

Übersichtsartikel

Zusammenhänge zwischen Angst und schulischer Leistung

Friedrich Bittmann

Zusammenfassung: Seit etwa 25 Jahren entwickelt sich in ständig zunehmendem Maß die empirische Angstforschung. In diesem Bericht wird die relevante deutschsprachige, bis zum Ende des Jahres 1979 erschienene Forschungsliteratur zur Problematik der Beziehungen zwischen Angst und Schulleistungen referiert.

Zunächst werden einige angstdiagnostische Voraussetzungen behandelt: Die Daten vieler Untersuchungen lassen erkennen, daß die meisten gebräuchlichen Angstmeßverfahren als nicht hinreichend zuverlässig angesehen werden müssen; und Lehrer können nur in geringem Maß die Ängstlichkeit von Schulkindern objektiv beurteilen.

Viele neuere Untersuchungen lassen sich um einige Schwerpunkte gruppieren, die bei der Gliederung des Berichts berücksichtigt wurden: Auswirkungen verschiedener Schulformen (z. B. Gesamt-/Regelschulen) und Schultypen (Halbtags-/Ganztagsunterricht) und sozialschichtabhängige Beziehungen von Angst und Schulleistung.

Zum Schluß werden die z. Zt. diskutierten Erklärungsansätze der Verursachungsbedingungen von Schulangst diskutiert.

Correlations between anxiety and scholastic achievement

Summary: Within approximately the last 25 years empirical research dealing with anxiety has developed and expanded to an ever increasing extent. This report gives an account of all relevant research published in German up until the end of 1979 and which deals with the problem of the connection between anxiety and scholastic achievement.

The report begins by discussing a few assumptions about the diagnosis of anxiety: The data in many of the investigations makes it clear that most of the customary methods used to measure anxiety cannot be considered sufficiently reliable; in addition it is very difficult for teachers to objectively determine the degree of anxiety in school children.

It is possible to group many of the more recent investigations around several crucial points which were taken into consideration in the organization of this report. These points are: effects of various forms of schools (for example comprehensive vs traditional schools) and types of schools (half vs whole day) and those connections between anxiety and scholastic achievement which are dependent upon social class.

In conclusion the report presents the current explanations of the conditions giving rise to scholastic anxiety.

Angst und ihr Zusammenhang mit der Leistung, besonders mit schulischen Leistungsfähigkeiten, wird in den letzten Jahren intensiv diskutiert von verschiedenen Richtungen: in der Schule selbst, von Eltern, Lehrern, Lernenden, Erziehungsberatern, Medizinern, Psychologen und Psychotherapeuten.

In Deutschland laufen seit einiger Zeit zwei Entwicklungen parallel, die das Gespräch über die Angst im Zusammenhang mit der Schule bestimmen:

- Seit etwa 25 Jahren entwickelt sich in ständig zunehmendem Maß die wissenschaftliche Angstforschung (Krohne, 1977a, 11).
- Daneben hat sich – zugespitzt in den letzten Jahren – die Problematik eines enger werdenden Berufs- und Studienmarktes entwickelt (eingeschlossen die numerus clausus-Problematik im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang) in Verbindung mit einer gesellschaftspolitisch betont forcierten Reformierung unseres Schul- und Ausbildungswesens, deren Prinzip die Herstellung einer größeren beruflichen und damit sozialen Chancengleichheit ist. Der Versuch dieses gerechteren Chancengebotes geht über die individuelle Leistung. Im Zusammenhang damit ist die Schule in einer ihren pädagogischen Zielsetzungen extrem zuwiderlaufenden Weise in gesellschaftlich-berufliche Selektionsvorgänge einbezogen worden: Der Versuch der Öffnung aller Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen für alle Menschen unserer Gesellschaft im Zusammenhang mit weiträumigen Stagnationen des Bedarfs an Arbeitskräften auf den verschiedensten Niveaus beruflicher Tätigkeitsbereiche hat zu einer einseitigen Überbetonung der schulischen Leistungsbewertung geführt. Dabei stehen die Möglichkeiten einer objektiven schulischen Leistungsmessung in einem grotesken Mißverhältnis zu den Konsequenzen, die im Rahmen dieser erwähnten beruflich-gesellschaftlichen Selektionsvorgänge aus den schulischen Leistungsnoten gezogen werden (in diesem Zusammenhang sei nur verwiesen auf Ingenkamp 1976, Klauer 1978 und Ziegenspeck 1973). Das bedeutet auch: Angst und ihre möglicherweise leistungseinträchtigenden Auswirkungen werden gerade auch in Verbindung mit diesen Vorgängen in den letzten Jahren im Zusammenhang mit Schule diskutiert.

Es ist sicher zweckmäßig, an dieser Stelle zu große und von der Psychologie z. Zt. noch nicht einlösbare Erwartungen zurückzuweisen, denn „die Psychologie kann zu diesen Diskussionen nicht immer (zumindest nicht mit fertigen Lösungsvorschlägen) in dem Maße beitragen, wie es, auch gerade angesichts der häufig postulierten Dringlichkeit der Problematik, vielen Betroffenen vielleicht wünschenswert erscheint“ (Krohne, 1977a, 11).

Nicht nur die theoretische Dimension ist durch eine zunehmende Pluralität der Erklärungsansätze von Angst gekennzeichnet, sondern auch die empirische Erforschung der Auswirkungen von Angst in schulischen Leistungssituationen ist gekennzeichnet von einer großen Vielfalt unterschiedlicher Untersuchungen und Befunde, die

mit verschiedenen Methoden der Angstdiagnose
mit verschiedenen Leistungsindikatoren,
mit verschiedenen mehr oder weniger repräsentativen Untersuchungsgruppen,
unter Einbeziehung verschiedenster Variablen
ermittelt worden sind.

Wir haben versucht, die relevante deutschsprachige Literatur bis zum Ende des Jahres 1979 zu sichten und wollen im folgenden die gefundenen Ergebnisse im Überblick darstellen¹.

Zu den Voraussetzungen eines solchen Überblicks gehörte eigentlich eine kurze Einführung a) in die Theorien der Angst und b) in die Methoden der Angstdiagnose. Beides ist im Rahmen dieser Übersicht nicht möglich. Wir verweisen dazu auf die ausführlichen Darstellungen, die man bei verschiedenen Autoren findet (S.B. Sarason u. a. 1971; Schwarzer 1975a; Krohne 1975a,

1976; Walter 1977, Heller/Nickel 1978; Klauer 1978; Gärtner-Harnach 1976).

Wir werden unsere Ausführungen nach folgenden Gesichtspunkten gliedern:

1. Die Zuverlässigkeit von Angstmeßinstrumenten
2. Die Verlässlichkeit der Angstbeurteilung von Schülern durch Lehrer
3. Die Beziehungen zwischen Angst und Schulleistungen
 - 3.1 Überblick über neuere Untersuchungen
 - 3.2 Schulformabhängige Beziehungen zwischen Angst und Leistung
 - 3.3 Sozialschichtabhängige Auswirkungen von Angst auf Schulleistungen
4. Erklärungsansätze der Verursachungsbedingungen von Schulangst

1. Die Zuverlässigkeit von Angstmeßinstrumenten

Aus Gründen, die Walter (1977, 78–81) darlegt, kann Angst nicht mit objektiven Verfahren festgestellt werden. Man ist angewiesen auf sog. *subjektive Persönlichkeitstests* (in diesem Fall: Angstfragebögen). Ohne dem Anspruch auf Vollständigkeit genügen zu wollen, sollen hier doch wenigstens diejenigen Angstfragebögen genannt werden, die in den meisten zu referierenden Untersuchungen zur Diagnose von Angst benutzt wurden. Ausführliche Beschreibungen unter Bezug auf die den Fragebögen zugrundeliegenden Angsttheorien findet man bei Schwarzer (1975a, 27 f.) und Walter (1977, 81 f.).

Die Konstruktion von Fragebögen beginnt in Amerika mit der MAS („Manifest Anxiety Scale“) von Taylor (1953). Angst als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal soll erfaßt werden. Castaneda/McCandless/Palermo (1956) stellen eine Kinderform dieses Fragebogens her: die CMAS („Children's Manifest Anxiety Scale“). Eine andere Forschergruppe um S.B. Sarason, die Yale-Schule, bringt 1960 (deutsch 1971) ebenfalls einen Fragebogen heraus, der die allgemeine Angstneigung kontrollieren soll und sich prinzipiell nicht von der CMAS unterscheidet: die GASC („General Anxiety Scale for Children“).

Aufbauend auf der CMAS (ungefähr die Hälfte der Fragen stammt aus dieser Skala) entwickelten Thurner und Tewes 1969 den KAT („Kinder-Angst-Test“). Er soll die „Erfassung von manifester Angst für schulbezogene Fragestellungen“ (Schwarzer 1975a, 30) ermöglichen.

Neben diesen Verfahren zur Kontrolle der sog. *trait-anxiety* (Angstneigung, habituelle Angst, Angst als situativ überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal) gibt es eine Reihe von Skalen, mit denen man die sog. *state-anxiety* (Angstzustand, situativ bedingte Angst, Prüfungsangst, situativ bedingt z. B. durch schulische Leistungskontrollen) messen will.

Hierhin gehört das TAQ („Test Anxiety Questionnaire“) von Mandler/Sarason (1952). Daraus z. T. entwickelt und auf den Gebrauch in der High School zugeschnitten legten Mandler/Cowen (1958) die TAS („Test Anxiety Scale“) vor. Als eine TAQ-Variante kann man auch die TASC (Test Anxiety Scale for Children“) ansehen, die von S.B. Sarason u. a. 1958 entwickelt und in einem großen Forschungsprojekt verwendet wurde (Sarason u. a. 1960, deutsch 1971).

Spielberger (1966a) entwickelte aufgrund der auf Cattell zurückgehenden Unterscheidung von State und Trait eine Theorie der State-Trait-Angst und legte 1970 (Spielberger u. a. 1970) mit dem Stai („State-trait-anxiety-inventory“) ein Meßinstrument vor, das auf diese Angsttheorie Bezug nimmt.

Alle hier genannten Instrumente der Yale-Gruppe (TAQ, TAS, GASC, TASC) sind nur auf einen leistungsmindernden Aspekt der Angst hin konstruiert worden. Theoretisch nehmen die Autoren jedoch auch einen leistungsfördernden Effekt der Angst in intellektuellen Anforderungssituationen an. Alpert und Haber (1960) haben versucht,

mit dem von ihnen konstruierten AAT („Achievement Anxiety Test“) beide Angstkomponenten getrennt zu erfassen. Nach Gärtner-Harnach (1976, 30 f.) wurde das Ziel, zwei völlig unabhängige Skalen zu konstruieren, zwar nicht ganz erreicht, jedoch hielt sie den Ansatz für sinnvoll. In einer neueren Arbeit (Gissrau 1976, s. unten) wurde eine deutsche Version, die auf den Ansatz von Alpert und Haber zurückgeht (Sedlmayr 1969), erfolgreich verwendet, d. h. die Befunde von Gissrau bestätigen nach ihrer Meinung das Konzept einer unabhängig voneinander auf die Leistung wirkenden hemmenden und fördernden Komponente der Leistungsangst.

Häufig wurden im Rahmen von Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Bereich „ad-hoc-Übersetzungen amerikanischer Leistungsangstskalen verwendet“ (Schwarzer 1975a, 33). Ein erster Leistungsangstfragebogen wurde 1972 von Gärtner-Harnach vorgelegt, der FS 11–13 („Fragebogen für Schüler“). 1973 folgte mit dem FS 5–10 eine Fassung für jüngere Kinder. Beide Fragebögen gehen auf die TASC von S.B. Sarason zurück. 1974 folgte der von Wiczerkowski u. a. ebenfalls auf deutsche Bearbeitungen der CMAS und der TASC zurückgehende AFS („Angstfragebogen für Schüler“). In diesem Angstmeßverfahren wird nicht nur der Leistungsangstaspekt (Unterskala PA = Prüfungsangst), sondern auch der Aspekt der allgemeinen, der Trait-Angst (Unterskala MA = Manifeste Angst) erfaßt.

Als projektives Verfahren ist der Schulangst-Test (SAT) von Husslein konzipiert, der seit 1978 vorliegt (Husslein, 1978).

Eine kritische Besprechung der spezifischen Validitätsprobleme bei Angstfragebögen bringt Walter (1977, 89 f.).

Das grundsätzliche Problem der Klärung von Zusammenhängen zwischen Leistungen und Angstmerkmalen besteht auf Seiten der Angstbeurteilung darin, daß neben der allgemeinen Problematik niedriger Zuverlässigkeitswerte der Befunde von Angstfragebögen in den verschiedenen Meßverfahren rekuriert wird auf verschiedene theoretische Erklärungsansätze von Angst. Bei der Bewertung von Zusammenhangsdaten über Angst/Leistung ist also immer relativierend mitzubedenken, aufgrund welcher theoretischer Vorannahmen der jeweils verwendete Angstfragebogen konzipiert worden ist.

Viele Befunde sprechen allerdings dafür, daß tatsächlich die angenommene bzw. behauptete Meßspezifität der Verfahren nicht sehr groß ist, sondern daß sie „faktisch ein recht ähnliches Variationspektrum von Ängstlichkeit“ erfassen. Dieser Meinung sind Bottenberg/Moosbauer (1975, 1) im Blick auf hohe Interkorrelationen zwischen verschiedenen Angstskalen. Sie weisen auf Daten von Allison (1970) hin, die eine Korrelation von $r = .70$ ($N = 332$, 6. Klassen) zwischen TASC/CMAS mitteilen, und auf eine Untersuchung von Blum (1968), die einen Zusammenhang zwischen GASC/TASC von $r = .639$ ausweist ($N = 133$, 3. Klassen). Nickel und Schlüter (1970) fanden hochsignifikante Korrelationen ebenfalls zwischen CMAS/TASC ($N = 567$ Jungen und Mädchen aus 6. und 8. Klassen): 6. Schuljahr Jungen $r = .56$; Mädchen $r = .77$. 8. Schuljahr Jungen $r = .65$; Mädchen $r = .56$. Schwarzer (1975a) ermittelte eine Korrelation von $r = .73$ zwischen den Unterskalen PA und MA des AFS. Fenner (1977) führte eine Faktorenanalyse mit verschiedenen Angstskalen durch (CMAS, TASC, AFS) und fand z. B. Faktoren, die auf Itemgruppen laden, die aus CMAS- und TASC-Fragen bestehen. Er konnte zwei Skalen (je 25 Items auf den stärksten Faktoren) ermitteln, die sich voneinander unterscheiden; allerdings betragen die Korrelationen zwischen diesen beiden Skalen immerhin auch $r = -.60$ (Jungen) und $r = -.65$ (Mäd-

chen). Er resümiert (211): „Hinsichtlich der Dimensionalität der Angstskalen zeichnet sich ab, daß die beobachteten Angstfaktoren nicht unabhängig voneinander sind wie die Untersuchungen von Dunn (1964) und Gärtner-Harnach (1976) vermuten ließen“. Und weiter (213): „Diese Ergebnisse könnten allerdings auch dahingehend interpretiert werden, daß die Items der gängigen Angstfragebögen zu unspezifisch sind und daher nur eine globale Ähnlichkeit erfassen“.

Bottenberg/Moosbauer fanden ($N = 214$; 112 Mädchen/102 Jungen, 11–12 Jahre) dagegen eine Beziehung zwischen KAT/Angst im Rorschach von $r = -.12$. Die Befunde könnten vielleicht im Rahmen häufig nachgewiesener Zusammenhänge interpretiert werden: KAT-Ängstlichkeit steht im Zusammenhang mit Leistungsmerkmalen. Bei sinnlogischen Gedächtnisfunktionen² erlitten hochängstliche Vpn eine Leistungseinbuße im Vergleich zu den Pbn mit nur mittlerer und niedriger KAT-Angst; dagegen übte die mit dem projektiven Rorschachtest erfaßte Ängstlichkeit „weder isoliert noch in Wechselwirkung mit der Bedrohungsgeladenheit der Einprägungs-, Reproduktions-situation oder/und dem Geschlecht der Vpn einen Einfluß auf die geprüften Gedächtnisleistungen aus“ (Bottenberg/Moosbauer 1975, 4). Das könnte entweder bedeuten, daß eine relativ realitätsferne, leistungsunspezifische, bewußtseinsentzogene (Fantasie-)Ängstlichkeit (repräsentiert im Rorschach-Indikator) für die Effizienz der untersuchten Gedächtnisleistungen nicht maßgeblich ist. Oder aber man könnte vermuten, der Rorschach-Indikator repräsentiert gar keine Angst, unter der Voraussetzung, daß Angst (wie viele Befunde belegen) Leistungen der verschiedensten Art, wenigstens von einem bestimmten Komplexitätsniveau an, beeinträchtigt.

Hier wären weitere Untersuchungen dringend erforderlich, um die Beziehungen zwischen mit projektiven und mit subjektiven Persönlichkeitstests erfaßter Angst im Zusammenhang mit möglichen Leistungsbeeinträchtigungen abzuklären.

Sicher ist richtig, wenn Schwarzer mit Blick auf die in einer Reihe von Untersuchungen ermittelten signifikanten Beziehungen zwischen den Skalen der allgemeinen Angst und der Leistungsangst darauf hinweist, daß „diese Koeffizienten . . . übereinstimmend mit der theoretischen Annahme der Yale-Gruppe (sind), die leistungsängstlichen Kindern ein generell erhöhtes Angstniveau zuschreibt“ (1975a, 37).

I.G. Sarason (1977, 56) weist auf Untersuchungen hin (Cowen 1957; Mandler & Cowen 1958; Sarason 1957c, 1959; Sarason & Mandler 1952), die zeigen, daß (bei männl. und weibl. Studierenden) die Intelligenzleistungen zwar mit Prüfungsangst kovariieren, nicht jedoch mit Maßen allgemeiner Angst. Viele widersprüchliche Befunde über die Beziehungen zwischen Angst- und (intellektuellen) Leistungsmaßen dürften wohl damit zusammenhängen, daß trotz verbaler (und auch theoretischer) Unterscheidung zwischen allgemeiner und leistungsthematisch akzentuierter Angst auf der Operationalisierungsebene der Angstskalen bisher keine hinreichende Trennung beider Konstrukte erreicht worden ist. Dabei vermutet I.G. Sarason zu Recht, „daß Indikatoren spezifischer Angst sich für spezielle Zwecke als nützlicher erwei-

sen dürften als allgemeinere Faktoren . . ." (1977, 60). Dies vor allem im Zusammenhang mit der Interpretation der Angstmaße als Indikatoren für Ansprechbarkeit gegenüber persönlicher Bedrohung. Befunde mehrerer Autoren legen diese Auffassung nahe, wenn sie feststellen können, daß es keine Unterschiede zwischen Gruppen gibt, die sich durch Scores auf Angstskalen unterscheiden, solange diese unter neutralen und offensichtlich nicht bedrohlichen Bedingungen getestet werden (Axelrod, Cowen & Heilizer 1956; Sarason 1956, 1957a, 1957b; Silverman & Blitz 1956).

Davidson, Andrews und Ross (1956) schlagen eine „Interpretation der Angst im Sinne einer Weckung“ vor (I.G. Sarason 1977, 53).

Die Forderung einer besseren, möglichst eindeutigen Repräsentation der beiden z. Zt. noch zu undifferenziert in verschiedenen Skalen gemessenen Aspekte der Angst ergibt sich aus den Befunden einiger Untersuchungen, auf die I.G. Sarason (1977, 53) hinweist: „Je direkter der Inhalt der Items einer Angstskala sich auf die Situation bezieht, in der die Vpn eine Leistung erbringen muß, desto nützlicher zeigt das Angstmaß die Wechselwirkung zwischen den Scores auf der Skala und den unterschiedlich motivierenden Instruktionen an“.

Der jüngste Versuch der Konstruktion eines differenzierten Angstfragebogens stammt von Jacobs und Strittmatter (1979). Sie haben für ihre Untersuchung einen Schulangst-Fragebogen entwickelt aus TASC-, AFS-Items und eigenen Fragen; er mißt „in erster Linie die Bereitschaft, in schulischen Situationen Angst zu erleben . . ." (27). Aufgenommen wurden nur Items, die „auf dem Faktor Schulangst hohe Ladungen aufwiesen und gleichzeitig auf keinem Alternativfaktor höher als .30 luden“ (26).

Nur ganz kurz soll auf einige weitere Gründe hingewiesen werden, die die Zuverlässigkeit und damit auch Gültigkeit von Angstmeßwerten einschränken (können). Zugespißt formuliert I.G. Sarason (1977) seine Bedenken in dieser Hinsicht so: „Die vielleicht sparsamste Anmerkung, die man in bezug auf das, was mit existierenden Angstskalen gemessen wird, machen kann, ist, daß sie das Ausmaß der Bereitschaft eines Individuums messen, die in bestimmten Situationen erlebte Angst auch zuzugeben“ (58). Er weist weiter auf folgende Möglichkeiten hin, die die Aussagekräftigkeit von Befragungsdaten einschränken: „a) Hohe Angstscores mögen bei gewissen Vpn aufgrund anderer Tendenzen erzielt werden, z. B. der Tendenzen, sich selbst „schlechte“ Eigenschaften zuzuschreiben. b) Hohe Scores mögen besonders von aufrichtigen und offenen Vpn erzielt werden. c) Hohe Scores mögen auch von Vpn erzielt werden, die besonders scharfsichtig gegenüber ihren eigenen Reaktionen sind. Das Gegenteil dieser erwähnten Möglichkeiten ist die mögliche Basis für niedrige Angstscores“ (58).

2. Die Verlässlichkeit der Angstbeurteilung von Schülern durch Lehrer

Walter (1977, 110) sagt: „Wenn wir davon ausgehen, daß die Bereitschaft zu einer erhöhten dispositionellen Ängstlichkeit (trait-anxiety) ein grundlegen-

des Persönlichkeitsmerkmal darstellt, so liegt der Schluß nahe, daß sich dispositionell (hoch)ängstliche Kinder bezüglich der Inhalte und emotionalen Tönung ihrer Selbstbeurteilung sowie der Inhalte der Fremdbeurteilung von niedrigängstlichen unterscheiden. Weiter liegt die Annahme nahe, daß sich ängstliche Kinder von nichtängstlichen im Urteil wichtiger Bezugspersonen (z. B. Eltern und Lehrer) systematisch voneinander unterscheiden. Da beide Aspekte grundlegende Kriterien für die emotionale Befindlichkeit und soziale Kontaktfähigkeit ängstlicher Kinder darstellen und sich weiter die Sichtweise von Bezugspersonen (hier denke ich vorzüglich an den Lehrer) in der schulischen Leistungsbeurteilung niederschlägt, wird hier ein für die schulische Praxis ausgesprochen bedeutsames Problem angesprochen“.

Daten und Diskussionshinweise von Lissmann (1976) veranlassen uns, diesem Punkt besonders nachzugehen. Lissmann kontrolliert Zusammenhänge zwischen Leistungen in den Schulfächern Deutsch/Mathematik/Sachkunde und Angst und kommt zu dem Ergebnis, „daß weder die Deutschzensur, noch die Mathematikzensur, noch die Sachkundezensur vom Angstniveau der Kinder abhängen“ (34). Er argumentiert – ganz im Sinne von I.G. Sarason, s. oben –, daß situationsbedingte Angst davon abhängt, ob Schüler eine Situation als bedrohend empfinden. Er findet zwar nicht im Zusammenhang mit subjektiven Schulleistungen (Benotung durch Lehrer), wohl aber mit objektiven Schultestleistungen Zusammenhänge mit Angst. Den Grund dafür meint er darin zu sehen, „daß die Leistungsbeurteilung durch den Lehrer weniger Anlaß zu Angstreaktionen bietet als die Durchführung eines Tests. Ausschlaggebend dafür ist der Neuigkeitsgrad der Situation sowie die Komplexität der Leistungsanforderung“ (245). Zensuren seien notwendiger Bestandteil des Schulalltags, Leistungskontrollen des Lehrers beschränkten sich meist auf eng begrenzte Lernzielbereiche, die Kinder könnten sich zudem auf die Leistungskontrollen des Lehrers vorbereiten, was bei Tests nicht möglich wäre. Aus alledem schließt Lissmann, daß ängstliche Kinder bei der lehrermäßig erfaßten Schulleistung nicht so viele aufgabenirrelevante Reaktionen zeigen wie bei Testleistungen. Ein weiterer Gesichtspunkt wird von ihm angeführt: die Subjektivität des Lehrerurteils. Denkbar wäre, „daß der Lehrer bei den Jahreszensuren am Ende der 4. Klasse den Angstfaktor der Schüler moderierend berücksichtigt und „therapeutische“ Zensuren gegeben habe, um so dem Regelkreis Angst → schlechte Schulleistungen → mehr Angst → noch schlechtere Schulleistungen entgegenzuwirken“ (245/246).

Wir sind nicht dieser optimistischen Meinung, daß Lehrer bei der Leistungsbenotung einen kompensierenden „Angstbonus“ mit einrechnen. Befunde einschlägiger Untersuchungen weisen darauf hin, daß die Wahrnehmungssensibilität von Lehrern für emotionale angstbedingte Zustände von Schulkindern, die sich ja in verschiedenen Ausdruckserscheinungen und Verhaltensmerkmalen (auch entgegengesetzten) äußern können, nicht besonders stark ausgeprägt ist. Beispiele:

Nickel und Schlüter (1970), die die selbsteingeschätzte Angst von 567 Schülerinnen und Schülern von 20 6. und 8. Klassen mit dem Schätzurteil ihrer Lehrer verglichen, fanden nur in wenigen Fällen überhaupt, und wenn nur niedrige, praktisch unverwertbare Be-

ziehungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der Angst. Neben vielen O-Korrelationen gab es sogar in einigen Klassen einen entgegengesetzten Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung³.

Kluck (1977) verglich Selbsteinschätzungen (AFS) und Lehrerbeurteilungen von Angst von 106 Kindern (55 Jungen/51 Mädchen; Durchschnittsalter 9;9 Jahre) aus 3. und 4. Klassen und kam zu folgenden Ergebnissen, die für die 4 in die Untersuchung einbezogenen Klassen getrennt errechnet wurden:

Manifeste Angst/Lehrerurteil $r = -.14/.0/.19/.19$

Prüfungsangst/Lehrerurteil $r = .04/.29/.52/.59$

Die beiden unterstrichenen Korrelationen sind signifikant auf dem 1 %-Niveau. Bei der Dimension der manifesten, allgemeinen Angst besteht kein signifikanter, im Gegenteil sogar ein entgegengesetzter Zusammenhang; lediglich in der PA-Dimension lassen sich zwei Zusammenhangsmaße sichern.

Die Autorin stellt zusammenfassend fest, „daß Lehrer die vorhandenen Ängste der Schüler ihrer eigenen Klasse nicht ausreichend diagnostizieren können“ (119).

Schwarzer (1975a, 11) kommt zu der Feststellung: „... Das Fremdbild der Lehrer von Ängstlichen ist im übrigen diffus, weil es meist nicht gelingt, Schüler mit hoher oder niedriger Angstneigung zu identifizieren. Lehrer nehmen als Indikatoren für dieses Persönlichkeitsmerkmal häufig nur das Ausmaß der Gehemtheit und Mitarbeit im Unterricht.“

Thurner und Tewes (1969, 8) weisen auf verschiedene Berichte in der Literatur hin, die einen niedrigen Grad der Übereinstimmung zwischen den Daten von Ängstlichkeitsfragebögen und Lehrerbeurteilung aufweisen, „und zwar von einer Größenordnung, wie wir sie auch beim KAT gefunden haben ($r = .16$ bei $N = 8$ Lehrern). Und weiter: „Innerhalb des normalen Bereichs ist ab dem Schulalter die Einschätzung des Ängstlichkeitsgrades durch Experten (klinische Experten ebenso wie Lehrer) denkbar schlecht“.

Bottenberg/Moosbauer (1975) verglichen die Selbsteinschätzung von Angst ($N = 214$, 102 Jungen/112 Mädchen, KAT) von 11/12jährigen Kindern mit der Einschätzung der Angst durch ihre Lehrer ($N = 6$) anhand einer 5-stufigen Skala (0 = geringste Ausprägung; 4 = höchste Ausprägung). Auflage: möglichst 20 % der Klassenmitglieder sollten jeder Stufe zugeordnet werden. Bei der Charakterisierung der zu beurteilenden Ängstlichkeit wurde Wert gelegt auf Erscheinungen, die dem Lehrer in der Unterrichtssituation zugänglich sind, insbesondere Anzeichen einer beim objektiven Leistungsstand des Schülers unberechtigten Furcht, angesichts gestellter Leistungsanforderungen zu versagen, Symptome von Irritiertheit und Nervosität in Leistungssituationen u. ä.

Zwischen der Lehrerbeurteilung (LBÄ) der Ängstlichkeit und der Selbsteinschätzung der Kinder im KAT bestand eine Korrelation von $r = .03$ (Der Angstfaktor An im Rorschach korreliert sogar negativ mit der LBÄ mit $r = -.12$).

Blum (1968) errechnete zwischen GASC-Gesamtscore bzw. TASC-Gesamtscore und den 17 Items der „Angst-Schätzskala für den Lehrergebrauch“ (Skala von Sarason u. a. 1971) keinerlei signifikante Korrelationen bzw. nur drei numerisch geringe, signifikante Korrelationen ($p < .05$) zwischen $r = .21$ und $r = .23$).

Fenner (1977) findet nur niedrige, z. T. auf dem 5 %-Niveau signifikante, z. T. nicht signifikante Korrelationen

a) zwischen (faktoriell zusammengehörenden) Kombinationen von CMAS/TASC-Items und der Lehrerbeurteilung der Aspekte:

	Jungen	Mädchen
Angst vor der Klasse etwas vorzutragen	n.s.	.25
Angst bei Klassenarbeiten	.20	.37
Angst wenn vom Lehrer aufgerufen	.20	.30
Selbstvertrauen	-.17	-.26

b) zwischen AFS-Items/Lehrerbeurteilung der Aspekte:

	Mädchen
Angst vor der Klasse etwas vorzutragen	.23
Angst bei Klassenarbeiten	.42
Angst wenn vom Lehrer aufgerufen	.28
Selbstvertrauen	-.25

Hier fällt bei allen Merkmalen der dichtere Zusammenhang der Selbsteinschätzung/Lehrerbeurteilung bei den Mädchen auf. Das könnte ein Hinweis sein auf eine unverzerrtere Aussage der Mädchen, d. h. es ist vielleicht daran zu denken, daß die geringen Übereinstimmungen von Selbst- und Lehrerbeurteilungen der Angst bei Jungen auch z. T. auf die Unterdrückung von Angst (s. unten) in Fragebogenbefunden hinweisen.

Aus den Validitätsuntersuchungen zur TASC (Sarason u. a. 1971) ergeben sich folgende, recht niedrige Korrelationen zwischen Selbst- und Lehrereinschätzung: bei 2211 Schülerinnen und Schülern aus 86 Klassen der Klassenstufen 2-5 ergeben sich mit Signifikanzen ab $p < .10$ bis $p < .001$ Korrelationskoeffizienten zwischen $r = .10$ bis $r = .34$ mit einem mittleren $r = .20$ ($p < .001$).

In diesen niedrigen Zusammenhängen zwischen Selbst- und Lehrerbeurteilung spricht sich sicher nicht nur eine unzulängliche Beurteilung des Verhaltens von Kindern durch Lehrer aus. Es muß daran gedacht werden, daß bei den Selbstbeurteilungen mittels subjektiver Persönlichkeitstests (Fragebogenskalen) verschiedene bewußte/unbewußte Verzerrungstendenzen die Antworten mitbestimmen. Solche Determinanten können sein:

Die schon oben aufgeführten, von I.G. Sarason genannten Gründe für die eingeschränkte Möglichkeit einer objektiven Repräsentation von Angst in Fragebogenantworten.

Kultur- bzw. sozialisationsspezifische Einstellungsmechanismen; danach tendieren Jungen weniger als Mädchen dazu, Angst zuzugeben. Nickel und Schlüter (1970, 133) interpretieren eigene Befunde in Anlehnung an die Erklärung von Sarason u. a. (1971): „Aufgrund der in der Erziehung wirksam werdenden Geschlechtsstereotype, die Mädchen eine größere Emotionalität und weniger Selbstbeherrschung zuschreiben, ist es für sie angemessener und leichter, Angst einzugestehen“.

Die Wirksamkeit von Tendenzen, in sozial erwünschter Weise zu reagieren; I.G. Sarason (1977, 58): „In diesem Zusammenhang muß angemerkt werden, daß viele Richtig-Falsch-Angstskalen mit Maßen von Defensivität, Einstellung zu Tests und der Tendenz, auf Items von Persönlichkeitstests in „sozial erwünschter“ Richtung zu antworten, sehr hoch und negativ korrelierten (Edwards 1957; Fordyce 1956). Derartig hohe Korrelationen mögen darauf hinweisen, daß Angstscores im Sinne der Einstellung gegenüber Tests erklärt werden können“. Eine neuerliche Bestätigung dieses Sachverhalts läßt sich auch den Befunden von Christmann (1978, 348) entnehmen.

Bei niedrigen Angstwerten bei Selbstbeurteilung ist daran zu denken, daß möglicherweise (in diesem Fall unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit) bestimmte Formen einer abnormen Angstkontrolle die Reaktionen bei einer Fragebogenbeantwortung mitbestimmen. Krohne, der die anglo-amerikanische Forschung in diesem Bereich aufgearbeitet hat und eigene Untersuchungen zur Frage des Zusammenhangs von Angstvermeidung und Informationsverarbeitung vorgelegt hat (1973, 1974, 1977b), kennzeichnet Menschen, deren Verhalten aus einem System abnormer Angstkontrollen herrührt, als „Vermeider“ (repressers) und beschreibt sie so: „Man könnte ... den Vermeider als eine Person beschreiben, die den aktiven Set hat, eingehende Reize nicht auf solchen Dimensionen zu kategorisieren und nicht zu solchen Konzepten und Handlungen zu integrieren, die in irgendeiner Form gefahrbedeutende Cues implizieren oder zu diesen führen können.“ (1973, 414).

Unsere Ausführungen sollten verdeutlichen, daß es bisher noch nicht möglich ist, Angst objektiv (soll heißen: hinreichend zuverlässig und gültig) zu explorieren. Einschränkungen ergeben sich

- durch verschiedene Faktoren, die auf Seiten der Befragten eine offene und unverzerrte Beantwortung stören;
- auf Seiten der Befragter durch z. Zt. noch bestehende Unzulänglichkeiten in der Operationalisierung noch nicht hinreichend geklärter Angstkonzepte.

Es ist Walter (1977, 95) zuzustimmen, der fordert: „Der Einsatz von Angstfragebögen setzt eine sorgfältige Beachtung systematischer Verzerrungstendenzen und der instruktionalen Rahmenbedingungen voraus, welche die Validität empfindlich beeinträchtigen können.“

Angstfragebögen eignen sich vorzüglich zur Gruppendifferenzierung; bezüglich einer validen Individualdiagnose sollten unbedingt zusätzliche Daten einbezogen werden.

Die Daten von Angstfragebögen können nur auf dem Hintergrund der jeweiligen theoretischen Konzeption schlüssig interpretiert werden, da die einzelnen Verfahren verschiedene (abweichende) Dimensionen des Konstrukts „Angst“ messen.“

3. Die Beziehung zwischen Angst und Schulleistung

3.1 Überblick über neuere Untersuchungen

Eine umfassende Zusammenstellung der Forschungsarbeiten, die – meistens als korrelationsstatistische Analysen oder Mittelwertvergleiche angelegt – sich mit Zusammenhängen zwischen verschiedenen Angst- und Schulleistungsvariablen befassen, hat Lissmann (1976) vorgelegt.

Unter Berücksichtigung theoretischer Überlegungen zum Schulleistungsbereich (z. T. erhebliche Unterschiede zwischen subjektiver (= Zensuren) und objektiver (= Schulleistungstests) Leistungsmessung stellt er bisherige Untersuchungsbefunde getrennt nach Lehrerurteil und Schultestleistung vor. Die Ergebnisse zeigen im allgemeinen einen negativen Zusammenhang zwischen Angst/Prüfungsangst und den verschiedenen Schulleistungsvariablen, korrelationsstatistisch im Bereich zwischen $r = -.10$ bis ca. $r = -.35$: Kinder mit schlechten Zensuren sind ängstlicher als Kinder mit guten Zensuren bzw. ängstliche Kinder haben im Vergleich zu den weniger ängstlichen die schlechteren Noten.

Lissmann selbst führte an 428 Schülerinnen und Schülern von 15 Klassen des 5. Jahrgangs von Gesamtschulen eine Untersuchung durch, bei der er die Schulangst mit FS 5–10 (Gärtner-Harnach) kontrollierte und die Beziehungen zu den Lehrerbeurteilungen in den Fächern Deutsch, Rechnen und Sachkunde (aus den Abschlußzeugnissen der 4. Klasse) feststellte. Das Gesamtergebnis ist fast durchgängig negativ. Es bestehen keine Beziehungen zwischen Angst und den Deutsch- und Sachkundenoten, wenn man die Gesamtstichprobe heranzieht; mit $r = -.44$ und $r = -.48$ gibt es eben signifikante (Signifikanzschranke ist $r = -.38$, s.S. 247) Beziehungen zwischen Angst und den Sachkundenoten in 2 von 15 Klassen. Die Beziehungen zwischen Angst und Note im Rechnen sind mit $r = -.10$ zwar gerade signifikant, doch sehr schwach ausgeprägt. Auch hier ergibt sich ein differenzierteres Bild erst, wenn man die Daten der Varianzanalyse betrachtet: Von dem leistungshemmenden Einfluß der Schulangst ist nur die Gruppe der intelligenten ängstlichen Jungen

der unteren Sozialschicht betroffen (varianzanalytisch gesichert mit $p = 0.007$, s.S. 191).

Auffällig ist, daß die meisten jüngeren Arbeiten nicht als korrelationsstatistische Untersuchungen angelegt sind, bei denen auf Seiten der Leistungsvariablen entweder die Daten von Klassenarbeiten oder Schulleistungstests und auf Seiten der Angstvariablen Daten aus Fragebogenerhebungen ermittelt und miteinander in Beziehung gebracht werden. Sondern in verschiedener Weise werden Verschränkungen situativer Bedingungen arrangiert, die das Entstehen, die Verarbeitung und die Konsequenzen von Angst und Stress in leistungsbezogenen Situationen thematisieren. Diese empirischen Ansätze folgen deutlich Tendenzen, die der „in neueren Angsttheorien vorherrschenden Position des Interaktionismus von Person und Situation“ entsprechen (Laux, 1977, 419). Wo aber ebenfalls Angstdaten mit Schulnoten korreliert werden, wie Jacobs und Strittmatter (1979) dies tun, ergeben sich ähnlich niedrige Korrelationen zwischen .10 bis .20.

Vagt/Kühn (1976) gingen der Vermutung nach, daß ängstliche Schüler möglicherweise ständig besser auf schulische Prüfungssituationen vorbereitet sind als weniger ängstliche und damit vorbeugend das Handicap, unter dem sie in Prüfungen leiden, mehr oder weniger vollkommen kompensieren können. Die Ergebnisse bestätigen diese Annahme. Tatsächlich finden die Autoren, daß sich unterschiedlich (test-) ängstliche Schüler zwar nicht in der Intensität der Vorbereitung auf konkrete Klassenarbeiten unterscheiden, „wohl aber wahrscheinlich in der Intensität der Vorbereitung auf den normalen, laufenden Unterricht“ (171). Sie nehmen an, daß im Laufe eines „Schülerlebens“ sich dieses kompensierende Verhalten immer mehr stabilisieren könnte. Insofern könnte, wie sie meinen, „bei jüngeren Schülern die Korrelation zwischen Ängstlichkeit und Schulleistung aufgrund noch nicht so stark ausgeprägten Kompensationsverhaltens evtl. stärker sein als bei älteren“⁴. Hier könnte vielleicht eine Erklärung liegen für die Ergebnisse von Lissmann, der ja nur bei Schulleistungstests, nicht aber bei den Lehrerbeurteilungen, Beziehungen zur Angst findet und der diese Befunde damit erklärt, daß er annimmt, „daß der Lehrer bei den Jahreszensuren am Ende der 4. Klasse den Angstfaktor der Schüler moderierend berücksichtigt und „therapeutische“ Zensuren gegeben habe . . .“ (245/246). Vagt/Kühn können nämlich ebenfalls zeigen, daß weder allgemeine noch spezifische Testängstlichkeit sich negativ auf die Leistung in einer englischen Klassenarbeit auswirkt, und zwar auch dann nicht, wenn der Inhalt der Arbeit vorher nicht bekannt war. Das heißt hier könnten die ständigen auf den Unterrichtsstoff bezogenen Kompensationsleistungen der Ängstlichkeit die Leistungsdifferenz ausgleichen. Es muß also gar nicht, im Hinblick auf die Befunde von Lissmann, ein „Angstbonus“ angenommen werden, mit dem die Lehrer tatsächlich schlechtere Leistungen bei von ihnen als ängstlich eingeschätzten Kindern in der Leistungsbewertung anheben. Ganz abgesehen davon, daß diese Interpretation an die Voraussetzung gebunden ist, daß Lehrer in der Lage sind, die Ängstlichkeit von Schulkindern objektiv einschätzen zu können. Die meisten Unter-

suchungen weisen aber darauf hin, daß die Beurteilungsfähigkeit von Lehrern für Schülerängstlichkeit nur schwach ausgeprägt ist (s. oben unter 2.).

Anders als im korrelationsstatistischen Vergleich, bei dem lediglich selbstberichtete Daten über – aktuell jedoch nicht bestehende – Erlebensdispositionen mit Leistungsdaten in Beziehung gebracht werden, lassen sich Zusammenhänge unvermittelter durch die Bedingungsvariation in einer experimentellen Situation erkunden. Unter diesem Aspekt sind die Ergebnisse einiger Untersuchungen von Interesse, bei denen durch Angstinduktion in verschiedener Weise eine Ichbedrohung provoziert wird, unter deren Wirkung Leistungsverlechterungen zu beobachten sind.

Langfeldt-Nagel (1977) geht dabei von der Auffassung aus, daß ein Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und Lernleistung nur auftreten kann, „wenn die Lernsituation so beschaffen ist, daß Angst ausgelöst werden kann“ (82)⁵. Sie stellt die Hypothese auf, daß ängstliche Kinder in angstinduzierten Situationen schlechter lernen als nichtängstliche und weiter, daß sie in angstinduzierten Situationen schlechter als in neutralen Situationen lernen. Die Hypothesen kontrolliert sie durch die Beobachtung des Lernfortschritts ängstlicher und nichtängstlicher Vorschulkinder (39 Jungen, 47 Mädchen; Durchschnittsalter 6;2 Jahre). Die Ängstlichkeit wird kontrolliert mit zwei Skalen, die für diese Untersuchung eigens entwickelt wurden, da für Kinder im Vorschulalter bisher noch keine brauchbaren Verfahren zur Messung der Ängstlichkeit vorliegen (die Autorin teilt diese Skalen, „Selbstkritik und Selbstkontrolle“ und „Umwelterleben und Ich-Schwäche“ im Anhang ihrer Veröffentlichung mit).

Die Ergebnisse zeigen eine Abhängigkeit des Lernprozesses bei ängstlichen Kindern von dem Grad der erlebten Bedrohlichkeit der Lernsituation. Diese Bedrohlichkeit (Angstinduzierung) wird dadurch begründet, daß der VI die Lernleistung der Kinder kontrolliert und die Ergebnisse als richtig oder falsch bewertet. Die neutrale Situation besteht darin, daß die beteiligten Kinder ihre Lernleistungen selbst mittels Schablonen beurteilen. Unter angstinduzierten Bedingungen (bei VI.-Rückmeldung) lernen ängstliche Kinder signifikant schlechter als nicht ängstliche und bei Schablonenrückmeldung bestand zwischen ängstlicher und nicht ängstlichen Kindern kein wesentlicher Unterschied hinsichtlich des Übungsgewinns.

Gissrau (1976) manipuliert in einer Studie an 128 Schülern von Abiturklassen (74 Jungen, 54 Mädchen; Durchschnittsalter 19 Jahre) den Grad der angstausslösenden „Selbstbedrohung“. Dies geschieht durch Formulierung einer „selbstbedrohenden“ Instruktion („Die Aufgaben messen die Intelligenz; Personen mit durchschnittlicher Intelligenz können diese Aufgaben lösen.“), die neben einer „beruhigenden“, leistungsthematisch neutralen Anweisung benutzt wird. Außerdem geht sie von Überlegungen aus, die sich auf die von S.B. Sarason und G. Mandler (1952) vorgetragene Theorie der Leistungsangst beziehen. Danach besteht diese aus zwei unabhängigen Komponenten: einer aufgabenorientierten, die die Motivation verstärkt, die Aufgaben zu lösen; die andere sei aufgabenirrelevant, bestehe aus Erinnerungstücken

an frühere, angstvolle Situationen und würde den Arbeitsprozeß stören, also zu verminderter Leistung führen. Gissrau benutzt zur Messung dieser beiden Angstkomponenten einen von Sedlmayr (1969) entwickelten Angstfragebogen, der auf ein entsprechendes Instrument von Alpert und Haber (1960) zurückgeht, mit dem diese Autoren den Überlegungen von S.B. Sarason Rechnung tragen. Gissrau weist auf die Beziehung dieser Zwei-Komponenten-Leistungsangst zu der von Heckhausen (1963) entwickelten Theorie der Leistungsmotivation hin, die ja auch eine leistungsfördernde (Hoffnung auf Erfolg) und eine leistungshemmende (Furcht vor Mißerfolg) Komponente annimmt. Die Ergebnisse von Gissrau zeigen statistisch gesicherte Differenzen zwischen Vpn mit hoher fördernder und hoher hemmender Angst. Aus den sehr detaillierten Befunden seien nur die Leistungsdifferenzen aufgeführt, die sich als abhängig erwiesen haben von den beiden unterschiedlichen Angstkomponenten: Nach Aufschlüsselung der Angstmittelwerte in positive und negative Komponenten zeigt sich, daß nicht mehr alle SÄ (= sehr Ängstlichen) den WÄ (= wenig Ängstlichen) in einer „beruhigenden“ Situation überlegen sind, sondern nur diejenigen, die auch eine hohe fördernde Angstkomponente besitzen. Außerdem zeigt sich, daß in der „selbstbedrohenden“ Situation die wenig Ängstlichen gesichert höhere Leistungen erzielen als die Ängstlichen.

Mit einem methodisch neueren Ansatz (Pfadanalyse nach Kerlinger & Pedhazur, 1973), der es ermöglicht, die direkten Effekte zwischen Variablen zu analysieren, die nach bestimmten theoretischen Vorannahmen in einer hierarchischen Sequenz von Ursache und Wirkung geordnet sind, versuchten Weinert u. a. (1975) herauszufinden, welchen Einfluß (neben anderen Variablen wie allgemeine Intelligenz, spezifische Vorkenntnisse unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades) z. B. die Ängstlichkeit auf die am Ende des 4. Schuljahres erworbenen Leistungen im Rechnen ausübt (157 Jungen, 140 Mädchen; Durchschnittsalter 10;5 Jahre). Die Klassifikation der Rechenleistungen ergibt vier voneinander diskriminierbare, in sich relativ homogene Kenntnisebenen unterschiedlicher Schwierigkeit. Die Leistungen einer bestimmten Niveaustufe sind am stärksten durch die unmittelbar relevanten Vorkenntnisse determiniert, so „daß der Einfluß der allgemeinen Intelligenz mit zunehmendem Schwierigkeits- und Spezifizierungsgrad der Aufgaben ab- und die Wirkung der Schulangst zunimmt“ (218). Die Pfadkoeffizienten bestätigen die Hypothese, daß der direkte Einfluß der Schulangst auf die Variation der Rechenleistungen mit ansteigender Schwierigkeit und Komplexität der Aufgaben zunimmt: Ihr Einfluß auf die oberste Vorkenntnisebene läßt sich statistisch sichern.

Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, daß wie auch bei Langfeldt-Nagel und bei Gissrau, die Ichbeteiligung in der Leistungssituation – hier vermittelt durch die Schwierigkeit und Komplexität der Leistungsanforderung – im Sinne des Erlebens von situativer Bedrohlichkeit = Angst leistungsmindernden Einfluß ausübt. In anderem Zusammenhang (Problematik einer „sequentiellen Prädiktion“ des Schulerfolgs), jedoch mit derselben Methode kann Schwarzer (1979b) die Befunde von Weinert u. a. (1975)

hinsichtlich der Beteiligung von Angst am Zustandekommen schulischer Leistungen bestätigen. Die von ihm für die beiden Fächer Deutsch und Mathematik gerechneten Pfadanalysen zeigen, „daß Ängstlichkeit und IQ zunächst über einen beachtlichen direkten kausalen Effekt auf die Schulleistungen verfügen . . .“ (175).

Die Entstehung einer Leistungsschwäche unter der kumulierenden Mitwirkung von Angst bei aufeinanderfolgenden Lernprozessen wird durch weitere Befunde von Schwarzer (1979c) nahegelegt. Er geht der Frage nach, was aus ängstlichen Grundschulern wird. Es sollte herausgefunden werden, wie sich Grundschüler mit unterschiedlich ausgeprägter Leistungsängstlichkeit ein bis drei Jahre später hinsichtlich ihres Schulerfolgs unterscheiden lassen. Schwarzer ermittelt drei „Erfolgsprädiktionstypen“ (niedrigängstliche Mittelschichtjungen und -mädchen und mittelängstliche Mittelschichtmädchen) und zwei „Mißerfolgsprädiktionstypen“ (hochängstliche Unterschichtjungen und -mädchen). Bei Zusammenfassung der verschiedenen Typen zu einem „Erfolgs-“ und einem „Mißerfolgstyp“ lassen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen ihnen bei einer Reihe weiterer Variablen feststellen, nämlich bei Intelligenz, Instruktionsverständnis, Neurotizismus, Extraversion, mütterliche und väterliche Unterstützung.

Einigen Arbeiten kann man Hinweise entnehmen auf prozessuale Bedingungsfaktoren von Angst (und der damit verbundenen Leistungsbeeinträchtigung). Hier kann man hinweisen auf das interessanteste Ergebnis, das Lissmann (1976) ermittelt hat: Bei differenzierter Betrachtung der Angst-Leistungs-Zusammenhänge, das heißt wenn man nicht die Verhältnisse bei der Gesamtstichprobe, die sich aus Kindern von 15 Klassen zusammensetzt, sondern wenn man die Zusammenhänge von Angst- und Leistungsdaten bei den einzelnen Klassen ansieht, dann fallen sofort klassenspezifische Zusammenhänge auf. Es gibt Klassen, in denen keine (signifikanten; und die sind schon niedrig) Zusammenhänge zwischen Testangst und verschiedenen Leistungsmaßen ermittelt werden können. Es wurden die Kovarianzen von insgesamt 21 Leistungsmaßen (Schulnoten, PMA-Untertests, AST 4-Teil- und Untertests) mit den Testangstdaten berechnet. Die höchste Zahl signifikanter Korrelationen (11 bzw. 8) tritt bei 2 Klassen auf. Bei 4 Klassen ergeben sich gar keine Signifikanzen. Dazwischen liegen die übrigen Klassen mit 1 bis 5 signifikanten Korrelationen.

Bei der Interpretation seiner Befunde weist Lissmann auch auf Schell (1972) hin, der zwischen 11 Schulklassen statistisch gesicherte Angstunterschiede nachweisen konnte. Lissmann (249): „Wenn aber das durchschnittliche Angstniveau in Abhängigkeit von der Schulklasse variiert, dann kann auch erwartet werden, daß die Zusammenhänge zwischen Testangst und Leistungsmaßen unterschiedlich ausfallen“. Schell führt als mögliche Ursache der Differenz die unterschiedlichen Erziehungsstile und Lehrmethoden der Lehrer auf. Allerdings kann Fenner (1977) keine signifikanten Beziehungen zwischen Angstwerten und dem beobachteten Verhalten der Lehrer bei seiner Stichprobe von 671 Viertklässlern finden. Die beobachteten Merkmale des Lehrer-

verhaltens waren der „Lenkungsdimension“ (Fragen, Befehle, Anreden) bzw. der Dimension „anregende Aktivität“ (Denkanstöße) zuzuschreiben (Tausch und Tausch 1977, Nickel/Fenner 1974). Auch in einer früheren Untersuchung konnte Fenner (1972) keine signifikanten Zusammenhänge beobachten. Allerdings sollte berücksichtigt werden, worauf Fittkau (1969) schon hingewiesen hat: daß lenkendes Verhalten im Zusammenhang mit emotionaler Zuwendung/Abweisung gesehen werden muß. Demnach wäre ein negativer Zusammenhang zwischen lenkendem, dirigistischem Verhalten von Lehrern und (leistungsbeeinträchtigender) Angst bei Schülern vor allem dann zu erwarten, wenn Lehrer gleichzeitig emotional ablehnend sind. Die Untersuchung von Wiczerkowski u. a. (1969) enthält ja deutliche Hinweise auf die angstreduzierende Wirkung bestimmter positiver, emotionale Anteilnahme signalisierender Bekräftigung von Schülerverhalten⁶.

Es haben aber Nickel, Schlüter und Fenner (1973) doch auch darauf hingewiesen, daß es Zusammenhänge zwischen verschiedenen Leistungsvariablen und Variablen der Lehrerpersönlichkeit gibt, daß es nämlich geschlechtsspezifisch unterschiedliche Reaktionsmuster der Schüler und Schülerinnen auf dirigistisches und extravertiertes Lehrerverhalten gibt. Sie diskutieren die Annahme, daß die unterschiedlichen Angstwerte durch die spezifische familiäre Sozialisation entstanden sein könnten. Das bedeutet, daß schulische (Interaktions-) Situationen nicht ursächlich, sondern eher als auslösende Faktoren in der Angstgenese anzusehen sind. Dieser Überlegung geht Christmann (1978) nach. Seine geschlechtsspezifisch differenzierte Analyse ergibt, daß „am deutlichsten solche Variablen zur Aufklärung der Prüfungsangst beitragen, die als durch langjährige Erziehungsprozesse *erworben* gelten können. Der Einfluß des Elternhauses . . . kann sowohl bei unterstützendem, antreibendem Erziehungsverhalten als auch bei fehlender Unterstützung gekoppelt mit Strengeaktionen als prüfungsangstfördernd nachgewiesen werden“ (347). Geschlechtsspezifisch ist dabei bedeutungsvoll, „daß bei *Jungen* sowohl die wahrgenommene antreibende *mütterliche* Unterstützung aber auch die *mütterliche* Strenge mit erhöhter Prüfungsangst einhergeht. Bei *Mädchen* sind es fehlende *väterliche* Unterstützung und *väterliche* Strenge . . .“ (350).

3.2 Schulfornabhängige Beziehungen zwischen Angst und Leistung

Neben Untersuchungen, die auf die Bedeutung klassenspezifischer Bedingungen (Lissmann 1976, Jacobs und Strittmatter 1979) und Bedingungen der familiären Sozialisation (Christmann 1978, Nickel, Schlüter, Fenner 1973) für das Auftreten leistungsbeeinträchtigender Angst hinweisen, gibt es aus der jüngsten Zeit einige Studien, die die Bedeutung von Schulforn und Schultyp im Zusammenhang mit Schulforn untersuchen. Nach Helmke ist ein „Schub“ von inter-system-Vergleichen (ist) erst im Rahmen von Projekten wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation von Schulversuchen, vor allem der integrierten Gesamtschule, zu verzeichnen“ (1978, 187).

Unterschiede in der Ausprägung von Angst in der Richtung, daß sich bei Schülerinnen und Schülern von Gesamtschulen niedrigere Angstniveaus beobachten lassen als bei Stichproben von Schülern an Regelschulen (Haupt-, Realschule, Gymnasium), werden berichtet von Fend u. a. (1976), Schwarzer (1975a), Schwarzer u. Royl (1976, 1979), Royl u. a. (1978), Rolff u. a. (1978), Weiss und Utzt (1975), Helmke (1978) und Martius (1976).

Schwarzer und Royl schließen aus diesen und ihren eigenen Befunden auf eine schulartspezifische Sozialisation und fassen in einer von mehreren Thesen lapidar zusammen (1976, 554): „Das Leistungsangstniveau von Schülern in Gesamtschulen liegt deutlich niedriger als bei Schülern in Regelschulen“. Die Autoren vermuten die Ursache in Unterschieden der jeweiligen Lernumwelten, wobei sie für Gesamtschulen für charakteristisch halten: Geringerer Leistungsdruck; mehr Handlungsraum für soziales und kooperatives Lernen; Förderung der Selbstverantwortlichkeit; Stabilisierung des Selbstkonzepts; eine stärkere durch positive Wertschätzung und emotionale Wärme gekennzeichnete Beziehung zwischen Lehrern und Schülern.

Diese Argumentation paßt gut zu den Befunden über Angstwerte bei verschiedenen Klassenstufen: Während sich zu Beginn der 5. Klasse – zu einem Zeitpunkt, in dem schulartspezifische Sozialisation noch nicht stattgefunden hatte – Angst bei Schülern von Gesamt- und Regelschulen nicht signifikant unterscheiden, haben sich zu Beginn der 6. Klasse die Verhältnisse deutlich geändert: Die Angstwerte der Gesamtschüler sind erheblich niedriger geworden und unterscheiden sich von denen aller anderen Schulformen sehr signifikant. Ein solches Ergebnis könnte auf die Realisierung eines sozial-emotionalen Lernziels von Gesamtschulen hinweisen: Lernen in einem angstfreien Klima zu ermöglichen, Angst und Hemmungen abzubauen. Andere Prozesse dürften jedoch eine deutliche Rolle spielen: Es ergeben sich, darauf weist Helmke (1978) mit Nachdruck hin, indem er die Befunde von Fend u. a. (1976) interpretiert, „deutliche Anhaltspunkte dafür, daß personale und nicht strukturelle Merkmale der Gesamtschule die entscheidende Rolle spielen“ (191). Er weist dabei u. a. auf das lehrerbedingte, von Schülern wahrgenommene Schulklima hin (Stichworte: ‚Leistungsdruck‘, ‚Disziplinruck‘). Gleichzeitig lenkt er die Aufmerksamkeit aber auch auf einen echten Systemeffekt der Gesamtschule hin, der kein Artefakt ist: Wenn man die mittlere, insgesamt niedrigere Schulangst von Gesamtschülern differenziert betrachtet, zeigt sich, daß vor allem die Schüler der hohen und mittleren Leistungskurse = Leistungsniveaus geringere Angstwerte haben. „Schüler unterer Leistungskurse dagegen haben sehr hohe Angst und erzielen darüber hinaus höhere Werte bei allen Merkmalen, die mit niedriger Selbsteinschätzung und negativem Selbstwertgefühl in Verbindung stehen“ (Helmke, 1978, 191). Fend interpretiert diese Befunde in Anlehnung an Pettigrew (1967) bezugsgruppentheoretisch. Schwarzer (1979a) kann solche Bezugsgruppeneffekte an einer Stichprobe von ca. 1000 Schülern des dreigliedrigen Schulsystems nachweisen. Er bringt gleichzeitig den Gedanken in die Diskussion, daß in Anlehnung an Strang u. a. (1978) auch ein sog. multipler Bezugsgruppeneffekt die nie-

drigeren Angstwerte von Gesamtschülern mitbedingen könnte: „Es ist möglich, daß die Gesamtschulen bei Schulangstuntersuchungen deswegen günstig abschneiden, weil die Schüler dort mehreren Lerngruppen gleichzeitig angehören und damit in die Lage versetzt werden, sich die geeignetsten Mitschüler für soziale Vergleiche auszusuchen“ (Schwarzer und Royl, 1979, 265).

Langeheine (1978) schließt hier eine Untersuchung an, die zwar nicht der Frage der Schulangstdifferenz Gesamtschule/Regelschule nachgeht, sondern der möglicherweise für dieses Problem relevanten Variablen ganztägiger vs. halbtägiger Schulbesuch. Er kann denn auch für je 4 Klassen eines Ganztags-gymnasiums und zweier Halbtags-gymnasien mit Hilfe multivariater Analysetechniken nachweisen, daß für die Schüler des Ganztags-gymnasiums signifikant geringere Werte im Angstbereich feststellbar sind. Die Gründe dafür werden mit Schwarzer und Royl in unterschiedlichen Lernumwelten vermutet. Dabei wirft der Autor die grundsätzliche Frage auf, ob vielleicht das Halbtags-schulsystem immanent eine Tendenz zu stärkerer Angstentwicklung bei Schülern gegenüber einem Ganztags-schulsystem besitzt. Einfach, weil z. B. hinsichtlich solcher Merkmale wie der Lehrer-Schüler-Relation, den räumlichen Möglichkeiten zur Förderung sozialer Interaktion oder des Angebots systematischen Lehrerverhaltenstrainings, eine „Ganztagschule“ die besseren Ressourcen besitzt.

Littig und Knapp (1978) haben nicht, wie die oben zitierten Autoren, die Verhältnisse zwischen Gesamt- und Regelschulen verglichen, sondern sie haben Kinder in fachleistungsdifferenzierenden und nicht differenzierenden Gesamtschulen hinsichtlich ihrer „Trait-Anxiety“ (Manifeste Angst) und ihrer „Test-Anxiety“ (Prüfungsangst) kontrolliert (466 Schüler 7. Klassen in zwei differenzierenden und einer nicht differenzierenden Gesamtschule). Während die Befunde keinen Zusammenhang zwischen Fachleistungsdifferenzierung bzw. Kurszugehörigkeit und dem Merkmal „Manifeste Angst“ (nach AFS) zeigen, konnte für die Variable „Prüfungsangst“ belegt werden, daß die differenziert unterrichteten Schüler höhere PA aufwiesen als nicht differenziert unterrichtete. Auch ist die Prüfungsangst Leistungsschwacher größer als die der Leistungstüchtigen, und das unabhängig davon, ob sie differenziert oder nicht differenziert unterrichtet werden. Im Gegensatz zu Schülern in heterogenen Klassen „steigt bei leistungsschwachen und leistungstüchtigen Schülern die Prüfungsangst an, wenn sie in Niveaugruppen eingeteilt werden“ (2).

Sicher bedarf auch dieses Ergebnis der Absicherung durch weitere, noch repräsentativere und systematischere Erhebungen. Im Hinblick auf die gerade von Fenner (1977) ermittelte faktoriell fundierte Angstmeßskala, die sich je zur Hälfte aus Items der Unterskalen „Manifeste Angst“ und „Prüfungsangst“ zusammensetzt, die, einzeln verwendet von Littig/Knapp, eine solche differenzierende Wirkung gezeigt haben, müßte auch bei dieser Fragestellung vor allem wohl der Frage der Angstdiagnose große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Andererseits können die Autoren zur Bestätigung ihrer Er-

gebnisse auf eine Reihe von Forschungsbefunden verweisen, die im Umkreis eines breiten Wirkungsspektrums unter jeweils verschiedenen Aspekten insgesamt die Auffassung stützen, daß eine starke Lerngruppendifferenzierung zu stärker ausgeprägter Angst bei Schulkindern führt (Fend u. a. 1975; Weiss und Utz 1975; Specht 1976; Prell, Schiefele, Ulich 1972; Müller-Krefting und Schreiber 1976; Schulz-Hageleit 1976).

Eine erste, an einer relativ kleinen Stichprobe (N = 114) durchgeführte Untersuchung zur Angstproblematik bei Berufsschülern legen Koch und Wienke (1978) vor. Die Angstwerte werden mit CMAS und TASC erhoben, jeweils in den von Nickel u. a. (1973) erstellten deutschen Fassungen. Bei einer differenzierten Analyse der Berufsschüler-Stichprobe zeigt sich eine Abhängigkeit der Angstwerte vom erreichten Schulabschluß: Je höher das „mitgebrachte“ Qualifikationsniveau, desto niedriger liegen die Angstwerte. Eindeutig läßt sich allerdings nur das Absinken der Angstwerte für Realschüler bestätigen. Bei Hauptschülern zeigen sich nach einem halben Jahr geschlechtsspezifische Unterschiede (bei den Jungen steigt die Schulangst, während sie bei den Mädchen zurückgeht). Ebenfalls erhöhen sich die Angstwerte bei ehemaligen Sonderschülern. Schwarzer (1979a) neigt dazu, diese Befunde im Sinne eines Bezugsgruppeneffekts zu interpretieren: Ehemalige Haupt- und Sonderschüler entwickeln in der Berufsschule höhere Angstwerte als Realschulabsolventen, da sie im sozialen (Leistungs-) Vergleich schlechter abschneiden als bisher.

3.3 Sozialschichtabhängige Auswirkungen von Angst auf Schulleistungen

Es gibt nur wenige Untersuchungen, in denen die Schichtabhängigkeit von Schulangst systematisch erkundet worden ist.

Befunde einer Arbeit von Löss und Möllers (1975) zeigen einen signifikanten Zusammenhang von Angstwerten mit der sozialen Schichtzugehörigkeit in der Richtung größerer Angst bei Kindern der unteren Sozialschicht in beiden Angstskalen des AFS. Die Differenz ist in der Skala PA (Prüfungsangst) am größten (Mittelwerte der beiden Schichtgruppen: 58,64 / 51,24; $r = .32$, $p < 0.01$).

Auch bei der Unterskala MA (Manifeste Angst) zeigen sich höhere Angstwerte bei Kindern der unteren Sozialschicht (61,0 / 56,5). Die Befunde ergeben sich aus einer kleineren (statistisch nicht zufälligen) Stichprobe von 111 Kindern des 4. Schuljahres.

Wieczkowski u. a. (1974, 28) können darauf verweisen, daß der sozioökonomische Status bei der Eichung des AFS nicht berücksichtigt werden mußte, weil sich bei den Daten der Selektionsstichprobe herausgestellt habe, daß es keine bedeutsamen Beziehungen zwischen den Skalen des AFS und dem soziokulturellen Hintergrund der Schüler gebe.

Grundsätzliche Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Löss und Möllers finden sich aber bei Schwarzer (1975b), Hunold (1971), Lissmann (1976, 1977), Gärtner-Harnach (1976), Schell (1972), Krohne (1975b),

Adams/I.G. Sarason (1977) und neuerdings bei Groeben (1978). Desweiteren weisen diese Autoren selbst wieder auf verschiedene Untersuchungsbefunde anderer hin, die die eigenen Befunde stützen. Während sich die Arbeiten von Schell (1972) und Gärtner-Harnach (1976) auf ältere Schüler beziehen, legt Schwarzer (1975b) die Ergebnisse einer ausgedehnten Untersuchung an rund 1000 Grundschulkindern des 4. Schuljahres vor. Hier zeigen sich deutliche, statistisch signifikante schichtspezifische Differenzen zwischen Kindern der mittleren und der unteren sozialen Schichten in der Richtung stärkerer Angstaussprägung bei Unterschichtkindern. Lissmann (1976) gibt einen Überblick über die bis dahin vorliegenden, allerdings spärlichen – und in vielen Untersuchungen meist nur als Nebenergebnis ermittelten – Befunde über die Sozialschichtabhängigkeit der Angst. Neben Hinweisen auf eine eindeutig stärkere Angstaussprägung bei Kindern unterer sozialer Schichten (Hunold 1971, Dunn 1968, Nygard 1969, Frankel 1972, Sarason/Mandler 1952, Sarason u. a. 1971) berichtet er auch von unsicheren Ergebnissen, die keine statistisch gesicherten Zusammenhänge zwischen Angst und Sozialschicht belegen (Quack 1973, Cox 1960, Nikas 1969).

Lissmann selbst findet nur bei einer Teilgruppe unter bestimmten Bedingungen einen nachweisbaren Zusammenhang: „Bei steigendem Angstniveau verringert sich in der Unterschicht die durchschnittliche Mathematikleistung der mehr intelligenten Jungen ($p = 0.007$), während die der weniger intelligenten Jungen gleichbleibt ($p = .81$)“ (Lissmann 1976, 191). Krohne (1975b, 127) bestätigt, im Rückgriff vor allem auf amerikanische Untersuchungen, die Befunde anderer Autoren, wenn er feststellt: „In diesem Bereich läßt sich durchgängig beobachten, daß Kinder aus der sozialen Unterschicht (und, zumindest in den Vereinigten Staaten, Minoritätsangehörige) höhere Schulangst-Werte erreichen als Kinder der Mittelschicht (bzw. Majoritätsangehörige)“.

In einer 1978 vorgelegten Untersuchung über Ursachen von Schulangst kommt auch Groeben aufgrund empirischer Erhebungen an 864 Schülerinnen und Schülern 4. und 6. Klassen von Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien u. a. zu dem Ergebnis einer schichtabhängigen Schulangst, die sich leistungsmindernd auswirkt. Dabei sieht dieser Autor in Elterneinstellungen, die konkretes Erziehungsverhalten bedingen, die vermittelnden Variablen des Zustandekommens von Angst. Das Ergebnis seiner faktorenanalytisch ausgewerteten Elternbefragung ist die Extraktion von zwei Faktoren, die mit „Strenge“ und mit „Insuffizienz“ bezeichnet werden. Die Einstellung der Strenge bezieht sich auf ein Elternverhalten, das durch unnachgiebige Forderungen, Zwang (zu guten) und Bestrafung (von schlechten Schulleistungen) gekennzeichnet ist („Wir finden es richtig, wenn Eltern versuchen, ihr Kind zu guten Schulleistungen zu zwingen“). Insuffizienz meint eine Einstellung, die durch Hilflosigkeit, Gefühle des Ausgeliefertseins gegenüber der Schule und ihren Forderungen gekennzeichnet ist („Die Schule von heute überfordert Kinder wie Eltern gleichermaßen“). Groeben kann nachweisen, daß über komplexe Wechselwirkungszusammenhänge als Auswirkung des stärkeren

ren Einflusses der beschriebenen Einstellungen bei der Erziehung der Kinder sozial unterer Schichten bei diesen Kindern ein höheres Maß von Leistungsangst festzustellen ist: „... hohe Schulangst findet sich hochsignifikant überhäufig bei den Kindern, deren Schulleistungen in Deutsch und Mathematik unterdurchschnittlich sind und deren Eltern den unteren Statusgruppen angehören...“ (188).

Adams und I.G. Sarason (1977) finden ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Angstmerkmalen bei Kindern und ihren Eltern in Abhängigkeit von der sozialen Schicht. Niedrigere Angstskalenwerte finden sich bei Kindern aus Familien mit höherer Ausbildung (und höheren beruflichen Niveaus) der Väter. In dieser Untersuchung zeigten sich aber mehrere andere Faktoren wie Abhängigkeit der Angstwerte-Kovarianz beispielsweise vom Geschlecht der Kinder oder der jeweiligen Elternhälfte.

Auch Fend u. a. (1976, 157 f.) kommen zu dem Ergebnis, daß (unter Konstanthaltung des schulischen Leistungsstatus) „in Gesamtschulen und Gymnasien die Schulangst mit fallender Sozialschicht zunimmt. Die Korrelationshöhen sind allerdings relativ niedrig. Keine Zusammenhänge ergeben sich an Hauptschulen und Realschulen“.

Also auch in diesem Teilbereich der Beziehungen zwischen Angst und Sozialschicht ist die gegenwärtige Situation noch ungeklärt. Auch hier sind die Bedingungen sehr komplex und es gibt z. Zt. mehr offene Fragen als geklärte Sachverhalte: Adams und I.G. Sarason enthalten sich sehr vorsichtig jeder Interpretation der von ihnen korrelationsstatistisch und über Mittelwertvergleiche gesicherten Beziehungen zwischen Angst und Sozialschicht. Sie regen jedoch notwendige Untersuchungen der Determinanten dieser Kovarianzen an.

Schwarzer (1975b) und Krohne (1975b) versuchen Begründungen für diesen Zusammenhang zu geben. Schwarzer (21/22) nimmt für Kinder unterer sozialer Schichten geringere intellektuelle Anregungen an, eine insgesamt strengere Erziehung und die Entwicklung eines Wertsystems, das nicht dem der leistungsorientierten Mittelschicht entspricht, so daß diese Kinder schon bei den ersten schulischen Anforderungssituationen Mißerfolgsereignissen ausgesetzt sind. Da Klassenarbeiten und mündliche Leistungsproben für sie hohe Risiken enthalten, aktualisieren sie schnell Angstreaktionen, die sich bei häufigen entsprechenden Erfahrungen bald habitualisieren können.

In ähnlicher Weise versucht Krohne (127) die schichtspezifischen Angstdifferenzen zu erklären, wenn er meint, daß das Training von Leistungsbereitschaft und Eigenverantwortlichkeit – Bedingungen schulischer Lern- und Erziehungsvorgänge – bei Mittelschichtkindern bereits zu deren Primärsozialisation gehöre. Er führt aber einen weiteren Gesichtspunkt an, der sich bei der Erklärung verschieden hoher Angstwerte auf mögliche Unterschiede im Niveau der Angstkontrolle bezieht. Nach Beobachtungen von Miller und Swanson (1960) und Weinstock (1967a, 1967b) setzen Angehörige unterer sozialer Schichten meist nur wenige und einfach strukturierte Angstkontroll-Mechanismen ein (so z. B. Verdrängung oder Verleugnung⁷), während Mittelschichtangehörige Angst durch vielfältigere und komplexere Mechanismen zu

hemmen bzw. zu verarbeiten versuchen (z. B. Intellektualisierung, Projektion). Daraus könnte folgen: „Wenn man nun einmal unterstellt, daß sich einfachere Angstkontroll-Mechanismen in komplizierten, interpersonellen oder Leistungssituationen, wie sie ja in Schule und Universität nicht selten vorkommen, häufig als unangemessen erweisen... dann müssen bei Angehörigen der sozialen Unterschicht in entsprechenden Situationen häufigere und stärkere Anzeichen offener Angst erwartet werden als bei Schülern aus der Mittelschicht“ (Krohne, 1975b, 127).

4. Erklärungsansätze der Verursachungsbedingungen von Schulangst

Von den methodischen Ansätzen und von den Inhalten der Fragestellungen her lassen sich Änderungen in der empirischen Erforschung der Schulangstproblematik in den letzten Jahren beobachten.

Es scheint, daß weniger korrelationsstatistische Analysen durchgeführt werden, bei denen mehr oder weniger ausschließlich „psychostatische“ Variablen auf der Angst- und auf der Leistungsseite auf ihren Zusammenhang kontrolliert werden. Die Ergebnisse aller dieser Untersuchungen (einschließlich der sehr differenziert angelegten Studie von Lissmann) zeigen zwar häufig signifikante, aber gleichwohl numerisch – und unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Varianz der Merkmale – nur niedrige, geringe Zusammenhänge von Angst- und Leistungsvariablen. In den meisten Fällen handelt es sich bei den Befunden um Resultate aus Querschnittsuntersuchungen. Zu global und undifferenziert erscheint vor allem die Exploration der Angstdaten; es sei in diesem Zusammenhang nur auf die von Lissmann (1976) berichteten klassenspezifischen Differenzen hingewiesen.

Die verschiedenen jüngeren Untersuchungen sind eher dadurch gekennzeichnet, daß eine Analyse der „Psycho-dynamischen“ Bedingungen von Angstenstehung in der Verstränkung mit prozessualen Merkmalen leistungsthematisch strukturierter Situationen versucht wird (so z. B. Vagt/Kühn, 1976, Langfeldt-Nagel, 1977, Gissrau, 1976, z. T. Weinert u. a., 1975, Schwarzer und Royle, 1979). Der theoretische Hintergrund ist in den meisten Fällen mehr oder weniger explizit die State-Trait-Angst-Theorie, die vor allem von Spielberger (1966a, 1966b, 1972) repräsentiert wird.

Ein zweiter Ansatz wird sichtbar. Er liegt in der Richtung der von Lissmann festgestellten klassenspezifischen Zusammenhänge und des von ihm skizzierten Spektrums relevanter Variablen wie spezifische Bedingungen des Unterrichtsprozesses, Besonderheiten des Unterrichtsstils von Lehrern, soziales Interaktionsfeld der Klasse: In den Untersuchungen von Langeheine (1978), Littig/Knapp (1978), Fend u. a. (1976), Helmke (1978), Schwarzer/Royle (1976, 1979), Christmann (1978) werden den Zusammenhang Angst/Leistung anvisierende Variablen erkundet, die sich auf bisher noch wenig beachtete sozialpsychologische Aspekte von Schule und Organisation von Schule beziehen.

Ein Zusammenhang, der in der bisherigen empirischen Schulangstforschung zwar noch nicht explizit untersucht worden ist, auch theoretisch noch nicht eindeutig und endgültig abgeklärt ist, ist der zwischen Angst und Leistungsmotivation. Schwarzer (1975a, 20–22) diskutiert diesen Aspekt und wir folgen ihm in einigen Punkten. Die von Heckhausen (1963) im Zusammenhang mit der von ihm vorgenommenen Differenzierung des Atkinsonschen Leistungsmotivations-Konzepts operationalisierte Mißerfolgstendenz („Furcht

vor Mißerfolg"), – eine der beiden Valenzen des Leistungsmotivs – könne ebenso auch als Leistungsangst angesehen werden. Deshalb wird in der amerikanischen Motivationsforschung häufig auch der „Test Anxiety Questionnaire“ von Mandler/Sarason zur Kontrolle dieser Motivationskomponente angewendet. Dieser Auffassung ist wohl auch Gissrau aufgrund ihrer Befunde (1976, 219). Sie findet nämlich, daß hoch Leistungsmotivierte mehr Angst haben als andere: „Sie liegen auf beiden Skalen, der fördernden und der hemmenden Angst, höher als die weniger Leistungsmotivierten“. Ihre Überlegungen gehen dahin, daß „die Leistungsmotivation eine Art Abwehrmechanismus der Angst“ sein könnte. Allerdings stimmt dann der Ansatz von Atkinson und Litwin (1960) nicht mehr, nach dem die Leistungsmotivation ja der Antrieb und die Angst die Reaktion wäre. Gissrau könnte sich einen umgekehrten Zusammenhang denken, daß nämlich Angst der Antrieb und die Leistungsmotivation die Reaktion wäre. Aber es müssen, darauf weist Schwarzer hin, neuere Entwicklungen in der Leistungsmotivationsforschung berücksichtigt werden. Vor allem nämlich die Einbettung der Erfolgs- und Mißerfolgsmotivation in eine allgemeinere Theorie der Ursachenerklärung (Kausalattribution; dazu siehe z. B. Meyer 1973 und Weiner 1973): Menschen fühlen sich in unterschiedlicher Weise für die Konsequenzen ihres Handelns verantwortlich. Selbstverantwortlichkeit bezeichnet man als internale Attribution, während man bei externaler Attribution die Handlungsfolgen mit äußeren Umständen erklärt. Es geht also nicht um die objektiven Ursachen, sondern um das Erleben von Erfolg und Mißerfolg. Meyer (1973, 65) berichtet über Untersuchungen, die einen hohen Zusammenhang von Leistungsangst mit externaler Begründung nachweisen. Schwarzer leitet daraus die Vermutung ab, „daß Personen, die ihre Erfolge und Mißerfolge als nicht selbst verursacht erleben, sondern als Ergebnis äußerer Umstände oder des Zufalls, eine höhere Leistungsangst entwickeln. Das ist sicher plausibel, weil Personen mit hoher Internalität der Umwelt aktiver begegnen und sich die Fähigkeit zuschreiben, das eigene Verhalten durch Kompetenz und Anstrengung auf erstrebte Ziele auszurichten“ (1975a, 21).

Diese Annahme ergibt sich aus Meyer's Vermutung, „daß Bedingung der Angst auf der einen Seite eine hochgeneralisierte Externalität sein kann, auf der anderen Seite eine mehr situationsspezifische Internalität für Mißerfolge“ (1973, 66). Schwarzer könnte sich eine mögliche Differenzierung vorstellen, „wenn man zusätzlich annimmt, daß Leistungängstliche entweder ihren Erfolg external oder ihren Mißerfolg internal attribuieren oder beides gleichzeitig tun“ (22). Er weist aber darauf hin, daß die Forschungsbefunde dazu noch etwas uneinheitlich sind, „vor allem bezüglich der Frage, ob Angst mehr durch internale Attribution der Mißerfolge oder mehr durch externale Attribution der Erfolge bedingt ist“ (22).

Die Relevanz dieses Zusammenhangs von Angst mit Leistungsmotivation (in der Sichtweise der neueren Kausalattributionstheorie) wird auch von Heckhausen (1977) selbst diskutiert. In seinem Kongreßbeitrag stellt er die Beziehungen dar zwischen einer Zwei-Komponenten-These der Ängstlichkeit

(im Anschluß an Liebert & Morris, 1967: Aufgeregtheit = emotionality und Selbstzweifel = worry) und Anspruchsniveau und Kausalattribution. Es gibt Zusammenhänge zwischen negativen Kognitionen (Selbstzweifel) und Prüfungsnoten und vor allem auch Beziehungen zwischen Angst und Leistungsmotivation: Sogenannte kognitive Selbstzweifelkomponenten (= Angstvariablen) scheinen bei Vorweg-Erwägen der Ursachen (= kausalattributive Motivationsvariablen) eine ziemlich bedeutende Rolle zu spielen. Heckhausen: „Je ausgeprägter mißerfolgsängstlicher der individuelle Motivationszustand während der Prüfung ist, umso stärker ist die Überzeugung, daß Anstrengungsaufwand bei der Prüfungsvorbereitung keinen Einfluß auf die Note hat, wohl aber der Zufall“ (1977, 423).

Diese Auffassung findet eine gewisse Bestätigung in den Befunden von Hodapp (1979). Auf dem Hintergrund verschiedener neuerer Untersuchungen, die sich mit dem kausalen Zusammenhang von Angst und Leistung auseinandersetzen (Heinrich, 1977; Hodapp, im Druck; King, Heinrich & Stephenson, 1976, Schaffner & Laux, 1979) und deren Befunde übereinstimmend eine (kausal) gerichtete Beziehung von Angstvariablen zur Leistung erkennen lassen, versucht der Autor, über das von ihm bezweifelte simple bivariate Kausalschema – Angst verursacht Leistung – hinaus Einflußfaktoren zu explorieren. Er weist auf Nicholls (1976) hin, dessen Analyse zeigt, „daß die zentrale Variable in der TASC, die mit der Leistung interferiert, die Komponente „schlechte Selbstbewertung“ (Poor Self Evaluation) ist“ (Hodapp 1979, 18). Nach seiner hierauf gestützten Vermutung spielt das Selbstkonzept eigener Kenntnisse und Fertigkeiten eine gewichtige Rolle bei der Stabilisierung eines hohen Testangstniveaus. Mit cross-lagged panel-Analysen kann er nachweisen, daß eine Kausalbeziehung zwischen Selbstkonzept und Angst besteht in der Weise, daß das Selbstkonzept die Angst beeinflusst. Diese wiederum beeinflusst die Leistung; von ihr gibt es eine Kausal-determinante zum Anspruchsniveau. Das heißt also wenn nach Heckhausen Mißerfolgsangst in Leistungsanforderungssituationen zu externalen Attributionen der Leistung führt (nicht Anstrengung, sondern Zufall beeinflusst die Note), dann darf man aus einem solchen Befund vielleicht darauf schließen, daß nicht die Angst das Selbstkonzept beeinflusst (würden Mißerfolgsängstliche auf Anstrengung statt auf Zufall attribuieren, dann wäre das Selbstkonzept gefährdet). Hodapps Kausalbeziehung: Selbstkonzept beeinflusst Angst und Heckhausens Resultate widersprechen sich jedenfalls nicht.

Dagegen stehen Untersuchungsergebnisse von Jacobs und Strittmatter (1979), aus denen die Autoren einen entgegengesetzten Kausalzusammenhang folgern, wobei sie sich Befunden und Beurteilung von Krohne (1975c) anschließen: Nach ihrer Ansicht kann Schulangst als Determinante eines negativen Selbstkonzepts aufgefaßt werden.

Man kann Schwarzer zustimmen, daß es eine brauchbare Theorie der Schulangst, die ihre Entstehungsbedingungen beschreibt und erklärt, (z. Zt. noch) nicht gibt (1979d, 5). Seit April 1979 läuft unter seiner Leitung ein Forschungsprojekt, das als Determinanten von Schulangst und Schulunlust

die subjektive Wahrnehmung der Lernumwelt von Schülern und ihre emotionalen Reaktionstendenzen analysieren soll. Man wird den sicher in absehbarer Zeit zu erwartenden Ergebnissen dieser Analyse mit Interesse entgegensehen dürfen.

Anmerkungen

- 1 Wenn in Untersuchungen angeknüpft bzw. Bezug genommen wird auf Befunde und Ergebnisse einschlägiger Forschungen im anglo-amerikanischen Sprachraum, werden selbstverständlich diese Ergebnisse im jeweils dargestellten Zusammenhang mit berücksichtigt.
- 2 Es wurden den Pbn. in dieser Untersuchung verschiedene Gedächtnisleistungen, genauer kurzfristige Merkleistungen, abverlangt, und zwar handelte es sich um Aufgaben im Bereich (verbaler) mechanisch-assoziativer und sinnlogischer (sinnvoller) Gedächtnisfunktionen, wie sie von Katzenberger (1967) entwickelt und benutzt worden sind.
- 3 Die Autoren weisen auf einen Befund hin, der sehr interessant ist, dem aber, soweit wir sehen können, im Bereich der empirischen Forschung bisher nicht weiter nachgegangen worden ist: „Diejenigen Lehrer allerdings, die eine mittlere Position auf den von Ratern beurteilten Merkmalen des Unterrichtsstils einnehmen, scheinen etwas besser in der Lage zu sein, das Ausmaß der Angst ihrer Schüler richtig einzuschätzen. Sollte eine extreme Stellung auf den Beurteilungsskalen etwa gleichbedeutend sein mit einem zu starken persönlichen Engagement auf der einen Seite und zu geringem auf der anderen, etwa im Sinne einer Laissez-faire-Haltung, so daß eine sachadäquate Wahrnehmung und damit die Objektivität des Urteils in beiden Fällen gleichermaßen beeinträchtigt wird?“ (1970, 134).
- 4 Befunde in dieser Richtung berichten ja Nickel u. a. (1973) und Wiczerkowski u. a. (1974). Allerdings lassen sich diese Daten in verschiedener Weise erklären. Möglich ist, wie Nickel u. a. annehmen, daß die älteren Schüler dem Abschneiden in der Schule weniger Bedeutung beimessen als jüngere, weil sich ihr Interesse zunehmend auf außerschulische Dinge verlagert habe, sie sich auch an ihre Angstzustände gewöhnt haben; es könnte sich mit zunehmender Vertrautheit, definiert durch die Anzahl der Schuljahre, die Schul- und Prüfungsangst verringern. Kluck (1977, 72) weist darauf hin, daß die Unterschiede vielleicht auch darin begründet sein könnten, daß ältere Schüler im Laufe ihrer Schulzeit bestimmte Angstabwehrformen entwickeln können, „unangepaßte“ oder „angepaßte“, die dazu führen, daß Ängste nicht mehr so stark wahrgenommen werden und sich deshalb in Testwerten auch nicht in dem Maße manifestieren. Sie knüpft an diese Überlegung die Erwartung, daß Grundschüler Angstfragebogen-Items vielleicht unbefangener und unvoreingenommener bzw. weniger im Sinne der „sozialen Erwünschtheit“ beantworten als ältere Schüler es tun.
- 5 In diesem Zusammenhang sei auf die weiter unten dargestellten und diskutierten Befunde von Lissmann verwiesen, der auf ausgesprochen klassenspezifische Zusammenhänge von Angst und Leistung gestoßen ist. Das heißt klassenspezifisches Auftreten von Angst kann darauf hindeuten, daß es situative Arrangements gibt, in denen eine dispositionelle Ängstlichkeit, wie sie – auch im Sinne von State (= Test-) Angst durchaus denkbar – mit Fragebögen gemessen wird, unwirksam bleiben kann.
- 6 Zu diesem Problem liegen noch nicht viele Befunde von kontrollierten Felduntersuchungen vor. Eine systematische Exploration der Bedingungen steht noch aus. So konnte z. B. Rost (1977) den Befund von Wiczerkowski u. a. (1969) nicht bestätigen: Schriftliche Ermutigungen durch Lehrer bewirkten nach den Befunden seiner Untersuchung keine Änderung des mit KAT und AFS kontrollierten Angstverhaltens.

- 7 Aus Untersuchungen zur Leistungsmotivation von Kindern lassen sich Hinweise darauf entnehmen, daß bei jüngeren und auf einfacherem intellektuellen Niveau agierenden Kindern ebenfalls solche einfachen Mechanismen, hier: zur Entschärfung leistungsthematischer Zielkonflikte, aktualisiert werden. Solche Konflikte stehen allemal auch mit starken Ängsten in Verbindung (Bittmann, 1971).

Literatur

- Adams, E.B., Sarason, I.G.: Zur Beziehung zwischen der Angst bei Kindern und ihren Eltern. In: H.W. Krohne (Hrsg.): Angst bei Schülern und Studenten. Hamburg: Hoffmann und Campe 1977, 71–77
- Allison, D.E.: Test anxiety, stress and intelligence-test performance. In: *Canad. J. Behav. Science*, 2/1970, 26–37
- Alpert, R.A., Haber, R.N.: Anxiety in academic achievement situations. In: *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 67, 207–215 (1960)
- Atkinson, J.W., Litwin, G.H.: Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. In: *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 60, 52–64 (1960)
- Axelrod, H.D., Cowen, E.L., Heilizer, F.: The correlates of manifest anxiety in stylus maze learning. In: *J. Exp. Psychol.*, 57, 131–138 (1956)
- Bittmann, F.: Leistungsverhalten bei körperbehinderten Kindern. Berlin: Marhold 1971
- Blum, R.: Beziehungen zwischen Testangst und allgemeiner Angst, Leistungstests, schulischer Leistung, Lehrerbeurteilung und persönlichen Daten bei 9–11jährigen männlichen Volksschülern. Vordiplom-Arbeit, Würzburg 1968 (unveröffentlicht)
- Bottenberg, E.H., Moosbauer, W.: Ängstlichkeit und Gedächtnisleistungen. Eine empirische Untersuchung an Kindern. In: *Praxis Kinderpsychol. u. Kinderpsychiat.* 1, 1–6 (1975)
- Castaneda, A., McCandless, B.R., Palermo, D.S.: The Children's Form of the Manifest Anxiety Scale. In: *Child Development* 27, 317–326 (1956)
- Christmann, H.: Prüfungsangst bei Jungen und Mädchen und familiäre Erziehungsstile. Ein multipler Erklärungsansatz. In: *Psychol. in Erz. und Unterr.*, 25, 345–351 (1978)
- Cowen, J.E.: Test Anxiety in High school Students and its Relationship to Performance on Group Test. Unveröffentlichte Dissertation. Cambridge, Mass.: Harvard University 1957
- Cox, F.N.: Correlates of general and test anxiety of children. In: *Austral. J. Psychol.*, 12, 169–177 (1960)
- Davidson, W.Z., Andrews, J.A., Ross, S.: Effects of stress and anxiety on continuous high speed color naming. In: *J. Exp. Psychol.*, 52, 13–17 (1956)
- Dunn, H.A.: Factor structure of the test anxiety scale for children. In: *J. Consult. Psychol.*, 28, 92 (1964)
- Dunn, J.A.: The approach-avoidance paradigm as a model for the analysis of school anxiety. In: *J. Educ. Psychol.*, 59, 388–394 (1968)
- Edwards, A.L.: *The Social Desirability in Personality Assessment and Research*. New York: Dryden 1957
- Fend, H. u. a.: Zwischenbilanz eines Schulversuchs. In: *Gesamtschule*, 3, 6–16 (1975)
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., Väh-Szuszdiara, R.: *Sozialisierungseffekte der Schule, Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz 1976
- Fenner, H.-J.: Beurteilungsskalen zur quantitativen Erfassung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Untersuchungen ihrer Verwendbarkeit für die Erforschung psychologischer Prozesse im Unterricht. Dissertation Hamburg 1972 (unveröffentlicht)

- Fenner, H.-J.: Erste vorläufige Ergebnisse des Forschungsprojekts: Angst, Schulleistung, Mitarbeit im Unterricht, Intelligenz und Lehrerverhalten. In: W. Arnold (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Bd. 2, Braunschweig: Westermann 1977, 208–218
- Fittkau, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. In: Z. Entw. Psychol. Päd. Psychol., 1, 77–92 (1969)
- Fordyce, W.E.: Social desirability in the MMPI. In: J. Consult. Psychol., 20, 171–175 (1956)
- Frankel, M.: Need for achievement and manifest anxiety as correlates of motoric and symbolic aspects of frustration tolerance among middle and lower socioeconomic status children. In: Dissertation Abstracts International, 32, (11-B), 6616–6617 (1972)
- Gärtner-Harnach, V.: Fragebogen für Schüler FS 5–10. Weinheim: Beltz 1973
- Gärtner-Harnach, V.: Angst und Leistung. Weinheim: Beltz 1976¹
- Gärtner-Harnach, V.: Fragebogen für Schüler FS 11–13. Weinheim: Beltz 1972
- Gissrau, B.: Leistungsangst und Leistung bei Jugendlichen. In: Praxis Kinderpsychol. und Kinderpsychiat. 6, 216–221 (1976)
- Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim: Hain 1963
- Heckhausen, H.: Vorkommen und Wirksamkeit aufgabenfremder Kognitionen während einer Prüfung. In: W. Tack (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 1, Göttingen: Hogrefe 1977, 422–423
- Heinrich, D.L.: The causal influence of anxiety on academic achievement for students of different intellectual ability. Unpublished manuscript, State University Florida, 1977
- Heller, K., Nickel, H. (Hrsg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Bd. IV: Beurteilen und Beraten. Stuttgart: Klett 1978
- Helmke, A.: Schulangst in integrierten Gesamtschulen und in traditionellen Schulen. In: H. Heyse, W. Arnold (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 3, Braunschweig: Westermann 1978, 186–198
- Hodapp, V.: Angst und Schulleistung: Zur Frage der Richtung des Einflusses. In: L.H. Eckensberger (Hrsg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 2, Göttingen: Hogrefe 1979, 17–21
- Hodapp, V.: Causal inference from non-experimental research on anxiety and educational achievement. In: H.W. Krohne, L. Laux (Eds.): Achievement, Stress, and Anxiety. Hemisphere, Washington, D.C. (in press)
- Hunold, E.: Angstlichkeit bei Schulkindern. In: Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck, 12, 1–52 (1971)
- Husslein, E.: Der Schulangst-Test (SAT). Göttingen Toronto Zürich: Hogrefe 1978
- Ingenkamp, K.-H.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1976⁴
- Jacobs, B., Strittmatter, P.: Der schulängstliche Schüler. München Wien Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1979
- Katzenberger, L.F.: Gedächtnis oder Gedächtnisse? München: Ehrenwirth 1967
- Kerlinger, F.N., Pedhazur, E.J.: Multiple regression in behavioral research. London New York: Holt, Rinehart & Winston 1973
- King, F.J., Heinrich, D.L., Stephenson, R.S., Spielberger, Ch.D.: An investigation of the causal influence of trait and state anxiety on academic achievement. In: J. Educ. Psychol., 68, 330–334 (1976)
- Klauer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4 Bde., Düsseldorf: Schwann 1978
- Gluck, K.: Angst bei Grundschulkindern. Das Verhältnis der Selbsteinschätzung des Kindes zum Urteil des Lehrers bei der Schulangst. Schriftl. Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung f. d. Lehramt an Schulen, PH Westf.-Lippe, Abt. Münster, 1977 (unveröffentlicht)

- Koch, J.-J., Wienke, D.: Angst und Schulangst in der Berufsschule. Untersuchungen zur Veränderung von Angstwerten beim Übergang von der allgemeinbildenden zur beruflichen Schule. In: Psychol. in Erz. und Unterr., 25, 139–151 (1978)
- Krohne, H.W.: Der Einfluß von Angstvermeidung auf das Niveau der Informationsverarbeitung. In: Z. exp. u. angew. Psychol., 3, 408–443 (1973)
- Krohne, H.W.: Untersuchungen mit einer deutschen Form der Repression-Sensitization-Skala. In: Z. klin. Psychol. 3, 238–260 (1974)
- Krohne, H.W.: Angst und Angstabwehr. Stuttgart: Klett 1975a
- Krohne, H.W.: Schulangst – empirische Befunde, Erklärungsansätze, therapeutische Möglichkeiten. In: H.W. Krohne (Hrsg.): Fortschritte der Pädagogischen Psychologie. München und Basel: Reinhardt 1975b, 120–155
- Krohne, H.W.: Angst und Angstverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer 1975c
- Krohne, H.W.: Theorien zur Angst. Stuttgart: Klett 1976
- Krohne, H.W.: Angst bei Schülern und Studenten. Hamburg: Hoffmann und Campe 1977a
- Krohne, H.W.: Ansätze zu einer Informationsverarbeitungstheorie der Angstabwehr. In: W. Tack (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 1, Göttingen: Hogrefe 1977b, 425–427
- Langeheine, R.: Schulische Sozialisation und Schulangst: Ganztags- vs. Halbtagschule. In: Z. Empir. Pädagog., 2 (1), 17–35 (1978)
- Langfeldt-Nagel, M.: Über die Wirkung der Ängstlichkeit auf die Lernleistung bei Vorschulkindern in verschiedenen Lernsituationen. In: Z. exp. u. angew. Psychol., 1, 81–96 (1977)
- Laux, L.: Einführung in die Thematik des Symposiums „Angst und Stress in Leistungssituationen“. In: W. Tack (Hrsg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 1, Göttingen: Hogrefe 1977, 419
- Liebert, R.M., Morris, L.W.: Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. In: Psychol. Reports, 20, 975–978 (1967)
- Lissmann, U.: Schulleistung und Angst. Weinheim und Basel: Beltz 1976
- Lissmann, U.: Wechselwirkungen von Schülermerkmalen und schulischen Leistungen. In: Z. Empir. Pädagog. 1 (1), 28–48 (1977)
- Littig, K.E., Knapp, A.: Fachleistungsdifferenzierung und Schulangst – Ein Vergleich von homogenen Leistungskursen mit heterogenen Klassenverbänden. In: Z. Empir. Pädagog., 2 (1), 2–16 (1978)
- Löss, G., Möllers, M.: Zusammenhänge zwischen Schulleistung, Intelligenz und verschiedenen nicht-kognitiven Merkmalen bei Kindern des 4. Schuljahres. Schriftl. Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung f. d. Lehramt an Schulen, PH Westf.-Lippe, Abt. Münster, 1975 (unveröffentlicht)
- Mandler, G., Cowen, J.E.: Test anxiety questionnaires. In: J. Consult. Psychol., 22, 228–229 (1958)
- Mandler, G., Sarason, S.B.: A study of anxiety and learning. In: J. Abnorm. Soc. Psychol., 47, 166–173 (1952)
- Martius, B.: Das Ausmaß schulischer Ängste in Gesamt- und Regelschulen. In: Gesamtschulinformationen, 9, 194–200 (1976)
- Meyer, W.U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart: Klett 1973
- Miller, D.R., Swanson, G.R.: Inner conflict and defense. New York: Holt 1960
- Müller-Krefting, A., Schreiner, G.: Leistungsdifferenzierung und soziale Erfahrung – Teil I und II. In: Die Deutsche Schule, 68, 224–235, 292–299 (1976)
- Nicholls, J.G.: When a scale measures more than its name denotes: The case of Test Anxiety Scale for Children. In: J. Consult. and Clinic. Psychol., 44, 976–985 (1976)
- Nickel, H., Schlüter, P.: Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen, Lehrerurteil und Unterrichtsstil. In: Z. Entw. Psychol. Päd. Psychol., 2, 125–136 (1970)

- Nickel, H., Schlüter, P., Fenner, H.-J.: Angstwerte, Intelligenztest- und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. In: *Psychol. in Erz. und Unterr.*, 20, 1–14 (1973)
- Nickel, H., Fenner, H.-J.: Direkte und indirekte Lenkung im Unterricht in Abhängigkeit von fachspezifischen und methodisch-didaktischen Variablen sowie Alter und Geschlecht des Lehrers. In: *Z. Entw. Psychol. Päd. Psychol.*, 3, 178–191 (1974)
- Nikas, G.B.: Anxiety levels of upper-middle and upper-lower class first grade children prior to and during formal reading instruction. In: *Dissertation Abstracts International*, 30, (6-A), 2382–2383 (1969)
- Nygard, R.: Motive to approach success and motive to avoid failure in boys from different social groups. In: *Scandinav. J. Educ. Research*, 4, 222–232 (1969)
- Pettigrew, T.F.: Social evaluation theory. In: D. Levine (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln London: University of Nebraska Press, 241–311 (1967)
- Prell, S., Schiefele, H., Ulich, D.: *Leistungsdifferenzierung und individuelle Förderung*. München: Oldenbourg 1972
- Quack, L.: Sozialer Status und kognitive Fähigkeiten bei Schülern. In: G. Reinert (Hrsg.): *Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Göttingen: Hogrefe 1973, 730–738
- Rolff, H., Haase, S., Pardon, H.: *Theorien von Verlaufsbedingungen geplanten Wandels in und von Schulen*. DFG-Projekt, Zwischenbericht 1978 (unveröffentlicht)
- Rost, D.H.: Läßt sich (Schul-)Angst im Klassenzimmer durch Modell- bzw. Bekräftigungsversuchen reduzieren? In: *Z. Empir. Pädagog.* 7 (2), 15–39 (1977)
- Royl, W., Lind, G., Röpcke, B., Vogel-Krahforst, E.: *Lernerfolgsmessung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den schleswig-holsteinischen Gesamtschulversuchen*. Zwischenbericht des Projekts „Koordinierte Leistungsmessung“. Hrsg.: Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein, Heftreihe „Modellversuche im Bildungswesen“, Heft 15, Oktober 1978
- Sarason, I.G.: The relationship of anxiety and lack of defensiveness to intellectual performance. In: *J. Consult. Psychol.*, 20, 220–222 (1956)
- Sarason, I.G.: The effect of anxiety and two kinds of failure on serial learning. In: *J. Personality*, 25, 283–292 (1957a)
- Sarason, I.G.: Effect of anxiety and two kinds of motivating instructions on verbal learning. In: *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 54, 166–171 (1957b)
- Sarason, I.G.: Test anxiety, general anxiety, and intellectual performance. In: *J. Consult. Psychol.*, 21, 485–490 (1957c)
- Sarason, I.G.: Intellectual and personality correlates of test anxiety. In: *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 59, 272–275 (1959)
- Sarason, I.G.: Empirische Befunde und theoretische Probleme bei der Verwendung von Angstskalen. In: H.W. Krohne (Hrsg.): *Angst bei Schülern und Studenten*, Hamburg: Hoffmann und Campe 1977, 50–56
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R.R.: A test anxiety scale for children. In: *Child Development*, 29, 105–113 (1958)
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R.R., Ruebush, B.K.: *Angst bei Schulkindern*. Stuttgart: Klett 1971
- Sarason, S.B., Mandler, G.: Some correlates of test anxiety. In: *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 47, 810–817 (1952)
- Schaffner, P., Laux, L.: Der Einfluß der kognitiven und emotionalen Angstkomponente auf die Prüfungsleistung bei Studenten. In: L.H. Eckensberger (Hrsg.): *Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Bd. 2, Göttingen: Hogrefe 1979, 359–362
- Schell, H.: *Angst und Schulleistung*. Göttingen: Hogrefe 1972
- Schulz-Hageleit, P.: Angst in der Schule. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12, 15–23 (1976)
- Schwarzer, R.: *Schulangst und Lernerfolg*. Düsseldorf: Schwann 1975a

- Schwarzer, R.: Schulangst, Sozialstatus und Schulleistung. In: *Psychol. in Erz. und Unterr.*, 22, 16–22 (1975b)
- Schwarzer, R.: Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. In: *Z. Empir. Pädagog.*, 3, 153–166 (1979a)
- Schwarzer, R.: Sequentielle Prädiktion des Schulerfolgs. In: *Z. Entw. Psychol. Päd. Psychol.*, 11, 170–180 (1979b)
- Schwarzer, R.: Was wird aus ängstlichen Grundschulern? In: *Z. Entw. Psychol. Päd. Psychol.*, 11, 261–271 (1979c)
- Schwarzer, R., Berka, H.-H.: Determinanten von Schulangst und Schulunlust. Forschungsprojekt Minister für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westf., Zwischenbericht 1979d (unveröffentlicht)
- Schwarzer, R., Royl, W.: Angst und Schulunlust als Sozialisationseffekte verschiedener Schularten. In: *Z. Pädagog.*, 22, 547–557 (1976)
- Schwarzer, R., Royl, W.: Die Entwicklung der Leistungsängstlichkeit bei Gesamt- und Regelschülern. In: *Psychol. in Erz. und Unterr.*, 26, 259–266 (1979)
- Sedlmayr, E.: *Leistungseffekte der Motivation und Angst*. Dipl.-Arbeit, München 1969 (unveröffentlicht)
- Silvermann, R.E., Blitz, B.: Learning and two kinds of anxiety. In: *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 52, 301–303 (1956)
- Specht, W.: Lieber Hauptschule als C-Kurs? In: *Gesamtschule*, 3, 10–16 (1976)
- Spielberger, Ch. D.: Theory and research on anxiety. In: Ch. D. Spielberger (Ed.): *Anxiety and behavior*. New York & London 1966a, 3–22
- Spielberger, Ch.D.: The effect of anxiety on complex learning and academic achievement. In: Ch.D. Spielberger (Ed.): *Anxiety and behavior*. New York & London 1966b, 361–398
- Spielberger, Ch.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R.E.: *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press 1970
- Spielberger, Ch.D. (Ed.): *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. 2, New York 1972
- Strang, L., Smitz, M.D., Rogers, C.M.: Social comparison, multiple reference groups and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. In: *J. Educ. Psychol.*, 70, 487–479 (1978)
- Tausch, R., Tausch, A.M.: *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe 1977⁸
- Taylor, J.A.: A personality scale of manifest anxiety. In: *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 48, 285–290 (1953)
- Thurner, F., Tewes, U.: *Der Kinder-Angst-Test KAT*. Göttingen: Hogrefe 1969/1972
- Vagt, G., Kühn, B.: Zum Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und Schulleistung: Die Berücksichtigung des Ausmaßes der häuslichen Vorbereitung auf schulische Prüfungssituationen. In: *Z. exp. u. angew. Psychol.*, 23, 163–173 (1976)
- Walter, H.: *Angst bei Schülern*. München: Goldmann 1977
- Weiner, B.: Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Mißerfolg: Anwendung der Attributionstheorie auf das Leistungsverhalten in der Schule. In: W. Edelstein, D. Hopf (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Klett 1973
- Weinert, F.E., Simons, H., Ahrens, H.J.: Der direkte Einfluß kognitiver und motivationaler Bedingungen auf Schulleistungen. In: W. Tack (Hrsg.): *Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Bd. 2, Göttingen: Hogrefe 1975, 215–219
- Weinstock, A.R.: Family environment and the development of defense and coping mechanisms. In: *J. Personal. Soc. Psychol.*, 5, 67–75 (1967a)
- Weinstock, A.R.: A longitudinal study of social class and defense preference. In: *J. Consult. Psychol.*, 37, 539–541 (1967b)
- Weiss, R., Utzt, H.J.: *Angst und Schulunlust in Modell- und Regelschulen*. Bericht B-75/58 des Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation. Stuttgart 1975

- Wieczerkowski, W., Bastine, R., Fittkau, B., Nickel, H., Tausch, R., Tewes, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. In: Z. Entw. Psychol. Päd. Psychol., 7, 3-12 (1969)
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., Rauer, W.: Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig und Göttingen: Westermann 1974
- Ziegenspeck, J.: Zensur und Zeugnis in der Schule. Hannover: Schroedel 1973

Dr. Friedrich Bittmann, Dipl.-Psych.
Westfälische Wilhelms Universität
Fachbereich 21 – Psychologie –
Fliegenerstr. 21
D-4400 Münster
Tel.: 0251/839418

Originalarbeiten

Überprüfung einiger Unterschiede zwischen Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems

Karl-Oswald Bauer, Margaret Bussigel, Hermann Pardon und Hans-G. Rolff

Zusammenfassung: Anhand einer eigenen Untersuchung an 12 000 Schülern und über 1200 Lehrern aus 6 verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe in Hessen überprüfen die Autoren einige Resultate der systemvergleichenden Schulforschung. Sie kommen zu dem Ergebnis, daß die Lehrerschaft von Integrierten Gesamtschulen deutlich progressivere Erziehungseinstellungen aufweist als die Lehrerschaft traditioneller Schulformen. Dies entspricht den Befunden älterer Untersuchungen. Der festgestellte Unterschied zu Ergebnissen einer fast gleichzeitigen Untersuchung wird mit besonderen Bedingungen und Effekten eines Flächenversuchs erklärt.

A Test of Differences between Comprehensive and Traditional Schools

Summary: Interpreting their survey of 12 000 pupils and over 1200 teachers in 6 different „school forms“, the authors explore the validity of results of school research in the area of system comparison. They arrive at the result that comprehensive school teachers have more progressive pedagogical attitudes than their colleagues in the traditional selective school system. This result corresponds to the findings of earlier research projects. The fact, that the results of another contemporary project differ from those in this article, is explained by the different conditions and effects existing in the case of experimental schools covering a complete spatial area.

1. Problemstellung

Als eine von mehreren möglichen Strategien zur Evaluation struktureller Innovationen im Bildungsbereich hat der Deutsche Bildungsrat (1969) vorgeschlagen, die Wirkungen „experimenteller“ Institutionen mit den Wirkungen traditioneller Einrichtungen des Schulsystems zu vergleichen. Eine Innovation von besonderer Tragweite ist die versuchsweise Einführung Integrierter Gesamtschulen anstelle des vorherrschenden dreigliedrigen Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland. Inzwischen liegen Ergebnisse umfangreicher Forschungsprojekte vor, die den Vergleich der Wirkungen unterschiedlicher in Koexistenz (und Konkurrenz) miteinander befindlicher Schulsysteme erlauben. Wir möchten im folgenden Ergebnisse eines eigenen Forschungsprojektes darstellen, das methodisch und inhaltlich an die Arbeit