftigte. Er unterschied zwei Phasen des Lernprozesses, die seiner Ansicht nach zur Ausbildung von Angst führten:

1. Phase: Klassische Konditionierung
2. Phase: Instrumentelle Konditionierung.

In der ersten Phase, der klassischen Konditionierung wird, wie schon bei Pawlows Versuch herausgestellt, die Reaktion eines Reflexes mit einem neutralen Stimulus verbunden. Anhand eines kurzen Beispiels könnte man diese Phase folgendermaßen auf das Phänomen der Angst übertragen:

„Ein Kind spielt mit einem Hund und versucht dabei, diesem einen Knochen wegzunehmen. Der Hund wird auf diese Aktivität des Kindes vermutlich mit drohendem Knurren und, falls das Kind von seinem Versuch nicht ablässt, mit einem Biß in die Hand reagieren“ (Krohne 1976, S. 31). Der Hund ist in diesem Fall für das Kind ein gelernter, neutraler Reiz. Beißt der Hund nun allerdings zu, wird das Kind überrascht sein, denn damit hat es diesen Reiz nicht in Verbindung gebracht. Eine Angstreaktion wird ausgelöst. Folge dieses Zwischenfalls kann nun sein, dass das Kind zukünftig den Hund mit dem durch den Biss hervorgerufenen Schmerz in Verbindung bringt. So tritt die Angstreaktion höchstwahrscheinlich auch auf, wenn nur der konditionierte Reiz, der Hund alleine, auftritt.

Schematisch dargestellt hieße das:



(Abb. 3.1) (vgl. Sörensen 1996, S. 17)

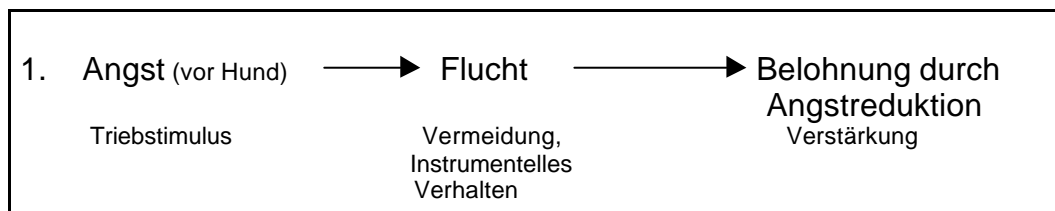
„In einem zwischenzeitlich klassisch gewordenen Experiment zeigten Watson und Rayner einem kleinen Jungen wiederholt eine harmlose weiße Ratte und ließen dieser jedesmal einen sehr harten Schlag gegen eine Eisenstange folgen (unbedingter Angstausslöser), welcher das Kind erschreckte. Dieser Versuch führte sehr bald dazu, dass der Junge schließlich bereits beim Anblick der weißen Ratte (bedingtes Angstsignal) mit deutlichen Angstsymptomen und Weinen (bedingte Angstreaktion) reagierte“ (Walter 1978, S. 60).

Nach mehreren Durchgängen solcher Experimente können die angstausslösenden Reize substituiert werden. Reizsubstitution meint, dass nicht der Angstausslöser auftreten muss, lediglich der Gedanke daran kann zu einer Reaktion führen. Pawlow erkannte in seinen Versuchen später, dass der Speichelfluss des Hundes bereits einsetzte, wenn die Schritte des Neurophysiologen zu hören waren.

Nun ist es ebenfalls denkbar, dass nach mehrmaliger Wiederholung des Versuchs eine Reizgeneralisierung stattfindet. Von Reizgeneralisierung spricht man, wenn beispielsweise der Angstausslöser nicht mehr nur auf die Ratte beschränkt wird, sondern auch auf ähnliche Reize übertragen wird. Vielmehr kommt es im obengenannten Beispiel höchstwahrscheinlich schon zu einer Angstausslösung beim Anblick eines ähnlichen weißen Tieres. In diesem Fall hatte der Junge Angst vor weißen Mäusen, Kaninchen und schließlich reichte schon der Anblick des Fell eines toten Seehundes aus, um Angst bei dem Jungen auszulösen. Angstausslösend können daher auch Orte und Situationen sein, die der Konditionierungssituation ähneln. Auch der Gedanke an einen Auslösereiz kann bereits zu einer Angstreaktion führen. Angst kann antizipiert werden.

Solche Konditionierungen sind nur sehr schwer rückgängig zu machen. Man spricht deshalb von einer „Löschungsresistenz“. Bleibt ein Angstausslöserreiz über einen längeren Zeitraum aus, kann die Reaktion abschwächen, eine vollkommene Extinktion des konditionierten Stimulus ist allerdings kaum zu erwarten.

Die zweite Phase der Lerntheorie nach Mowrer beschreibt die instrumentelle Konditionierung. Anders als in der ersten Phase geht es hier nicht um die Ausbildung einer Angstreaktion, sondern vielmehr um deren Stabilisierung. Mowrer ging der Frage nach, wie es dazu kommt, dass das erlernte Verhalten verinnerlicht und bei ähnlichen Situationen erneut abgerufen wird. Ist die Angst erst einmal erlernt worden, wird es in Zukunft zu Vermeidungsreaktionen kommen. Die Person meidet bewusst oder unbewusst Situationen und Orte, die sie mit dem Angstreiz in Verbindung bringt. Diese Vermeidung wird positiv verstärkt, die Angstreduktion wird als Belohnung empfunden. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal das oben angeführte Beispiel der Hundeangst zur Veranschaulichung anbringen. Die Person mit der erlernten Hundeangst würde in dieser zweiten Phase mit einer Reduzierung der Angst belohnt, wenn sie den Reiz, nämlich ein Zusammentreffen mit dem Hund, vermeidet. Dadurch wird auch in Zukunft diese Vermeidung und damit aber auch die Angst beibehalten werden.



(Abb.3.2) (vgl. Sörensen 1996, S. 18)

Die Konsequenzen bestimmten Verhaltens werden gespeichert und bei Bedarf wieder abgerufen. Das Verhalten, das die erwünschte Belohnung mit sich bringt, wird wiederholt und damit zur Gewohnheit. In extremen Fällen kann das Vermeidungsverhalten sich weiter steigern. Nicht nur das angstausslösende Objekt, zum Beispiel der Hund, wird gemieden, sondern größere Wiesen, öffentliche Parks, sogar eine Agoraphobie, Angst, das Haus zu verlassen, kann die Konsequenz übersteigter Vermeidung sein. Der Abbau der Angst durch Konfrontation ist in solchen Fällen weitestgehend ausgeschlossen.

Spence und Taylor befassten sich ebenfalls mit der Theorie, dass Ängste erlernt werden können. Da die beiden Behavioristen diese Theorie auf Leistungssituationen übertragen haben, werde ich an späterer Stelle, in Kapitel 4 auf diese Theorie eingehen.

3.3 Kognitionstheoretischer Ansatz

Der dritte der Ansätze, die ich an dieser Stelle vorstellen möchte ist der sogenannte „kognitionstheoretische Ansatz“. Der Name verrät schon, dass es hier um eine Emotionsauslösung durch kognitive Prozesse geht. Als Gegenpol der Lerntheorie erklärt dieser Ansatz die Auslösung einer Angstsituation durch das kognitive Bewerten bestimmter Situationen. Eine Person reagiert demnach auf einen bestimmten Umweltreiz erst dann mit einer Emotion, beispielsweise Angst, wenn dieser Reiz als bedrohlich oder gefährlich eingestuft wurde. Aus dieser Bewertung heraus entstehe dann eine Emotion als Begleiterscheinung.

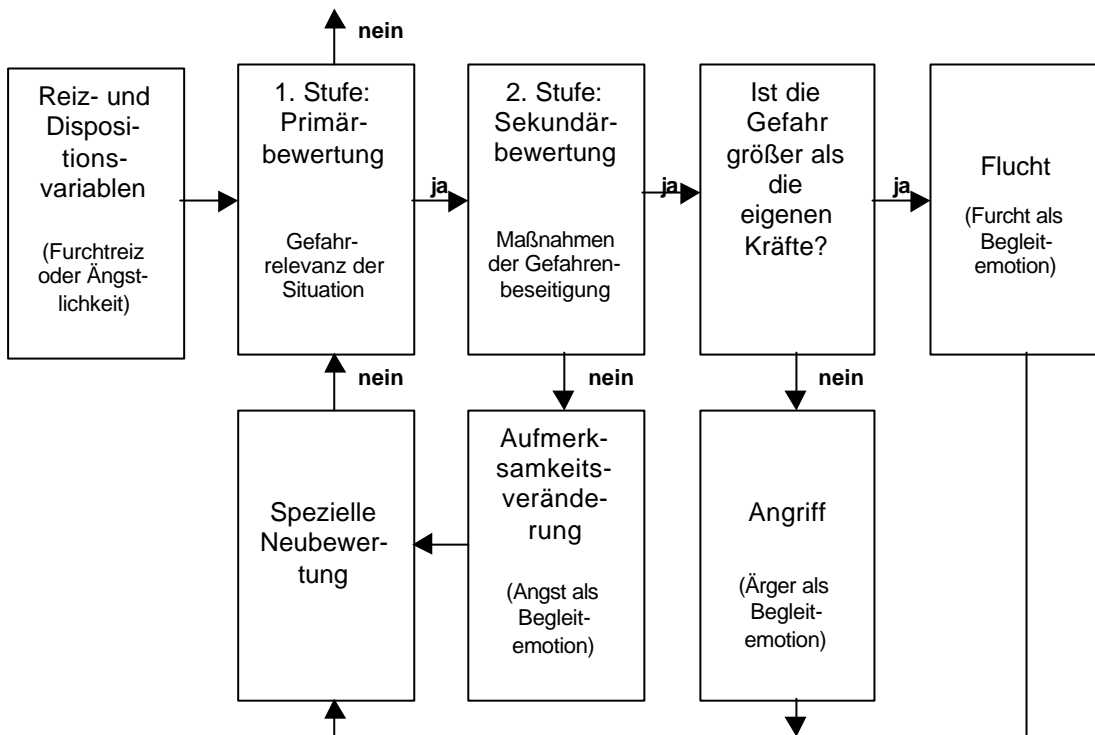
Lazarus war einer der ersten Wissenschaftler, die sich mit dieser Position befasst haben, daher werde ich seine „kognitiv-emotionale Stresstheorie“ in diesem Kapitel vorstellen.

Lazarus' zentrale These war die, dass kognitive Faktoren, Gedanken- und Bewertungsprozesse die Auslösung unterschiedlicher Reaktionen steuern.

Das Schema der Angstausslösung und –verarbeitung wird noch heute oft zitiert und verwendet. Ich werde es im folgenden darstellen und erläutern.

In dem Schema (Abb. 3.3) erkennt man verschiedene Stufen der Bewertung. Lazarus unterschied die Primärbewertung, die Sekundärbewertung und die Neubewertung. Tritt ein bestimmter Reiz ein, wird zunächst in einem kognitiven Prozess nach dem Grad der Bedrohung gefragt. Wird die Bedrohung als erheblich eingeschätzt, stellt sich in der Sekundärbewertung die Frage nach den Ressourcen. Die zu beantwortende Frage formuliert Lazarus folgendermaßen: "Ist die Gefahr größer, als die eigenen Kräfte, sind die mir zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien und Maßnahmen zur Gefahrenbeseitigung ausreichend?" (vgl. Krohne 1996, S. 251 ff). Können offensichtlich keine Ressourcen in dieser Situation mobilisiert werden, kommt es zur Begleitemotion Angst. Werden allerdings die vorhandenen Möglichkeiten, die Gefahr abzuwenden als zu gering eingeschätzt, folgt die Flucht. Lazarus führt hier die Furcht als Begleitemotion auf. Zu einer positiven Abwendung der Gefahrensituation kommt es nach Lazarus' Schema nur, wenn die Kräfte als

ausreichend erkannt und in die Tat umgesetzt werden. Der Angriff wäre hier die Folge. In der Neubewertung geht es um die aktuelle Beurteilung der Situation, wie sie nun, nach der Reaktion, besteht. Eine erneute Kette würde ausgelöst, wenn die Gefahr noch immer nicht beseitigt schiene. So definiert Lazarus die Entstehung von Angst aus einer immer fortlaufenden Kette von kognitiven Bewertungen.



(Abb. 3.3) (vgl. Krohne 1981, zitiert nach Sörensen 1996, S. 88).

Überträgt man dieses Beispiel auf das Problem der Prüfungsangst, dann könnte ein solcher Reiz das Aufrufen in den Prüfungsraum, also das Eintreten in die angstauslösenden Situation, sein. In der Primärbewertung würde der Prüfling die Frage für sich beantworten müssen, ob diese Situation für ihn bedrohlich erscheint, ob sie einen erhöhten Stressfaktor mit sich bringt. Kann der Prüfling dieses verneinen, dann ist diese Situation irrelevant. Empfindet er allerdings diese Prüfungssituation sehr wohl als Bedrohung, macht er sich eventuell Sorgen um das Ergebnis, dann folgt die Sekundärbewertung. In dieser Phase wird, wie oben erläutert, nach Ressourcen gefragt, in meinem Beispiel wäre das die Bewusstmachung der eigenen Fähigkeiten und Qualifikationen, aber auch das Abrufen von Beruhigungsmaßnahmen. Diese Fähigkeiten werden dann gegen die Gefahren, in diesem Fall kann es das Publikum sein, eine bevorstehende

narzisstische Kränkung oder die Nervosität des Prüflings, abgewogen. Erscheinen die Fähigkeiten nicht ausreichend, um die Gefahr abzuwenden, wird der Prüfling aufgeben, er wird die Situation verlassen oder ein sogenanntes „Black-out“ bekommen. Eine kleine Flucht kann schon der Griff zum Wasserglas sein, um zumindest für einen Moment aus dieser Situation zu fliehen. Stuft er allerdings die eigenen Fähigkeiten von vornherein als kaum vorhanden ein, tritt die Angst als Begleitemotion ein. Zufrieden wird die Person diese Prüfungssituation lediglich verlassen, wenn sie ihre Ressourcen realistisch als gut einschätzt. Ein Angriff wäre in diesem Falle das Überspielen des Stresses durch selbstsicheres und kompetentes Auftreten. In einer Neubewertung wird dann erkennbar sein, dass die Situation bereits an Bedrohung verloren hat.

Erst die gedanklichen Prozesse lösen so nach Lazarus die physiologische Aktivierung aus.

Zwei weitere Vertreter der kognitionstheoretischen Ansätze, Schachter und Singer, gehen davon aus, dass Menschen in Situationen mit einem Angstausröser zunächst eine Erregung verspüren. Darauf folge unbewusst der Drang, diese Erregung zu interpretieren. Ihre Theorie nennen Schachter und Singer „Arousal-Bewertungstheorie“ (Schachter und Singer 1962, zitiert nach Sörensen 1996, S. 22).

Erst die Kognition, die gedanklichen Bewertungsprozesse bestimmen hier also die Emotion.

Kritiker dieser Theorie haben dabei einen entscheidenden Einwand. Dieser Einwand betrifft das sogenannte „Kognition-Emotion-Problem“. Es gibt in der Psychologie unterschiedliche Antworten auf die Frage, was denn zuerst da gewesen sei. Schachter und Singer schließen sich mit der Arousal-Bewertungstheorie der Hypothese an, auf Emotion folge Kognition, die Emotion Angst sei demnach vorhanden und würde in kognitiven Prozessen dann auch als solche interpretiert. Eine andere Hypothese ist die, dass die kognitiven Prozesse zur Entwicklung einer bestimmten Emotion führen. Auf eine Situation, die als Angstausröser wahrgenommen wird, folgt die Emotion. Dieser These entspricht das kognitiv-emotionale Prozessmodell nach Lazarus.

Auch die Überlegung, dass Emotion und Kognition gleichzeitig ablaufen, wird immer wieder herangezogen. Eine eindeutige Antwort gibt es in der Psychologie bis heute nicht (vgl. Sörensen 1996, S. 21).

3.4 Vergleich der drei Ansätze

Vergleicht man zunächst die letzten beiden Theorien, stellt man fest, dass die klassische Konditionierung nur die Erregung erklärt, nicht die Art von Gefühlen. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich die kognitiven Prozesse mit unterschiedlichen Stärken und Ausprägungen von Emotionen. Das operante Konditionieren trifft recht bald auf Grenzen. Es berücksichtigt keine kognitiven Prozesse, kann also daher nicht erklären, unter welchen Umständen Selbstinstruktionen eine beruhigende und angstvermindernde Wirkung haben können.

Auch kognitive Leistungen höherer Art wie sie zum Beispiel bei Zukunfts- und Existenzängsten vorhanden sind, bleiben in der zweiten Phase von Mowrers Lerntheorie völlig ausgeklammert. Die Theorie gerät hier in Erklärungsnot. Urängste stehen ebenfalls im Widerspruch zu diesem Schema. Glaubt man der Lerntheorie, gibt es keine angeborenen Ängste. Behavioristen sehen die Ängste, die schon in der frühen Kindheit zu beobachten sind, als erlernt. So entstehe Trennungsangst durch negative Erfahrungen im Säuglingsalter.

Gegen die Konditionierungstheorie spricht die Tatsache, dass es unkonditionierbare Gegenstände gibt (vgl. Krohne 1996, S. 201 f). Es gibt bestimmte Gegenstände, auf die man Menschen gar nicht oder nur schwer konditionieren kann. So hat man in mehreren Untersuchungen nachgewiesen, dass es unmöglich ist, durch Kombination mit einem lauten Geräusch Personen auf Blumen zu konditionieren. So unwahrscheinlich es auch klingen mag, aber zu diesen Gegenständen gehören auch Waffen, denn es ist schwer, Furcht auf neuartige Objekte zu konditionieren. Dieser Fakt würde wiederum auf gewisse vorhandene Urängste hinweisen. Auf dieses Phänomen ist man nach dem zweiten Weltkrieg gestoßen. Entgegen aller Erwartungen waren die Menschen nach 1945 nicht auf bestimmte Reize, wie das Geräusch eines Flugzeuges, konditioniert. Viele Experimente und Untersuchungen rund um Zahnarzt- und Hundephobien scheinen die These zu unterstützen, dass Angst erlernt ist.

Außer acht lassen darf man keineswegs die individuellen Unterschiede. Wie ich schon in Kapitel 2.4 behandelt habe, sind Menschen unterschiedlich empfänglich für Konditionierungen auf bestimmte Reize. Nicht jeder Stimulus löst bei jeder Person die gleiche Reaktion aus. Das Modell von Mowrer eignet sich, um rückwirkend Erklärungen zu finden, nicht aber um Angst zu prognostizieren.

Die kognitive Theorie hingegen klärt nicht, was zuerst auftritt, der Gedanke, also der kognitive Prozess oder das Gefühl. Sie besagt, dass keine Emotion ohne die vorherige Bewertung der Situation entstehen kann. Aber es stellt sich dann die Frage, ob dabei nicht übersehen wird, dass der Mensch eine Einheit aus Emotion, Kognition und Verhalten ist.

Die psychoanalytische Theorie nach Freud liefert einige Erklärungen, allerdings fehlen Belege und Beweise. Die Aussagen Freuds gehen lediglich auf Fallstudien zurück, daher mangelt es an methodologisch akzeptierbaren Forschungen. Es gibt Zweifel an den Aussagen Freuds, denn die Theorien scheinen bis dato nicht belegt.

In der Praxis werden Elemente aus allen drei Theorien zusammengeführt. Man sollte die einzelnen Theorien nicht verwerfen, nur weil sie Schwachstellen aufweisen. In der Literatur wehren sich die Autoren dagegen, die Theorien zu vermischen, doch am Anfang des 21. Jahrhunderts muss man erkennen, dass jede Erklärung im Einzelnen betrachtet hier an Grenzen stößt.

4. Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst

Während meiner Literaturrecherche für diese Arbeit bin ich auf unterschiedliche Definitionen der Begriffe Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst gestoßen. Nicht selten werden im alltäglichen Sprachgebrauch gerade die Begriffe „Leistungsangst“ und „Schulangst“ synonym verwendet und auch viele Theoretiker treffen keine Differenzierung. In diesem Teil meiner Diplomarbeit möchte ich unterschiedliche Sichtweisen darstellen, sowie mein Verständnis dieser drei Begriffe erläutern. In meiner Arbeit werde ich diese Begriffe unterscheiden. Schul- und Prüfungsangst sehe ich als Unterkategorien der Leistungsangst, da sie häufig ihre Ursache in ihr haben. Dennoch darf man nicht übersehen, dass sie unterschiedliche Auswirkungen auf das Leben des ängstlichen Schülers haben. Im folgenden Teil werde ich daher diese Unterschiede herausarbeiten.

4.1 Leistungsangst

Wir begegnen fast täglich Situationen, in denen von uns Leistung erwartet wird. Diese Situationen müssen nicht immer Angst mit sich bringen. Erwartete Leistung kann uns auch herausfordern und motivieren. Ein Sportler, der sich freiwillig zu einem Wettkampf gemeldet hat, wird sich zum Erbringen einer guten Leistung herausgefordert fühlen. Leistungsangst entsteht im Allgemeinen erst dann, wenn wir befürchten, die von anderen aber auch von uns selbst erwartete Leistung nicht erbringen zu können und infolgedessen mit Konsequenzen zu rechnen haben. Diese Konsequenzen können den Verlust des Arbeitsplatzes, die Wiederholung einer Prüfung oder eine schlechte Note bedeuten. Beängstigend wirken solche Situationen dann, wenn sie mit einem Verlust des Selbstwertes oder einer Revidierung des Selbstbildes einhergehen.

„Leistungsangst -kognitiv interpretiert- ist „die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden““ (Schwarzer 1987, zitiert nach Sörensen 1992, S. 70). „Diese Definition enthält Merkmale der Auslösesituation („Leistungsanforderungen“), der subjektiven Einschätzungsprozesse („Selbstwertbedrohung“) und der sich daran anschließenden Kognitionsinhalte („Besorgtheit und Aufgeregtheit“) (Schwarzer 1993, S. 105).

„Aufgeregtheit oder „emotionality“ bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung autonomer Erregung. Schwarzer (1987, 89 f) definiert Aufgeregtheit als „die Empfin-

„Auffregung autonomer Prozesse im Zustand privater Selbstaufmerksamkeit“. Aufgeregtheit tritt verstärkt am Anfang einer als bedrohlich erlebten Situation auf, also kurz vor einer Prüfung und unmittelbar zu Beginn einer Prüfung und flacht mit zunehmender Gewöhnung an die Gefahr allmählich ab (Deffenbacher 1980, 118)“ (Sörensen 1996, S. 65).

Aufgeregtheit empfinden wir demnach dann, wenn die körperliche Reaktion des Angstgefühls einsetzt. Dazu zählen unter anderem erhöhter Blutdruck, Erröten oder Erblassen, Zittern, sowie die Wahrnehmung des Schwitzens.

Die Komponente der Besorgtheit kennzeichnet die kognitiven Prozesse, die mit dem Bewusstmachen der möglichen Konsequenzen einhergehen. „Besorgtheit oder „worry“ sind Bezeichnungen für Selbstaufmerksamkeit in Form der Wahrnehmung von selbstbezogenen Gedanken über eigene Handlungen und Fähigkeiten und die persönliche Erfolgswahrscheinlichkeit“ (Schwarzer 1983, S. 126, zitiert nach Sörensen 1996, S. 65). Selbstaufmerksamkeit bedeutet, dass die Aufmerksamkeit eher auf die Wahrnehmung der persönlichen Empfindungen, anstatt auf die Aufgabenproblematik und mögliche Lösungswege gerichtet ist. Sie ist unterteilt in private und öffentliche Selbstaufmerksamkeit. Private Selbstaufmerksamkeit meint die Empfindung eines Körperzustandes, der Rückschlüsse auf eine bestimmte Emotion zulässt. Konzentriert sich der Prüfling beispielsweise während einer Prüfung weniger auf die Aufgaben, als vielmehr auf seine körperlichen Angstreaktionen, spricht man von privater Selbstaufmerksamkeit. Selbstaufmerksamkeit bezieht sich auf „Körperempfindungen, Stimmungen, Gefühle, Motive, Einstellungen, Phantasien und Selbstreflexionen“ (Schwarzer 1993, S. 70). Resultat dessen kann sein, dass man die Aufmerksamkeit so sehr auf leistungs-irrelevante Faktoren lenkt, dass die Prüfungsergebnisse darunter leiden. Allerdings kann der Ängstliche die Selbstaufmerksamkeit auch positiv nutzen, indem er die Gedanken zur Selbstberuhigung nutzt. Wie man aus kognitionstheoretischer Sicht dadurch Ängste abbauen kann, werde ich in Kapitel 7.3 meiner Arbeit erläutern.

Neben der privaten Selbstaufmerksamkeit, ist auch die öffentliche Selbstaufmerksamkeit für leistungsängstliche Personen relevant. Hierbei geht es nicht um die körperlichen und emotionalen Empfindungen, sondern vielmehr um die Wirkung auf die Umwelt. In der Gesellschaft sind wir bestimmten Werten und Normen unterworfen, die vorgeben, wie man in bestimmten Situationen aufzutreten hat, um nicht unangenehm aufzufallen. Gerade bei Personen mit leistungsängstlichen

Tendenzen bemerkt man häufig eine ausgeprägte öffentliche Selbstaufmerksamkeit. Wie man sich zu einer Prüfung kleidet und die Haare trägt, scheint für sie eine große Relevanz in einer Prüfungssituation zu besitzen. Die Gedanken kreisen vornehmlich um das persönliche Auftreten, um Manieren und soziale Umgangsformen. „Immer, wenn man sich überlegt, was andere gerade von einem halten, liegt öffentliche Selbstaufmerksamkeit vor (...), daher ist auch der auf uns gerichtete Blick eines wenig vertrauten Menschen eine typische Auslösesituation. (...) Auf der anderen Seite ist soziale Nichtbeachtung ebenfalls ein Auslöser“ (ebenda, S. 73). Angstreaktionen entstehen demnach dann, wenn man sich einerseits einem anvertrauten Beobachter ausgesetzt fühlt, oder andererseits von allen ignoriert wird. Für introvertierte Personen spielt dieser Aspekt eine größere Rolle, als für selbstbewusste, extrovertierte. Daher neigen sie auch mit höherer Wahrscheinlichkeit zur Ausbildung von Leistungsangst. Die individuellen Unterschiede darf man hierbei nicht übersehen.

Die beiden Komponenten „Besorgtheit“ und „Aufgeregtheit“ hängen miteinander zusammen. Mit der Besorgtheit steigt in den meisten Fällen auch der Grad der Aufregung an. Beide wirken sich auf die Leistung aus, allerdings wird davon ausgegangen, dass Aufgeregtheit weniger negativ auf das Ergebnis wirkt, als die vorhandene Besorgtheit.

Rost und Schermer haben sich mit der Definition von Leistungsangst beschäftigt. Allerdings gehören sie zu den Theoretikern, die den Begriff „Leistungsangst“ synonym mit den Begriffen „Schul- und Prüfungsangst“ verwenden. Sie definieren diese Angst als Stressreaktion, die „als Folge eines deutlich wahrgenommenen Ungleichgewichts zwischen (selbst- und fremdgesetzten) Ansprüchen aus Schule und Elternhaus an die intellektuelle, motivationale und soziale Leistungsfähigkeit des Schülers und seiner Leistungskapazität entsteht“ (Rost und Schermer 1987, S.14f, zitiert nach Sörensen 1996, S. 51).

Als Auslöser für Leistungsangst sehen Rost und Schermer drei verantwortliche Faktoren.

- (a) die Repertoire-Unsicherheit, hervorgerufen durch Zweifel an eigenen Fähigkeiten, durch Konzentrationsmängel oder Unsicherheit über die Lösungswege einer Aufgabe. Schon Schwierigkeiten während des

Lernens können schnell zu einer Repertoire-Unsicherheit führen. Die Faktoren liegen hier in der Person selbst.

- (b) Wissensbezogene Angstausslösung meint die Entstehung von Angst aufgrund "Erleben mangelnden Wissens und kognitiver Unterlegenheit" (Rost und Schermer 1991, S.135, zitiert nach Sörensen 1996, S. 52), Minderwertigkeitsgefühle und Selbstzweifel.
- (c) Sozialbezogene Angstausslösung entsteht durch Vergleichssituationen, beispielsweise mit anderen Prüflingen oder Mitschülern. Hier entsteht eine Verbindung in Schwarzers Taxonomie zwischen Leistungsangst und sozialer Angst (vgl. Sörensen 1996, S. 53).

Als häufiger Angstausslöser für Schulkinder wird das Benotungssystem genannt. Eine wiederholt schlechte Benotung kann unter Umständen dazu führen, dass der Schüler Selbstzweifel entwickelt. Der Schüler erlebt eine Enttäuschung bezüglich der eigenen Selbsteinschätzung. Welche Auswirkungen erlebte Misserfolge mit sich bringen, hängt weitestgehend von der Ursachenzuschreibung, im Fachterminus „Kausalattribution“, ab. „Sieht man etwa „mangelnde Fähigkeit“ als Ursache, wird der gleiche Mißerfolg ganz andere Konsequenzen haben, als wenn man „Pech“ oder „hohe Aufgabenschwierigkeit“ verantwortlich macht“ (Rheinberg 2000, S. 81).

Welche Auswirkungen dies auf zukünftige Leistungssituationen haben kann, stelle ich ausführlich in Kapitel 6 dar.

Rost und Schermer unterscheiden drei verschiedene Erscheinungsweisen der Leistungsangst. Diese bezeichnen sie als physiologische, emotionale und kognitive Manifestationen (vgl. Rost und Schermer 1987, S. 24, zitiert nach Sörensen 1996, S. 53).

Dabei beinhalten physiologische Manifestationen die körperlichen Veränderungen, die mit der Aufgeregtheitskomponente einhergehen. Emotionale Manifestationen zeigen sich in Mangel an Motivation, Depressionen und anderen Gefühlszuständen während einer Prüfungs- oder Leistungssituation. Kognitive Manifestationen zeigen sich in Unkonzentriertheit und den sogenannten „Black-Outs“.

Betrachtet man diese Differenzierungen von Rost und Schermer, lassen sich daraus auch Bewältigungsstrategien für solche Situationen ableiten. Man spricht in diesem Zusammenhang von Coping. Im siebten Teil meiner Arbeit werde ich mich mit

verschiedenen Möglichkeiten der Bewältigung befassen und daher auch dieses Thema genauer aufgreifen.

Für die Leistungsangst werden unterschiedliche Ursachen benannt. Eine überhöhte Leistungserwartung von Seiten der Familie kann in Leistungsangst des Kindes resultieren. Zu hohe Erwartungen des Lehrers führen ebenfalls nicht selten zu einer Überforderung. Eine weitere Ursache kann der ausgehende Leistungsdruck im Vergleich der Mitschüler sein. Besonders selbstwertbedrohend wirkt auf einen Schüler der Rückstand gegenüber gleichaltrigen Kindern.

Faktoren, die bei der Entwicklung und Entstehung von Leistungs-, aber auch Schul- und Prüfungsangst eine große Rolle spielen, sind Geschlecht, Intelligenz, Alter, Schulart und Sozialstatus der Herkunftsfamilie.

Lissmann beobachtete 1976 in mehreren Untersuchungen zum Leistungsaspekt der Schulangst, dass Mädchen eher zu einer Angstentwicklung neigen, als Jungen. „Lissmann (1976, S. 251) fasst diesbezüglich die Ergebnisse seiner empirischen Untersuchung wie folgt zusammen:

- (a) „Mädchen berichten mehr Angst als Jungen“
- (b) „Kinder der sozialen Unterschicht im Vergleich zu Mittelschichtkindern erhalten höhere Angstwerte“
- (c) „Kinder mit unterdurchschnittlicher Intelligenz sind ängstlicher als Kinder mit überdurchschnittlicher Intelligenz“ (Sörensen 1996, S. 76).

Schulkinder erleben diese Leistungsangst meist im Elternhaus und in der Schule. Leistungsanforderungen sind unumgänglich in Form von Tests, Klausuren, mündlichen Leistungstandtests und sogenannten Lernzielkontrollen. Die Angst resultiert dann aus der realistischen, nicht selten aber auch aus einer Fehleinschätzung der eigenen Fähigkeiten. Der Leistungsdruck tritt bei vielen Schulkindern in Verbindung mit erhöhter Selbstaufmerksamkeit auf, sodass aus einer Leistungsangst im schlimmen Fall eine soziale Phobie entstehen kann. Die Angst, vor Mitschülern zu sprechen, wird verstärkt durch das Gefühl, die Schamesröte im Gesicht könnte die anderen Schüler veranlassen zu lachen oder eine falsche Antwort könnte das Ansehen bei den Mitschülern senken. Entstehung von Selbstzweifeln des

Schülers ist ein wichtiger Aspekt. Leistungsangst tritt vornehmlich in Situationen auf, in denen Schüler durch andere Personen eingeschätzt und bewertet werden.

Doch nicht nur die Angst zu versagen, spielt im Zusammenhang mit Mitschülern eine Rolle. Auch die Tatsache, ein guter und fleißiger Schüler zu sein, kann das Kind verunsichern. In Klassen, in denen Freude am Lernen und am Erfolg im Vordergrund stehen, wird diese Angst minimal bleiben. In anderen Klassen hingegen wird man immer wieder Schüler beobachten, die aus Angst davor, als „Streber“ verhöhnt zu werden, zu Leistungsangst neigen.

Aus dem Elternhaus kennt ein Kind meist schon Leistungssituationen, die mit denen der Schule Ähnlichkeiten aufweisen. Schon im alltäglichen Umgang mit dem Kind wird dieses von seinen Eltern bestimmten Bewertungsformen ausgesetzt, seine Leistung wird verschiedenen Prüfungen unterzogen. Dabei geht es nicht nur um geistige Leistungen, oft sind es Werte und Normen wie Ordentlichkeit, Sauberkeit und Freundlichkeit. Für das ängstliche Kind sind schulische Leistungssituationen mit solchen innerfamiliären Auseinandersetzungen vergleichbar. Der Lehrer als Autoritätsperson tritt an die Stelle der Eltern. Legt das Kind großen Wert auf die Meinung seiner Eltern und fühlt es sich unverstanden oder unterbewertet, so neigt dieses Kind im Allgemeinen auch in der Schule zu verstärkter Leistungsangst. Es sieht sich immer wieder „Qualitätskontrollen“ ausgesetzt, die es nach eigenem Ermessen nicht zufriedenstellend erfüllen kann. Die Entwicklung des Selbstbewusstseins und damit einer realistischen Selbsteinschätzung hängt stark von Erziehungsmethoden der Eltern ab. Angstreaktionen können Folgen von negativen Erfahrungen mit Prüfungssituationen in der innerfamiliären Erziehung sein. Ängste sind laut der psychoanalytischen Theorie zu einem hohen Prozentanteil auf traumatische Erlebnisse in der frühen Kindheit zurückzuführen. Daher wird diese Ursachenzuschreibung besonders durch die Psychoanalyse unterstützt.

Eine wichtige Rolle spielt demnach die Eltern-Kind-Beziehung in der Entwicklung von Leistungsangst. Die Gefühle, das Vertrauen und eine enge Bindung können von großer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes im Hinblick auf sein Leistungsverständnis sein.

Schul- und Prüfungsangst können Folgen der Leistungsangst sein und werden daher oft als Unterkategorien der Leistungsangst gesehen. Schwarzer differenziert sie in

seiner Taxonomie ebenfalls als besondere Formen der Leistungsangst. Diese drei Angstarten stehen in einem engem Zusammenhang zueinander.

4.2 Schulangst

„Wenn die Mutter ihrem Söhnchen droht: „Warte nur, bis Du zur Schule gehen musst! Die Lehrerin wird dann gewiß mit Dir fertig, Du Lauser. Sie wird Dich züchtigen, bis Du gehorchst“ usw. darf sie nicht erstaunt darüber sein, daß ihr Tommi von Schulangst befallen wird und schon bald einen richtigen „Schulverleider“ entwickelt, selbst wenn die Lehrerin milde, verständig und kinderlieb ist, (.....) denn Angst wirkt ansteckend wie ein Schnupfen“ (Zulliger 1981, S. 70 f). In dieser Aussage Zulligers ist sicher ein relativ hoher Wahrheitsgehalt zu finden, dennoch sollte man sich damit noch nicht zufrieden geben.

Schulangst existiert nicht erst in den letzten Jahren. Oft wird sie auf den wachsenden Leistungsdruck in der Gesellschaft zurückgeführt, doch von Schulangst spricht man seit Einführung der Schulpflicht. Die Schule als Institution, die immer ein gewisses Maß an Leistungsdruck mit sich bringt, sorgt auch immer für ein gewisses Maß an Angst.

Die begriffliche Klärung der Schulangst ist recht eindeutig. Unter Schulangst versteht man die Angst eines Kindes vor der Institution als solches, die Angst morgens zur Schule zu gehen. Von der Schule scheint eine regelrechte Bedrohung für das Kind auszugehen. Diese Bedrohung kann ihre Ursache in der Leistungsangst haben, an der Person des Lehrers liegen oder andere Gründe haben. Sie muss nicht immer real existierend sein, oft handelt es sich um eine fiktive, eine eingebildete Gefahr.

Die unterschiedlichen Formen der Schulangst, nämlich wie sie sich äußert und zeigt, muss man differenzieren. Es gibt kein Patentrezept für die Erkennung von Schulangst. Sie kann sich bemerkbar machen in einem häufigen Erkranken des Kindes, einem starken Leistungsabfall in der Schule oder erhöhter Unkonzentriertheit. Während das eine schulängstliche Kind vielleicht eher durch seine ruhige, zurückhaltende Art auffällt, überspielt ein anderes Kind seine Angst eventuell mit auffallend lautem Verhalten, es mimt den „Klassen-Clown“ oder den „Störenfried“. Jedoch wäre es ebenso ein Trugschluss, jegliches auffallende Verhalten als Schulangst zu interpretieren. Wichtig ist es für Eltern, Lehrer und Schulsozialpädagogen, eine höhere Sensibilität für dieses Thema zu entwickeln. Fällt ein Kind auf, dann gilt es zu beobachten, nachzufragen und zu agieren.

Obwohl die Erscheinungsformen schwer einzugrenzen sind, möchte ich im Folgenden dennoch versuchen, Ursachen und Erscheinungsformen von Schulangst darzustellen.

Schulangst kann vielerlei Ursachen haben. Bemerkte ein Elternteil eine Ablehnung des Kindes gegen die Schule, dann muss dies nicht zwangsläufig mit dem Lehrer zusammenhängen. Auch die Angst davor, eine erwartete Leistung nicht zu erbringen, kann, muss aber nicht die Ursache sein. Vermehrt hört man von Aggressionen auf dem Schulhof, von „Mobbing“ schon im Grundschulalter. Die Schulangst bezieht sich nicht nur auf leistungsbezogene Aspekte der Institution Schule, sondern umfasst auch die soziale Komponente. Auch gleichaltrige oder ältere Mitschüler können hier also Auslöser für eine Schulangst sein.

Viele Ängste aus frühester Kindheit kehren nach Eintritt in die Schule wieder. So kann die Schule mit einer Vielzahl neuer und unbekannter Situationen die Trennungsangst zur Mutter erneut hervorrufen. Vertreter der psychoanalytischen Theorie sehen Ursachen für Ängste in den Erfahrungen der frühen Kindheit. Schulängstlichkeit wird dabei nicht ausgenommen. Verdrängte, traumatische Erlebnisse kämen dann, verursacht durch den Stress der Schulsituation, in Form von Ängsten zum Ausbruch.

Unterschiedliche Eindrücke und Faktoren kommen in der Forschung nach der Ursache für eine bestimmte Angst zum Tragen. Es gilt auch an dieser Stelle wieder Sensibilität gegenüber dem Kind zu entwickeln, genau hinzusehen und zu hören.

Rost und Haferkamp listeten 1979 folgende Variablen als ursachenrelevant für Schulangst auf:

- (a) Lehrerverhalten und –persönlichkeit
- (b) Inhalt und Vermittlung des Lernstoffes
- (c) Schulleistungen und Zensierung
- (d) Gestaltung der Prüfungssituation
- (e) soziale Beziehungen der einzelnen Schüler
- (f) Elternverhalten und familiäre Erziehung (vgl. Rost und Haferkamp 1979, S. 8f, zitiert nach Sörensen 1996, S.76).

Häufig werden Begründungen für das Auftreten von Schulangst in der Persönlichkeit des Lehrers gesucht. Dabei muss man allerdings differenzieren, ob die Angst durch einen bestimmten Lehrer ausgelöst wird oder ob der Status der Lehrperson an sich

schon ausreicht, ängstliches Verhalten bei Schülern zu bewirken. Im letzteren Fall können die Gründe dafür in einer Projektion der Leistungserwartung seitens des Kindes in sämtliche Lehrer liegen, aber auch in der Furcht vor Autorität. Erzieherische Hintergründe der Familie und die Persönlichkeit des Kindes unterstützen diese Autoritätsangst. Diese Angst ist dann unabhängig von der Persönlichkeit und dem Unterrichtsstil des Lehrers.

Liegt die Angst tatsächlich in der Lehrperson selbst, wird die Angst nicht vereinzelt in der Klasse vorkommen, sondern in unterschiedlichen Ausprägungen bei den meisten Schülern dieses Lehrers vorhanden sein. Die Angst beschränkt sich dann in den meisten Fällen auf ein oder zwei Unterrichtsfächer, während in den anderen Unterrichtsstunden von dieser Angst kaum etwas zu merken ist. Niederle beschreibt diesen Lehrer als „gefürchteten Lehrer, der besonders streng war, bei dem viele durchgefallen sind,(...), der nicht mit zynischen und kränkenden Kommentaren geizte“ (Niederle 2002, S. 98). Dieser Angst kann man nur in der Zusammenarbeit mit dem betreffenden Lehrer entgegentreten. Nicht das Kind ist hier der Ansatzpunkt zur Reduktion der Angst. Der Lehrer sollte sein Verhalten reflektieren, sich Motivationstechniken aneignen und im ständigen Austausch mit seinen Kollegen stehen. Das gilt allerdings keinesfalls für den einzelnen Lehrer. Vielmehr sollte jeder, der im Schulbetrieb arbeitet, regelmäßig sein Verhalten reflektieren, um die Qualität seiner Arbeit zu sichern.

Für Lehrer ist es ebenso wichtig, genauestens abzuwägen, wie er auf einzelne Misserfolge der Schüler reagiert. Lob und Tadel müssen kindgerecht und individuell eingesetzt werden. Der Lehrer ist es auch, der wesentlichen Einfluss auf ein gesundes Klassenklima und eine gute Lernatmosphäre hat. Mit Demütigungen und bloßstellen vor der Klasse wird er das Gegenteil erreichen. Auch das mündliche Abfragen vor der Klasse hat oft den gegenteiligen Effekt einer Leistungssteigerung.

Die Struktur des Unterrichtes und der Inhalt des Lernstoffes wirken sich ebenfalls aus. Häufig beobachtet man in naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik, Physik oder Chemie eine höhere Angstquote bei den Mädchen, auf der anderen Seite ist diese Quote bei Mädchen geringer in sprachwissenschaftlichen Fächern.

Wie bereits erwähnt, wird das geltende Benotungssystem immer stärker kritisiert. Es soll der eigenen Reflektion der erbrachten Leistung dienen. Viele Pädagogen fordern

eine Benotung aufgrund der individuellen Leistungen, gemessen an der erbrachten Anstrengung. Durch den Vergleich der Noten kommt es zu Minderwertigkeitskomplexen und Selbstwertverlust bei Schülern mit weniger guten Leistungen. An vielen Gesamtschulen in Deutschland wird auf die Benotung in den ersten Schuljahren verzichtet und auch in den Grundschulen beginnt die Zensurierung erst in der dritten Klasse. So vermindert man Konkurrenz unter den Kindern bezüglich der Schulleistungen. Solch eine Rivalität kann eine wichtige Ursache für Schulangst sein. Auch die Gestaltung von Klausuren, mündlichen Prüfungen und Tests will genauestens bedacht werden. Einige Vorschläge zur „Entschärfung“ solcher Situationen werde ich in Kapitel 8.2 nennen.

Zusammenhänge zwischen der innerfamiliären Erziehung und der Schulangst sind nicht zu übersehen. Resultieren kann diese Angst aus überhöhten Leistungsanforderungen, demnach aus einer Leistungsangst, aber auch dem Einsetzen der Schule als Drohmittel wie beispielsweise in oben genannter Geschichte des kleinen Tommi. Ein ausgeprägter Notenfanatismus der Eltern kann ebenfalls eine Ursache für schulisches Versagen sein und eine Schulangst nach sich ziehen. Schüler, die den Erziehungsstil ihrer Eltern als negativ empfinden, neigen häufig zu einer höheren Schulunlust.

Krohne betrachtet die Schule als einen der am häufigsten beobachteten Angstausslöser bei Kindern (vgl. Krohne 1996, S. 313 ff). Die Auswirkungen auf das Leben des Kindes können dabei sehr weitreichend sein. Chronische Erkrankungen, um den Schulbesuch zu vermeiden, Aggressionen oder Schuleschwänzen als Flucht, sind dabei nur Beispiele. Wie ich bereits im dritten Kapitel dieser Arbeit unter dem Titel der behavioristischen Ansätze der Angstentstehung dargestellt habe, kann solch ein Vermeidungsverhalten schnell zu einer Stabilisierung der vorhandenen Angst führen. Das Fernbleiben von der Schule beispielsweise kann den angenehmen Effekt der Angstreduzierung für das Kind nach sich ziehen. Erinnerung es sich an dieses positive Gefühl, dann wird es bei nächster Gelegenheit diese Information aus dem Unterbewusstsein abrufen und immer öfter auf die Vermeidung zurückgreifen. Je öfter das Kind die Schule schwänzt, desto größer wird die Angst und das Vermeidungsverhalten werden und sich im Leben des Kindes manifestieren.

Besonders berücksichtigt werden bei Krohne die Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Kindes (vgl. ebenda, S. 313 f).

Ein Verlust oder die Minderung des Selbstwertgefühles und –bewusstseins kann ebenfalls eine Stabilisierung der Schulängstlichkeit nach sich ziehen. Seligmann spricht hier von der „erlernten Hilflosigkeit“. Er entwarf ein Drei-Schritte-Modell, das ich in Kapitel 6 erklären werde.

4.3 Prüfungsangst

Bereits an anderer Stelle erwähnte ich, dass der Begriff der Prüfungsangst im alltäglichen Sprachgebrauch nicht selten mit den Begriffen der Schul- und Leistungsangst synonym verwendet wird. Auf der Suche nach verschiedenen Definitionen findet man daher immer wieder Parallelen. Ich möchte mich der schon oben erwähnten Taxonomie Schwarzers anschließen und zwischen diesen drei Angstformen differenzieren. Einen Zusammenhang kann man sicherlich nicht verwerfen, die drei Ängste stehen in hoher Korrelation zueinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Prüfungsangst bezieht sich meist auf ein zukünftiges Objekt, anders als bei der Leistungs- und Schulangst sind hier die Angstauslöser nur selten fiktiv. Sie sind konkret auf eine angsteinflößende Situation, nämlich die Prüfung, eine Klausur oder das mündliche Abfragen bezogen. Schul- und Leistungsangst tritt oft ohne konkreten Angstauslöser auf, häufig sogar aufgrund eines nicht real existierenden Angstauslösers.

Jeder von uns kennt Symptome, die ein paar Tage vor einer Prüfung auftreten und erst während der Prüfung langsam nachlassen. Dazu gehört ein ungutes Gefühl im Magen, Unruhe und eventuell Unwohlsein. Die Angst, die Prüfung nicht zu bestehen oder aber auch die Angst vor der Prüfungssituation an sich, sind bei uns auf unterschiedliche Art und Weise ausgeprägt. Befragt man einen Prüfling vor einem anstehenden, entscheidenden Test nach seinem Befinden, wird er mit großer Wahrscheinlichkeit auf seine Prüfungsangst hinweisen. Doch wo fängt die Bedrohlichkeit der Prüfungsangst an und wann liegt sie noch im „Normalbereich“? Ein gewisse Nervosität vor einer wichtigen, selbstwertentscheidenden Prüfung ist sicherlich „normal“. Fakt hingegen ist, dass viele Menschen sich in einer solchen Situation als prüfungsängstlich beschreiben würden, da die Gefühle als meist unangenehm empfunden werden. In der Alltagssprache wird dieser Prüfungsstress oft als Angst definiert. Von Prüfungsangst im psychologischen Sinne spricht man hier allerdings nicht, der Begriff „Lampenfieber“ ist in diesem Zusammenhang mit einer

Stresssituation meines Erachtens angebracht. Von einem Ausbleiben negativer Spannungsgefühle kann man wohl lediglich ausgehen, wenn die Relevanz der Prüfung wenig bedeutend scheint.

Von Prüfungsangst kann man dann sprechen, wenn dieses Gefühl sich bedeutend auf das Erleben der Prüfung und die Resultate auswirken. Das kann bei starker Ausprägung von Prüfungsangst bis zum Vermeidungsverhalten führen, der Prüfling verweigert die Prüfung. Doch nicht nur Flucht kann eine Konsequenz von Angst sein, schon das „Black-Out“, das Verlieren des roten Fadens kann sich auf die Prüfungsbenotung auswirken und damit gilt diese Angst als Beeinträchtigung.

Das im alltäglichen Prüfungsstress bekannte „Lampenfieber“ in der „harmlosen“ Ausprägung hingegen, wird den Prüfling eher zu einer besseren Leistung herausfordern und kann eine wichtige motivationale Komponente sein.

Zur Diagnose von Prüfungsangst wurden verschiedene Testverfahren entwickelt. Dazu gehört unter anderem der eindimensionale „Test Anxiety Questionnaire“ (TAQ) von Mandler und Sarason. In diesem Test werden körperliche Einschätzungen (z.B. „wie stark schwitzen Sie, während sie an einem Gruppen-Intelligenztest teilnehmen?“ (Sörensen 1996, S. 113)), aber auch emotionale und kognitive Veränderungen aufgenommen. Für Kinder benutzt man häufig spezielle Fragebögen.

Prüfungsangst kann sehr verschiedene Symptome aufweisen.

- Auffällig sind häufig emotionale Veränderungen, depressive Verstimmungen, scheinbar grundlose Aggressionen oder Weinkrämpfe. Hierzu zählen auch Stimmungsschwankungen.
- Sie kann motorische Einschränkungen mit sich ziehen. Schlafstörungen kurz vor einer Prüfung oder Ess- und Verdauungsstörungen, sowie Zittern treten nicht selten bei ängstlichen Prüfungskandidaten auf.
- Für Außenstehende am auffälligsten sichtbar sind Hautveränderungen. Rote, sogenannte hektische Flecken im Gesicht und am Hals oder plötzliches Erblassen, gehören ebenso zu den Symptomen wie Ausschlag bis hin zu neurodermitischen Symptomen.
- Geistige Funktionen werden beeinträchtigt, oft lässt die Konzentration durch Unruhe nach, das Gedächtnis scheint blockiert. Klassisches Erscheinungsbild ist hier das „Black-Out“.
- Auch die sozialen Beziehungen leiden unter einer stark ausgeprägten Prüfungsangst. Mit den emotionalen Veränderungen eng verknüpft sind

häufig Beziehungskrisen in Partnerschaften oder der Rückzug aus dem sozialen Leben. Prüfungsängstliche klagen in der Vorbereitung auf eine Prüfung nicht selten über den Verlust des Freundeskreises (vgl. Knigge-Illner 1999, S. 12)

Das Auftreten der unterschiedlichen Symptome ist individuell bei jedem Menschen unterschiedlich. Auch die Ausprägung der Erscheinungsformen hängt von der körperlichen und geistigen Verfassung des Prüfungskandidaten ab.

Eine große Rolle spielen bei der Prüfungsangst auch die bereits oben erläuterten Komponenten „Aufgeregtheit“ und „Besorgtheit“. Spiegler, Morris und Liebert baten Studierende zu drei verschiedenen Zeitpunkten die Grade ihrer Besorgtheit und Aufgeregtheit anhand eines Fragebogens darzulegen (Spiegler, Morris u. Liebert 1968, zitiert nach Stiensmeier-Pelster 1996, S. 20). Aus den Untersuchungen ergab sich, dass gerade zu Beginn einer Arbeit, einer Klausur oder eines Tests die Werte der Aufgeregtheit besonders ausgeprägt waren. Die Besorgtheitskomponente hingegen schwankte nur leicht und schwächte mit zunehmendem Verlauf der Prüfung eher ab. Abhängig von der Erfolgserwartung in einer Prüfung variiert die Besorgtheitskomponente. Rechnet der Prüfling mit einem Misserfolg, wird auch die Besorgtheitskomponente größer. Sie beeinflusst dann auch den Aspekt der Aufgeregtheit. Die Ergebnisse der Untersuchungen hielten Spiegler, Morris und Liebert in folgender Tabelle fest.

	5 Tage vor der Klausur	Zu Beginn der Klausur	Nach Beendigung der Klausur
Aufgeregtheit	7.8	9.7	7.9
Besorgtheit	13.8	13.1	12.5

(Tab. 4.1) (Spiegler, Morris und Liebert 1968, zitiert nach Stiensmeier-Pelster 1996, S. 20).

Prüfungsangst ist demnach nicht nur auf verschiedene Ursachen zurückzuführen, sondern hat auch unterschiedliche Konsequenzen für den Betroffenen. Viele Komponenten spielen, ähnlich der Schulangst, eine große Rolle auf die Auswirkungen und Ausprägungen dieser Angst.

5. Die Angstskalen

Weder für Eltern, noch für Lehrer und Schulsozialpädagogen, ist es einfach, Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst zu erkennen und zu verstehen, obwohl sie täglich damit in Kontakt sind. Niemand gibt gerne negative Gefühle wie Angst zu, besonders Schulkinder gestehen sich häufig nicht einmal selbst die Angst ein. Für den Schulsozialpädagogen, den Lehrer oder die Eltern ist es gerade deshalb wichtig, diese Angst erkennbar zu machen.

Angst ist nicht messbar, sie ist ein hypothetisches Konstrukt. Es gibt lediglich verschiedene Indikatoren, die Angst erkennen lassen. Dazu gehören auch körperliche Merkmale, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, allerdings darf man auch hier nicht von einer Gemeingültigkeit ausgehen. Das ist mit ein Grund dafür, dass man heutzutage Fragebögen mit verschiedenen Items nutzt, um Emotionen wie Angst zu erfassen.

Für die Beurteilung von Kinderängsten werden die „allgemeine Angstskala“ genannt, sowie die Prüfungsangstskala für Kinder. Beide finden in der Praxis, gerade im Schulalltag und in der Kinder- und Jugendarbeit, häufige Anwendung.

Die Prüfungsangstskala für Kinder sei an dieser Stelle vollständig zitiert, nicht nur wegen ihres Bekanntheitsgrades, sondern auch, weil sie die verschiedenen Facetten von Leistungs-, Schul-, und Prüfungsangst meiner Meinung nach gut aufzeigt. Für den Leser kann es eine Hilfe sein, sensibler für das Thema zu werden. Der Fragebogen kann einen wichtigen Beitrag zu Erkennung von Angst in der Schule leisten. Er beachtet nicht nur erhöhte Selbstaufmerksamkeit und körperliche Aspekte, wie Herzklopfen, sondern auch die Selbsteinschätzungen der Schüler. Ursprünglich wurde er von den Lehrern in den Klassen angewendet. Hier allerdings bestand immer die Gefahr, dass die Antworten verfälscht waren, da die Kinder dem Lehrer gegenüber nicht offen genug waren. Das grundlegende Problem war hierbei wohl, dass die Kinder fürchteten, mit „falschen“ Antworten einen schlechten Eindruck beim Lehrer zu hinterlassen, dass eventuell sogar die Ergebnisse in die Benotung mit eingehen würden. Heute übernimmt die Aufgabe der Durchführung solcher Tests meist ein Schulsozialpädagoge. Dieser hat eher einen Abstand zum Schüler, er ist nicht in der benotenden und wertenden Position und kann schon dadurch eine ganz andere Beziehung zu ihm aufbauen. Die Testfragen können schon von Grundschulern ohne Probleme beantwortet werden, so dass eine frühe Erkennung von

Angst gewährleistet ist. Außerdem bietet die Angstsкала nicht nur Lehrern, Eltern und Sozialpädagogen einen Einblick in die Gefühlswelt des Kindes, oft nützen diese Test auch zur Selbstbeobachtung und -erkenntnis bei älteren Kindern.

„Die Prüfungsskala für Kinder (TASC, Test Anxiety Scale for Children) besteht aus dreißig Fragen, die der Klasse mit den folgenden Instruktionen vorgelesen werden: Ich werde euch einige Fragen stellen- Fragen, die sich von den gewöhnlichen Schulfragen unterscheiden, denn sie handeln davon, wie es euch zumute ist, und daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. (.....) Diese Fragen handeln davon, wie ihr denkt oder fühlt, (...). Menschen denken und fühlen verschieden. Dein Banknachbar macht vielleicht einen Kreis um das „Ja“, wo du einen Kreis um das „Nein“ machst. (...) Die folgenden Fragen handeln davon, wie ihr über die Schule denkt und fühlt, sowie von einer Menge anderer Dinge. (...)

Die Fragen werden auf jeden Fall den Kindern vorgelesen; die Kinder werden nie aufgefordert, selbst zu lesen. Sie sollen nur ein Ja oder ein Nein einkreisen. In den Klassen 1 und 2 werden die Wörter „Ja“ und „Nein“ auf die Tafel geschrieben, und vor jeder Frage werden die Kinder gebeten, ihren Finger auf die entsprechende Nummer des Antwortblattes zu legen.

Jedes Kind erhielt einen Punkt, wenn es „Ja“ auf dem Antwortblatt einkreiste. Wir geben nun die TASC vollständig wieder:

1. Regst du dich auf, wenn der (die) Lehrer(in) sagt, er (sie) werde dir Fragen stellen, um herauszukriegen, wieviel du weißt?
2. Machst du dir Sorgen, ob du versetzt wirst, d.h. ob du am Ende des Schuljahres von der.... Klasse zu der... Klasse steigst?
3. Wenn der (die) Lehrer(in) dich bittet, vor die Klasse zu kommen und laut zu lesen, hast du da Angst, daß du schlimme Fehler machen könntest?
4. Wenn der (die) Lehrer(in) ankündigt, er (sie) werde einige Jungen und Mädchen aufrufen, damit sie ein paar Aufgaben rechnen, hoffst du dann, daß jemand anderes als du aufgerufen wird?
5. Träumst du nachts manchmal, du seiest in der Schule und könntest die Fragen des (der) Lehrers(in) nicht beantworten?
6. Wenn der (die) Lehrer(in) sagt, er (sie) werde prüfen, wieviel du gelernt hast, fängt dein Herz dann schneller zu schlagen an?

7. Wenn der (die) Lehrer(in) Rechenunterricht gibt, glaubst du dann, daß andere Kinder in der Klasse ihn (sie) besser verstehen als du?
8. Wenn du abends im Bett liegst, machst du dir dann manchmal Sorgen, wie du am nächsten Tag im Unterricht abschneiden wirst?
9. Wenn der (die) Lehrer(in) dich bittet, vor der Klasse an der Tafel zu schreiben, zittert dann manchmal die Hand, mit der du schreibst, ein wenig?
10. Wenn der (die) Lehrer(in) euch Leseunterricht gibt, glaubst du dann, daß andere Kinder in der Klasse besser verstehen als du?
11. Meinst du, daß du dich mehr als andere Kinder über die Schule aufregst?
12. Wenn du zu Hause bist und für die Rechenaufgaben für den nächsten Tag nachdenkst, fürchtest du dann, die Antwort nicht zu können, wenn der (die) Lehrer(in) dich aufruft?
13. Wenn du krank bist und Unterricht versäumst, machst du dir dann Sorgen, ob deine Schularbeit nach Rückkehr zur Schule weniger gut sein wird als die deiner Kameraden?
14. Träumst du manchmal nachts, daß andere Jungen und Mädchen deiner Klasse Dinge können, die du nicht kannst?
15. Wenn du nach Hause kommst und über die Leseaufgaben für den nächsten Tag nachdenkst, machst du dir Sorgen, daß du dabei schlecht abschneiden könntest?
16. Wenn der (die) Lehrer(in) sagt, er (sie) werde herausfinden, wieviel du gelernt hast, hast du dann ein sonderbares Gefühl im Magen?
17. Wenn du einmal sehr schlecht abschneiden würdest, wenn der (die) Lehrer(in) dich aufruft, wäre es dir dann wohl nach Weinen zumute, auch wenn du versuchen würdest, nicht zu weinen?
18. Träumst du nachts manchmal, daß der (die) Lehrer(in) ärgerlich ist, weil du deine Aufgaben nicht kannst?

Der Testgeber unterbricht dann mit folgender Fragestellung:

Bei den folgenden Fragen wird das Wort „Prüfung“ benutzt. Mit „Prüfung“ meine ich jeden Fall, wo der (die) Lehrer(in) euch bittet, etwas zu tun, damit er (sie) herausfindet, wieviel ihr wißt oder wieviel ihr gelernt habt, sei es durch Schreiben im Heft, durch Vorsprechen oder Schreiben an der Tafel. (...)

19. Hast du Angst vor Prüfungen in der Schule?
20. Regst du dich sehr auf, bevor du geprüft wirst?
21. Regst du dich sehr auf, während du geprüft wirst?

22. Regst du dich nach der Prüfung darüber auf, ob du gut abgeschnitten hast?
23. Träumst du manchmal nachts, daß du an diesem Tag in der Schule schlecht abgeschnitten hast?
24. Wenn du geprüft wirst, zittert dann die Hand ein wenig, mit der du schreibst?
25. Wenn der (die) Lehrer(in) sagt, sie werde eine Klassenarbeit machen, fürchtest du dann schlecht abzuschneiden?
26. Wenn du eine schwere Prüfung mitmachst, vergißt du manche Dinge, die du vor der Prüfung sehr gut gewußt hast?
27. Wünschst du dir oft, daß du dich nicht so sehr über Prüfungen aufregen würdest?
28. Wenn der (die) Lehrer(in) sagt, er (sie) werde eine Klassenarbeit machen, bekommst du dann ein nervöses oder komisches Gefühl?
29. Denkst du gewöhnlich während einer Prüfung, du würdest schlecht abschneiden?
30. Machst du dir auf dem Schulweg manchmal Sorgen, der (die) Lehrer(in) könnte eine Klassenarbeit schreiben lassen?“

(Sarason, Davidson, Lighthall, Waite, Ruebush 1971, S. 105 ff).

Dieser Test ist allerdings umstritten, das Ergebnis des Tests scheint fraglich. Es könnte statt auf eine vorhandene Angstneigung ebenso darauf hinweisen, dass der Schüler dazu neigt, sich negative Eigenschaften zuzuschreiben. Meiner Meinung nach ist er trotzdem sehr empfehlenswert, gerade für die Arbeit mit kleineren Kindern in der Grundschule.

Angst kann man nicht messen, aber mit diesem Test kann man sie etwas greifbarer machen. Dieser Test ermöglicht es dem Schüler, seinen Eltern, seinen Lehrern und dem Schulsozialpädagogen das Ausmaß der Angst zu erkennen und adäquat zu handeln. Für den Lehrer ergeben sich Hinweise, wie Prüfungssituationen, aber auch der Unterricht angstfreier zu gestalten sind. Bei der Frage, wie man trotzdem den Lernstoff sinnvoll vermitteln kann, steht der Sozialpädagoge hilfreich zur Seite. Um Inhalt und Vermittlung des Lernstoffes, Motivierung im Unterricht und den Zusammenhang von Schulleistung und Zensierung wird es im Kapitel 8.2 gehen. Aber auch die Konsequenzen für die familiäre Erziehung werde ich nicht unbeachtet lassen.

6. Der Zusammenhang von Angst und Leistung

Wie von fast allen anderen Emotionen (Wut, Ärger, Trauer, Glück) wird Leistung auch und ganz besonders von der Angst beeinflusst. Ich werde nun in diesem Teil der Arbeit erforschte Zusammenhänge zwischen Angst und Leistung vorstellen.

Kleine und Seipp (1990) verglichen die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen und stellten im Durchschnitt eine mittlere Korrelation zwischen Angst und Leistung fest. Konkret konnte man feststellen, dass Hochängstliche in Stresssituationen schlechtere Leistungen zeigten als Niedrigängstliche, während sie in stressfreien Situationen gleiche Ergebnisse erzielten (vgl. Krohne 1996, S. 344 ff).

Auch Spence und Taylor (1951) haben sich mit dem Zusammenhang von Angst und Leistung auf lerntheoretischer Ebene befasst. Die beiden Behavioristen stellten die sogenannte Trieb-Habit-Theorie auf. Angst wird von ihnen lerntheoretisch als eine Kraft aufgefasst, als motivationale Komponente, die Individuen zu Leistung antreibt. Taylor und Spence bezogen sich auf die Lerntheorie von Hull. Verhalten sei demnach nicht nur eine Folge von Triebstärke, sondern hänge auch von der Habitstärke ab.

Spence und Taylor formulierten daraus folgende multiplikative Verbindung:

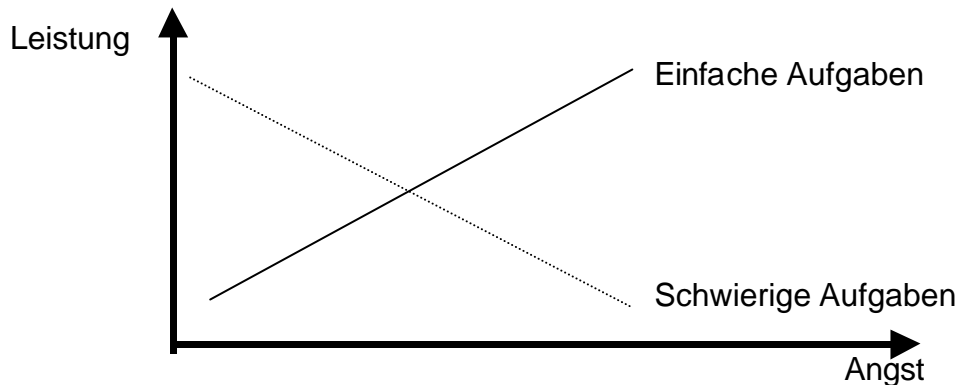
$$E = f (H \times D) ,$$

dabei steht H für das Habit, die Gewohnheit, D beschreibt die Triebstärke (Drive). „Die Triebstärke D „lädt“ quasi das Habit H (die zur Gewohnheit gewordene Reaktion) zu einem Reaktionspotential E auf, wird die Reaktionsschwelle überschritten, erfolgt eine Reaktion“ (Sörensen 1996, S. 19).

Ein hoher Habit-Wert lässt also Reaktionen schneller ablaufen als ein niedriger Habit-Wert. Dabei lässt größere Angst gelernte Reaktionen schneller ablaufen als ungewohnte Reaktionen. Wenn Angst hier aber wie ein Trieb wirkt, dann hat das auch Auswirkungen auf die Leistung.

Spence und Taylor haben sich speziell mit Leistungen in der Schule beschäftigt. „Einfache Aufgaben (z.B. mathematische Übungen oder Rechtschreiblektionen) ziehen größere Habitstärken nach sich als schwierige: So ist bei einfachen Aufgaben und damit entsprechend großer Habitstärke die Auftretenswahrscheinlichkeit für die richtige Lösung größer als für falsche Lösungen (Spence und Spence 1966). Bei schwierigen Aufgaben kehrt sich dieses Verhältnis um“ (Sörensen 1996, S.19).

Hochhängstliche Schüler können demnach leichtere Aufgaben eher lösen als Niedrigängstliche. Schwierige Aufgaben hingegen werden von Niedrigängstlichen leichter gelöst.



(Abb. 6.1) (vgl. Spence u. Taylor, zitiert nach Sörensen 1996, S. 20)

Diese Graphik konnten Spence und Taylor anhand mehrerer Untersuchungen aufstellen. So baten sie in verschiedenen Experimenten Hoch- und Niedrigängstliche Paarassoziationsaufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu bearbeiten. Die Einteilung in hoch- und niedrigängstliche Versuchspersonen basierten auf dem "Manifest Anxiety Scale", eine von Janet Taylor entworfene Unterscheidungsskala. Anhand verschiedener Items konnte eine recht eindeutige Differenzierung vorgenommen werden. Den Probanden wurden Fragen nach ihrer Aufgeregtheit und Besorgtheit gestellt, aber auch nach körperlichen Symptomen wurde gesucht.

Einige Beispielitems nach Taylor (1951) verdeutlichen die Vorgehensweise:

- Ich habe häufig Magenschmerzen
- Ich arbeite häufig unter großer Anspannung
- Ich habe oft Angst davor, zu erröten
- Ich werde leicht verlegen
- Ich bin oft über etwas besorgt
- Manchmal bin ich so aufgeregt, dass ich Schwierigkeiten habe, einzuschlafen
- Verglichen mit meinen Freunden habe ich mehr Ängste
- Es fällt mir schwer, mich zu konzentrieren
- Ich bin ein sehr nervöser Mensch (vgl. Taylor 1951, zitiert nach Stiensmeier-Pelster 1996, S. 6)

Erwartungsgemäß erzielten die hochängstlichen Probanden in der Paarassoziationsaufgabe mit niedrigem Schwierigkeitsgrad bessere Leistungen und wiesen bei den schwierigen Aufgaben mehr Fehler auf, als Niedrigängstliche.

Die Anzahl der Fehler je Wortpaar in Abhängigkeit des Ängstlichkeitsgrades und der Aufgabenschwierigkeit sind in folgender Tabelle dargestellt.

Gruppe	Leichte Aufgabe	Schwere Aufgabe
Hochängstlich	3,24	9,54
Niedrigängstlich	5,40	8,65

(Tab. 6.1) (Stiensmeier-Pelster 1996, S.8).

Betrachtet man nun noch die Abhängigkeit von Angst auf das Lernen bezüglich des Lernfortschritts, weisen auch hier die Untersuchungen von Spence und Taylor deutliche Ergebnisse auf. Je mehr Lernvorgänge stattfinden, desto mehr steigert sich die Leistung bei Hoch- und Niedrigängstlichen. Je nach Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, finden sich hier aber auch Unterschiede. Der Leistungszuwachs der leicht zu lernenden Wortpaare ist anfänglich größer als bei den komplizierten Wortpaaren. Der Grad der Ängstlichkeit scheint dennoch auf die Leistung unter dem Wiederholungsaspekt keinen Einfluss zu haben. Der Leistungsvorteil der Niedrigängstlichen bleibt bestehen und wächst mit zunehmendem Lernfortschritt proportional zur Kurve des Leistungsfortschritts der Hochängstlichen an. Je mehr Lerndurchgänge stattfinden, desto mehr richtige Antworten werden gegeben, sowohl von den Niedrig- als auch den Hochängstlichen (vgl. Stiensmeier-Pelster 1996, S. 9).

Ein Aspekt, den Spence und Taylor allerdings in ihrer Untersuchung vernachlässigt haben, ist der der kognitiven Prozesse, die beim Lösen einer Aufgabe ablaufen können. Während der Bearbeitung schwieriger Aufgaben laufen mit großer Wahrscheinlichkeit andere Gedankenprozesse ab, als bei leichten Aufgaben. Dies gilt für Hoch- und Niedrigängstliche und beeinflusst die Leistung ebenfalls. Eine wichtige Rolle spielt hier einerseits die Selbstwahrnehmung. So kann das Lösen einfacher Aufgaben als Erfolg empfunden werden und motivieren, während ein empfundener Misserfolg durch zeitliche Ausdehnung des Lösens schwieriger Aufgaben eher hemmend wirkt. Es kann durchaus auch vorkommen, dass allein der Gedanke oder das Gefühl, man habe mit einem Misserfolg zu rechnen, bewirkt, dass

der Hochhängstliche die Arbeit vorzeitig niederlegt. Jegliches Bemühen scheint sinnlos. Die Gedanken würden hier von der Aufgabe ablenken. Auch Überlegungen hinsichtlich der Beurteilung durch andere haben sicherlich eine Bedeutung für das Ergebnis.

Neben einigen anderen Wissenschaftlern haben sich mit diesem Aspekt Mandler und Sarason 1952 beschäftigt (vgl. ebenda, S. 18). Sie haben untersucht, inwieweit gedankliche Prozesse Einfluss auf Leistung haben können. Sie beschäftigten sich vornehmlich mit der Frage, welche Rolle dabei die öffentliche Selbstaufmerksamkeit spielt. Mandler und Sarason nahmen an, dass während einer Aufgabenlösung zwei Triebe im Menschen das Verhalten beeinflussen und zwar im besonderen Maße dann, wenn sich die Person eine Bewertung durch andere ausgesetzt fühlt. Der eine Trieb ist der sogenannte Aufgabentrieb, der den Probanden motiviert, eine Aufgabe zu lösen zu versuchen. Der andere Trieb ist der Angsttrieb, der gegenteilig wirkt. Beide Triebe wirken abhängig von dem zeitlichen Verlauf einer Aufgabe unterschiedlich.

Ich möchte dies kurz am Beispiel einer wichtigen Prüfung verdeutlichen. Ein Student wird sich nach einigen Semestern Studium motiviert fühlen, nun seinen Abschluss zu machen. Zu diesem Abschluss gehören mehrere mündliche und schriftliche Prüfungen. Ein paar Wochen vor der ersten Prüfung wird der Aufgabentrieb, die Motivation, die Prüfung gut zu bestehen noch stärker sein, als der Angsttrieb. Dieser allerdings wird stärker, je näher das Prüfungsdatum rückt. Abhängig ist er von der Antizipation eines Erfolges oder Misserfolges. Mandler und Sarason unterscheiden aufgabenrelevante und –irrelevante Reaktionen. Zu den aufgabenirrelevanten Reaktionen zählen in diesem Beispiel selbstbezogene Gedanken, wie Gefühle der Hilflosigkeit, des Verlustes von Selbstwertgefühl oder das Beobachten eigener Aufgeregtheit. Mandler und Sarason vertreten die Meinung, dass antizipierter Erfolg hier die aufgabenrelevanten Reaktionen verstärkt (vgl. ebenda, S. 13).

Die aufgabenirrelevanten Reaktionen, so nehmen Mandler und Sarason an, seien individuell unterschiedlich. So könne man erklären, dass die ängstlichen Reaktionen vor einer Prüfung unterschiedliche Ausmaße haben können. Wie bereits oben erläutert, kommt noch hinzu, dass aufgabenirrelevante Reaktionen, beispielsweise erhöhte Selbstaufmerksamkeit, die Leistung beeinträchtigen. Damit könnte man auch die Leistungsunterschiede Hoch- und Niedrigängstlicher in den Experimenten von Spence und Taylor erklären. Würden die schweren Aufgaben bei den

Leistungsängstlichen eher einen Misserfolg antizipieren, dann setzen im verstärkten Maße aufgabenirrelevante Reaktionen ein. Diese beeinflussen die Leistung dann tatsächlich negativ.

Wenn wir noch einmal auf das oben genannte Beispiel zurückgreifen, dann kann man davon ausgehen, dass die beiden Triebe kurz vor der Prüfung den Höhepunkt ihres Ausmaßes erreichen. Ein niedrigängstlicher Student empfindet diesen Angsttrieb zwar ebenfalls, dennoch ist die Motivation, das Studium zu beenden größer. Der antizipierte Erfolg steigert aufgabenrelevante Gedanken. Bei einem hochängstlichen Studenten hingegen wird der Angsttrieb im schlimmsten Falle kurz vor der entscheidenden Prüfung stärker als der Aufgabentrieb, es kommt zum Vermeidungsverhalten. Der Student rechnet eher mit einem Misserfolg. Der Vermeidungsgradient lässt den Studenten "fliehen". Es kommt kurz vor einer angst-verursachenden Situation zu einem Annäherungs-Vermeidungskonflikt. Ausführlich experimentell beschäftigt haben sich auch Dollard und Miller (1950) mit diesem Thema. Für das Ansteigen des Vermeidungsgradienten machen sie die zeitliche und räumliche Distanz bzw. Annäherung verantwortlich (vgl. Krohne 1996, S. 197 ff).

In Anlehnung an das klassische Konditionieren geht man davon aus, dass auch das Vermeidungsverhalten erlernt sein kann.

Seligman entwarf die "Theorie der erlernten Hilflosigkeit". Mit dieser Theorie geht er davon aus, dass besonders bei hochängstlichen Personen Erfolg und Misserfolg vergangener Prüfungen einen großen Einfluss auf das eigene Bemühen vor einer anstehenden Prüfung haben. Seligman stellte 1975 ein Drei-Schritte-Modell vor.

Den ersten Schritt definierte Seligman als die Wahrnehmung, Ereignisse nicht kontrollieren zu können. Der Misserfolg wird nicht in eigener Verantwortung gesehen, vielmehr werden nicht beeinflussbare äußere Umstände dafür verantwortlich gemacht. Daraus resultiert die Erwartung, auch in Zukunft keinen Einfluss auf Erfolg oder Misserfolg zu haben. Stiensmeier-Pelster spricht in diesem Zusammenhang von „Unkontrollierbarkeitserwartung“ (Stiensmeier-Pelster 1997, S. 2). Aus dieser Erwartung entsteht die „erlernte Hilflosigkeit“, denn sie zieht dreierlei Defizite nach sich. Das motivationale Defizit mindert die zukünftigen Bemühungen, ein Ereignis durch eigenes Handeln zu beeinflussen. Das kognitive Defizit verhindert das Erkennen der Wirksamkeit des eigenen Handelns und das emotionale Defizit sorgt für

Gefühlsschwankungen und depressive Verstimmungen. Das eigene Handeln wird als sinnlos erachtet.

Unter dem Aspekt der Prüfungs- und Leistungsangst betrachtet, könnte ein Misserfolg eines hochhängstlichen Menschen dazu führen, dass er die eigene Verantwortung für diesen Misserfolg nicht erkennt. Die Ursachen wird er in der Person des Prüfers, der Prüfungssituation oder in der eigenen Unbegabtheit suchen (kognitives Defizit). Die Motivation, für eine nächste Prüfung mehr zu lernen, bleibt aus. Bei fehlender Begabung wird das motivationale Defizit auch in zukünftigen Prüfungen für Misserfolge sorgen. So können auch negative Rückmeldungen die Leistung mindern und einen Einfluss auf zukünftige Ergebnisse haben.

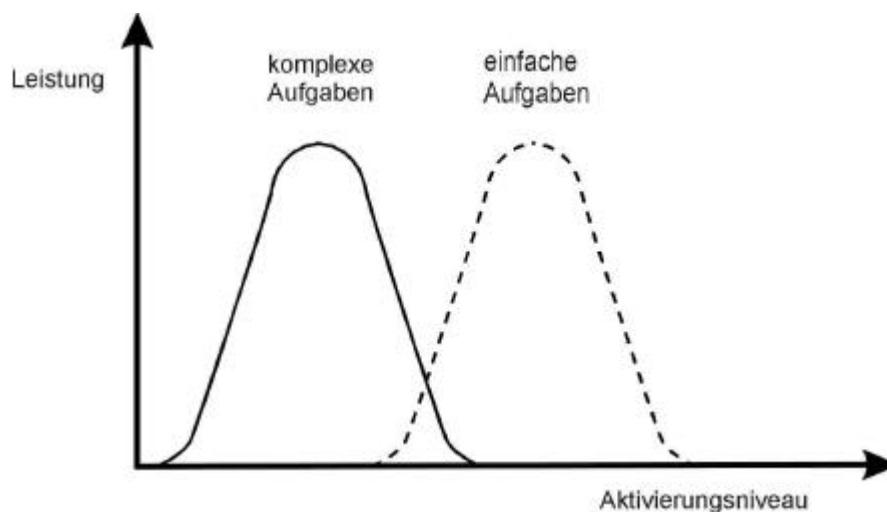
In Zusammenarbeit mit Hiroto führte Seligman 1975 Experimente mit Studenten zur Bestätigung seiner Theorie durch (vgl. ebenda, S. 2 ff). Dazu teilte er die Studenten in drei Gruppen ein und bat sie verschiedene Aufgaben zu lösen. Eine Kontrollgruppe bekam keine Rückmeldung, eine andere positive, die dritte Gruppe negative Rückmeldungen. In der anschließenden Testphase hatte jeweils die Hälfte der Versuchspersonen aus jeder Gruppe weitere Aufgaben zu bearbeiten, darunter ähnliche, aber auch gänzlich unterschiedliche Aufgaben als die in der ersten Bearbeitungsphase. Die Versuchspersonen, denen Misserfolgsmeldungen in der ersten Phase gegeben wurden, zeigten nun deutlich schlechtere Leistungen, unabhängig von dem Schwierigkeitsgrad und der Ähnlichkeit der Aufgaben. Die Versuchspersonen aus den anderen Gruppen hingegen erbrachten ähnliche Resultate. Damit belegten Hiroto und Seligman die Theorie der erlernten Hilflosigkeit. Experimente dieser Art wurden in abgewandelter Form von verschiedenen Wissenschaftlern durchgeführt.

Die Frage, inwiefern Erfolg und Misserfolg eine Leistung beeinflussen, haben auch Schneider und Gallitz (1973) aufgegriffen (vgl. ebenda, S. 14). Sie gaben ihren Probanden ebenfalls leichte und schwere Paarassoziationsaufgaben, untersuchten die Ergebnisse allerdings hinsichtlich verschiedener Rückmeldungen. Die Probanden bekamen entweder positive, negative oder neutrale Erfolgsmeldungen. Der Versuchsdurchgang mit neutraler Rückmeldung bestätigte noch einmal die Versuchsergebnisse von Spence und Taylor. Unterschiede waren erst bei Erfolgs- oder Misserfolgsmeldung, abhängig von dem Grad der Ängstlichkeit zu erkennen. Entsprechend der Theorie von Mandler und Sarason zeigten hochhängstliche (Misserfolgsmeldungen) Versuchspersonen bei Misserfolgsmel-

dungen eine deutlich schlechtere Leistung. Dies ist unabhängig vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe. Gibt man Hochhängstlichen positive Rückmeldungen, erzielen sie anschließend sogar bessere Leistung bei schweren Aufgaben als die Niedriggängstlichen. Die Ergebnisse bei einfachen Aufgaben sind annähernd gleich. Betrachtet man diese Ergebnisse der Untersuchung in Anlehnung an die von Mandler und Sarason entworfene Theorie, muss man eingestehen, dass sie unter dem Aspekt der Rückmeldungen, den Versuchsergebnissen von Spence und Taylor widerspricht. Triebtheoretische Wissenschaftler halten trotzdem an Spence´ und Taylors Auslegung fest. Hingegen vertreten Lerntheoretiker und die Vertreter der kognitiven Angsttheorien eher die Experimente von Mandler und Sarason. Heutzutage wird zunehmend an deren Ergebnisse in neueren Untersuchungen angeknüpft.

Leistung muss allerdings nicht immer negativ durch Angst beeinflusst werden. In bestimmten Fällen wirkt Angst eher motivierend. Das leuchtet besonders ein, wenn man den Blick auf die ursprüngliche Funktion der Angst lenkt. Angstreaktionen sollen vor Gefahren warnen und eine schnelle Reaktion ermöglichen.

Auch Yerkes und Dodson stellten fest, dass Angst in Leistungssituationen durchaus eine motivationale Komponente besitzen kann. Der Körper des Menschen wird durch den Angstzustand in einen Erregungszustand gesetzt. Ist dieses Erregungsmaß zu hoch, blockiert es den Prüfling, ist es zu niedrig, fehlt der Ansporn. Die Kurve verläuft in umgekehrter U-Form, sie ist abhängig vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe.



(Abb.6.2) (vgl. Yerkes und Dodson, zitiert nach Sörensen 1996, S. 9).

Unterschiedliche Leistungen hängen allerdings gerade bei Kindern nicht nur von Erfolg oder Misserfolg ab. Die Leistungen in einer Prüfung, einer Klausur oder einem mündlichen Test hängen von verschiedenen Faktoren ab. In einer Untersuchung von 1976 ließ Zechmeister Lehrer Ratingskalen zur Beurteilung hoch- und niedriggängstlicher Schüler bearbeiten. Faktoren, die hierbei untersucht wurden, waren Gefühlsansprechbarkeit, Selbstgefühl, Stellung in der Klasse, Beobachtungsfähigkeit, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Situationserfassung, Urteilsfähigkeit, Umdenken, sprachlicher Ausdruck und das Arbeitsverhalten unter verschiedenen Aspekten. Jeder dieser Faktoren hat direkten Einfluss auf die Leistung eines Schülers.

Diese Ergebnisse werden in folgender Tabelle erfasst.

	Mittelwert		t(t = 1,68) krit 5%
	HÄ	NÄ	
Gefühlsansprechbarkeit stark (7) – schwach (1)	5,00	4,20	1,804
Selbstgefühl sicher (7) – unsicher (1)	3,26	4,29	1,818
Stellung in der Klasse anerkannt (7) – abgelehnt (1)	4,39	4,91	1,413
Beobachtungsfähigkeit oberflächlich (7) – gründlich (1)	4,78	3,79	2,129
Aufmerksamkeit ausdauernd (7) – leicht ablenkbar (1)	2,95	3,91	2,215
Gedächtnis gut (7) – schlecht (1)	4,00	4,66	1,515
Situationserfassung schnell (7) – langsam (1)	3,30	4,58	2,730
Urteilsfähigkeit selbständig (7) – unselbständig (1)	3,78	4,41	1,263
Umdenken gewandt (7) – schwerfällig (1)	3,47	4,37	1,985
Sprachlicher Ausdruck gewandt (7) – ungeschickt (1)	3,52	4,33	1,884
Arbeitsverhalten systematisch (7) – unsystematisch (1)	3,52	4,75	2,706
Arbeitsverhalten selbständig (7) – unselbständig (1)	3,34	4,70	3,367
Arbeitsverhalten ausdauernd (7) – unselbständig (1)	4,00	4,75	1,731
Arbeitsverhalten Alleinarbeiter (7) – Gruppenarbeiter (1)	3,86	4,87	2,393

(Tab.6.2) (Walter 1978, S.113).

In der Untersuchung wurden allerdings weitere Aspekte untersucht, die in der Tabelle nach Zechmeister aber aufgrund fehlender signifikanter Unterschiede nicht aufgenommen wurden. So fehlen hier die Dimensionen der Stimmungslage, der Aktivität, der Kontaktfreudigkeit, des kameradschaftlichen Verhaltens und der Mitarbeit im Unterricht. In diesen Kategorien unterschieden sich die niedriggängstlichen nur minimal von den höhängstlichen Schülern (vgl. Walter 1976, S.114).

Die Beurteilung des ängstlichen Schülers fiel in jedem der oben aufgelisteten Aspekte schlechter aus, als die des niedriggängstlichen Kindes. So scheint das höhängstliche Kind sich leichter abzulenken zu lassen, ist langsamer in der Situationserfassung, zeigt eher unselbständiges Verhalten und auch die Stellung im Klassenverband zeigt deutliche Unterschiede. Auffällig ist auch, dass anhand dieser Tabelle eine Tendenz zum Gruppenarbeiten besonders bei leistungsängstlichen Schülern vorliegt.

Ähnliche Untersuchungen, u.a. von Sarason, wurden auch mit Eltern der Schüler durchgeführt. Obwohl diese ihre Kinder meist kritischer beurteilen oder auch zu verzerrten Wahrnehmungen bei eigenen Kindern neigen, weisen die Untersuchungen doch Parallelen auf (vgl. ebenda, S. 114). Es wurde festgestellt, dass „niedriggängstliche Kinder eher als reif, optimistisch, verantwortlich, locker, führungsfähig, ehrgeizig, anpassungsfähig (an Veränderungen) und nicht empfindlich beschrieben werden“ (Sarason 1971, zitiert nach Walter 1976, S. 114).

Die von Zechmeister untersuchten Kriterien wurden im Hinblick auf Leistungsängstlichkeit im Einzelnen in anderen Untersuchungen immer wieder aufgegriffen.

Dusek führte zu dem Aspekt der Aufmerksamkeit bei ängstlichen Kindern 1980 eine eigenständige Untersuchung durch (vgl. Schwarzer 1993, S. 106 f). Dazu unterteilte er eine Gruppe von Grundschulern in zwei Gruppen, die Hoch- und die Niedrigängstlichen. Aufgabe für die Kinder war es, nun anhand von verschiedenen Kärtchen ihre Erinnerungs- und Aufmerksamkeitsleistung unter Beweis zu stellen. Auf diesen Kärtchen waren im oberen Drittel Tiere abgebildet (zentrale Lernaufgabe), im unteren Drittel waren Haushaltsgeräte zu sehen (inzidentale Lernaufgabe). Die Kinder bekamen die Vorgabe, sich auf die Tiere zu konzentrieren und sie sich zu merken. Abgefragt wurden allerdings nicht nur diese, sondern auch die erinnerten Haushaltsgeräte. Auf diese kam es in der Untersuchung eigentlich an. Das Ergebnis

war eindeutig. Die hochängstlichen Schüler hatten viel mehr Haushaltsgeräte behalten, also die inzidentale Lernaufgabe bestanden. Die niedrigängstlichen Grundschüler hingegen konzentrierten sich auf die wesentliche Lernaufgabe. Die Hochängstlichen haben in dem, was eigentlich gelernt werden sollte, deutlich schlechtere Leistungen gezeigt. Erklärt wird dies mit der Aufmerksamkeit, die auf jegliche andere, aufgabenirrelevante Faktoren gerichtet werden, als auf die eigentlich gestellte Aufgabe.

Eine Erweiterung der Untersuchung wies auf einen neuen Aspekt hin. Diesmal wurden die Grundschüler nicht nur in der Ausprägung ihrer Ängstlichkeit unterteilt, sondern auch die Arbeitsanweisungen variierten. So bekam ein Teil der Gruppe die Anweisung, sie solle sich besonders anstrengen, da es sich um einen wichtigen Leistungstest handele. Der anderen Gruppe allerdings wurde die Aufgabe als Spiel vorgestellt. Die als hochängstlich eingestuften Kinder zeigten unter Leistungsdruck nun noch schlechtere Leistungen, während diese Anweisung bei niedrigängstlichen Kindern eher motivierend wirkte. Unter der Bedingung des Spiels hingegen waren kaum noch Unterschiede zu erkennen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Niedrigängstliche ihre Aufgaben problemorientierter und ruhiger angehen und auf negative Rückmeldungen positiver reagieren. Sie sehen diese eher als Herausforderung.

Der Autor ließ in einer weiteren Untersuchung die Tiere während des Auswendiglernens von allen Kindern benennen. Durch das laute Vorlesen erzielte er gerade bei den leistungsängstlichen Schülern deutliche Verbesserungen. Ihre Aufmerksamkeit wurde dadurch auf die zentrale Lernaufgabe konzentriert, Ablenkungen auf aufgaben-irrelevante Dinge waren schwieriger zu realisieren. Gerade für leistungsängstliche Kinder könnte man hier einen Ansatz zur Leistungsverbesserung entdecken, wobei es meiner Meinung nach nicht ausreicht, die Leistung zu steigern. Vielmehr muss die Angst an sich, ihre Ursache bewältigt werden, um ein dauerhaftes Ergebnis zu erzielen (vgl. ebenda, S. 106 f).

Auch Wine beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit Angst und Leistung mit der Aufmerksamkeit zusammenhängen. Er differenzierte Personen mit niedriger und hoher Prüfungsangst:

Personen mit niedriger Prüfungsangst	Personen mit hoher Prüfungsangst
<ul style="list-style-type: none"> • Gegenwärtiges Anliegen: relevante Hinweisreize in der Situation erkennen; angemessen handeln • Auf die Aufgabe oder Situation konzentriert • Aufgabenorientiert • Handelnd • Handlungsbezogene, problemlösende Gedanken • Aktiv • Großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten • In der Gegenwart • Auf die Situation bezogene Gedanken (große Aufmerksamkeitsspanne) • Interpretation von Erregung als Tatkraft (auf die Problemlösung gerichtet) • Kinesthetische Vorstellungen- Wiederholen und Einüben von Problemlösestrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegenwärtiges Anliegen: Bewertung durch andere erkennen und negative Bewertungen vorwegnehmen • Auf das Selbst und auf Bewertung hinweisende Reize konzentriert • Aufgabenvermeidend • Beobachtend • Statische Gedanken • Inaktiv • Wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten • Nicht in der Situation • Globale und stereotype Gedanken (eingengegte Aufmerksamkeitsspanne) • Interpretation von Erregung als Anzeichen von Verzweiflung (mit der man ganz beschäftigt ist) • Visuelle Vorstellungen- beobachten, wie das Selbst negativ bewertet wird

(Abb.6.3) (vgl. Wine 1980, zitiert nach Stiensmeier-Pelster 1996, S. 24).

Im Zusammenhang mit dieser Differenzierung formulierte Wine die „Aufmerksamkeitshypothese“ (Wine 1980, zitiert nach Sörensen 1996, S. 71). Diese besagt, dass niedriggängstliche Personen in Prüfungssituationen ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Inhalte ausrichten und dass diese Aufmerksamkeitsausrichtung verantwortlich für Leistungsunterschiede Hoch- und Niedriggängstlicher ist.

Die Aufmerksamkeitshypothese nach Wine besagt, dass Hochgängstliche ihre Aufmerksamkeit auf andere Inhalte lenken als Niedriggängstliche. „Hochgängstlichen Personen soll es daher ein Anliegen sein, Informationen zu bekommen, die eine Antwort auf die Frage: „Wie sehen mich die anderen?“ erlauben. Dabei sollen sie implizit davon ausgehen, dass diese Bewertung für sie negativ ausfällt“ (Stiensmeier-Pelster 1996, S.24). Diese Angst vor negativer Bewertung und das fehlende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sorgen nun dafür, dass die Aufmerksamkeit

ausschließlich auf diese Fragen gelenkt wird. Aufgabenbezogene Gedanken spielen eine untergeordnete Rolle. Die Gedanken sind häufig zukunftsbezogen oder bezogen auf Erinnerungen an ähnliche Erlebnisse. Damit einher gehen Leistungsunterschiede. Mit dieser Hypothese knüpft Wine an die Experimente von Dusek an. Wine betrachtet die Aufmerksamkeitssteuerung bei Hoch- und Niedrigängstlichen. Hochängstliche seien besonders sensibel für Gefahrenreize und richten daher ihre Wahrnehmung auf solche. Das Wahrnehmungsspektrum ist eingeeengt. Aufgrund der Sensibilität für Angstreize, kommt es daher besonders schnell zu mehrdeutigen Situationen, in denen Hochängstliche sich schnell überfordert fühlen. Eine Verlangsamung der Reaktion beeinträchtigt daher die Leistung.

Ein ähnliches Konzept vertritt auch Sarason. Das „Konzept der kognitiven Selbstbefangenheit von Sarason“ (ebenda, S. 25) geht ebenfalls von einer Aufmerksamkeitslenkung auf aufgabenirrelevante Faktoren bei hochängstlichen Personen aus. „Hochängstliche seien, so Sarason (1975) in einem Zustand der Selbstbefangenheit (self-preoccupation). Dieser Zustand sei gekennzeichnet durch eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit, durch erhöhte Selbstzweifel und eine Tendenz zur Selbstabwertung“ (ebenda, S. 25). Dadurch komme es unweigerlich zu einer Einschränkung in der eigentlichen Problembewältigung. Diese These belegte er anhand mehrerer Experimente. Er bat Studierende Anagramm-Aufgaben zu lösen, und ähnlich der oben erläuterten Untersuchungen Duseks gab er unterschiedliche Instruktionen. Diese waren für die Studierenden entscheidend für die Bedeutung des Resultates. Einer Gruppe wurden die Aufgaben als „Leistungstest“ gekennzeichnet ausgegeben, die andere Gruppe bearbeitete dieselben Aufgaben in einer harmlosen Situation. Bereits vor den Tests wurden die Studierenden gebeten, Fragebögen auszufüllen, anhand derer man den Grad der Ängstlichkeit feststellen konnte. Die Anzahl der gelösten Anagramme wurde in folgender Tabelle festgehalten:

	Hochängstliche in Prüfungssituation	Hochängstliche in neutraler Situation	Niedrigängstliche in Prüfungssituation	Niedrigängstliche in neutraler Situation
Gelöste Anagramme	3,3	4,8	5,0	5,0
Kognitive Interferenz	33,2	24,6	19,8	21,4

(Tab. 6.4) (Sarason 1975, zitiert nach Stiensmeier-Pelster 1996, S. 27).

Wie aus dieser Tabelle zu erkennen ist, bestätigen die Ergebnisse die Thesen von Wine und Sarason. Hochhängstliche zeigen insbesondere dann schlechtere Leistungen im Vergleich zu Niedrighängstlichen, wenn es sich offensichtlich um eine Prüfungssituation handelt. Im Anschluss an die Aufgaben wurde anhand eines weiteren Fragebogens das Ausmaß an kognitiver Interferenz erhoben. Auch dieses zeigt einen deutlichen Anstieg bei hochhängstlichen Probanden, zumindest in Situationen, in denen Leistung gefragt war.

Weitere Experimente von Sarason zeigen, dass die Leistung bei Hochhängstlichen noch schwächer wird, wenn der Stressfaktor künstlich erhöht wird. Erzählte Sarason im Vorfeld des Testes den Studierenden, dass diese Aufgaben mit durchschnittlicher Intelligenz ohne Probleme zu schaffen seien und dieser Test auch von niedrigeren Semestern bereits erfolgreich durchgeführt wurde, verschlechterten sich die Leistungen der ängstlichen Studierenden deutlich. Auch die kognitive Interferenz stieg deutlich an. Dies veranlasste Sarason zu einer weiteren Unterscheidung. Neben dieser stressverursachenden Einleitung gab er einer Gruppe der Studierenden die positive Rückmeldung, mit ihren Fähigkeiten sei die Lösung der Aufgaben sicher kein Problem. Dem zweiten Drittel wurden Instruktionen gegeben, die die Probanden aufforderte, sich nur auf die Aufgabe zu konzentrieren und sich nicht ablenken zu lassen. Das letzte Drittel diente der Kontrolle, diese Gruppe bekam keine weiteren Instruktionen.

Versuchsbedingung	Ausmaß an Prüfungsangst			
	Hoch		Niedrig	
	Leistung	Kognitive Interferenz	Leistung	Kognitive Interferenz
Aufgabenzentriert	5,92	22,3	5,77	20,3
Beruhigend	5,45	24,5	4,41	22,2
Kontrollgruppe	3,62	33,6	5,98	19,6

(Tab. 6.5) (Sarason 1984, zitiert nach Stiensmeier-Pelster 1996, S. 28).

Wie in Tabelle 6.5 ersichtlich, gab es bei den hochhängstlichen Studenten durch die zusätzlichen Instruktionen, der Selbstberuhigung und der Aufgabenzentrierung, keinen Anstieg der kognitiven Interferenz mehr. Auch die Leistungsunterschiede bei

Hoch- und Niedrigängstlichen waren nach der zusätzlichen Instruktion nicht mehr vorhanden. Bei niedrigängstlichen Studierenden kam es eher zum gegenteiligen Effekt. Durch die beruhigenden Worte des Anleiters kam es zu einer Leistungsver schlechterung, die Motivation ließ nach.

Besonders für die Arbeit mit leistungsängstlichen Schülern sind diese Resultate von großer Bedeutung. Durch beruhigende Instruktionen kann man als Lehrer oder auch als Elternteil die Ängste des Kindes mindern und damit eine Leistungssteigerung erreichen. Lob, Anerkennung und Bestätigung wirken bei leistungsängstlichen Schülern motivierend.

Ein weiterer Aspekt, der einen Einfluss auf die Leistung ängstlicher Schüler haben kann, ist der Aspekt der Erinnerung. Wie in Tabelle 6.2 bereits ersichtlich, schätzen Lehrer das Erinnerungsvermögen leistungsängstlicher Schüler deutlich schlechter ein, als das der nicht oder kaum ängstlichen. Die Bestätigung dieser Einschätzung liefern die Ergebnisse der oben erwähnten Experimente von Dusek.

Wie schon im vierten Teil dieser Arbeit erwähnt, hat ganz besonders auch die Ursachenzuschreibung, die Kausalattribution einen bedeutenden Einfluss auf Leistung. Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest und Rosenbaum haben sich mit dieser Frage im Zusammenhang mit der Leistungsmotivationsforschung beschäftigt. „Sie schlugen ein Klassifikationsschema vor, in dem die jeweils herangezogenen Kausalfaktoren zum einen nach ihrer zeitlichen Stabilität eingestuft werden und zum anderen danach, ob es sich um Faktoren der Person (internal) oder der Umwelt (external) handelt“ (Rheinberg 2000, S. 81).

	Stabil	Variabel
Internal	Fähigkeit	Anstrengung
External	Aufgabenschwierigkeit	Glück

(Abb. 6.3) (vgl. Rheinberg 2000, S. 82).

In diesem Schema wird die Ursachenzuschreibung differenziert. Personen die die Begründung für eine nicht zufriedenstellende Leistung in internalen Faktoren sehen,

zweifeln an ihren eigenen Fähigkeiten. Der Faktor der Zeitstabilität spielt in beiden Fällen eine bedeutende Rolle, von ihm hängt die Erfolgs- oder Misserfolgserwartung einer zukünftigen Leistungssituation ab. „Wer sich einen Mißerfolg mit zeitstabilen Faktoren, also geringer Fähigkeit oder mit hoher Schwierigkeit der Aufgabe erklärt, wird kaum erwarten, beim nächsten Versuch diese Aufgabe zu schaffen. Attribuiert man statt dessen zeitvariable Faktoren wie Pech oder zu geringe Anstrengung, so werden die Erfolgserwartungen weit weniger beeinträchtigt“ (ebenda, S. 82). So kann eine schlechte Klausur bei einem Schüler zur Folge haben, dass er aufgrund der Zuschreibung für den Misserfolg in seiner eigenen Person, motiviert für die nächste Klausur mehr lernt. Er rechnet damit, dass er seine eigene Leistung durch Anstrengung verbessern kann. Der Zeitstabilitätsfaktor ist variabel. Selbstzweifel entstehen allerdings, wenn der Schüler aufgrund mangelnder Fähigkeiten keine Verbesserung sieht. In diesem Fall geht Schwarzer von einer Zeitstabilität aus.

Wird die Ursache allerdings in externalen Faktoren gesehen, dann schreibt man sich den Misserfolg nicht persönlich zu. Schuld an einer nicht erbrachten Leistung kann hier beispielsweise die überhöhte Anforderung des Lehrers sein, oder einfach die Tatsache des Pechs.

Bei hochhängstlichen Kindern beobachtete Schwarzer die Zuschreibung der Ursache in den internalen Faktoren, wobei niedriggängstliche Kinder schlechte Leistungen eher in externalen Faktoren begründet sehen.

Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl hat nur die Ursachenzuschreibung auf interne Faktoren. Faktoren, die in der Umwelt gesehen werden, ziehen keinerlei Beeinträchtigung des Selbstbildes nach sich. Nicht nur die negativen Gefühle, auch die positiven, wie Stolz und Freude sind intensiver nach einer Leistung die man Faktoren der eigenen Person zuschreibt.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Frage der Erfolgsmotivation, dann kann diese nur entstehen, wenn man die Faktoren für zeitvariabel und internal begründet sieht. So nimmt die Kausalattribution einen entscheidenden Einfluss auf die Leistung.

Doch ebenfalls von großer Bedeutung ist an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen hoch- und niedriggängstlichen Menschen. Schwarzer stellte fest, dass niedriggängstliche Schüler die Ursache für Misserfolge eher externalen Ursachen zuschreiben. Somit hat dieser keinen Einfluss auf zukünftige Leistungssituationen. Anders ist dies beim hochhängstlichen Schüler. Da er seine eigenen Fähigkeiten

unterschätzt, wird die Erwartung an zukünftige Misserfolge die vorhandene Leistungsangst nur noch verstärken. Auch hier treffen wir wieder auf das Phänomen der Selbstaufmerksamkeit. Der hochängstliche Schüler wird in dieser Erwartung an Prüfungen in der Zukunft mit erhöhten Besorgtheits- und Aufmerksamkeitswerten reagieren. Durch die erhöhte Selbstaufmerksamkeit wendet sich der Blick von aufgabenbezogenen Gedanken ab, daraus ließe sich ableiten, dass sich der ängstliche, besorgte Schüler mehr seinem Inneren widmet. Dies hat laut der oben erläuterten Aufmerksamkeitshypothese nach Wine, Folgen für noch anstehende Aufgaben. Er wird im Gegensatz zum aufgabenbezogenen, niedrigängstlichen Schüler schlechter abschneiden (vgl. Schwarzer 1981, S. 94 f).

7. Angstreduktion in Hinblick auf die drei Angstentstehungsansätze

Wie bereits an anderer Stelle schon dargestellt wurde, haben sich Rost und Schermer ausführlich mit der Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst beschäftigt. Dabei unterscheiden sie nicht nur verschiedene Angstauslöser und Erscheinungsweisen, sondern befassen sich ebenfalls mit der Frage der Angstbewältigung und -verarbeitung. Sie unterscheiden vier Strategien zur Prüfungsangstverarbeitung:

- (a) „Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeitsverhalten“, impliziert eine mehrmalige Wiederholung des Lernstoffes oder eine Veränderung der Art und Weise, wie man beim Lernen vorgeht. Man spricht hier von „präventiven Strategien“, da mit ihnen im Vorfeld einer Prüfung die Angst gemindert werden kann.
- (b) „Situationskontrolle durch Vermeidung und Mogeln“, gegenteilig zur erstgenannten Bewältigungsmöglichkeit entzieht der Leistungsängstliche hier der Situation, beispielsweise durch Schulschwänzen. Der Griff zum Wasserglas während einer mündlichen Prüfung, kann schon als kleine Flucht gesehen werden, man zögert die Antwort heraus. Aber auch eine Entschärfung der Bedrohung, durch die Absicherung mittels eines Spickzettels zählt zu dieser Variante der Angstbewältigung.
- (c) „Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation“, beinhaltet Entspannungs- und Atemtechniken, die zur Angstreduzierung beitragen sollen. Auch sie finden im Vorfeld einer Prüfung statt. Die Antizipation kognitiver Prozesse gehören ebenfalls in die Methodenvielfalt dieser Bewältigungsstrategie.
- (d) „Angstunterdrückung durch Ablenkung und Beruhigung“, die Angst wird unterdrückt, in dem man kurz vor der Leistungssituation an etwas anderes denkt, oder Tätigkeiten, die man für die Zeit danach geplant hat, gedanklich vorwegnimmt. Die Angst wird in diesem Falle nicht bewältigt, sondern lediglich der Blick und die Emotionen auf etwas Angenehmeres oder noch Bedrohlicheres gerichtet (vgl. Rost und Schermer 1987, S. 25, zitiert nach Sörensen 1996, S 55 ff).

Rost und Schermer unterscheiden des Weiteren diese vier Strategien in ihren Funktionen. Dabei seien die beiden erstgenannten „instrumentelle Strategien“ (Sörensen 1996, S. 56), da sie sich mit der Problembewältigung befassen. Auf die

Emotionen und ihre Verarbeitung hingegen konzentrieren sich die „palliativen Strategien“.

„Optimale, produktive Testangstbewältigung sollte beide Aspekte, also sowohl Gefahren- wie auch Angstkontrolle, gleichermaßen einbeziehen und darf sich nicht einseitig auf einen Bereich beschränken“ (Rost und Schermer 1986, S.139, zitiert nach Sörensen 1996, S. 57).

Angst kann, hat man sie sich einmal bewusst gemacht, auch in vielerlei Hinsicht positiv genutzt werden. Ursprünglich signalisiert uns Angst einen Gefahrenzustand und soll mögliche Kräfte mobilisieren. Der Körper wird in Reaktionsbereitschaft gesetzt. Wie ich bereits im Kapitel über den Angst-Leistung-Zusammenhang erläutert habe, ist ein gewisses Maß an Angst hilfreich. Dieses Maß gilt es zu finden. Das gilt nicht nur für Erwachsene, gerade der Pädagoge muss versuchen, dieses Maß zusammen mit dem Schüler zu erarbeiten. Dieses bedarf viel Geduld und Aufmerksamkeit.

In Kapitel 3 habe ich die verschiedenen Ansätze der Angstenstehung erläutert. Dabei bezog ich mich auf Freud, den psychoanalytischen Ansatz, auf Mowrer als Vertreter der Behavioristen, sowie auf Lazarus´ kognitiv-emotionales Prozessmodell. Da jedes dieser Modelle eine andere Ursache als Angstauslöser sieht, vertritt jede Theorie auch eigene Vorstellungen von der Angstbewältigung.

7.1 Angstbewältigung nach psychoanalytischer Theorie

Freud sieht Angst in internen Konflikten begründet. In der „Signaltheorie der Angst“ sieht er die Angst als Ursache für Abwehrmechanismen wie die Verdrängung.

Um diese internen Konflikte zu reduzieren, greift der Mensch nach Freud auf verschiedene Abwehrmechanismen zurück. Diese sind als „unbewusste Strategien zu sehen, die unzureichende Angstbewältigungsmaßnahmen darstellen“ (Sörensen 1996, S. 87). Unzureichend sind diese, weil sie die Realität verändern, die Angst aber im eigentlichen Sinne nicht bewältigen.

Anna Freud stellt folgende Abwehrmechanismen in ihrer Schrift „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ vor:

- (a) Verdrängung, Zurückdrängung aversiver Hinweisreize ins Unbewusste,
- (b) Regression, der Rückzug in ein früheres Entwicklungsstadium, das Zeigen unreifen Verhaltens,

- (c) Reaktionsbildung, Umkehrung von Gefühlen in ihr Gegenteil,
- (d) Isolierung, Abtrennung des angstinduzierenden Gedankens von anderen Gedanken,
- (e) Ungeschehenmachen, beispielsweise durch entgegengesetzte Handlung eine vorangegangene Handlung ungeschehen machen,
- (f) Projektion, Zuschreibung eigener Wünsche und Gedanken auf andere Personen oder Objekte,
- (g) Introjektion, Übernahme fremden Gedankenguts, meist einer vertrauten Person,
- (h) Wendung gegen die eigene Person, Triebe richten sich gegen das Selbst, Autoaggression,
- (i) Verkehrung ins Gegenteil, beispielsweise zur Verarbeitung traumatischer, angsteinflößender Erlebnisse selbst zum Angreifer werden,
- (j) Sublimierung, Ersatzhandlungen, die Triebe befriedigen (vgl. ebenda, S. 89 f).

Ellis (1977), der Vertreter der psychoanalytischen Theorie ist, erkannte die Abwehrmechanismen ebenfalls als unzureichende Angstbewältigung. Er entwarf daher die Rational-Emotive Therapie und stellte diese erstmals in seiner Schrift „Reason and emotion in psychotherapy“ (1962) vor (vgl. Keßler, in Asanger, Wenniger (Hrsg.) 2000, S. 640).

Ängste entstehen nach Auffassung der Vertreter der Psychoanalyse aufgrund psychischer, nicht bewältigter Konflikte, die meist in der frühen Kindheit liegen.

Eine Therapie zur Bewältigung von Angst entspräche damit den Vorstellungen der „Freudianer“.

„Die rational-emotive Therapie (RET) betont die Fähigkeit des Menschen, allgemeine Lebensprobleme und spezifische Symptome dadurch vermeiden oder beseitigen zu können, dass er sein Verhalten kritisch reflektiert, logische Fehlschlüsse korrigiert, sowie rational und vernunftorientiert handelt“ (ebenda, S. 640). Zu eben diesen Lebensproblemen gehört auch die Angst. Ziel der Therapie sei es, unrealistische Ängste zu erkennen und irrationales Denken durch rationales Denken zu ersetzen. Einflüsse des kognitionstheoretischen Ansatzes sind zweifelsfrei von großer Bedeutung. Der psychoanalytische Hintergrund ist dennoch nicht zu verleugnen.

In der rational-emotiven Therapie geht es darum, die Gedankenkette vom Versagen bis zu den negativen Gefühlen aufzudecken. Dabei spielt für den Therapeuten eine große Rolle, welche Gedankengänge die unangenehmen Gefühle verursachen. Das rationale Denken soll maximiert, irrationale Gedankengänge minimiert werden. Die negative Einstellung bezüglich der misslungenen Prüfung wird beispielsweise eingetauscht gegen das Akzeptieren von Misserfolgen. Frustrationen sollen abgebaut werden.

Zur rational-emotiven Therapie gehören drei Strategien. Kognitive Disputationen sind ein wichtiger Bestandteil der Therapie. Irrationale Gedankengänge werden in Zusammenarbeit mit dem Patienten analysiert und Alternativen aufgezeigt. „Für das Disputieren dürfte besonders die Methode der „eleganten Lösung“ charakteristisch sein. Sie soll den Klienten anregen, antizipierte Katastrophen durchzuspielen und durch das Überdenken wahrscheinlicher, konkreter und vor allem der schlimmsten Konsequenzen Möglichkeiten der Bewältigung zu erfahren“ (ebenda, S. 642). Zur Bewältigung von Prüfungsangst ist das Ausmalen der schlimmsten Konsequenzen („Wenn ich diese Prüfung nicht bestehe, bekomme ich mein Diplom nicht“) und das Bewusstmachen der Irrationalität dieser Gedanken hilfreich. Oft ist eine Gegenüberstellung positiver, hilfreicher Gedanken und irrationaler, angstauslösender Gedanken von Nutzen für den Therapieerfolg. Besonders in der Arbeit mit Kindern kann eine solche Gegenüberstellung äußerst hilfreich sein.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der rational-emotiven Therapie sind sogenannte Imaginationstechniken. Durch Vorstellungskraft versetzt sich der Patient in eine angstinduzierende Situation und versucht dieser stand zu halten. Unterstützend wird in einigen Fällen die Methode der Hypnose angewendet. Zur Reduktion sozialer Ängste wird der Patient gegebenenfalls realen Schamsituationen ausgesetzt. So muss der Patient Situationen aushalten, in denen er bloßgestellt wird und unangenehme Peinlichkeit empfindet. Parallelen finden sich hier in der Methode der Reizüberflutung, die in Kapitel 7.2 dargestellt wird, allerdings ist die Methode zwar ähnlich, die Intention aber eine andere. Es geht nicht nur um das Aushalten angstinduzierender Situationen, sondern darum, den Grund für die Peinlichkeit in der öffentlichen Selbstaufmerksamkeit zu erkennen. Wenn die Werte und Normen anderer als Ursache für das Schamgefühl erkannt sind, kann durch rationales Denken die Situation „entschärft“ werden.

Dritter Bestandteil der rational-emotiven Therapie sind verschiedene Techniken der Verhaltenstherapie. Dazu zählen Trainings, Bewältigungsstrategien und Selbstsuggestionen. Auch hier ist die Grenze zur kognitiven Theorie nur schwer zu ziehen. Obwohl Ellis Vertreter der Psychoanalyse war, wird seine Therapie nicht selten den kognitiven Therapien zugeordnet.

Diese Therapie ist jedoch nicht besonders erfolgreich. Untersuchungen mit Patienten haben auch nach Jahren intensiver Therapie kaum Besserung gezeigt (vgl. ebenda, S. 640). Ellis wird neben Freud aber besonders im europäischen Raum als wichtiger Einfluss der Psychoanalyse gehandelt.

Weitere psychoanalytische Therapien zur Reduktion von Angstreaktionen drehen sich um die Ursachenfindung. Freud geht davon aus, dass Ängste ihren Ursprung in früher Kindheit haben. Daher wird in der psychoanalytischen Arbeit mit ängstlichen Patienten häufig auf diese Lebensphase zurückgeschaut und die Ursache für Leistungs-, Prüfungs- und Schulangst in der Analyse der Kindheit gesucht.

Freud ging in der ersten Angsttheorie davon aus, dass die Abfuhr gestauter Erregung für Angstreaktionen verantwortlich ist. Vertreter des psychoanalytischen Ansatzes zur Angstenstehung suchen die Ursachen in unbefriedigten Trieben, betrachten die Situation des Patienten daher ganzheitlich. In der Arbeit mit ängstlichen Schülern hieße das, das Umfeld, die Bedingungen des Kindes zu betrachten. An der Verdrängung unbewusster Triebe wird gearbeitet. Die zweite Angsttheorie Freuds sucht die Ursache für Angstneurosen in einem inneren Konflikt. Nicht mehr die Verdrängung wird als Ursache der Angst gesehen, sondern die Angst als Ursache der Verdrängung unbefriedigter Triebe. So wird die Entwicklung verschiedener Ängste als eine Abwehr noch bedrohlicher Probleme meist sexueller Art betrachtet (vgl. Rachmann 2000, S. 80).

In der Arbeit mit Angstpatienten setzt die Psychoanalyse an der Analyse diesen Konfliktes an. Die Stärkung des Ich sei Ziel der Therapie (vgl. Krohne 1996, S. 162).

Die Psychoanalyse kümmert sich nur wenig um die Reduktion ängstlichen Verhaltens anhand verschiedener Bewältigungsstrategien, sondern ist eher mit der Ursachenforschung beschäftigt.

7.2 Angsbewältigung aus behavioristischer Sicht

Wie bereits oben erläutert, gehen Behavioristen davon aus, dass jede Emotion erlernt wird. Dazu zählt auch die Angst. Sie führen Angsentwicklung auf Lernprozesse des klassischen Konditionieren zurück. Geht man nun davon aus, dass Angstreaktionen erlernt sind, dann kann man sie unter Umständen auch wieder „verlernen“. Ängste sind relativ lösungsresistent, sie zu minimieren bedarf mehr Geduld als das Erlernen. Ein vollständiges Auslöschen ist ebenso unmöglich. Dennoch nutzt man heutzutage sehr häufig die sogenannte „Desensibilisierung“ um hochängstlichen Menschen Schritt für Schritt den Weg in ein unbeschwerteres Leben zu ermöglichen. Ziel der „systematischen Desensibilisierung“ ist es, das Gefühl der Angst auszuhalten und die Konfrontation mit der Angst zu suchen. Den Angstauslösern aus dem Weg zu gehen verfestigt diese eher. Die Methode der systematischen Desensibilisierung eignet sich zum Abbau von unrealistischen Ängsten. Hierzu zählen unter anderen Phobien. Die soziale Angst, die als Komponente in der Leistungs- und Prüfungsangst wirkt, kann ebenfalls mit dieser Technik minimiert werden.

Die Methode der systematischen Desensibilisierung entstand in den fünfziger Jahren nach J. Wolpe. Diese Methode basiert auf einem Wechsel von Entspannung und Anspannung durch angst- oder ekelinduzierende Reize. Die Muskelentspannung im Vorfeld ist hierbei keine notwendige Bedingung, erleichtert die Desensibilisierung aber deutlich. Wolpe hat diese Methode in verschiedenen Variationen getestet und konnte in seinen experimentellen Studien die Angstreduktion ist allen Fällen bestätigen (vgl. Rachmann 1975, S. 75 ff).

Anders als in der Psychoanalyse gehen die Vertreter des Behaviorismus nicht davon aus, dass die Ursache für die Angsentstehung aufgefunden werden muss. In der systematischen Desensibilisierung geht es nicht um das Aufdecken des Angstursprungs, sondern lediglich um die Minimierung der angstausslösenden Situationen.

In den Therapiestunden werden angstausslösende Situationen simuliert. Ziel der Therapie ist, dass der Patient auch in realen Situationen durch die vorherige Konfrontation den Gefühlen stand hält und die Angst dadurch eliminiert werden kann. Angstinduzierende Reize werden mit zunehmender Verstärkung geboten. Zwischen verschiedenen Darbietungen eines Reizes werden Entspannungsübungen wiederholt. „Wolpes Argumentation nach kommt der therapeutische Effekt der

Desensibilisierung dadurch zustande, daß wiederholt in geringem Ausmaß Angst hervorgerufen wird, die durch die Entspannung sofort wieder unterdrückt wird“ (ebenda, S. 106).

Angstauslöser können reale Angstobjekte (beispielsweise bestimmte Tierarten, enge Räume) sein, umfassen häufig aber auch die soziale Komponente. Der Patient wird dann nach und nach spöttischen Bemerkungen und Konkurrenzsituationen ausgesetzt. Im Fall der Prüfungsangst wird der Patient in spezielle Leistungssituationen gebracht. In Zusammenarbeit mit dem Patienten wird im Vorfeld eine Hierarchie angstinduzierender Stimuli erarbeitet. Diese Hierarchie umfasst ungefähr zehn bis fünfzehn Items. Solche Angstauslöser können real sein, diese nennt man In-Vivo-Konfrontation, aber auch allein die Erinnerung des Reizes ist zur Angstreduktion geeignet. In-Vivo-Konfrontationen sind hingegen wirksamer (Rachmann 2000, S. 102). Keineswegs soll der Patient hierbei sofort dem gefürchteten Objekt entgegen treten. Es geht um eine Annäherung. Wichtig ist die Vorbereitung auf dieses Ereignis. Die richtige Motivation im Vorfeld ist genauso wichtig, wie das Ermutigen nach der Konfrontation mit der angstinduzierenden Situation. Auch mit dem Fehlschlagen muss gerechnet werden. Reagiert der Patient auf die Konfrontation mit dem realen Angstobjekt trotz Vorbereitung und Heranführen ängstlich, bedarf es besonderer Sensibilität. Keinesfalls darf das Gefühl des Versagens aufkommen. In der Arbeit mit Kindern wird daher vorgeschlagen zunächst auf imaginative Verfahren zurückzugreifen (vgl. Beck & Emery 1981, S. 185).

Schon in der Entspannungsphase wird der Patient mit der gedanklichen Vorstellung dieser Stimuli konfrontiert. Angstsituationen aus der Vergangenheit können erinnert und aufgearbeitet werden. Imaginative Verfahren gehören genauso zur Desensibilisierung wie In-Vivo-Verfahren. Die Aufforderung an den Patienten, seine Vorstellungen zu beschreiben kann unterstützend wirken. Lazarus entwickelte speziell für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen therapie-unterstützende Vorstellungsbilder (vgl. ebenda, S. 185).

Jede Therapiesitzung beinhaltet mindestens eine Stufe in der Hierarchie, höchstens aber drei Items. Die Darbietungszeit eines Items sollte die Sechzig-Sekunden-Grenze nicht überschreiten. Ein Item gilt dann als erfolgreich dargeboten, wenn es viermal hintereinander keine Angstreaktion auslöst. Es kann zum nächst höheren Stimulus übergegangen werden. Empfindet der Patient bei einer Stufe Angst, muss

der Therapeut Sicherheit bieten und eine Stufe zurückgehen. Das höchste Ziel der Therapie ist die Konfrontation mit der Realsituation.

Die Desensibilisierung umfasst ungefähr zehn Sitzungen. Ein Drittel der Sitzungen besteht aus Entspannungsübungen, zwei Drittel werden für die Konfrontationstherapie genutzt. Entspannung kann durch verschiedene Techniken erreicht werden. Meist wird mit dem Patienten das Autogene Training eingeübt, um eine tiefe Entspannung sicherzustellen, aber auch andere Techniken zur Entspannung werden vielfach angewendet. Meichenbaum (1974) entwickelte eine Entspannungskurzform für die Arbeit mit ängstlichen Personen, in der es hauptsächlich um Atemtechniken und Muskelentspannung geht. Die Herzfrequenz wird durch die Bewusstmachung der Körpervorgänge verringert (vgl. Meichenbaum 1974, zitiert nach Beck & Emery 1981, S. 54). Solch eine Kurzübung ist sinnvoll für die Arbeit mit jungen Menschen, da sie leicht nachvollziehbar und erlernbar ist. Die Übungen können selbständig zu Hause wiederholt werden.

Viele Therapeuten arbeiten heute mit der Methode der systematischen Desensibilisierung zur Angstreduktion. Zum Abbau sozialer Phobien werden die Sitzungen häufig durch ein soziales Training ergänzt. Auch der Einsatz verschiedener Medikamente wird in der Behandlung sozialer Phobien nicht gemieden, Erfolge sind allerdings meist nicht auf diese zurückzuführen (vgl. Rachman 2000, S. 169).

Inzwischen gilt die systematische Desensibilisierung als die am weitesten verbreitete und erfolgreichste Therapie zum Angstabau. In den sechziger Jahren wurden weitere Techniken der Verhaltenstherapie bekannt und angewendet, doch bislang ist die systematische Desensibilisierung die praktikabelste Methode, da die Erfolgsrate sehr hoch ist (vgl. Rachmann 1975, S. 85).

In den siebziger Jahren beschäftigte sich der Behaviorismus mit einer weiteren Variante der Angstreduktion. Der Name „Reizüberflutung“ beinhaltet schon die Auseinandersetzung des Patienten mit einem angstinduzierenden Stimulus über einen längeren Zeitraum hinweg.

Entwickelt wurde diese Technik anhand experimenteller Untersuchungen bei Tieren. Diese wurden ohne Möglichkeit zur Flucht einem angstinduzierenden Stimulus ausgesetzt. Durch die verhinderten Fluchtmöglichkeiten reduzierte sich die Angstreaktion schnell (vgl. ebenda, S. 78 f). Diese Ergebnisse wurden auf die Arbeit mit Menschen übertragen. Im Vorfeld einer geplanten Reizüberflutung klärt der

Therapeut den Patienten über sein Vorhaben auf und analysiert in Zusammenarbeit mit dem Patienten die größten Angstauslöser. Mit diesen wird der Patient dann in der Realität oder in der Vorstellung konfrontiert. Die Reduktion wird meist in sehr kurzer Zeit erzielt und ist trotzdem von Dauer. Die Methode der Reizüberflutung basiert auf dem Gedanken der Desensibilisierung. Beiden Angstreduktions-Methoden liegt der Gedanke zugrunde, dass Emotionen erlernbar und somit auch verlernbar sind.

Für die Arbeit mit ängstlichen Schülern eignet sich meiner Meinung nach die Reizüberflutung weniger. Die systematische Desensibilisierung hingegen kann sehr effektiv sein. Entspannungsübungen vor Klassenarbeiten und die Konfrontation mit Leistungssituationen kann derartige Prüfungen in Zukunft entschärfen. Durch die Annäherung an bedrohliche Situationen bekommt der Schüler zunehmend Sicherheit im Umgang mit Prüfungen oder Leistungsabfragen. Nachteil dieser Methode ist hingegen, dass eine Entspannung „auf Kommando“ stattfinden muss. Gerade in der Arbeit mit jüngeren Kindern ist die Umsetzung nicht einfach. Es bedarf einer hohen Aufmerksamkeit des Trainers gegenüber den Kindern, verschiedene Entspannungstechniken müssen getestet werden. Auch die Kooperationsbereitschaft der Schüler ist von hoher Bedeutung, daher muss die Transparenz des Verfahrens im Vorfeld gesichert sein. Der Schüler muss die Übungen und den Zweck dieser Übungen verstehen, um sich darauf einlassen zu können.

In Anlehnung an das operante Konditionieren wird in der Arbeit mit Schülern auch auf die Methode des Rollenspiels zurückgegriffen. Durch dieses Verfahren sollen sich ängstliche Schüler alternatives Verhalten aneignen. Dieses Verhalten wird zunächst in der geschützten, gespielten Situation eingeübt und kann später in der Realsituation umgesetzt werden. Wichtig ist hierbei die positive Rückmeldung des Trainers während des Rollenspiels. In der Kleingruppenarbeit können sich die Kinder mit einem Problem oder einer Aufgabe beschäftigen und die Überlegungen im anschließenden Rollenspiel umsetzen. Die Schüler können so Sicherheit im Umgang mit sozialer Aufmerksamkeit erfahren und gleichzeitig Selbstbehauptung einüben. Durch die Verstärkung richtigen Verhaltens kann der Schüler Selbstbewusstsein entwickeln. Bei einem Rollenspiel können auch die Rollen getauscht werden, nicht nur der Trainer darf hierbei in eine andere Rolle schlüpfen. Ängstliche Kinder können zunächst auch als Zuschauer eingesetzt werden, die Notizen über das Geschehen

machen. Später allerdings sollten auch sie Darsteller des Rollenspiels sein. Dargestellte Szenen umfassen häufig soziale Situationen, daher eignet sich das Rollenspiel im Besonderen für die Arbeit mit leistungs-, prüfungs- und schulängstlichen Kindern.

7.3 Angstbewältigung des kognitionstheoretischen Ansatzes

Der kognitionstheoretische Ansatz konzentriert sich auf die Gedankenprozesse während einer Angstreaktion. Lazarus geht daher davon aus, dass erst durch die kognitiven Abläufe Emotionen entstehen. So wird die Interpretation eines Objektes als bedrohlich die Frage der individuellen Ressourcen nach sich ziehen. Erst durch diese Gedankenprozesse entstehe dann die Furcht oder die Angst als Begleitemotion. Daher vertreten Anhänger dieser Theorie die Auffassung, dass durch gezielte Beeinflussung der kognitiven Prozesse, beispielsweise Selbstsuggestion, die Verarbeitung der Angstauslöser verändert werden kann. So werden bestimmte Angstauslöser als weniger bedrohlich interpretiert.

Im kognitionstheoretischen Ansatz unterscheidet man „Angstabwehr“ und „Coping“. Abwehrmechanismen dienen nicht der Angstbewältigung, sie sorgen lediglich für eine Minderung der aktuellen Angstemotionen. Copingstrategien hingegen dienen der Bewältigung angsteinflößender Situationen. Der unangenehme Zustand der Angst soll abgebaut werden. „Der englische Begriff „Coping“ (deutsch: bewältigen, meistern) bezieht sich auf kognitive Prozesse zur Bewältigung von Bedrohungssituationen“ (Sörensen 1996, S. 96). Der Einsatz dieser Strategien basiert auf negativen Erfahrungen der ängstlichen Person. Die kognitiv-emotionale Stresstheorie nach Lazarus geht davon aus, dass in verschiedenen Situationen kognitive Bewertungsprozesse stattfinden. Dabei folgt auf eine Primärbewertung die Sekundärbewertung, in der nach Ressourcen gefragt wird. Diese Sekundärbewertung ist der Ansatz für Copingstrategien. Durch Umdenken sollen kognitive Prozesse soweit beeinflusst werden, dass mögliche Ressourcen deutlich werden. Eine kognitive Umstrukturierung soll stattfinden. Dadurch soll die erlebte Distanz zwischen eigenen Handlungsfähigkeiten und dem bedrohlichen Objekt minimiert werden.

Nach Sörensen lassen sich

- „(a) aktuelles Coping-Verhalten und
- (b) Coping-Disposition“ (ebenda, S. 97)

unterscheiden.

Aktuelles Coping löst ein direktes Verhalten aus. Dies kann beispielsweise Flucht oder Angriff bedeuten. Auch intrapsychische Prozesse, beispielsweise die Neubewertung einer angstauslösenden Situation, kann aktuelles Coping einbeziehen (vgl. ebenda, S. 97). „Es sind dabei alle kognitiven Prozesse eingeschlossen, die durch Verbesserung des Wohlbefindens der Person Emotionen regulieren sollen, kurz, all das, was eine Person zu sich selbst sagt, und alle Formen der Aufmerksamkeitslenkung wie z.B. Meidung. Solche intrapsychischen Prozesse können auch instrumentellen Wert haben, z.B. wenn eine Person sich während einer entscheidenden Prüfung selbst zu beruhigen versucht, um die störende Angst zu vermindern“ (Lazarus & Launier 1981, zitiert nach Sörensen 1996, S. 29). Aktuelles Coping hilft demnach besonders direkt vor einer Prüfung.

Man unterscheidet zudem die instrumentelle Funktion des Coping und die palliative Funktion. Die instrumentelle Bewältigungsform befasst sich mit der Beziehung zwischen Person und Umwelt, die palliative hingegen reguliert die Emotion, beispielsweise durch Verharmlosen der angstinduzierenden Situation.

Menschen, die unter Angstneigung leiden, können in bestimmten Situationen die Bewältigungsformen nicht abrufen oder verfügen nicht über die benötigten Copingstrategien. Diese können allerdings erlernt werden.

Man unterscheidet drei Typen dispositionellen Coping-Verhaltens. Die „Sensitizer“ achten im besonderen Maße auf Hinweisreize und messen ihnen hohe Bedeutung zu. Sie neigen zu einer Überbetonung von bedrohlichen Situationen. Die „Repressoren“ hingegen unterdrücken diese Reize, spielen sie herunter. Die „Nicht-Defensiven“ reagieren in angstinduzierenden Situationen flexibel (vgl. ebenda, S. 101).

Vor einer Prüfung wird der Sensitizer jeden Hinweisreiz als bedrohlich aufnehmen und in verstärktem Maße lernen. Er richtet die gesamte Aufmerksamkeit auf die antizipierte Gefahr. Der Repressor hingegen wird sein Verhalten nicht der Situation anpassen. Er wird eigentliche Aufgaben im Haushalt erledigen und erst kurz vor der Prüfung realisieren, dass er sich vorbereiten muss.

Krohne empfiehlt, dieses Konzept um einen weiteren Typus zu erweitern, den Ängstlichen. „Hochhängstliche neigen zu intrapsychischen Angstbewältigungsmechanismen. Sie gelten als „erfolglose Bewältiger“, weil sie über keine durchgängigen und wirkungsvollen Coping-Strategien verfügen (Krohne, Wiegand & Kiehl 1985, zitiert nach Sörensen 1996, S. 103).

Nicht-defensive Bewältigungsstrategien hingegen sind der Situation angemessen. Durch Antizipation und Selbstsuggestion können angemessene Copingstrategien eingeübt werden.

Entspannungsübungen sind nicht nur ein wichtiger Bestandteil der systematischen Desensibilisierung, man findet sie auch in den Bewältigungsstrategien der Kognitionstheorie wieder. Durch Transparenz des Prüfungstoffes und die Vorhersagbarkeit einer Leistungssituation kann man der Angst im Vorfeld entgegenwirken. Tritt das mulmige Gefühl vor einer Prüfung doch auf, kann man durch Selbstsuggestion und Kontrolle eigener Gedanken die Angst kontrollieren. Übungen zur Muskelentspannung vereinfachen die Kontrolle der kognitiven Prozesse. Übungen des autogenen Trainings sind gerade mit Grundschulern leicht durchführbar. Das fördert bei Kindern nicht nur die eigene Körperwahrnehmung, sondern auch die Wahrnehmung der prüfungsbezogenen Gedanken. Spannungszustände werden erkannt und gelöst. Wichtiger Bestandteil der Entspannung sind auch Gedanken, die die Prüfungsangst mindern. Dies können körperbezogene Gedanken

- „Ich bin ruhig, mein Herz schlägt langsam“
- „Meine Gedanken sind gleichgültig“
- „Mein Körper ist angenehm entspannt“

oder prüfungsbezogene Gedanken

- „Ich habe gut gelernt und bin sicher in dem Stoff“
- „Der Lehrer ist mir wohlgesonnen“
- „Eine schlechte Note könnte ich im Zweifelsfall wieder gut machen“

sein (vgl. Knigge-Illner 1999, S. 97 ff).

Die Varianten der Körperübungen sind zahlreich. Auch Atemübungen können zur Beruhigung vor Prüfungen oder Leistungssituationen helfen.

Ebenfalls geeignet für die Arbeit mit ängstlichen Schülern ist mentales Training. Ziel des mentalen Trainings ist die Bestärkung der vorhandenen Ressourcen (vgl. Knigge-Illner 1999, S. 111 ff). Hierbei geht es um das Durchspielen von angst-

induzierenden Situationen. Nachdem Spannung aufgebaut wurde, wird dieser anhand von Entspannungsformeln entgegengewirkt.

Um mit den Schülern Übungen zur Kontrolle von Selbstaussagen durchzuführen, sollten diese zunächst analysiert werden. Fragen, die dabei zu klären sind, können lauten:

- Wie reagiere ich bei der Ankündigung einer Klassenarbeit?
- Welche Gefühle haben wohl meine Mitschüler?

Anhand von Arbeitsblättern oder Kleingruppenarbeit können die Aussagen der Schüler analysiert und hilfreiche Selbstaussagen eingeübt werden. In Übungen können Folgen und körperliche Auswirkungen verschiedener Selbstsuggestionen verdeutlicht werden. Werden körperliche Symptome wahrgenommen und ihre Ursachen ausfindig gemacht, kann der ängstliche Schüler lernen mit ihnen umzugehen und sie zu beeinflussen. Der Versuch, Angst zu unterdrücken steigert in vielen Fällen das Angstgefühl. Daher ist es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen und die Beeinflussbarkeit zu entdecken (vgl. Bröhm 1997, S. 72).

Knigge-Ilner schlägt prüfungsängstlichen Menschen eine Selbstanalyse vor. Diese Selbstanalyse besteht aus sechs Schritten, die helfen sollen, die Angst durch kognitive Prozesse kontrollierbar zu machen:

1. Den Auslöser erkennen (Durch welche vorangegangenen Gedanken konnte die Angst entstehen?)
2. Den Gedanken kritisch überprüfen (Ist dieser Gedanke realistisch oder übersteigert?)
3. Die Wirkung des Gedankens erkennen
4. Belohnung für die Analyse (durch positive, ermutigende Gedanken, beispielsweise „das ist der erste Schritt, um mich von der Prüfungsangst zu befreien“)
5. Positive Gegenargumente finden (positive Selbstsuggestionen, Bestärkungen z.B. „Ich habe gut gelernt, mir wird etwas einfallen“)
6. Maßnahmen gegen hartnäckige Gedanken (Tipps aus der Verhaltenstherapie können hier von Nutzen sein. Hartnäckige Gedanken kann man durch ein „Stopp“ oder eine positive Formel eliminieren)

(vgl. Knigge-Ilner 1999, S. 127 f).

Für die Beratung ängstlicher Kinder empfiehlt sich neben dieser kognitiven Methode noch eine weitere. Ziel dieser Methode ist das „Entkatastrophisieren“ der Situation. Durch Bewusstmachung aller Konsequenzen wird die Prüfungssituation von vornherein entschärft. Mit dem Patienten wird erarbeitet, welche Folgen des Versagens im schlimmsten Falle eintreten können. In dem Fall der Prüfungsangst kann dies soziale Ächtung, eine gefährdete Versetzung oder Strafen der Eltern sein. Meist sind die Prophezeiungen schlimmer, als sie schließlich eintreten, gerade bei Kindern sind Vorhersagen nicht selten übertrieben. Der Berater sollte in dieser Methode nicht nur die naheliegenden Konsequenzen herausarbeiten, sondern auch die Konsequenzen in der Zukunft erörtern (vgl. Beck & Emery 1981, S. 41). Ein Gespräch mit einem leistungsängstlichen Schüler vor einer Prüfung könnte folgendermaßen verlaufen:

- Berater: „Welches ist Deine größte Befürchtung vor dieser Arbeit?“
- Schüler: „Ich bekomme mit Sicherheit eine schlechte Note, Mathematik liegt mir nicht.“
- Berater: „Mal Dir einmal aus, was passieren würde, wenn Du tatsächlich eine schlechte Note bekommen würdest.“
- Schüler: „Meine Eltern wären enttäuscht und ich würde mich schlecht fühlen.“
- Berater: „Wenn das so wäre, was meinst Du wie lange diese Enttäuschung bei Deinen Eltern anhalten würde, würden sie Dich weniger lieb haben?“

Meist stellt sich dann für den ängstlichen Schüler heraus, dass er der Situation eine zu hohe Bedeutung beigemessen hat. Durch die schlimmsten Prophezeiungen nimmt der Berater, dessen Rolle hier der Lehrer oder der Schulsozialpädagoge einnehmen kann, der Situation die Bedrohung. Überängstlichkeit kann aufgedeckt und unrealistisches Denken analysiert werden. Denkfehler, zu denen Beck und Emery Übertreibung, Katastrophisieren, Verallgemeinerungen und Einseitigkeit zählen, sollen minimiert werden (vgl. ebenda, S. 209). Anders als bei den bereits vorgestellten Techniken der kognitiven Angstbewältigung geht es hier nicht darum, den Schüler davon zu überzeugen, seine Arbeit werde ihm schon gelingen. Vielmehr ist es das Ziel, Gelassenheit zu erzeugen, indem die Konsequenzen realistisch eingeschätzt werden. Dadurch wird die Angst gemindert.

Da Leistungs- und Prüfungsangst in besonderem Maß von einer sozialen Phobie abhängen kann, muss dieser Aspekt mit berücksichtigt werden. Stellt sich in der Ursachenanalyse heraus, dass die öffentliche Selbstaufmerksamkeit großen Einfluss auf die Angst hat, gilt es dieser besonderen Augenmerk zu widmen. Negative Gedanken („diese Schande wird nie in Vergessenheit geraten“, „meine Mitschüler werden mich auslachen“, „mein Lehrer wird mich für dumm halten“) kann der Lehrer oder Sozialpädagoge aufdecken und durch die vorgestellten Techniken entschärfen. Dem Schüler wird bewusst gemacht, dass er dem eigenen Versagen weit mehr Aufmerksamkeit beimisst, als seine Mitschüler es wahrscheinlich tun.

Solche Kognitionstrainings eignen sich hervorragend für die Arbeit mit leistungs- und prüfungsängstlichen Schulkindern. Schon früh kann man dieses Training spielerisch umsetzen und in den Unterricht einbauen. Der Schulsozialpädagoge kann die Leitung dieser Methode vor einer anstehenden Prüfung übernehmen. Die anschließende Evaluation wird positive Ergebnisse bei hoch- und niedrigängstlichen Schülern zeigen.

8. Angstverarbeitung und Bewältigung in der Schule

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich mich mit der Frage beschäftigt, wodurch Angst, speziell Leistungs-, Prüfungs- und Schulangst entstehen kann und welche Auswirkungen sie auf die Leistung hat. In dem nun folgenden Kapitel wende ich mich den Aufgaben und Interventionsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit zu. Daher möchte ich mich nun einer noch wichtigeren Frage widmen, nämlich wie Lehrer, Schulsozialpädagogen aber auch die Schüler selbst der Angst begegnen können, bzw. wie sie sich die Angst am Besten nutzbar machen können.

Ich habe bisher ausführlich dargestellt, wo die Ursachen der Leistungs- und Schulangst liegen können, welche Gefahren, aber auch Chancen sie mit sich bringt. Ich richte mein Augenmerk nun auf die Bedeutung der Schulsozialarbeit in Deutschland, denn gerade in den letzten Jahren wird in vielen Schulen auf den Sozialpädagogen nicht mehr verzichtet. Anschließend stelle ich weitere Methoden zur Angstreduktion und -bewältigung dar, hierbei werde ich mich den Möglichkeiten der Schulsozialarbeit, der Lehrer und nicht zuletzt der Eltern widmen.

Lehrer und Eltern kennen sicher selbst das Problem der Angst in Prüfungssituationen und der Angst zu versagen. Wichtig ist nun, dass man diese Angst auch den Kindern zugesteht. Es bedarf besonderer Sensibilität im Umgang mit diesem Thema. Erinnern wir uns einmal an solche Situationen aus unserer Kindheit und Jugend, dann wird schnell deutlich, welche Belastung schon einfache Tests oder mündliches Aufrufen für einen Schüler bedeuten können. Häufig vergessen wir das, sobald wir diesem Alter entwachsen sind. Wir tun die Ängste der Kinder zu schnell als nichtig oder vorübergehende Tatsache ab. Die Reflektion der eigenen kindlichen Ängste und Gefühle ist Voraussetzung für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesem sensiblen Thema. In diesem Kapitel sollen daher einige Maßnahmen zur Verbesserung der Schule, aber auch für die Erziehung und den innerfamiliären Umgang vorgestellt werden. Dazu möchte ich mich ganz besonders auf die Aufgabe des Schulsozialpädagogen beziehen.

8.1 Aufgaben der Schulsozialarbeit

In vielen Grund- und Hauptschulen, in Realschulen und Gesamtschulen findet man heutzutage neben der Lehrerschaft einen Schulsozialpädagogen. Früher waren es

die Lehrer, die dessen Aufgabe „mitleidet“ haben. Sie waren für die Vermittlung des Lehrstoffes zuständig und leisteten zusätzlich Sozialarbeit. Doch diese doppelte Belastung ist weder für die Lehrer, noch für die Schüler eine optimale Lösung. Oft befinden sie sich in einem Konflikt zwischen den Interessen des Schülers und der Lehraufgabe. Diesem Zwiespalt sind die Schulsozialpädagogen nicht ausgesetzt. Sie können sich ohne Ablenkungen den Wünschen und Nöten des Schülers widmen. Sie können glaubwürdiger für dessen Interessen eintreten. Der Lehrer hingegen wirkt eher unglaubwürdig, wenn er plötzlich eine andere Position als die der Lehrkraft vertritt.

Der Lehrer erwartet Leistung. Er hat die primäre Aufgabe, Lehrstoff zu vermitteln, er stellt Forderungen an den Schüler. Der Schulsozialpädagoge hingegen ist nicht in der Position des Erwartenden, seine Aufgabe ist es zu unterstützen, zu hinterfragen und zu vermitteln. Der Lehrer scheint in vielen Fällen ein Angstauslöser, zumindest aber eine Person zu sein, die der Schüler mit seiner Angst eng in Verbindung bringt. Daher wäre es unglücklich gewählt, gerade diesen Menschen mit der Angstreduktion zu beauftragen. Ich möchte den Lehrer hier von seiner Verantwortung keineswegs freisprechen, ich möchte lediglich auf die Wichtigkeit der Arbeit des Schulsozialpädagogen hinweisen. Sensibilisieren müssen sich die Lehrer, wie auch die Eltern für dieses Thema, der bessere Ansprechpartner für die Schüler allerdings ist hier der Sozialpädagoge. Ihm liegt es jedenfalls fern, den Schüler zu bewerten. Dieses bringt eine ganz andere Vertrauensbasis mit sich. Nehmen wir einmal an, ein Schüler offenbart seine Ängste einem Lehrer seines Vertrauens. Wird nicht unbewusst die Angst in ihm aufkeimen, der Lehrer könnte diese Offenbarung in seine Notengebung mit einfließen lassen? Diese Gefahr besteht beim Schulsozialpädagogen nicht. Er unterliegt der Schweigepflicht und nimmt für den Schüler nicht eindeutig die Position der Lehrerschaft ein. Er verhält sich neutral, tritt als Vermittler auf.

Ein weiterer, bedeutsamer Aspekt ist das Prinzip der Freiwilligkeit. Dieses ist für den Sozialpädagogen unverzichtbar. Die Schule hingegen ist eine Pflichtveranstaltung für den Schüler, die der Kontrolle des Lehrers unterliegt. Nicht selten sorgt dieser Punkt für Spannungen zwischen Sozialpädagogen und Lehrer.

Zur Hauptaufgabe des Schulsozialpädagogen gehört in erster Linie das Beraten des Schülers, aber auch der Eltern und Lehrer. Die soziale Arbeit in Schulen soll Kinder und Jugendliche in der Persönlichkeitsentwicklung fördern, in Entscheidungs-

situationen beistehen und helfen Konflikte eigenständig zu lösen. Ebenso zählt zu den Aufgaben des Schulsozialpädagogen, soziale Kompetenzen zu fördern und den Schülern in der Entwicklung von Eigenständigkeit und Eigenverantwortung beizustehen. Eine weitere wichtige Komponente ist die soziale Integration, im Speziellen die Mädchen- und Jungenarbeit, sowie interkulturelle Erziehung.

Der Schulsozialpädagoge arbeitet mit den klassischen Instrumentarien der sozialen Arbeit, der Einzelfallhilfe, der Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. Diese Arbeit bezieht sich auf schulische Aktivitäten, aber auch Freizeitangebote im Stadtteil werden verstärkt eingesetzt. Der Schulsozialpädagoge versucht, die Schüler in ihrem gesamten sozialen Umfeld zu begreifen, daher ist Stadtteilarbeit ein häufiger Arbeitsansatz der Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit gibt es inzwischen an allen Schulformen, in Grund- und Hauptschulen allerdings vornehmlich. Nur an wenigen Gymnasien in Deutschland findet man einen Sozialpädagogen.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, spielt die innerfamiliäre Erziehung eine bedeutende Rolle in der Ausprägung von Leistungsangst eines Schülers. Wichtig ist es von Seite der Eltern, Zeit zu investieren, um die Ängste des Kindes wahrzunehmen und dagegen anzugehen. In unserer Gesellschaft allerdings ist durch den Trend von der Groß- zur Kleinfamilie auch ein Wandel in Familienzusammensetzungen zu beobachten. Oft sind beide Elternteile berufstätig, oder Mutter, beziehungsweise Vater alleinerziehend. Es mangelt dann an der Zeit für Zuwendungen und Aufmerksamkeit, die ein ängstliches Kind in besonderem Maße bräuchte. Hier kann der Schulsozialpädagoge mit seiner Arbeit ergänzend einspringen. Er ist nicht in der Situation des Lehrers, muss demnach den Schüler nicht „bewerten“. Dadurch kann er auf einer anderen Ebene Zugang zu dem Kind bekommen und eine Vertrauensbasis schaffen.

Die Idee der Schulsozialarbeit ist in Deutschland in den 70er Jahren im Rahmen der Bildungsreform verwirklicht worden.

„Ziel der Bildungsreform war, Bildungsreserven zu mobilisieren, für eine gerechte Verteilung der Bildungschancen zu sorgen und der Persönlichkeitsbildung mehr Aufmerksamkeit zu schenken“ (Kreft, Mielenz 1996, S. 485). Die Reformen sollten die Atmosphäre in der Schule wieder humaner und kindgerechter gestalten. Zu diesem Zweck wurde die Sozialarbeit an Schulen eingeführt. Zunächst fand man den

Sozialpädagogen jedoch vorwiegend an Ganztagschulen und Gesamtschulen (vgl. Raab, Rademacker, Winzen 1987, S. 59).

Die Einführung der sozialen Arbeit an Schulen ist demnach zurückzuführen auf die Kritik am Schulsystem der sechziger Jahre. Der damalige Staatssekretär Granzow stellte fest: „In unseren Schulen scheitern immer wieder Schüler. (...) Auch das Sitzenbleiben, das „Absteigen“ vom Gymnasium in die Realschule oder von dort in die Hauptschule (...) wird als Scheitern empfunden. Sie bringen erhebliche Belastungen für den Schüler und dessen Familien mit sich- Belastungen, mit denen umzugehen die Schule selbst bisher kaum Hilfen bietet. (...) Der Schule selbst freilich fehlt noch zu oft die Antenne, persönliche Probleme ihrer Schüler voll wahrzunehmen, weil sie deren Lebenswelt und Lebenswirklichkeit nicht voll einbeziehen kann“ (Granzow 1981, zitiert nach Raab, Rademacker, Winzen 1987, S. 59 f).

An dieser Stelle setzt die Sozialpädagogik ein. Sie konzentriert sich auf das gesamte Umfeld des Schülers und kann die Probleme greifbarer machen. Im Gegensatz zu den Lehrkräften kann sich der Sozialpädagoge in der Schule ausschließlich den beschriebenen Problemlagen widmen.

8.2 Inhalt und Vermittlung von Lernstoff, Prüfungssituationen und Zensierung

Die Aufgaben des Schulsozialpädagogen in Bezug auf Ängste innerhalb der Schule beschränken sich nicht nur auf die Führung von Elterngesprächen und dem Erteilen von Ratschlägen für die Schüler. Einen großen Arbeitsanteil nimmt die positive Gestaltung angstauslösender Situationen ein. In vielerlei Hinsicht kann der Schulalltag angenehmer gestaltet werden. Bereits in Kapitel 4 habe ich die Ursachen der Schul-, Leistungs- und Prüfungsangst dargestellt und mich unter anderem auf eine Auflistung von Rost und Haferkamp (1979) bezogen. Ganz besonders stellen sie Ursachen wie Lehrerverhalten, Inhalt und Vermittlung des Lernstoffes, Schulleistungen und Zensierungen, Gestaltung von Prüfungssituationen, soziale Beziehungen der einzelnen Schüler und die familiäre Erziehung in den Vordergrund. Letztere Ursache kann der Schulsozialpädagoge nicht direkt beeinflussen. Er kann allerdings hier durch Elternaufklärung und Beratung intervenieren. Den direkten Zugang hat er hingegen zu den schulischen Situationen. In die Gestaltung von Lern- und Prüfungssituationen kann er positiv einwirken und auch zur Verbesserung des sozioemotionalen Klassenklimas trägt der Schulsozialpädagoge bei. Damit kann der

Anteil der Angst bei Schülern, die auf die negative, bedrohliche Unterrichts-atmosphäre zurückzuführen ist, minimiert werden.

Um diese Zielsetzung durchzusetzen, muss an der Lehrer-Schüler-Beziehung gearbeitet, sowie die Lerntechnik und Unterrichtsgestaltung überdacht werden. Auch unter den Schülern soll ein angenehmes, angstfreies Klima entstehen.

Da viele Ängste bezüglich Leistungssituationen auf Frustrationen in der Schule zurückzuführen sind, gilt es diese Frustrationen abzubauen. Frustrationen des Schülers können durch schlechte Zensierungen, durch gestörte Schüler-Schüler-Interaktionen, aber zu einem großen Teil auch aus einem negativen Schüler-Lehrer-Verhältnis resultieren.

8.2.1 Lehrerverhalten und die Lehrer-Schüler-Beziehung

Eine entspannte, ausgeglichene Lehrer-Schüler-Beziehung ließe sich nach Rogers (1973) mit drei Aspekten realisieren:

1. Uneingeschränktes, gegenseitiges Akzeptieren und Wertschätzen
2. einführendes, empathisches Verstehen und
3. Kongruenz, Echtheit, d.h. Vereinbarkeit des Verhaltens mit eigenen Einstellungen und Gedanken (nach Rodgers 1973, zitiert nach Strittmatter 1993, S. 27).

Deshalb ist es wichtig, dass der Lehrer dem Schüler Respekt entgegenbringt. Unterschiedliche Sichtweisen sind in den Generationsunterschieden selbstverständlich. Der Lehrer sowie die Schüler müssen den anderen Gefühlen und Verhaltensweisen gegenüber Akzeptanz aufbringen. Der Schüler sollte mit seinen Ängsten ernst genommen werden. Auch heute noch finden in vielen Schulen Demütigungen, Abwertungen und Respektlosigkeit seitens der Lehrer statt.

Von großer Bedeutung ist auch die Einhaltung eines anderen sozialpädagogischen Prinzips, nämlich die Erfassung des Schülers in seiner ganzheitlichen Situation.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass schon kleine Zeichen von Wertschätzung und Anerkennung zur Schulangstreduktion beitragen können. So stellte Wiczerkoski in einer Untersuchung bereits 1969 fest, dass allein schon positive Bekräftigung, beispielsweise durch Anlächeln des Schülers oder Kopfnicken bei hochängstlichen Schülern zu einer Minderung der Schul- und Leistungsangst bereits nach anderthalb Monaten führte. Eine positive, emotionale Zuwendung des Lehrers wirke sich positiv

auf das Selbstbild aus, ein positives Selbstbild wiederum bringt eine positive Selbsteinschätzung der eigenen Leistung und damit eine Minderung der Schul- und Leistungsangst mit sich. Ähnliche Ergebnisse erzielten auch Fittkau (1969), Jacobs und Strittmatter (1979), sowie Höder (1979) (vgl. Strittmatter 1993, S. 28 f).

Entsprechend der Theorie von Mandler und Sarson, die bereits in Kapitel 6 dargestellt wurde, spielen auch Rückmeldungen für misserfolgsängstliche Schüler eine wichtige Rolle. Durch positive Bestärkungen können negative, selbstwertbezogene Gedanken vermieden und damit aufgabenrelevante kognitive Prozesse gefördert werden. Durch aufgabenbezogene Kognitionen kann der ängstliche Schüler bessere Leistungsergebnisse erzielen. Das Verfallen in die „erlernte Hilflosigkeit“ kann damit vermieden werden. Auch auf die Interaktion der Schüler untereinander wirkt sich ein gutes Verhältnis zum Lehrer aus. Konkurrenzdenken hat in einer Klasse mit entspanntem Lernklima weniger Bedeutung unter den Schülern.

Strittmatter schlägt zur Verbesserung der Lehrer- Schüler- Interaktion ein Trainingsprogramm für Lehrer vor. Dieses Training besteht aus der Aufklärung des Lehrers. Durch Übungen und Informationen soll die Veränderung bewirkt werden. Durch das Wissen um die Auswirkungen von höherer Wertschätzung, Anerkennung und Verständnis aus Leistungssituationen, kann eine Veränderung im Bewußtsein der Lehrer stattfinden. Werden Resultate transparent gemacht, dann wirkt sich dies zusätzlich positiv auf die Motivation aus (vgl. ebenda, S. 31 ff).

Ziele dieses Lehrertrainings könnten folgendermaßen definiert werden:

- Akzeptanz des Schülers unabhängig von seiner Leistung
- Wertschätzung, unabhängig von seinem aktuellen Verhalten
- Eine verständnisvolle Atmosphäre
- Empathiesteigerung, Entwicklung von Einfühlungsvermögen seitens des Lehrers.

Strittmatter schlägt vor, zu Beginn des Trainings diese Ziele zusammen mit dem Lehrer zu definieren. Die Durchführung des Lehrertrainings könnte der Schulsozialpädagoge übernehmen. Er ist in seiner Rolle am besten geeignet, Lehrer- und Schülerinteressen gleichermaßen zu vertreten. Die Lernzielformulierungen sollen dann weiter differenziert werden, dabei soll der Lehrer die Realisierbarkeit des Zieles

einschätzen und Vorschläge zur Durchführung machen. Auch die Definition der Begriffe Wertschätzung, Akzeptanz, Respekt etc. ist wichtig. Verschiedene Vorstellungen über diese Aspekte können zwischen dem Schulsozialpädagogen als Trainer und dem Lehrer zu Missverständnissen führen.

Zu beachten ist allerdings während des gesamten Trainings, nicht dem Lehrer allein die Schuld für ein negatives Klassenklima zuzuweisen, sondern gemeinsam nach Ursachen zu suchen. Der Lehrer bekommt mit diesem Training keine Strategie vermittelt, die auf alle Situationen anwendbar ist, sondern lediglich ein Gefühl dafür, wie er mit ängstlichen Schülern umgehen kann.

Die einzelnen Trainingsschritte werden von Strittmatter in folgender Übersicht ausführlich dargestellt:

1. „Herstellen persönlicher Betroffenheit,
2. Analyse der eigenen Wahrnehmungsprozesse und darauf bezogener Verhaltensentscheidungen,
3. Kognitive Differenzierung von Schüler-Lehrer-Interaktionen. Erlernen „neuer“ Wahrnehmungskategorien; Zwischenphase: Konfrontation der Lehrerwahrnehmung der Schüler mit dem eingeschätzten Idealbild und Realbild der Lehrer (empirischer Vergleich),
4. Erweiterung des Lehrer-Verhaltensspielraumes durch videogestütztes Einüben alternativer Verhaltensweisen. Die Anforderungen steigen durch zunehmende Komplexität der eingegebenen Situationen:
 - Schriftliches Reagieren auf isolierte Situationsvorgaben mit gegenseitigem Feedback,
 - Interaktives Entwickeln von Gesprächsleiterverhalten durch Rollenspiele,
 - Interaktives Entwickeln von Gesprächskompetenzen der Kernvariablen Akzeptanz, Verständnis und Kongruenz in einem simulierten Konfliktlösungsgespräch mit Schülern,
5. Evaluation der entwickelten Verhaltenskompetenzen und Erfahrungen. Analyse und Austausch über schwierige Unterrichtssituationen,
6. Erweiterung des Trainingsprogramms: Lehrer erarbeiten eine Unterrichtseinheit zur Verbesserung der Schülerinteraktionskompetenzen und vereinbaren gemeinsame Regeln“ (ebenda, S. 37 f).

Ein wichtiger Bestandteil dieses Trainingsprogramms sind Rollenspiele und Übungen, in denen der Lehrer angebrachtes Verhalten in den unterschiedlichsten Situationen beweisen muss. Diese Situationen können das Zu-Spät-Kommen zu einer Klassenarbeit, das Stören des Unterrichtes eines Schülers, aber auch Konflikte zwischen den Schülern umfassen.

Das Training erstreckt sich insgesamt über sieben Sitzungen. Das Thema der ersten Sitzung ist „Gesprächsführung“. Hierbei wird der Lehrer mit unbefriedigenden Gesprächsverläufen konfrontiert und soll Verbesserungsvorschläge machen. Dabei wird immer wieder auf eigene Erfahrungen des Lehrers eingegangen. Das Einüben anderer Verhaltensmuster in kritischen Gesprächssituationen ist ebenfalls wichtiger Bestandteil der ersten Sitzung. Die zweite Sitzung klärt theoretische Hintergründe. „Die Kernbegriffe Akzeptanz, Empathie, und Kongruenz sollen als wesentliche Aspekte emotional günstigen Lehrerverhaltens beschrieben und in ihrer Bedeutung für den Abbau von Schulangst erkannt werden“ (ebenda, S. 44).

In der nächsten Sitzung erhalten die Lehrer Schätzskalen, um den Grad der verschiedenen Aspekte, wie Empathie und Echtheit des Lehrerverhaltens einschätzen zu lernen. Strittmatter stellt für den Aspekt „Wertschätzung“ folgende Trainingskala vor:

- „Stufe 1: Der Lehrer drückt in dem, was er sagt und /oder seiner Mimik und Gestik eine deutliche Mißachtung des Schülers aus. Er wertet ab, schreibt Schuld zu, verurteilt, demütigt, entmutigt, nimmt den Schüler nicht ernst.
- Stufe 2: Der Lehrer bringt den Schülern Anerkennung und Wertschätzung stark selektiv entgegen: Er macht dies davon abhängig, ob der Schüler Leistungen und Wohlverhalten zeigt.
- Stufe 3: Der Lehrer ist vor allem sachorientiert. Er ist auf ein gutes Arbeitsklima bedacht, wahrt aber eine kühle und freundliche Distanz und ignoriert emotionale Aspekte des Unterrichts.
- Stufe 4: Der Lehrer zeigt ein deutliches Bemühen um Wertschätzung des Schülers. Er achtet den Schüler als eigenständige Person. Er reduziert jedoch seine Wertschätzung, wenn der Schüler gegen grundlegende Normen verstößt.
- Stufe 5: Der Lehrer zeigt sich an der Person des Schülers und ihren Entwicklungsmöglichkeiten stark interessiert. Er behandelt den Schüler achtungsvoll und wertschätzend, unabhängig von Leistungen und Wohlverhalten des Schülers“ (ebenda, S. 45).

Anhand verschiedener, vorgegebener Lehrerantworten soll der Lehrer nun das Verhalten der Beispielpersonen einschätzen. Auch das Einüben von Reaktionen und Antworten auf Schülerbemerkungen gehört in die dritte Sitzung. Hierbei soll dem Lehrer bewusst werden, welche Bemerkungen seinerseits eher leistungsfördernd, welche eher ängstigend und damit leistungshemmend auf den Schüler wirken.

Macht sich der Lehrer anhand dieser und den anderen Skalen sein eigenes Verhalten gegenüber dem Schüler bewusst, erkennt er die Konsequenzen, sodass er sein Verhalten überdenken und ändern kann.

Die vierte Sitzung besteht anschließend aus der Übung einer Unterrichtseinheit. Diese Übung soll nur etwa zehn Minuten dauern und wird auf Video aufgezeichnet. Diese Aufzeichnung soll anschließend im Plenum ausgewertet werden. Das Verhalten des Lehrers soll reflektiert werden.

Auch der fünfte Teil des Trainingsprogramms besteht aus einer praktischen Übung. Der Lehrer soll sich nun den Einzelgesprächen mit Schülern widmen. „Die Lehrer sollten lernen, in besonderen Unterrichtssituationen oder bei Problemen und Konflikten Verhalten zu zeigen, das durch Wertschätzung, Ermutigung, Verständnis und Echtheit gekennzeichnet ist und das den Schüler zu eigenen Überlegungen und Problemlösungen anregt“ (ebenda, S. 48).

Die sechste Sitzung behandelt die Möglichkeiten, das Klassenklima mit Hilfe der Schüler zu verbessern. Geplant wird eine Unterrichtseinheit, die die Schüler in die Thematik mit einbezieht. Es geht nun nicht mehr nur um die Lehrer-Schüler-Interaktion, sondern auch die Interaktion der Schüler untereinander. Zielsetzung dieser Unterrichtseinheit ist es, dass die Schüler lernen, mit eigenen Konflikten vernünftig umzugehen. Ebenso sollen sie die eigene Verantwortung für eine entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer erkennen. Dazu gehört, dass sie sich die Wirkungen ihrer Rückmeldungen auf den Lehrer bewusst machen und den eigenen Einfluss auf das Lehrerverhalten erkennen. In Übungen werden den Schülern Gesprächsführungen und Konfliktlösestrategien vermittelt. Das Feedback ist am Ende jeder Übung unumgänglich, damit die Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere dem Schüler bewusst wird. Betrachtet man den Aspekt des „Nachahmungslernen“ wie bereits oben dargestellt, kann bei angenehmer Klassenatmosphäre der niedriggängliche und erfolgreiche Schüler eine Vorbildfunktion inne haben (vgl. Walter 1978, S. 206).

Das Feedback der Lehrer untereinander ist Bestandteil der siebten Sitzung. Sie dient dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion. Wichtigstes Ziel dieser Sitzung ist die Stabilisierung des neu erworbenen Verhaltens (vgl. Strittmatter 1993, S. 42- 55).

8.2.2 Vermittlung des Lernstoffes und Leistungsbewertung

Als wichtige Ursache für Schul-, Leistungs- und Prüfungsangst neben dem Lehrerverhalten benennen Rost und Haferkamp des weiteren die Vermittlung des Lernstoffes, die Gestaltung von Prüfungssituationen und die Zensierung (vgl. Rost und Haferkamp 1979, zitiert nach Sörensen 1996, S. 76).

Bei der Vermittlung des Lernstoffes gilt es Freude am Lernen zu vermitteln. Unterricht, der wenig ansprechend vorgetragen wird, motiviert nicht zum Lernen. So kann man mit einigen didaktischen Kunstgriffen, beispielsweise Übungen oder Planspielen, das Unterrichtsgeschehen auflockern und entspannen.

Neben Ursachen im familiären Bereich oder Störungen im zwischenmenschlichen Bereich, liegt einer der Hauptauslöser für Angst in der Leistungsbewertung selbst.

Als Konsequenz nun auf den Leistungsbewertungsprozess zu verzichten, ist sicherlich unrealistisch. Einige Schulen praktizieren statt des bekannten Benotungssystems bis in die neunte Klasse lediglich ein Beurteilungssystem. In Gesamtschulen wird auf Zensierung verzichtet, stattdessen bekommt der Schüler schriftliche Rückmeldungen über seine Kompetenzen und Leistungen. Verzichtet man insgesamt auf ein Beurteilungssystem, fehlt die Motivation zu guten Leistungen. In Grundschulen bestehen die Zeugnisse der ersten beiden Schuljahre ebenfalls aus Leistungsbeurteilungen ohne Zensuren. Wie kann man mit der Leistungsbewertung, da sie offensichtlich unverzichtbar ist, nun aber sinnvoll umgehen?

„Die durch ein etwaiges Leistungsversagen bedrohten Motive (Konkurrenzmotiv, Wunsch nach Ansehen, nach Realisierung einer bestimmten Zukunftsperspektive etc.) müssen abgeschwächt werden, und der Schüler wird umso eher auf ein positives Leistungsergebnis hoffen, je mehr er an seine eigene Leistungsfähigkeit glaubt (subjektive Kompetenz) und je eher er seine Erwartungen an sich selbst an das anpasst, was er tatsächlich zu leisten vermag (realistische Anspruchsniveausetzung)“ (Strittmatter 1993, S. 77).

Die Reduktion der Prüfungsangst entsteht nach Strittmatter demnach einerseits über die Steigerung der Fähigkeiten und damit des Selbstvertrauens des Kindes,

andererseits über die Einhaltung realistischer Anforderungen. Weniger Misserfolgswahrscheinlichkeit mindert die Auftretenswahrscheinlichkeit von Leistungsangst.

In einer Schulklasse sind immer mehrere Gruppen verschiedener Leistungsstärke. Gerade in Grundschulen finden sich große Unterschiede. Deshalb gilt es hier, auf individuelle Anforderungen zu achten. Auch in der Benotung gibt es unterschiedliche Wege mit Lob und Tadel umzugehen. Der Lehrer kann einerseits alle Schüler mit einer am Klassendurchschnitt gemessenen überdurchschnittlichen Note loben. Das wird in der Klasse nicht nur zu Konkurrenzkämpfen führen, sondern auch die weniger erfolgreichen Schüler entmutigen. Motivieren kann man hingegen die Schüler, wenn man Lob und Tadel anhand des individuellen Maßstabs verteilt. Niederle schlägt vor, nach Erfolgen, statt nach Fehlern zu suchen (vgl. Niederle 2002, S. 124).

Ein Schüler, der beispielsweise in Mathematik sonst immer nur Fünfen schreibt, sollte bei einer ausreichenden Note gelobt werden. Sicherlich liegt seine Note noch unter dem Klassendurchschnitt, dennoch hat er sich im Vergleich zu seinen vorherigen Noten verbessert. Sätze wie „Gut, Du bist auf dem richtigen Weg“ oder „Weiter so, dann schreibst Du sicher das nächste Mal eine noch bessere Note“ werden den Schüler motivieren weiter zu lernen. Zudem nimmt es ihm vor der nächsten Prüfung sicherlich etwas die Angst.

Solche Motivationen kann der Lehrer auch während des Unterrichts anwenden, nach einem guten mündlichen Beitrag des Schülers oder einer gut erledigten Hausaufgabe.

Da Leistungssituationen in der Schule unumgänglich sind, ist die positive Gestaltung solcher Situationen ausschlaggebend. Nicht nur Motivationshilfen („Das hast Du aber gut gelernt“ oder „Man merkt, dass Du Dich besonders angestrengt hast“) und Anforderungen sollten auf individuelle Leistungen des Kindes abgestimmt sein. Persönliche, mutmachende Rückmeldungen vor und nach der Prüfung sind ebenso effektiv, wie während der Prüfung. Ein Kopfnicken oder Lächeln des Lehrers signalisiert dem Schüler Sympathie und Vertrauen. Der Schüler fühlt sich anerkannt und akzeptiert, das mindert Selbstzweifel und fördert aufgabenrelevante Gedanken. Der Lehrer trägt einen großen Teil zur Steigerung des Selbstwertes bei.

Gerade bei Grundschulern kann der Lehrer durch Tests, Spiele, Übungen und Rollenspiele die ängstlichen Schüler auf Leistungssituationen vorbereiten und motivieren.

Vergleiche mit Mitschülern hingegen spornen keinesfalls zu besseren Leistungen an. Konkurrenz wirkt sich nicht nur negativ auf die Atmosphäre im Klassenzimmer aus, sondern bringt auch Leistungsdefizite hochängstlicher Schüler mit sich. Lediglich leistungsstarke und niedrigängstliche Schüler können durch Vergleiche zu erhöhter Anstrengung motiviert werden.

Mit Grundregeln für den Unterricht hat sich Niederle sehr ausführlich beschäftigt. Die Regeln beinhalten folgende Punkte:

- Achtung voreinander beweisen, Achtung bedarf es nicht nur in Bezug auf den Lehrer. Um entspanntes Lernen gewährleisten zu können, muss gegenseitiger Respekt für Lehrer und Schüler vorhanden sein.
- Anderen und sich selbst etwas zutrauen, denn Leistung kann und will nur derjenige bringen, der gefordert wird. Dem Schüler zu zeigen, dass man ihm eine Aufgabe zutraut, wird ihn motivieren und sein Selbstbewusstsein stärken.
- Nach Erfolgen, nicht nach Fehlern suchen. Diese Regel impliziert die Beachtung des individuellen Maßstabes, den ich bereits dargestellt habe. Sucht man nach Erfolgen einer Arbeit, erleichtert das auch die Einhaltung der nächsten Regel.
- Lob kommt vor Tadel. Realistisches, angebrachtes Lob ist in fast jeder schulischen Situation zu finden. Es kommt auf die Formulierung der negativen Kritik an. Sucht man nach Erfolgen, lässt sich die Kritik positiver verkaufen. Statt „Die Aufgabe 6 hast Du falsch gemacht!“ könnte man so formulieren: „Die Aufgabe 5 hast Du prima gelöst, Du hättest die Aufgabe 6 bestimmt noch besser machen können“.
- Gerecht sein. Durch die Notensysteme ist relativ sicher gestellt, daß die Benotung auf Gerechtigkeit basiert. Zu Gerechtigkeit zählt Niederle allerdings auch die Bewertung von Fleiß und „Leistungsbereitschaft“. Von Bedeutung ist die Anerkennung der Mühen.
- Geduld mit sich und den Anderen. Ungeduld schlägt sich auf das Selbstbewusstsein des Kindes nieder. Trotzdem darf der Aspekt des Forderns nicht missachtet werden. Für den Lehrer ist es wichtig, ein Mittelmaß zwischen Fordern und geduldigem Abwarten zu finden.
- Offen sein für Fragen- Zuhören. Ein offenes Ohr für den Schüler hängt eng zusammen mit der Sensibilität, die ich im Lehrberuf für so wichtig erachte. Durch Zuhören gewinnt der Lehrer Vertrauen, dies ist die beste Grundlage dafür,

Ängstlichkeit des Schülers zu bemerken und intervenieren zu können. Diese Offenheit muss gegenüber Schülern, aber auch Eltern vorhanden sein.

- Hilfe zulassen, denn auch Lehrer und Eltern haben nicht auf alle Fragen Antworten. Wichtig ist es, Therapeuten, Schulsozialpädagogen und Psychologen mit einzubeziehen.
- Nicht nach Schuldigen, sondern nach Lösungen suchen. Ähnlich steht es mit der Schuldzuschreibung bei schlechten Noten. Wie bereits erwähnt, hat es wenig Sinn, Schuldzuweisungen auszusprechen.
- Angst eingestehen, Angst annehmen. Diese letzte Grundregel ist meines Erachtens die wichtigste. Lehrer, Eltern und Schulsozialpädagogen können Ängste nur dann akzeptieren und nachvollziehen, wenn sie sie für sich selbst angenommen haben. Gestehen sie sich selbst negative Gefühle zu, können sie Ängste auch bei ihren Kindern annehmen. Wird das Thema „Angst“ tabuisiert, bewirkt dies beim Schüler ebenfalls eine Nicht-Akzeptanz (vgl. ebenda, S. 120 ff).

In den Unterrichtseinheiten vieler Lehrer sind diese Werte heutzutage selbstverständlich. Nicht nur im Umgang mit ängstlichen Schülern ist die Einhaltung und Kontrolle der Regeln meines Erachtens unverzichtbar, obwohl sie nur einen geringen Teil des Umgangs mit Schülern darstellen. Unterrichtsstunden sind komplexe Situationen, die sich mit Sicherheit nicht durch zehn Grundregeln bestens meistern lassen. Dennoch eignen sich diese Regeln zur Prävention oder erzeugen einfach eine angenehme Klassenatmosphäre.

Prystav beschäftigt sich mit dem Einfluss der Vorhersagbarkeit von Leistungssituationen auf die Stressbewältigung und den Auswirkungen auf das aktuelle Copingverhalten. „Prystav vermutet für Leistungssituationen, daß je höher die Vorhersagbarkeit eines antizipierten aversiven Reizes ist, desto geringer ist der Grad der Belastung und umgekehrt“ (Sörensen 1996, S. 98). Ob eine Prüfung angekündigt ist, ob der genaue Zeitpunkt feststeht und welche inhaltlichen Themen sie abfragt, ist von großer Bedeutung für den Prüfling.

Transparenz vor Prüfungen kann die Angst hochängstlicher Schüler mindern. Dazu gehört der genaue Prüfungszeitraum, der Inhalt und die Lernziele der Prüfung. Weiß der Schüler, welche Aufgabengebiete abgedeckt werden, erhöht das die Erfolgswahrscheinlichkeit. Durch Beispiele, Wiederholungen und Übungen kann dem

Schüler die Vorbereitung auf die Prüfung erleichtert werden. Genaue Kapitelangaben des Lehrbuchs, sowie Hinweise auf Hausaufgaben erleichtern dem Schüler das Lernen. Schon in der Vorbereitungsphase erlebt der ängstliche Schüler ein Gefühl der Sicherheit. Keineswegs sollte der Lehrer durch zuviel Lernstoff überfordern. Vorbereitungshilfen können zusätzlich mit den Eltern durchgesprochen werden, so dass diese in der Lernphase den Schüler unterstützen können. Auch die Bekanntgabe sämtlicher Prüfungsbedingungen wie genauer Ort, Zeit, Aufgabentypen oder Sitzordnung können angstmindernd wirken. Um dem ängstlichen Schüler das Gefühl der Unvorhersagbarkeit unangenehmer Situationen zu nehmen, sollten mündliche Tests und Klausuren rechtzeitig angekündigt werden. Dadurch kann die Leistungsfähigkeit des hochhängstlichen Schülers nachweislich gesteigert werden, da der Unkontrollierbarkeitseffekt ausbleibt. Der Schüler verspürt Sicherheit aufgrund der gegebenen Transparenz. In Einzelfällen gilt es abzuwägen, ob der Einfluss der Zensur auf die Gesamtnote bekanntgegeben werden sollte. Bei geringem Einfluss kann das Wissen darum nicht nur angst-, sondern auch motivationshemmend wirken. Andererseits vermindert diese Tatsache den Druck und den damit verbundenen Stress beim hochhängstlichen Schüler.

Wichtig ist es, durch gezielte Vorbereitung die Kompetenz des Schülers zu erhöhen. Bei Erfolgen und Misserfolgen in der Vorbereitungsphase müssen sich Lehrer und Schüler mit den Resultaten auseinandersetzen. Die Fähigkeiten müssen analysiert werden. Deutlich sollte dem Schüler aufgezeigt werden, wo seine Stärken und Schwächen liegen. Selbst leistungsschwachen Schülern können Vorübungen helfen, auch die vorhandenen Stärken zu erkennen. Der Lehrer kann durch Aufzeigen der bereits vorhandenen Kompetenzen zum Lernen und Wiederholen nicht bestandener Übungen motivieren („Die Vorübung hat gezeigt, dass Du diesen Teil bereits gut kannst. Wiederholst Du nun noch bis zur Arbeit die Kapitel 5 und 6 des Lehrbuches und schaust Dir die Hausaufgaben der letzten Woche an, wirst Du in der Klausur ein gutes Ergebnis erzielen“). Auch hierbei sollten die Eltern miteinbezogen werden. Angstfrei können solche Tests im Vorfeld geschrieben werden, wenn sie weder in der Schule noch im Elternhaus negative Konsequenzen nach sich ziehen.

Wie bereits in Kapitel 6 über den Angst-Leistungs-Zusammenhang erläutert wurde, kann gerade Angst die Leistung mindern. Diesen Teufelskreis kann der Lehrer durch ermutigende Worte durchbrechen, denn durch weniger Druck vor der nächsten

Prüfung kann der leistungsängstliche Schüler mehr Aufmerksamkeit auf aufgabenrelevante Gedanken lenken. Dies wirkt sich mit Wahrscheinlichkeit bei vorhandener Begabung positiv auf das Prüfungsergebnis aus. Angstinduzierende und damit leistungshemmende Faktoren werden ausgeblendet.

Über einen längeren Zeitraum gegebene positive Verstärkung kann auf Dauer dem leistungsängstlichen Schüler zu besseren Leistungen verhelfen. Strafen und Tadel hingegen wirken sich meist negativ auf das Selbstwertgefühl des Schülers aus und ziehen eine Demotivierung nach sich. Dabei reagieren ängstliche Kinder auf Strafen des Lehrers meist deutlich empfindlicher, als niedrigängstliche. „Sie fühlen sich häufig schon durch Lehrerverhalten bedroht, das von niedrigängstlichen Schülern völlig unbeachtet bleibt“ (Walter 1978, S. 206).

Der Inhalt des Lernstoffes ist durch den Lehrplan weitestgehend festgelegt, allerdings kann man auch hier das Thema Angst integrieren. Gerade den Deutsch- und Religionslehrern der Grundschule dürfte es nicht schwerfallen, Angst zum Thema des Unterrichtes zu machen. In der Textverarbeitung finden sich viele Beispiele, die den Schülern die Normalität der Angst begreiflich machen können. Auch das Thema Schulangst ist in der Kinderliteratur nicht tabuisiert. Durch die Lektüre dieser Literatur kann man Kindern schnell die Scheu vor der Angst nehmen. Sie lernen mit diesem Thema offen umzugehen.

Im Religionsunterricht kann ebenfalls dieses Thema aufgegriffen werden. In einigen Bibelpassagen wird Gott als Trostspender in angstinduzierenden Situationen aufgeführt, hier kann man problemlos die Schüler an das Thema heranführen und über eigene Erfahrungen berichten lassen.

8.2.3 Familiäres Umfeld und soziale Bedingungen

Bei den Ursachen für Schul-, Prüfungs- und Leistungsangst ist das familiäre und soziale Umfeld ein wichtiger Aspekt. Daher sollten auch soziale Probleme, Konflikte im Freundeskreis und Schwierigkeiten im Elternhaus Inhalt des Unterrichtes werden. Durch die Darlegung dieser Konflikte können Lösungsansätze entwickelt werden, die eben solche Ängste abbauen. Eine Vertrauensbasis zwischen Lehrer und Schüler schafft die besten Interventionsmöglichkeiten in Bezug auf Ängste.

Im Klassenverband bilden sich Hierarchien, dieser Umstand benötigt seitens des Lehrers besondere Aufmerksamkeit. Nicht selten sind gerade hochängstliche und leistungsschwache Schüler Außenseiter. Das Selbstwertgefühl dieses Kindes ist

geschwächt. Da Selbstbild und Leistung in einem engen Zusammenhang stehen, ist eine Leistungsver schlechterung zu erwarten. Die Misserfolge wirken zusätzlich auf eine Steigerung der Angst ein. Die Rollenverteilung im Klassenverband spielt demnach eine entscheidende Rolle. Das leistungsschwache Kind sollte daher schnellstmöglich integriert werden.

Wie bereits in Kapitel 4.1 dargestellt wurde, spielt die öffentliche Selbstaufmerksamkeit eine bedeutende Rolle in der Angstentwicklung. Nach Sarason sieht sich ein ängstlicher Mensch besonders dann Stress ausgesetzt, wenn er unter Beobachtung anderer steht. Ruft der Lehrer im Unterricht einen schwachen Schüler auf, dann setzt er ihn der Beobachtung anderer Schüler aus. Diese Beobachtung wird unangenehm für den Schüler, wenn er die Antwort nicht weiß. Stressinduzierend wirken daher Sätze wie „Nun überleg doch mal, die Antwort musst Du doch wissen“ oder „Das hatten wir doch letzte Stunde schon“. Der ängstliche Schüler fühlt sich bloßgestellt und seine Angst wird verstärkt, dieses wiederum hat Auswirkungen auf zukünftige Leistungen.

8.3 Strategien zum Umgang mit Angst

Wird der Schulsozialpädagoge auf ein leistungsängstliches Kind aufmerksam, ist es seine Aufgabe zu intervenieren. Während es in meinen bisherigen Ausführungen auch um die Prävention von Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst ging, konzentriere ich mich nun auf Strategien zum Umgang mit bereits vorhandener Angst.

Nicht nur die Vermittlung zwischen Lehrern, Eltern und Schülern ist hier die Aufgabe des Schulsozialpädagogen. Er kann dem Schüler helfen, mit der Angst umzugehen. Welche Strategien sich für Schüler eignen, möchte ich nun im Folgenden darstellen. Der Umgang mit Angst muss von den Schülern gelernt werden. Nicht nur der Lehrer und die Eltern sollten Einfühlungsvermögen einem ängstlichen Kind gegenüber entwickeln, auch der Schüler selbst benötigt Anregungen zum positiven Umgang mit Angst. Dadurch kann ein entspanntes Lernen ermöglicht und die Atmosphäre im Klassenraum verbessert werden. Um den Schülern einen solchen Umgang mit Angst zu vermitteln, reicht es keineswegs aus, sich als Schulsozialpädagoge an einzelne Schüler zu richten. Das Thema Schul- und Leistungsangst sollte zum Unterrichtsgegenstand werden, um viele Schüler zu erreichen. In diesem Unterricht sollen die Schüler für ihre eigenen Ängste sensibilisiert werden, der Schüler muss von dem Gedanken befreit werden, Angst sei ein Tabuthema, für das man sich schämen

muss. In Klassengesprächen sollten Angsterfahrungen ausgetauscht werden. Die Aufgabe des Schulsozialpädagogen ist es, diese Unterrichtseinheit zu moderieren, gemeinsam mit Schülern Ursachen für die Ängste zu finden, Auslöser aufzudecken. Dabei ist es in einigen Situationen sicherlich von großem Vorteil, wenn der Lehrer nicht mit anwesend ist. In verschiedenen Diskussionen und Analysen sollte er allerdings mit einbezogen werden, um seine persönliche Distanzierung von diesem Thema zu vermeiden. Gespräche zwischen dem Lehrer und dem Schulsozialpädagogen im Vorfeld dieser Klassengespräche können dazu beitragen, dass der Lehrer nicht unnötig empfindlich auf kritische Äußerungen der Schüler reagiert. Mit Kritik sollte er umgehen können, denn nur dann fruchtet sie auch. Vielmehr sollte die Kritik als Rückmeldung verstanden und angenommen werden.

Sind die Ursachen der Ängste analysiert, kann gemeinsam mit den Schülern nach Lösungsstrategien gesucht werden. Auch das Einüben dieser Strategien ist ein Aspekt dieser Unterrichtseinheit. Dazu kann beispielsweise das Einüben positiver Selbstbestärkungen und –beruhigungen gehören, die bereits im kognitiven Angstverarbeitungsansatz dargestellt wurden.

Durch ein Zusammengehörigkeitsgefühl fühlt sich der ängstliche Schüler im Klassenverband gestärkt, der niedrigängstliche Schüler lernt den rücksichtsvollen Umgang.

Bereits im Vorfeld dieser Unterrichtseinheit ist eine systematische Aufklärung der Lehrer notwendig. Diese sollte nicht in nur einer einzigen Stunde abgehandelt werden. Nur die absolute Transparenz der Ziele und Möglichkeiten sichert die Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialpädagogen. Auch ein gewisses Maß an Empathie sollten Lehrer im Vorfeld vermittelt bekommen. Den theoretischen Hintergrund kann der gewissenhafte Lehrer anhand von Informationsmaterial des Schulsozialpädagogen in Eigenarbeit lernen. Ein gewisses Maß an Eigenengagement sollte daher vorhanden sein.

Strittmatter setzt sich in ähnlicher Weise mit diesem Thema auseinander. Auch er schlägt eine Einbeziehung des Themas der Schul-, Prüfungs- und Leistungsangst in den Unterricht vor. Eine solche Unterrichtseinheit umfasst in seinem Entwurf acht bis zehn Stunden pro Halbjahr.

Er stellt fünf verschiedene Phasen der Unterrichtseinheit dar.

In einer ersten Phase, der „*Problemtisierungsphase*“ (Strittmatter 1993, S. 60) soll der Schüler anhand von Kurzgeschichten, Textpassagen und Filmausschnitten an das Thema „Angst“ herangeführt werden. Auch eigene Erfahrungen sollen die Schüler dazu ermutigen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

In der „*Zielformulierungsphase*“ werden konkrete Schritte zur Angstregulierung in Zusammenarbeit aller Schüler ausgearbeitet, die Schüler können anhand von Arbeitsblättern herausarbeiten, wie ihre Angst entsteht und wie sie dagegen angehen können. Sind die Motive für die Angstausslösung deutlich, kann auch nach Lösungsansätzen gesucht werden. „Die Schüler sollen erkennen, daß das Ausmaß, in dem jemand Angst empfindet, von den Gedanken bestimmt wird, die er sich in der angstbesetzten Situation macht (...), die angstausslösende Wirkung von Selbstverbalisationen soll hiermit konkretisiert werden“ (ebenda, S. 64). Anhand dieser Erkenntnis werden Lösungsvorschläge aufgetan, die anschließend in der „*Repertoireerweiterungsphase*“ anhand von Rollenspielen eingeübt werden. Es werden Sätze eingeübt, die die Selbstbestärkung anregen.

Solche Gedanken könnten folgendermaßen lauten:

- „Ich habe gut gelernt“
- „Ich war mit meinen bisherigen Leistungen zufrieden“
- „Das Ergebnis zählt ja nur 25 % zur Gesamtnote“.

Dadurch können angstinduzierende, negative Gedanken minimiert werden.

In der „*Realerprobung*“ lernt der Schüler das an Beispielen gelernte in die Realität umzusetzen. Hierbei ist er nun auf sich allein gestellt, der Schulsozialpädagoge hält sich hier zurück, bis er um Hilfe zur Umsetzung gebeten wird.

Im Anschluss an die Unterrichtseinheit muss das Verhalten im Repertoire des Schülers stabilisiert werden. Strittmatter nennt diese Phase „*Verhaltensstabilisierung*“ (ebenda, S. 69). Immer wieder gilt es vor Prüfungen oder anderen Leistungssituationen das Erlernte ins Gedächtnis zu rufen und an die Möglichkeiten der Angstbewältigung zu erinnern (vgl. ebenda, S. 60).

Sicherlich wird der Sozialpädagoge vor und während der Durchführung dieser Unterrichtseinheit auf einige Probleme stoßen. Die Mitarbeit der Schüler ist nur gewährleistet, wenn auch sie im Vorfeld die Bedeutung dieser Einheit transparent dargestellt bekommen. Auch die Kooperation unter den Lehrern ist nicht immer gegeben.

Um Organisationsprobleme zu vermeiden, sollte die Unterrichtseinheit im Vorfeld genauestens geplant sein. Kein Lehrer verzichtet gern auf seine Unterrichtsstunden über mehrere Wochen hinweg, denn auch der Lehrplan muss erfüllt werden. Allerdings könnten die kooperierenden Lehrer jeweils eine Unterrichtsstunde zugunsten dieser Einheit abgeben.

Sind die nötigen Kompetenzen zur Bewältigung angstinduzierender Situationen erlernt, kann eine Weiterführung dieses Programmes die Motivierung und die Selbstmotivierung der Schüler sein. Dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel dargestellt.

8.4 Leistungsmotivation und Motivierung

Ein nicht zu verachtender Zusammenhang besteht schon bei Grundschulern zwischen Leistungsangst und –motivation. Auch an dieser Stelle verweise ich wieder auf die „Theorie der erlernten Hilflosigkeit“. Diese bringt nach Seligman neben dem kognitiven und einem emotionalen Defizit auch ein motivationales Defizit mit sich. Da dieses Defizit bedeutende Leistungseinbußen mit sich bringt, möchte ich in diesem Kapitel der Leistungsmotivation Aufmerksamkeit geben. Dabei stelle ich weniger die Möglichkeiten zur Motivierung als vielmehr die Entstehung der Leistungsmotivierung dar.

„Leistungsmotiviert im psychologischen Sinn ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an“ (Rheinberg 2000, S. 60).

Diese Aussage unterstreicht die Notwendigkeit der Leistungsbewertung. Nur wenn der Schüler Rückmeldungen über seine Leistungen bekommt, kann er einen individuellen Maßstab entwickeln, den es durch eigene Anstrengung zu übertreffen gilt. Diesen Ehrgeiz muss jeder Schüler für sich selbst entwickeln, der Lehrer kann ihn dabei lediglich unterstützen. Die Bereitschaft, Leistung zu erbringen muss genauso vorhanden sein, wie der Anreiz und die Möglichkeit zu deren Erfüllung.

Der Anreiz zur Erreichung des eigenen Maßstabes ist nach dieser Ansicht keineswegs die Aussicht auf eine bessere Gesamtnote, sondern vielmehr das eigene Stolzgefühl. Dieses Gefühl können Eltern und Lehrer bei Schülern verstärken. Signalisiert die Umwelt Zufriedenheit mit dem Fleiß des Schülers, kann dieser seine Tüchtigkeit besser anerkennen. Es kommt nicht auf die Zensur an, der Schüler

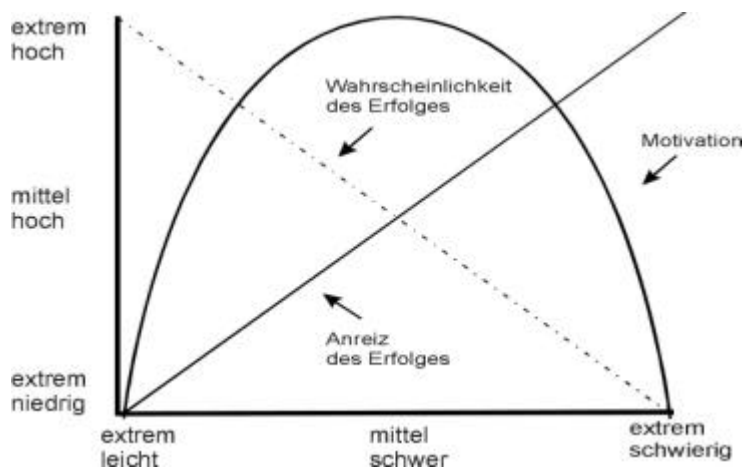
möchte zunächst erkennen, ob er etwas erreichen kann. „Die Bevorzugung von Anforderungen, die man vielleicht gerade noch schaffen könnte, ist (...) ein typisches Merkmal leistungsmotivierten Verhaltens“ (ebenda, S. 61).

Steigern kann der Lehrer dieses Verhalten demnach, wenn seine Anforderungen an den Schüler nicht unrealistisch hoch sind, den Schüler aber dennoch nicht unterfordern. Aufgaben in Prüfungen müssen „Herausforderungen“ sein, mit einer realistischen Chance auf Erfolg. Das fördert nicht nur die Leistungsmotivation, sondern auch die Freude an der Erledigung der Aufgabe. Fühlt sich der Schüler weder unter-, noch überfordert, wird sich die Leistungsangst in Grenzen halten.

Auch das Gefühl des Erfolges oder Misserfolges hängt keineswegs nur vom Resultat, der Zensur, ab, sondern auch von dem vorher gesetzten Anspruchsniveau. Unterstützt der Lehrer seinen Schüler in einer realistischen Anspruchsniveausetzung, steigert er die Leistungsmotivation. Bereits in Kapitel 4 habe ich dargestellt, wie sich ein daraus resultierender Erfolg positiv auf die Leistung auswirken kann.

Atkinson nahm an, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit und ein Anreiz bei der Zielsetzung eine Rolle spielen. Er nennt dies „Erwartungs-mal-Wert-Modell“ (ebenda, S. 71). Der Erfolgsanreiz hängt vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe ab. Je schwieriger die Aufgabe, desto größer ist der Anreiz. Da aber die Aussicht auf Erfolg mit dem Schwierigkeitsgrad abnimmt, ist die Leistungsmotivation gering. Mittelschwere Anforderungen sind daher für die Leistungsmotivation fördernd.

Atkinson legte hierzu eine Graphik dar, die die Motivationsentwicklung, abhängig von Erfolgsanreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit darstellt. Demnach sind mittelschwere Aufgaben am stärksten leistungsmotivierend.



(Abb. 8.1) (Rheinberg, Krug 1999, S. 27).

Nicht nur die Stärke des Anreizes ist ausschlaggebend für die Entwicklung des Leistungsmotivs, auch die Richtung ist von großer Bedeutung. So kann es unterschiedliche Folgen haben, je nachdem ob der Anreiz ein Erfolg oder eher die Misserfolgsvermeidung ist. Ist ein Schüler eher darauf konzentriert, negative Konsequenzen eines Misserfolges abzuwenden, beispielsweise die Versetzungsgefährdung durch eine weitere schlechte Note, wird er seine Gedanken vollständig auf den Misserfolg konzentrieren.

Atkinson und Heckhausen sprechen von zwei Komponenten der Leistungsmotivation, der „Hoffnung auf Erfolg“ und der „Furcht vor Misserfolg“. Betrachtet man beide Gefühlsaspekte, ergibt sich daraus nach Atkinson und Heckhausen die „Netto-Hoffnung“. Daraus ergibt sich, ob ein Schüler eher erfolgsoversichtlich arbeitet oder Misserfolgsvermeidend (vgl. ebenda, S. 72 ff). Diese Aspekte gilt es selbstverständlich auch bei der Motivierung der Schüler zu berücksichtigen.

Zu der Leistungsmotivation zählen neben dem Anspruchsniveau auch Faktoren wie Ursachenattribution und Selbstbewertung.

Auswirkungen hat die Leistungsmotivation auf die Ausdauer. Die Schüler mit hohem Leistungsmotivationsniveau sind ausdauernder in der Bearbeitung ihrer Aufgaben und machen weniger Pausen (vgl. ebenda, S. 77).

Nicht nur durch positive Anreize oder hohe Erfolgswahrscheinlichkeit lässt sich die Leistungsmotivation steigern. Gerade in der Grundschule finden sich Wege, die Motivation in der Erfüllung der Aufgabe selbst zu verankern. Wird eine Übung nicht aufgrund positiver Konsequenzen (Ansehen in der Klasse, eine gute Note oder ein Lob des Lehrers) bearbeitet, sondern durch Freude an einer Übung motiviertes Lernen gezeigt, war der Lehrer in der Leistungsmotivierung erfolgreich. Die Übungen können bei Grundschulern spielerisch in den Unterricht eingebaut werden (Ratespiele, Quiz, Lük-Kästen etc.).

Wie sich Lob und Tadel auf die Motivation des Schülers auswirken, wurde bereits an anderer Stelle dargestellt.

8.5 Konsequenzen für die innerfamiliäre Erziehung

Nachdem ich die Möglichkeiten des Schulsozialpädagogen auf leistungsängstliche Kinder zu reagieren, erläutert habe, stellt sich nun die Frage, inwiefern Eltern agieren können. Betrachtet man die Ursachen der Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst,

dann fällt auf, dass diese Ängste nicht ausschließlich in der Schule, sondern oft auch in der familiären Erziehung entstehen. Um dem vorzubeugen, müssen sich Lehrer, Eltern und Schulsozialpädagogen die Verantwortung teilen. In der Auseinandersetzung mit dem Problem sollte der Schulsozialpädagoge Eltern und Lehrern zur Seite stehen. Dieses Kapitel kann demnach auch als Hilfe für die Beratung seitens des Schulsozialpädagogen verstanden werden.

Die Arbeit mit dem ängstlichen Kind darf sich nicht lediglich auf die Leistungen in der Schule beziehen. Erwartungen im familiären und häuslichen Bereich müssen ebenso überdacht werden.

Die Prävention der Leistungs-, Schul- und Prüfungsangst beginnt schon vor dem Schuleintritt, nämlich in der familiären Erziehung. Hier gilt es, dem Kind im wahrsten Sinne des Wortes keine „Angst zu machen“.

Leistungsdruck kann schon beginnen, wenn man von einem Kleinkind Leistungen verlangt, die es noch nicht erfüllen kann. Dies kann beispielsweise in der Spracherziehung anfangen. Eltern dürfen das Kind fordern, aber nicht überfordern. Erwartungen, die realistisch erfüllbar sind, können an das Kind gestellt werden. Um für solche Erwartungen ein Gespür zu entwickeln, bedarf es viel Zeit und Sensibilität. Mit den Anforderungen in der Schule ist das ähnlich. In Zusammenarbeit mit Lehrern und Sozialpädagogen gilt es, als Elternteil die Forderungen an das Kind realistisch abzuschätzen.

Schulängste entstehen nicht selten ebenfalls bereits vor dem sechsten Lebensjahr. Als Elternteil sollte man die Schule nicht als Drohmittel benutzen. Sätze wie „Bald beginnt der Ernst des Lebens“ oder „In der Schule darfst Du das nicht machen, das läßt sich Dein Lehrer nicht bieten“ können bei empfindlichen Kindern bereits eine Ängstlichkeit vor dem Schulbesuch auslösen. Vielmehr kann man die Kinder spielerisch auf die Schule vorbereiten und so Ängsten vorbeugen.

Mit Schuleintritt muss sich das Kind nun an einen neuen Tagesrhythmus gewöhnen. Auch hier gilt es, von Anfang an dem Kind eine Umgewöhnungszeit einzugestehen, andernfalls kann eine Überforderung schnell zu einer Entwicklung von Schulangst führen. Um der Schulangst vorzubeugen, ist auch die Einteilung der Freizeit wichtig. Das Kind braucht in seinem Tagesablauf Zeit für sich selbst, etwa zum Spielen und Zurückziehen.

Auch die richtigen Reaktionen auf Schulprobleme sind von großer Bedeutung. „Leider reagieren zu viele Eltern auf schlechte Noten mit Drohungen, Hausarrest, Strafarbeiten, Fernsehaskese, Taschengeldentzug, manchmal sogar mit Schlägen. Das sind schwere Erziehungsfehler, die beim Schulkind Nervosität, Angst und Verkrampfung erzeugen“ (Heinrichs 1972, S. 164). Positive Verstärker motivieren das Kind eher zu guten Leistungen. Auch Eltern sollten Lob und Tadel individuell an den Leistungen messen, in erster Linie also Verbesserungen in den Leistungen des Kindes bewerten.

Neben dem richtigen Maß an Lob und Tadel, ist auch der richtige Umgang mit Zensuren wichtig für die Entwicklung des Kindes. In der Schule ist das Kind dem Notenvergleich unweigerlich ausgesetzt. Durch den Vergleich mit Mitschülern, aber auch durch das Verhalten des Lehrers, kann eine schlechte Zensur zu einer Belastung für das Kind werden. Wichtig ist es, dass Eltern auch mal hin und wieder über eine schlechte Note hinwegsehen, vielmehr in Zusammenarbeit mit dem Kind nach der Ursache für dauerhaft schlechte Zensuren suchen. „Manche Eltern setzen sich zwar mit der schlechten Leistung der Kinder auseinander, doch das Gespräch geht in die falsche Richtung. Es wird nicht gefragt, welche Hilfe das Kind braucht, es wird nicht nach tieferliegenden Problemen, sondern nach Schuld gesucht“ (Niederle 2002, S. 109). Durch diese Schuldzuweisung erzeugen Eltern Leistungsdruck und erreichen damit das Gegenteil ihrer Absichten.

„Die Befunde aus der Erziehungsberatung, den schulpsychologischen Beratungsstellen, der Jugendpsychiatrie legen zwingend den Schluß nahe, daß viele dieser Schüler nicht trotz der elterlichen Bemühungen gescheitert sind, sondern wegen des Drucks, den die Eltern auf ihre Kinder erzeugt haben“ (Speichert 1976, S. 53 f).

Die Folgen von Druck und Verängstigungen des Kindes seitens der Eltern sind oft weitreichender, als erwartet. In vielen Fällen kann man Schulängste auf Erziehungsfehler der Eltern zurückführen. Hier kann der Schulsozialpädagoge durch Elternabende und Einzelgespräche beratend zur Seite stehen und in einzelnen Fällen solche Erziehungsfehler vermeiden helfen.

Beobachtet man als Elternteil ängstliche Neigungen des Kindes, gilt es sensibel zuzuhören und die Eltern- Kind-Beziehung zu reflektieren. Nicht nur ein Mangel an Zeit, wie er beispielsweise durch Berufstätigkeit beider Elternteile entstehen kann, kann ein Auslöser für Angstentwicklung sein. Eine Überbehütung durch die Mutter kann ebenso die Selbständigkeitsentwicklung des Kindes drosseln, das

Selbstwertgefühl leidet darunter. Auch das übermäßige Beschützen vor möglichen Gefahren seitens der Bezugsperson kann die Ängstlichkeit nur weiter steigern. Das Kind wächst unter dem Eindruck auf, unzähligen Gefahren und Bedrohungen ausgesetzt zu sein, und diese ohne Hilfe einer erwachsenen Person nicht bewältigen zu können. Durch die Imitation des ängstlichen Verhaltens der Eltern isoliert sich das Kind von Gleichaltrigen und sucht eher Schutz bei Lehrern. Dies ist für den Abbau der Leistungsangst sehr hinderlich, denn der Lehrer kann ebenso unter Umständen ein Angstindikator sein.

Man unterscheidet in der Pädagogik viele unterschiedliche Erziehungsstile. In der Arbeit mit einem ängstlichen Kind sollte man auf zweierlei Erziehungsstile verzichten. Einerseits den autoritären Stil. Dieser unterdrückt das Kind und verhindert eine individuelle Entfaltung. Der Minimierung der Ängste wirkt diese Erziehung daher eher entgegen.

Andererseits ist auch der Laissez-Faire-Stil bei ängstlichen Kindern unangebracht. Die Eltern überlassen das Kind sich selbst und verursachen dadurch vielmehr eine Unsicherheit. Diese Unsicherheit kann eine Ursache für die Entwicklung von schulischem Versagen sein (vgl. Heinrichs 1972, S. 165).

Bei ängstlichen Kindern kann ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Eltern und Kind eine gute Möglichkeit sein, Ängsten entgegenzuwirken.

Von Braunmühl gibt jeglichen Erziehungsstilen die Schuld an der Ausprägung von Ängsten bei Kindern. Als Antipädagoge fordert er den vollständigen Verzicht auf Erziehung, da sie nur den einen Sinn hätte, nämlich nicht erfüllte Wünsche der Eltern durch das Kind zu erfüllen und selbst erlebte Demütigungen an das Kind weiterzugeben (vgl. v. Braunmühl 1993, S. 119 ff). Die Forderung von Leistung durch die Eltern sei damit unweigerlich mit Erziehung verbunden. „Die fortwährende Angst des Ungenügens, planmäßig wachgehalten durch Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrer, erzeugt eine Labilität des Selbstwertgefühls, die nie mehr während des ganzen späteren Lebens ganz überwunden wird“ (Richter 1974, S. 80, zitiert nach v. Braunmühl 1993, S. 102).

Ich würde nicht so weit gehen und die Abschaffung von Erziehung zur Minderung von Leistungsangst einfordern, dennoch halte ich ein Überdenken des innerfamiliären Umgangs der Eltern mit ihren Kindern, aber auch des Lehrer-Schüler-Umgangs für notwendig. Im besonderen Maße sollte dies der Fall sein, wenn man mit einem leistungsängstlichen Kind zu tun hat.

9. Schlussbetrachtung

Während der Literaturrecherche und der Beschäftigung mit diesem Thema ist mir immer deutlicher geworden, dass Ängste keinesfalls nur vereinzelt vorkommen. Jeder Mensch verspürt in irgendeiner Situation Angst, gerade Schul-, Prüfungs- und Leistungsängste sind dabei besonders ausgeprägt in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit.

Schulangst, Leistungs- und Prüfungsangst können sich, wenn sie nicht früh genug erkannt werden, durch das ganze Leben ziehen. Ein hochhängstlicher Schüler wird auch in ähnlichen Situationen im Berufs- und Privatleben unter Versagensängsten leiden. Dies kann nach psychoanalytischer Ansicht zu schweren psychischen Problemen führen.

Betrachtet man diese beiden Aspekte, dann wird die Notwendigkeit der frühzeitigen Intervention besonders deutlich.

Es scheint häufig so, als seien hochhängstliche Schüler Einzelfälle. Doch viele Kinder entwickeln schon in früher Kindheit Strategien zur Angstunterdrückung oder Abwehrmechanismen. Das macht das Erkennen dieser Ängste schwierig. Meines Erachtens unterstreicht diese Tatsache die Wichtigkeit der Lehrertrainings. In den Schulen muss etwas passieren! Lehrer müssen sensibilisiert werden für die Ängste ihrer Schüler und in der Selbstschulung, sowie durch Trainings den Umgang mit ängstlichen Schülern lernen. „Angst“ sollte Thema des Unterrichts werden. Man nimmt hier keineswegs auf Einzelschicksale Rücksicht, denn inzwischen leidet nahezu jedes zweite Schulkind unter diesen Ängsten.

Betrachtet man verschiedene Schulformen, so wird man keine bedeutenden Unterschiede in der Ausprägung von Schulangst finden. In den Haupt- und Sonderschulen ist sie ebenso stark vertreten wie in Gymnasien. Oft ist der Leistungsdruck in höheren Schulen besonders ausgeprägt. Widersprüchlich ist daher meines Erachtens die Tatsache, dass an den meisten Gymnasien in Deutschland kein Schulsozialpädagoge tätig ist. Hier übernimmt diese Aufgabe oft eher unzureichend der „Vertrauenslehrer“, der dem doppeltem Mandat unterliegt.

Übungen zur Reduktion von Schul-, Leistungs- und Prüfungsangst, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wurden, sind keineswegs nur für Grundschulen, Haupt- oder Sonderschulen zugeschnitten. Motivationshilfen, Trainings zur Selbstberuhigung

sowie kognitive Übungen sind auch für Gymnasiasten notwendig. Daher sollte die Anwesenheit eines Schulsozialpädagogen auch in Gymnasien meines Erachtens zum Standard werden.

Betrachte ich nun noch einmal die vorgestellten Möglichkeiten der Angstbewältigung, dann halte ich die systematische Desensibilisierung für die Arbeit mit hoch-ängstlichen Schülern für besonders geeignet. Reizüberflutung hingegen ist zwar eine Methode mit durchaus positiven Forschungsergebnissen, dennoch halte ich die Möglichkeiten dieser Methode für begrenzt. Langfristige Auswirkungen sind nicht weiter untersucht worden, das ist meiner Meinung nach ein großer Mangel. Die dargestellten Theorien der Psychoanalyse kann ich nicht vertreten, daher halte ich die behavioristischen und kognitionstheoretischen Ansätze zur Angstentstehung und –bewältigung für praktikabler. Die Ansätze der Psychoanalyse sind bis dato nicht ausreichend belegt und daher meines Erachtens für die Arbeit mit ängstlichen Schülern nahezu unbrauchbar. Sicherlich liefert die Psychoanalyse an verschiedenen Stellen bedeutsame Elemente, sie stellt meiner Meinung nach für die praktische Arbeit allerdings keine hilfreichen Therapien zur Verfügung.

In der Bewältigung der Angst halte ich gerade auch den kognitionstheoretischen Ansatz für beachtenswert. Selbstsuggestionen und die Beeinflussung eigener Gedanken sollten schon früh mit den Schülern eingeübt und in der Schullaufbahn manifestiert werden. Entspannungsübungen können leistungssteigernd wirken und haben zudem eine positive Auswirkung auf die Lernatmosphäre.

Ich habe beim Recherchieren für die Abhandlung und beim Verfassen der Arbeit bemerkt, wie wichtig die Kooperation von Familie, Schule, Schulsozialpädagoge und natürlich von Schülern ist, will man die Schulzeit angstfreier gestalten. Motivation der Schüler hat einen ebenso hohen Stellenwert wie die angenehme Gestaltung der Atmosphäre im Klassenzimmer. Viele Aspekte sind von großer Bedeutung. Allerdings findet in der Literatur eine Tatsache zu wenig Beachtung: Reden wir von ängstlichen Schülern, dann sprechen wir von Individuen mit verschiedenen Persönlichkeiten. Besonders in der Literatur der achtziger Jahre scheinen die Autoren immer wieder Patentrezepte zum Umgang mit ängstlichen Kindern vorzuschlagen. Gerade in den Erziehungshilfen findet man wiederholt Vorschläge zum Loben und Ermutigen des Kindes. Doch reagiert nicht jedes Kind auf die Aussagen von Eltern und Lehrern

unterschiedlich? So kann beispielsweise der einfache Satz „Ich bin mir sicher, in der nächsten Arbeit schreibst Du eine bessere Note“ bei einem Schüler ermutigend wirken und den Eindruck vermitteln, der Vater glaube an ihn und seine Talente. In einem anderen Kind kann dieser Satz hingegen Angst auslösen, denn es befürchtet, den Ansprüchen auch in der nächsten Arbeit nicht gerecht zu werden. In diesem Fall würde Leistungsdruck entstehen. Meines Erachtens kann man die Reaktionen und Gefühle eines Kindes keineswegs pauschalisieren und daher ist bei solchen Erziehungsratschlägen immer Vorsicht geboten. Als verantwortungsbewusster Lehrer oder verantwortungsbewusstes Elternteil wird man das Kind kennenlernen (müssen) und in der Arbeit mit diesem auch lernen, welche Vorgehensweise ihm entgegenkommt.

Die Barriere zu den ängstlichen Schülern kann nur durch das Bewusstmachen eigener Gefühle und Ängste überwunden werden. Meiner Meinung nach ist es schwierig, richtiges Verhalten bei Kindern mit Ängsten zu erlernen. Voraus geht hier das Hineinversetzen-können in das Kind. Durch die Gedanken und Erläuterungen dieser Arbeit hoffe ich, die Entwicklung der Sensibilität im Leser angeregt zu haben. Wir müssen die Existenz von Ängsten akzeptieren und sie verbalisieren. Nur wenn Ängste nicht mehr als Schwäche gesehen werden, können sie als normaler Aspekt des Lebens angenommen und bewältigt werden.

10. Literaturverzeichnis

- **Andreas, R.; Bartl, M.; Bartl-Dönhoff, G.; Hopf, W.;** Angst in der Schule, München, Berlin, Wien 1976
- **Asanger R., Wenninger, G.,** (Hrsg.), Handwörterbuch Psychologie, Augsburg 2000
- **Beck, A.T., Emery, G.;** Kognitive Verhaltenstherapie bei Angst und Phobien, eine Anleitung für Therapeuten, München 1981
- **Braunmühl, Ekkehard v.;** Antipädagogik, Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim und Basel 1993, 8. Auflage
- **Bröhm, Patricia;** Leben ohne Angst- Neue Wege, neue Therapien, neue Chancen, Stuttgart 1997
- **Darnstädt, T.; Koch, J.; Winter, S.;** „Lustgefühl beim Lernen“ in „Der Spiegel“ Nr. 27, 01.07.02, S. 78ff
- **Gudjons, Herbert;** Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1997, 5. Auflage
- **Heinrichs, Heribert;** So wird Ihr Kind ein besserer Schüler, Gütersloh 1972
- **Knigge –Illner, Helga;** Keine Angst vor Prüfungsangst, Frankfurt 1999
- **Kreft, D., Mielenz, I.,** (Hrsg.) Wörterbuch Soziale, Weinheim und Basel 1996
- **Krohne, Heinz W.;** Angst und Angstbewältigung, Stuttgart 1996
- **Krohne, H.-W., Hock, M.,** Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes, Bern 1994
- **Krohne, Heinz W.;** Theorien zur Angst, Stuttgart 1976
- **Levitt, Eugene E.;** Die Psychologie der Angst, Stuttgart 1979, 4. Auflage
- **Mager, Robert F.;** Motivation und Lernerfolg, Weinheim und Basel 1972, 5.Auflage
- **Niederle, Monika;** Schulangst – So helfen Sie Ihrem Kind, Freiburg 2002
- **Raab, E.; Rademacker, H.; Winzen, G.;** Handbuch Schulsozialarbeit – Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern, Weinheim und München 1987
- **Rachman, Stanley;** Angst- Formen, Ursachen und Therapie, München 1975
- **Rachman, Stanley;** Angst- Diagnose, Klassifikation und Therapie, Bern 2000
- **Rheinberg, Falko;** Motivation, Stuttgart 2000, 3. Auflage

-
- **Rheinberg, F.; Krug, S.;** Motivationsförderung im Schulalltag, Göttingen 1999, 2. Auflage
 - **Richter, Horst-Eberhard;** Umgang mit Angst, Düsseldorf 1993
 - **Sarason, S.; Davidson, K.; Lighthall, F.; Waite, R.; Ruebush B.;** Angst bei Schulkindern, Stuttgart 1971
 - **Schenk –Danzinger, L.;** Entwicklung, Sozialisation, Erziehung, Wien 1993
 - **Schwarzer, Ralf;** Streß, Angst und Handlungsregulation, Stuttgart 1993, 3. Auflage
 - **Sörensen, Maren;** Einführung in die Angstpsychologie, Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner, Weinheim 1996, 4. Auflage
 - **Speichert, Horst;** Umgang mit der Schule, Reinbek bei Hamburg 1976
 - **Stiensmeier-Pelster, Joachim;** Prüfungsangst: Ein historischer Abriß, Universität Gießen 1996
 - **Stiensmeier-Pelster, Joachim;** Erlernte Hilflosigkeit und Leistung, Manuskript zu Vorlesung am 3.12.97; Institut für Psychologie der Universität Potsdam und Abteilung für Psychologie der Universität Bielefeld 1997
 - **Strittmatter, Peter;** Schulangstreduktion, Neuwied 1993
 - **Walter, Hellmuth;** Angst bei Schülern, München 1978
 - **Wolmann, Dr. B. ;**Die Ängste des Kindes, Frankfurt am Main 1979
 - **Zimbardo, Philip G.;** Psychologie, Berlin 1995, 6. Auflage
 - **Zullinger, Hans;** Die Angst unserer Kinder, Frankfurt 1981

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Hildesheim, 12.08.2002

Silke Prella