

Diagnostizierbarkeit von Prüfungsangst

HELMUT LUKESCH

Universität Regensburg

Possibilities to Diagnose Test Anxiety

Summary: The relation between different state-anxiety measures during an oral examination and the connection of observer- and self-rated test-anxiety measures with the result of the exam was explored. Before and immediately after an oral examination the test anxiety of 24 students was diagnosed by different self-rating methods (fear thermometer, scales about worry and emotionality). During the examination two raters used a symptom list to rate the extent of the emotionality-aspect of test-anxiety. No substantial correlations could be found between self-perceptions and the sum of the rated symptoms. The result of the examination was correlated with the symptom-ratings, but not with the self-perceptions about anxiety. This result proves that it is useful to instruct teachers to look for symptoms of emotionality during examinations because the observer-rated symptoms possess a higher external validity in respect to achievement measures compared with the self-perceptions of anxiety. To exclude the influence of lay theories the teachers should not use global anxiety rating but concrete and concept-oriented rating-scales.

Zusammenfassung: Vor und nach einer mündlichen Prüfungsituation wurde bei N = 24 Studenten mittels verschiedener Methoden das Ausmaß an situationsspezifischer, unmittelbar erfahrener Prüfungsangst erfaßt. Außerdem wurde während der Prüfung von zwei Beobachtern mittels einer Symptomliste das Ausmaß an Aufgeregtheits-symptomen ermittelt. Zwischen Selbst- und Fremdperzeptionen der Aufgeregtheitskomponente von Prüfungsangst ließen sich keine wesentlichen Zusammenhänge finden. Die Leistungsbewertungen (Zensuren) korrelierten jedoch deutlich mit dem fremd- jedoch nicht mit dem selbstbeurteilten Angstaussmaß. Dies läßt konkrete und konzeptorientierte Fremdbeurteilungen von Prüfungsangst trotz der fehlenden Übereinstimmung mit dem selbstperzipierten emotionalen Zustand eines Prüflings als eine Möglichkeit erscheinen, die in sinnvoller Weise zu pädagogischen Zwecken eingesetzt werden kann.

1. Einleitung

Obwohl der alltagspsychologisch als selbstverständlich angenommene Zusammenhang zwischen Angst und Leistungsergebnissen aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde vielfältig differenziert werden muß (Lissmann 1976; Deffenbacher 1980; Bekker 1983; Minsel u. Schwarzer 1983; Van der Ploeg et al. 1984), wird – in vereinfachender Weise und vermutlich aus pädagogischen Gründen – Lehrern empfohlen, auf Angstgefühle ihrer Schüler als Ursachenfaktor von Lernschwierigkeiten zu achten (Sander 1981) und diese bei der Gestaltung von Prüfungssituationen oder bei der Leistungsbewertung selbst in Rechnung zu stellen (Lissmann 1976). Mit diesen handlungsorientierten Überzeugungen korrespondieren Empfehlungen zur Konstruktion konzeptorientierter Ratingskalen (Schwarzer u. Schwarzer 1979), mit deren

Hilfe ein Lehrer die situationsspezifische Ängstlichkeit seiner Schüler, z.B. in Prüfungssituationen, objektivieren und für sich deutlich machen kann. Geht man von der Zwei-Komponenten-Theorie der Prüfungsangst aus, nach der Aufgeregtheit und Besorgtheitskognitionen als für Prüfungsangst konstitutiv angesehen werden (Liebert u. Morris 1967), so liegt es auf der Hand, daß einem Beobachter nur die Aufgeregtheitskomponente direkt zugänglich ist, während Gefühle des Selbstzweifels zwar explorierbar, nicht aber direkt beobachtbar sind.

Selbst wenn man von den Vorteilen einer konkretisierten konzeptorientierten Beurteilung im Gegensatz zu hochinferenten Globalratings überzeugt ist (Fittkau 1978), so ist damit aber die Validität des Beurteilungsverfahrens noch nicht geklärt. Speziell ist die Übereinstimmung mit den Selbstkognitionen bezüglich der

Aufgeregtheitssymptomatik nicht von vorne herein gesichert. Dies allein schon deshalb, weil ein Beobachter andere Hinweise auf Aufgeregtheit verarbeiten muß als dem Beobachteten selbst zur Verfügung stehen (z. B. kann der Beobachter bei einem Prüfling eventuell rote Flecken im Gesicht und am Hals konstatieren, die der Prüfling selbst nicht direkt sehen kann; andererseits kann ein Beobachter nur wenig oder gar nichts über den Miktionsdrang eines Prüflings aussagen, der seinerseits wiederum dem Prüfling unmittelbar zugänglich ist). Wenn aber bei einer anstehenden Leistungsbeurteilung das Ausmaß an Ängstlichkeit (zumindest der Aufgeregtheit) in Rechnung gestellt werden soll, so ist dies nur dann sinnvoll, wenn die Beobachtung eines Beurteilers mit dem Ausmaß an subjektiver Aufgeregtheit übereinstimmt.

Die vorliegenden Untersuchungen, in denen Selbst- und Fremdperzeptionen von Prüfungsangst miteinander verglichen werden, haben allerdings diesbezüglich keine sehr ermutigenden Ergebnisse erbracht (Bittmann 1980).

– Von Nickel u. Schlüter (1970) wurde der Zusammenhang zwischen zwei Angstskalen (CMAS, TASC) und Lehrerurteilen über drei Angstaspekte ermittelt. Die Zusammenhänge variierten zwischen –0,06 und 0,67; neun von 24 Koeffizienten ließen sich gegen Null absichern, wobei eher noch Übereinstimmungen bei den Mädchen und dort vor allem mit dem TASC zu finden waren.

– Bereits Sarason et al. (1971, S. 150f.) haben relativ gut strukturierte Schätzskalen für Angst von Lehrern ausfüllen lassen und mit den Selbstperzeptionen von Kindern im TASC (Prüfungsangstfragebogen) korreliert. Die auf Klassenebene ermittelten und über Schulstufen gemittelten Korrelationen schwankten zwischen 0,09 und 0,31 und der über alle Klassen gemittelte Korrelationskoeffizient betrug 0,20. Dieser signifikante Zusammenhang wird von den Autoren zwar als „ermutigend“ und „bemerkenswert“ qualifiziert, deutet aber nur einen geringen Zusammenhang an.

– Im Zuge der Validierung des AFS (Wieczkowski et al. 1975, S. 34f.) wurde ebenfalls

der Zusammenhang zwischen Lehrerurteilen (Rangreihe hinsichtlich Prüfungsangst und Manifeste Angst über alle Schülereiner Klasse, wobei die beiden Konzepte durch die wesentlichsten Items der Angstskalen illustriert waren) und Selbstbeurteilungen der Schüler ermittelt. Die mittleren Korrelationen zwischen Lehrerurteilen und Schüler-selbsteinstufungen betragen 0,31 (Prüfungsangst) und 0,15 (Manifeste Angst), auffallend war aber die große Schwankungsbreite der Koeffizienten auf Klassenebene (zwischen –0,19 und 0,65 für PA bzw. –0,37 und 0,47 für MA).

– Ohne dies näher auszuführen, geben Turner u. Tewes (1969, S. 8) an, daß die mittlere Korrelation zwischen den KAT-Werten und Lehrerurteilen über die Ängstlichkeit ihrer Schüler 0,16 beträgt (vermutlich gemittelt aus 8 Klassen). Sie leiten davon ab, daß „Beurteiler . . . bei der Einschätzung des Ängstlichkeitsgrades in noch viel stärkerem Ausmaß auf einen objektiven Test angewiesen (sind), als etwa bei der Intelligenzeinschätzung“. Einen noch niedrigeren Zusammenhang zwischen KAT und Angstbeurteilungen durch Lehrer (5stufige Likert-Skala, 6 Beurteiler, 214 Schüler) von 0,03 fanden Bottenberg u. Moosbauer (1975).

– Von Rost (1977) wurden bei 375 Viertklässlern aus 12 Klassen zwischen einem Lehrer-rating über allgemeine Angst und Prüfungsangst mit den entsprechenden Skalen aus dem AFS Zusammenhänge in der Höhe von 0,27 und 0,07 berichtet.

– Helmke u. Fend (1982) konnten in einer Stichprobe von N = 555 Lehrer-Schüler-Paaren keine Korrelation zwischen selbstbeurteilter Angst auf Schülerseite mittels des Konstanzer Fragebogens für Schulangst und einem Globalrating über Prüfungsangst durch Lehrer finden. Nach weiteren Analysen ist die mangelnde Validität des Lehrerurteils darauf zurückzuführen, daß Lehrer als Ankermerkmal für Angst nicht-deviantes Verhalten bzw. Unauffälligkeit/Schüchternheit verwenden, das Lehrerurteil also aufgrund dieser invaliden Indikatoren nicht mit Selbsteinschätzungen übereinstimmen kann

(und dies im Unterschied zu elterlichen Angsteinschätzungen über ihre Kinder).

Zusammenfassend kommt in den ermittelten Befunden ein nur niedriger Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung von Prüfungsangst zum Ausdruck. Dies kann teilweise mit der unterschiedlichen Qualität der Erfassungsinstrumente auf Lehrer- und Schülerseite erklärt werden (z.B. globales Angstrating durch Lehrer). Auffallend sind ferner große Unterschiede hinsichtlich der „Diagnosefähigkeit“ einzelner Beurteiler, wobei allerdings völlig ungeklärt ist, ob es sich hierbei um ein zeitstabiles und eventuell beurteilerspezifisches Phänomen handelt – wie dies von *Nickel u. Schlüter* (1970, S. 134) vermutet wird –, ob die Unterschiede auf Eigentümlichkeiten der beurteilten Schüler zurückgehen (z.B. Variabilität hinsichtlich des Merkmals Prüfungsangst) oder ob darin nur zufallsbedingte Schwankungen zum Ausdruck kommen.

Eine weitere Frage betrifft den Zusammenhang zwischen Angst und Leistung, wobei hier vor allem zu untersuchen wäre, ob eher Selbst- oder Fremdbeurteilungen von Prüfungsangst mit Leistungsresultaten korreliert sind. Während es eine Vielzahl von Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen selbstbeurteilter Angst und Leistung gibt (*Deffenbacher* 1980; *Minselu. Schwarzer* 1983; *Becker* 1983; *Vander Ploeg* 1984a), ist die Frage der externen Validität von Fremdbeurteilungen wesentlich seltener untersucht worden. Nach *Sarason et al.* (1971, S. 153) scheinen Lehrerurteile mit Leistungsindikatoren in ähnlichen und z. T. sogar noch höherem Ausmaß mit Leistungskriterien (Schulleistungs- und Intelligenztests) korreliert zu sein (Range zwischen $-0,13$ und $-0,53$) als Selbstangaben über Angst (Range zwischen $-0,00$ und $-0,29$). *Bottenberg u. Moosbauer* (1975) fanden hingegen eine anteilmäßig ähnliche Varianzaufklärung hinsichtlich einer Gedächtnisaufgabe, gleich ob man von Selbst- oder Lehrerurteilen über Angst ausging.

In Anbetracht dieser Forschungssituation war es für uns von Interesse zu untersuchen, ob unter Berücksichtigung der Zweikomponen-

ten-Konzeption von Prüfungsangst in einer konkreten Prüfungssituation eine Übereinstimmung von Selbst- und Fremdperzeptionen hinsichtlich der Aufregetheitskomponente der Leistungsangst zu finden ist. Durch den Bezug auf eine konkrete Situation ist zu hoffen, daß der Prozeß des Zusammenwirkens von Angst und Leistung in eindeutiger zu interpretierender Weise zum Ausdruck kommt als wenn man entsprechende Erhebungen auf Dispositionsebene (z.B. allgemeine Prüfungsängstlichkeit und Schulnoten) machte. Zudem kann dabei überprüft werden, ob Leistungsbeurteilungen eher mit Fremd- oder mit Selbstperzeptionen über Prüfungsangst verbunden sind.

2. Methodik

Gelegenheit zur Untersuchung der dargestellten Fragen ergab sich im Zusammenhang mit einer 30minütigen mündlichen Prüfung im Nebenfach Psychologie bei 24 Diplomstudenten der Pädagogik (davon waren 21 weiblich, Alter: AM = 23,5 Jahre, $s = 1,9$). Diese wurden unmittelbar vor der bevorstehenden Prüfung von einer Mitarbeiterin angesprochen, ob sie freiwillig bereit wären, vor und nach dieser Prüfung einen Fragebogen über ihr momentanes Befinden und ihre Einstellung zur Prüfung auszufüllen. Der Prüfer wußte dabei nicht, wer von den Studenten an der Befragung teilnahm, erst im Nachhinein stellte sich heraus, daß alle Prüflinge kooperationsbereit waren. Die Angaben der Studenten wurden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Der Fragebogen, der den Prüflingen unmittelbar vor der Prüfung vorgelegt wurde, umfaßte folgende Variable:

- (1) Angstthermometer (0 = überhaupt keine, 10 = panische Angst);
- (2) Besorgtheitsskala (9 Items, Beispiel: „Wahrscheinlich werden in der Prüfung Fragen behandelt mit denen ich mich nicht beschäftigt habe“);
- (3) Aufregetheitsskala (23 Items, Beispiel: „Im Moment . . . klopf mir das Herz bis zum Hals“);
- (4) Relevanzskala (6 Items, Beispiel: „Die Prüfung nicht zu bestehen, wäre für mich eine persönliche Katastrophe“);
- (5) Kontrollierbarkeits-/Positive Affekte-Skala (8

Items, Beispiel: „Ich werde durch meine Antworten den Prüfer gezielt auf das lenken, was ich weiß“);

- (6) Vorbereitungsintensität (10 Items, Beispiel: „Ich bereite mich nur auf das Allerwichtigste vor“).

Da in Erklärungsmodellen von Prüfungsangst Kompetenz- und Relevanzeinschätzungen als unmittelbare Antezedentia der Angstkomponenten angesehen werden (*Helmke* 1982), wurden von uns diese Aspekte durch die letzteren drei Skalen operationalisiert.

Sämtliche Skalen waren im Zuge einer anderen Untersuchung entworfen und nach Kriterien der klassischen Testtheorie überprüft worden (*Kandlbinder* 1985).

Während der Prüfung wurden vom Prüfer und von einer Protokollantin unabhängig Beobachtungsbögen zur Aufregetheits-symptomatik ausgefüllt. In diesen wurden zur Charakterisierung des Ersteindrucks über den Prüfling Urteile über dessen Sympathie und Attraktivität erhoben und sodann 57 Einzelmerkmale (geordnet nach den Bereichen Gesicht, Hände, Beine, Atmung, Sprache, Selbstmanipulation, Gesamtmotorik und Verhalten) nach einem dreistufigen Schema beurteilt (0 = nicht beobachtet, 2 = stark vorhanden). Diese Merkmalsliste war aufgrund von Vorerhebungen in anderen mündlichen Prüfungssituationen zusammengestellt worden. Aus diesen Beurteilungen

wurde ein Summenwert als globaler Indikator für die Aufregetheitssymptomatik gebildet. Den Prüflingen war nicht bekannt, daß ihr Verhalten beobachtet wurde.

Nach der Prüfung mußte jeder Prüfling wiederum einen Fragebogen ausfüllen. Dabei sollte er sich selbst in bezug auf die gerade zurückliegende Prüfung beurteilen. Dabei wurden erfaßt:

- (1) Aufregetheitsskala (s.o., Beispiel: „Während der Prüfung . . . hatte ich nasse Hände“);
- (2) Beurteilung über den Prüfungsverlauf (5 Einzelmerkmale);
- (3) Noteneinschätzung.

Außerdem wurde die tatsächliche Prüfungsnotefestgehalten bzw. nach Abschluß der Erhebung den Prüflingen mitgeteilt.

3. Ergebnisse

Als erstes sei darauf verwiesen, daß die Verfahren zur Erfassung selbstperzipierter Angstaspekte mit einer Ausnahme miteinander zusammenhängen (vgl. Tab. 1). So entspricht der Zusammenhang zwischen Besorgtheit und Aufregetheit den in der Literatur vorgelegten Befunden (*Deffenbacher* 1980). Eine Ausnahme bildet das Angstthermometer, von dem ausgehend keine systematische Korrelation zu den anderen Angstskalen gefunden werden

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen Angstmaßen, Symptombewertungen, Prüfungsverlaufseinschätzungen und Prüfungsergebnis (N = 24, r: 5% = 0,40, r: 1% = 0,52).

Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1 Angstthermometer																				
2 Besorgtheit vorher	38	-																		
3 Aufregetheit vorher	14	55	-																	
4 Aufregetheit nachher	13	50	57	-																
5 Relevanz	17	58	12	24	-															
6 Positive Affekte	-29	-68	-32	-15	-42	-														
7 Vorbereitung	02	32	31	17	07	-05	-													
8 P-Verlauf (3 = besser)	01	03	32	09	-32	-09	11	-												
9 P-Fragen (3 = leicht)	-13	18	-09	14	-08	00	10	37	-											
10 Prüfer (2 = fair)	25	04	09	-08	23	03	11	-16	-36	-										
11 Fragen verstanden	-17	-10	-02	00	-37	-04	-16	-02	00	-15	-									
12 Mißverständnisse	19	22	01	24	21	08	00	-16	29	10	-30	-								
13 B 1: sympathisch	-26	-13	05	-30	-02	24	30	20	00	23	-26	08	-							
14 B 1: attraktiv	-25	-10	-05	-31	-38	08	07	13	23	-17	04	13	17	-						
15 B 2: sympathisch	09	24	05	-30	15	-22	01	-03	28	-25	-14	16	04	19	-					
16 B 2: attraktiv	-11	13	-18	-28	11	-02	-21	-10	45	-17	-10	19	03	29	71	-				
17 B 1: Symptome	11	22	17	07	-08	-13	07	20	32	-25	-02	54	11	48	26	32	-			
18 B 2: Symptome	23	22	13	25	-08	-16	05	22	26	-36	-03	36	-23	49	01	03	56	-		
19 Noteneinschätzung	49	27	12	07	-16	-19	23	-17	00	-04	13	26	-24	28	21	-03	19	31	-	
20 Note	28	19	-08	-11	-08	-24	26	01	17	-07	20	10	17	44	05	11	52	41	46	-

konnte. Damit findet eine früher von uns geäußerte Vermutung, wonach der Alltagsbegriff von Angst eher aus Aufregungssymptomen erschlossen wird und nicht so sehr an Besorgtheitskognitionen festgemacht sei, keine Unterstützung (Lukesch u. Helmke 1984).

Am Rande sei noch darauf verwiesen, daß die Aufregungssymptome im Vergleich von vor und während einer Prüfung zurückgehen (vorher: $AM = 33,21$, $s = 4,75$; während: $AM = 30,58$, $s = 5,28$).

In Abhängigkeit von der Einschätzung der Relevanz der Prüfung steigen die Werte auf der Besorgtheitskala an, zu den anderen Angstindikatoren lassen sich jedoch keine systematischen Beziehungen nachweisen. Kontrollierbarkeitserwartungen in bezug auf die Prüfung gehen mit niedrigerer Besorgtheit und geringerer Akzentuierung der Relevanz der Prüfung einher. Zum Ausmaß an Vorbereitungsintensität lassen sich keine systematischen Beziehungen absichern, obschon sich in der Tendenz ein plausibler Zusammenhang zwischen hoher Vorbereitungsintensität auf der einen und geringer Besorgtheit und Aufregtheit auf der anderen Seite zeigt.

Die Beobachterübereinstimmung hinsichtlich der Zahl der wahrgenommenen Aufregungssymptome ist mit 0,56 zwar deutlich von Null unterschieden, erscheint aber verbesserungsbedürftig. Was den Zusammenhang zwischen den Symptomratings und den subjektiven Angstindikatoren betrifft, so läßt sich keiner der Koeffizienten gegen den Zufall absichern. Der Variationsbereich der Korrelationskoeffizienten entspricht zwar den in der Literatur angegebenen Werten, aufgrund der geringen Stichprobengröße ergeben sich jedoch keinerlei Signifikanzen.

Betrachtet man schließlich die Zusammenhänge zwischen den subjektiven Angstindikatoren und dem Prüfungsergebnis, so zeigt sich nur, daß das globale Angstrating mit der subjektiven Noteneinschätzung zusammenhängt. Eine Beziehung zwischen Angstselbstbeurteilungen und dem tatsächlich erhaltenen Prüfungsergebnis läßt sich jedoch nicht finden. Anders ist es, wenn man die beiden Symptomratings betrach-

tet. Hier lassen sich die Zusammenhänge zwischen dem fremdbeurteilten Ausmaß an Angstsymptomen von beiden Beurteilern und der Note gegen Null absichern, wobei schlechte Noten mit dem Ausmaß an Symptomen jeweils positiv korreliert sind.

Am Rande sei noch erwähnt, daß der Ersteindruck über die Prüflinge von beiden Beurteilern nicht zusammenhängt. Beide verwenden demnach unterschiedliche Kriterien zur Beurteilung von Sympathie und Attraktivität, wobei bei dem zweiten Beurteiler diese beiden Aspekte zusammenfallen. Das Prüfungsergebnis ist nur in einem Fall mit dem Ersteindruck des ersten Beobachters (Protokollantin) korreliert, u. zw. in dem Sinn, daß Prüflinge, die als attraktiv beurteilt wurden, eher schlechter abschnitten. Die Beurteilungen des Ersteindrucks durch den zweiten Beobachter (Prüfer) waren von den erteilten Noten unabhängig. Die von den Prüflingen über den Verlauf der Prüfung abgegebenen Urteile brachten, z.T. wegen sehr eingeschränkter Varianz der Antworten, so gut wie keine Beziehungen zu dem Angstphänomen. Einzig bei den Prüflingen, dieangaben, während der Prüfung mit Mißverständnissen zu kämpfen gehabt zu haben, stellte der erste Beurteiler in signifikanter Weise (und der zweite Beurteiler der Tendenz nach) mehr Aufregungssymptome fest.

4. Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung kommen drei Ergebnisse deutlich zum Ausdruck:

(a) Der subjektive Angstbegriff, der implizit der Verwendung eines Angstthermometers zugrunde liegt, entspricht nicht den nach der Theorie der Leistungsangst wesentlichen Konzepten. Alltagsverständnis von Angst und elaborierte Prüfungsangstmaße scheinen somit auseinanderzufallen. Dies hat insofern Konsequenzen für die Prüfungsangstforschung als man sich bei Verwendung eines solchen Erfassungsinstrumentes (Jakobs 1981; Becker 1983) gewärtig sein muß, daß damit eher Beziehungen aufgedeckt werden, die für die Alltagspsychologie der Pbn charakteristisch sind und die eventuell von den Beziehungen innerhalb der

wissenschaftlichen Angstforschung abweichen.

(b) Selbst- und Fremdbeurteilungen von Leistungsangst stimmen nur zum geringen Teil überein. Dies hängt sicherlich mit dem „Privatheitscharakter“ der Angstemotion (Thurner u. Tewes 1969, S. 7), den einem Beobachter und einem Pb unterschiedlich zur Verfügung stehenden Indikatoren und den einem Beobachter überhaupt nicht unmittelbar zugänglichen Kontrollversuchen der Angstemotion durch den Pb zusammen. So wohlmeinend Ratschläge sind, Lehrer mögen sich über die Leistungsangst ihrer Schüler durch Beobachtung Rechnung geben (Redl 1933), so wenig kann man davon ausgehen, daß dadurch der aktuelle emotionale Zustand der Schüler auch tatsächlich erfaßt wird.

(c) Dennoch sind konkretisierte externe Angstratings nicht ohne jeden Wert. Dies ergibt sich aus der Tatsache, daß die einem Beobachter zugänglichen Angstsymptome mit dem Leistungsresultat korreliert sind, während dies von den Selbstwahrnehmungen nicht gilt. Den Angstratings kommt somit eine höhere externe Validität zu als der subjektiv wahrgenommenen Angstemotion. Die Aussagekraft dieses Ergebnisses wird dadurch etwas abgeschwächt, daß die Angstratings und die Leistungsbewertungen z. T. von denselben Personen vorgenommen wurden (der Prüfer beurteilte die Angstsymptome und das Leistungsergebnis, die Protokollantin nur die Angstsymptome). Diese Situation entspricht allerdings dem Schulalltag. Wesentlich ist, daß Vorgaben hinsichtlich der zu verarbeitenden Indikatoren vorhanden sein müssen, da Lehrer in der Regel invalide Merkmale zur Angstdiagnose verwenden (Helmke u. Fend 1982).

Literatur

Becker, P.: Test anxiety, examination stress, and achievement: Methodological remarks and some results of longitudinal study. In: Schwarzer, R., Ploeg, H.M., Spielberger, C.D. (Hrsg.): Advances in test anxiety research (Vol. 2). Swets & Zeitlinger, Lisse 1983, 129–146.

Büttmann, F.: Zusammenhänge zwischen Angst und

schulischer Leistung. Zeitschrift für Empirische Pädagogik 1980, 4, 161–190.

Bottenberg, E.H., Moosbauer, W.: Ängstlichkeit und Gedächtnisleistungen. Eine empirische Untersuchung an Kindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1975, 14, 1–6.

Deffenbacher, J.L.: Worry and emotionality in test anxiety. In: Sarason, I.G. (Hrsg.): Test anxiety. Erlbaum, Hillsdale 1980, 111–128.

Fittkau, B.: Ratingskalen in der pädagogischen Beurteilung. In: Klauer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Schwann, Düsseldorf 1978, 727–747.

Helmke, A.: Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen. Konstanz 1982 (Diss.).

Helmke, A., Fend, H.: Diagnostic sensitivity of teachers and parents with respect to test anxiety of students. In: Sarason, R., Van der Ploeg, H.M., Spielberger, C.D. (Hrsg.): Advances in test anxiety research. Swets & Zeitlinger, Lisse 1982, 115–128.

Jacobs, B.: Angst in der Prüfung. Beiträge zu einer kognitiven Theorie der Angstentstehung in Prüfungssituationen. Fischer, Frankfurt 1981.

Kandlbinder, R.: Verlauf und Bedingungen von Prüfungsangst. Regensburg 1985 (Dipl.-Arbeit).

Liebert, R.M., Morris, L.W.: Cognitive and emotional components of test anxiety. A distinction and some initial data. Psychological Reports 1967, 20, 975–978.

Lissmann, U.: Schulleistung und Schulangst. Beltz, Weinheim 1976.

Lukesch, H., Helmke, A.: Eine Pilotstudie zum zeitlichen Verlauf der Angstemotion in einer Prüfungssituation. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1984, 31, 274–279.

Minsel, B., Schwarzer, C.: Nonlinear relationships of worry and emotionality to school achievement. In: Schwarzer, R., Van der Ploeg, H.M., Spielberger, C.D. (Hrsg.): Advances in test anxiety research (Vol. 2). Swets & Zeitlinger, Lisse 1983, 159–166.

Nickel, H., Schlüter, P.: Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen. Lehrerurteil und Unterrichtstil. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1970, 2, 125–136.

Redl, F.: Wir Lehrer und die Prüfungsangst. Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 1933, 7, 378–400.

Rost, D.: Läßt sich Schulangst im Klassenzimmer durch Modell- bzw. Bekräftigungslernen reduzieren? Zeitschrift für empirische Pädagogik 1977, 1/2, 15–39.

Sander, E.: Lernstörungen, Ursachen, Prophylaxe, Einzelfallhilfe. Kohlhammer, Stuttgart 1981.

Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R.R., Ruebush, B.H.: Angst bei Schulkindern. Klett, Stuttgart 1971.

Schell, H.: Angst und Schulleistung. Hogrefe, Göttingen 1972.

Schwarzer, C., Schwarzer, R.: Praxis der Schülerbeurteilung. Kösel, München 1979.

Thurner, F., Tewes, U.: Der Kinder-Angst-Test. Hogrefe, Göttingen 1969.

Van der Ploeg, H.M.: Worry, emotionality, intelligence and academic performance in male and female Dutch secondary school children. In: Van der Ploeg, H., Schwarzer, R., Spielberger, C.D. (Hrsg.): Advances in test anxiety research (Vol. 3). Swets & Zeitlinger, Lisse 1984a.

Van der Ploeg, H.M., Schwarzer, R., Spielberger

C.D. (Hrsg.): Advances in test anxiety research (Vol. 3). Swets & Zeitlinger, Lisse 1984b.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Finckau, B. u. Rauer, W.: Angstfragebogen für Schüler (AFS) – Handanweisung. Westermann, Braunschweig 1975.

Prof. Dr. Helmut Lukesch
Institut für Psychologie
Universität Regensburg
Universitätsstr. 31
D-8400 Regensburg

Psychol., Erz., Unterr., 33. Jg., S. 133–136 (1986)
© Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Praxis psychologischer Beratung
Psychological Counseling and Guidance

Schulpsychologische Beratung einer Schülerin bei Leistungsversagen in mehreren Schulfächern

HANS-GEORG HÄRING

School-Counseling: A Case Study With Achievement Problems

Summary: Since the first grade a female pupil with an average IQ was having extreme difficulties in many of her school subjects. The school psychologist organised for this girl private lessons for two hours a week, given by a teacher from the regular school, lasting for the entire fifth grade. Through this special education the child was not required to go to a school for slow learners, but rather the chances for increased success at the regular school were opened.

Zusammenfassung: Eine Schülerin hat von Beginn der Schulzeit an erhebliche Schwierigkeiten in mehreren Schulfächern; ihre Testintelligenz ist im Durchschnittsbereich. Der Schulpsychologe veranlaßt für die Dauer der 5. Klasse zwei Wochenstunden Einzelunterricht durch einen Lehrer der Regelschule. Diese Förderung macht die Sonderbeschulung überflüssig und eröffnet die Aussicht auf zunehmenden Erfolg in der Regelschule.

1. Beratungsanlaß

Im Juni 1984 schrieb mir der für Sonderschulen zuständige Schulrat:

„Lieber Kollege, in der Anlage übersende ich Ihnen die sonderpädagogischen Überprüfungsergebnisse der Schülerin Daniela V., derzeit Schülerin in der 4. Klasse der Grundschule. Bei der Auswertung des sonderpädagogischen Gutachtens stellte sich für die Fachberaterin für Sonderschulen und für mich die Frage, ob wir den Eltern Danielas empfehlen sollten, ihrer Tochter die erhöhten Anforderungen der Orientierungsstufe¹ zu ersparen. Dort würde Daniela bei ihrem derzeitigen Leistungsstand mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht erfolgreich mitarbeiten können und erheblichen Schaden nehmen. Wir möchten den Eltern V. raten, Daniela die 5. und 6. Klasse auf der Sonderschule besuchen zu lassen. Dort könnte sie eventuell so gefördert werden, daß eine spätere Umschulung in die Hauptschule möglich ist. Prüfen Sie dies doch anhand der Aktenlage und teilen Sie mir bitte bald Ihre Meinung mit.“

2. Ergebnisse des Aktenstudiums

Der Bericht des Klassenlehrers der 4. Grundschulklasse vom Februar 1984 ergab, daß Daniela das Wesen der Rechenarten Multiplizieren und Dividieren noch nicht verstanden hatte

und in den anderen Grundrechenarten sehr unsicher war.

Im Deutschen könne Daniela ungeübte Texte nicht lesen, Inhalte nicht wiedergeben, Arbeitsanweisungen nicht verstehend erlesen.

Auch im Sachunterricht und in Religion falle es ihr schwer, einfache Zusammenhänge zu verstehen.

Positiv wurde erwähnt, daß Daniela ihre Hausaufgaben regelmäßig anfertige, daß sie in Sport, Kunst, Werken und Textilem Gestalten mündliche Anweisungen befolge und dann ausdauernd arbeite.

Das Halbjahreszeugnis der 4. Klasse vom Februar 1984 zeigte folgende Noten:

Religion: 3
Deutsch: 5
Rechtschreibung: nicht bewertet
Sachunterricht: 4
Mathematik: 5
Musik: 2
Kunst: 3
Textiles Gestalten: 1
Gestaltendes Werken: 3
Sport: 3
Schrift und Form: 3

Weiterhin lag mir ein sonderpädagogisches Gutachten vom Mai 1984 vor. In diesem werden folgende Testergebnisse berichtet:

¹Orientierungsstufe = in Niedersachsen flächendeckend eingeführte Schulform, in der Regel für alle Kinder des 5. und 6. Jahrgangs.