

der Diskussion um Prozesse der Ich- bzw. Identitätsbildung und -zerstörung festzustellen; zugleich wird aus der therapeutischen Praxis immer häufiger von einer Zunahme psychotischer und psychoseähnlicher Erkrankungen berichtet. Im Zentrum des Interesses stehen nicht mehr allein ödipale, sondern zunehmend vorödipale, in der frühen Mutter-Kind-Beziehung angelegte Konflikte. Äußern sich erstere im wesentlichen in neurotischen Störungen (sie setzen ein relativ stark entwickeltes Ich voraus), so letztere in narzißtischen und psychotischen Defekten (ein solches Ich konnte sich erst gar nicht herausbilden).

In diesen Diskussionszusammenhang ist *Orbans* Arbeit einzuordnen. Der Autor zeichnet den Prozeß der Herausbildung von Subjektivität nach (nur allzu oft zugleich ein Prozeß ihrer Zerstörung), beginnend mit der Mutter-Kind-Beziehung vom Moment ihres Bestehens an, der intra-uterinen Existenz des noch zu Gebärenden, bis zu dem „Punkt, an dem von Subjektivität das erste Mal gesprochen werden kann: indem nämlich für das Individuum Objekte, Gegenstände, das heißt Gegebenheiten der Außenwelt

als ein den Individuen ‚Gegenüberstehendes‘ realisiert werden können, und an dieser Realisation das eigene Sein für das Kind sichtbar wird.“

Zweierlei ist dem Autor hierbei wichtig. Einmal weist er darauf hin, „daß nicht irgendwann irgendetwas Subjektivität schicksalhaft bestimmt, sondern daß von *Anbeginn* an ein Kontinuum existiert“; zum anderen, daß sich Subjektivität nicht abstrakt, gleichsam nur anthropologisch, sondern vielmehr unter bestimmten gesellschaftlich-historischen Bedingungen, konkret herausbildet. Den theoretischen Bezugsrahmen für seine Argumentation bildet die auf Alfred *Lorenzer* zurückgehende Theorie der Interaktionsformen.

Ein Kapitel über die Problematik narzißtischer Interaktionsformen (neben den Psychosen lt. *Orban* eine der grundlegenden Störungen im frühkindlichen Konstitutionsprozeß von Subjektivität) beschließt das Buch. In ihrer Auseinandersetzung mit der orthodoxen psychoanalytischen Theorie eine interessante Arbeit, wenn auch streckenweise etwas mühsam zu lesen.

Arno Bamme

Mitteilung

Modellversuch „Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung“ – interdisziplinäre und praxisorientierte Aus- und Weiterbildung –

Die Freie Universität Berlin und die Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin bieten im Rahmen eines Modellversuchs zum Sommersemester 1983 für Berufspraktiker aus dem Sozial- und Gesundheitswesen zwei neue Studiengänge an:
– ergänzendes *Aufbaustudium* in Verbindung mit einer Teilzeittätigkeit,
– ein berufsbegleitendes *Weiterbildungsstudium*.

Mit diesem Modellversuch wird erstmalig der Versuch unternommen, ein berufsgruppenübergreifendes Ausbildungsmodell im Hochschulbereich zu entwickeln. Gleichzeitig öffnet die Hochschule ihr Studienangebot auch für Bewerber, die nicht über eine (Fach-) Hochschulreife verfügen, jedoch eine mindestens zweijährige Berufspraxis nachweisen können.

Bewerber für das viersemestrige Aufbaustudium müssen einen Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluß, Berufspraxis in der psychosozia-

len Versorgung und eine Teilzeitbeschäftigung nachweisen bzw. eine solche eingehen. Sie müssen während der Dauer des Studiums weiterhin berufstätig sein.

Bewerber für das weiterbildende Studium müssen eine abgeschlossene Berufsausbildung und ebenfalls eine mindestens zweijährige Berufspraxis nachweisen.

Beide Studiengänge dauern jeweils vier Semester (Aufbaustudium: 10-Semester-Wochenstunden; Weiterbildungsstudium: 4-Semester-Wochenstunden). Der 1. Durchgang beginnt am 1. 4. 1983, der 2. Durchgang am 1. 4. 1984. Während des gesamten Studiums bleiben die Teilnehmer weiterhin berufstätig. Die Teilnehmer erhalten nach erfolgreichem Abschluß des Studiums ein Zertifikat.

Bewerbungsschluß für den 1. Durchgang ist der 30. 9. 1982 (Aufbaustudium) bzw. der 15. 1. 1983 (Weiterbildungsstudium).

Ausführliche Informationen und Bewerbungsunterlagen sind erhältlich bei: Modellversuch „Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung“ der FU/FHSS Berlin, Mecklenburgische Straße 24 a, 1000 Berlin 33.

Empirische Originalarbeiten Empirical Papers

Helmut Lukesch

Fachspezifische Prüfungsängste. Eine deskriptive Analyse der schulsystem- und schulartbezogenen Verbreitung der Ängste von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen

Subject-Specific Examination Anxieties. A Descriptive Analysis of the Schools System and Schoolkind Related Dissemination of Anxieties in the Presence of Oral and Written Examinations

Summary: In samples of grade six and grade nine school children from two comprehensive and one selective school system ratings about the anxiety producing effects of examinations in three school subjects were gathered. The data show, that relative advantages of the comprehensive school systems exist only in younger pupils. In both school systems there is a linear connection between achievement standard and the extent of examination anxieties. For the less efficient pupils out of one type of the comprehensive school system a clearly anxiety producing effect could be found in the situation of classroom-instruction with the more efficient children.

Zusammenfassung: An drei Stichproben von Schülern der 6. und 9. Schulstufe aus dem Gesamtschul- und dem gegliederten Schulsystem wurden Beurteilungen in bezug auf die Angstbesetztheit von Prüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erhoben. Die Datenanalyse zeigte, daß relative Vorteile von Gesamtschülern nur bei jüngeren Schülern nachzuweisen sind. In beiden Schulsystemen steigt mit der durchschnittlichen Höhe des schulischen Anforderungsniveaus das Ausmaß an Prüfungsängsten. Als besonders angstaussendend hat sich für leistungsschwächere Gesamtschüler die Situation im leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Klassenverband erwiesen.

1. Einleitung¹

Untersuchungen über Ängste von Kindern, die im Zusammenhang mit der Institution Schule stehen, stellen einen wichtigen Gradmesser der affektiven Situation von Schülern und von schulischen Sozialisationsbedingungen dar (*Fend & Knörzer 1977*). Ohne auf die vielfältigen Befunde zur Angstthematik eingehen zu können (*Helmke 1982; Heckhausen 1980; Heller & Nickel 1978; Seligman 1979*), sei darauf verwiesen, daß nach vorliegenden Erfahrungen gerade die in methodisch elaborierter Weise gewonnenen Befunde für den Praktiker, sei dies nun ein Lehrer oder ein Schulpolitiker, oft unanschaulich bleiben und deshalb nicht zum Anlaß für konkretes Handeln genommen werden (*Heid 1981*). Besonders die über Angstfragebögen gesicherten Befunde (*Helmke 1979; Jacobs &*

¹ Der vorliegende Beitrag stellt eine überarbeitete und gekürzte Fassung einer auf einfachen Kreuztabellierungen basierenden Ergebnisdarstellung (*Lukesch 1981*) dar. Interessenten können diese unter der Anschrift des Verfassers anfordern.

Strittmatter 1979; Husslein 1978; Lissmann 1976; Nickel u. a. 1973; Wiczercowski u. a. 1973; Gärtner-Harnach 1973; 1972) über Genese und Auswirkungen von Leistungsängsten lassen Fragen unbeantwortet, wie z. B., wie viele Schüler leiden unter Angst, wie häufig kommen pathologisch zu wertende Angstzustände vor oder ab welchem Cutting-Point in einem Schulangsttest ist mit einer deutlichen Leistungseinbuße im fachlichen Bereich zu rechnen. Selbst in Arbeiten, in deren Titel diese Fragen thematisiert sind (Becker 1980), wird darauf keine Antwort gegeben.

Damit soll keineswegs gesagt sein, daß diese diagnostischen Instrumente unbrauchbar wären, sondern nur, daß manche Forschungsergebnisse, z. B. Angaben über signifikante Mittelwertdifferenzen in definierten Schülergruppen oder der Nachweis korrelativer Beziehungen, in ihrer vollen Bedeutung selbst von der interessierten Öffentlichkeit nicht adäquat rezipiert werden. Illustrativ sind in diesem Zusammenhang Ergebnisdarstellungen, die von vorne herein für ein breiteres Publikum gedacht sind und bei denen Resultate auf der Ebene von Einzelangaben diskutiert werden (Schülerenquete 1977; Fend & Knörzer 1977, S. 31). Dem Vorteil der größeren Anschaulichkeit steht bei einem solchen Vorgehen zwar die Gefahr gegenüber, den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr zu sehen. Hervorzuheben ist aber, daß dabei Validitätsmängeln vorgebaut wird, die bei Übernahme der konzeptionellen Vorentscheidungen der Testkonstrukteure für manche angewandte Fragestellung, z. B. Fragen des Schulsystemvergleichs, einen „psychodiagnostischen Treppenwitz“ (Helmke 1978, S. 33) bedeuten würden.

Im folgenden soll dargestellt werden, welche Aussagen über die Verbreitung von Ängsten in der Schule mit Hilfe von fachbezogenen Einzelitems über das Ausmaß an Angst bei mündlichen und schriftlichen Prüfungen getroffen werden können. Bei den von uns gewählten Fragen ist der Situationsbezug eindeutig; Testautoren (Jacobs & Strittmatter 1979, S. 29) und erst recht Testkritiker (Helmke 1982) beklagen hingegen, daß Schulangst-items oft den Bezug auf eine konkrete Situation vermissen lassen. Im Grunde bleibt es dem Schüler überlassen, welche genaue semantische Interpretation er einer Frage geben will (man denke etwa an das Item „ich bin mir oft nicht sicher, ob ich das Richtige tue“ aus dem SAFs von Jacobs & Strittmatter 1979, S. 202). Validitätsfragen, zumindest solche der logischen und der Konstruktvalidität, sind dem Reliabilitätsproblem vorgelagert, auch wenn üblicherweise (Lienert 1967, S. 19) gerade die umgekehrte Abhängigkeit betont wird.

2. Stichprobe und Methodik

Im Rahmen einer schulsystemvergleichenden Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und in Hessen (Fend & Klaghofer 1980; Haenisch 1979a, b; Lukesch 1979a, b), die vorwiegend dem Leistungsvergleich von Schülern aus Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulwesens galt (Haenisch & Lukesch 1980), war auch ein breites Spektrum von Variablen einbezogen worden, das der sachgerechten Einschätzung und bedingungsanalytischen Aufklärung von Schulleistungsunterschieden dienen sollte.

Die Untersuchung fand an Schülern des 6. und 9. Schuljahres statt, wobei bei der Stichprobensammlung ein mehrfach geschichtetes Verfahren angewandt worden war (vgl. Tab. 1). In Nordrhein-Westfalen (NW) wurde bei der Schulauswahl Repräsentativität in bezug auf Religion, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung und Konfession angestrebt. Diese auf Regionaldaten beruhende Auswahl der Schulen wurde ergänzt durch die Überprüfung der Schülermerkmale Geschlecht, Sozialschicht, Grundschul- bzw. Abschlußempfehlung und zwar in bezug auf Repräsentativität für

NW und auf Vergleichbarkeit zwischen den Schulsystemen. Die Untersuchung in Hessen (HE) fand im Altkreis Wetzlar statt; dort sind alle zwölf Schulen der Sekundarstufe I in integrierte Gesamtschulen umgewandelt worden. Aus jeder Schule wurden jeweils drei 6. und drei 9. Schulklassen nach einem Zufallsverfahren ausgewählt.

Tabelle 1: Aufgliederung der Stichprobe nach Schularten^a

Merkmal	HS-NW	RS-NW	GY-NW	GS-NW	GS-HE	Gesamt
Anzahl der Schulen	7	4	4	9	12	36
Anzahl der Klassen						
– 6. Schuljahr	14	8	8	18	36	84
– 9. Schuljahr	14	8	8	18	36	84
Anzahl der Schüler						
– 6. Schuljahr	464	301	280	595	985	2625
– 9. Schuljahr	429	241	271	537	1012	2490

* HS-NW = Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen
 RS-NW = Realschulen in Nordrhein-Westfalen
 GY-NW = Gymnasien in Nordrhein-Westfalen
 GS-NW = Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen
 GS-HE = Gesamtschulen in Hessen

Inhaltlich gesehen sollen die Ergebnisse zu sechs Fragen dargestellt werden, und zwar mußten die Schüler einschätzen, wie viel Angst sie vor dem *mündlichen Abfragen* in Deutsch, Englisch und Mathematik haben und wie viel Angst sie vor *Klassenarbeiten* in Deutsch, Englisch und Mathematik haben. Zu jeder der sechs Fragen war ein vierstufiges Antwortschema vorgegeben (sehr starke Angst, ziemlich Angst, etwas Angst, keine Angst). Durch die Fragen und das Antwortschema ist ein eindeutiger Bezug zur Angstbesetztheit von Prüfungen in den genannten Fächern gegeben.

Es wäre an dieser Stelle zu überlegen, ob die Antworten zu den sechs Fragen nicht wieder zusammengefaßt werden könnten, so daß man sich nur mehr mit einem Indikator zu beschäftigen brauchte. Betrachtet man die Interkorrelationen, so liegen diese für die Schüler der 6. Schulstufe zwischen .30 und .51, für die der 9. zwischen .20 und .65. Eine faktorenanalytische Auswertung erbringt bei jeweils einem Faktor mit einem Eigenwert größer Eins eine Varianzaufklärung von 48,9 bzw. 43,6%. Dies entspricht zwar ungefähr der Varianzaufklärung, die bei Faktorenanalysen über Einzelitems zu Testentwicklungszwecken gefunden wird (Jacobs & Strittmatter 1979, S. 27; Lukesch & Kleiter 1974), andererseits würde man aber damit mehr als die Hälfte der Information, die in den Items steckt, unberücksichtigt lassen. Eine faktorenanalytisch begründete Summenbildung oder Faktorwertberechnung setzt außerdem die Interpretierbarkeit der gefundenen Beziehungen auf das Spiel.

3. Ergebnisse

3.1. Häufigkeit von Prüfungsängsten

Um einen ersten Überblick über die Vorkommenshäufigkeit von Ängsten vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen zu erhalten, wurden vier Schülergruppen gebildet: als „hochhänglich“ wurden die Schüler klassifiziert, die in zumindest einem der drei Fächer „sehr starke Angst“ vor Prüfungen empfinden, als ängstlich die Schüler, welche in zumindest einem Fach „ziemlich Angst“ angekreuzt hatten, ohne zugleich in einem Fach „sehr starke Angst“ angegeben zu haben. Die dritte Gruppe bestand aus

Schülern, die zumindest einmal „etwas Angst“ angegeben hatten, die vierte aus den Schülern, die immer „keine Angst“ angestrichen hatten².

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, können von den Schülern im 6. Schuljahr in bezug auf mündliche Prüfungen 8,5% als hochängstlich klassifiziert werden und 38,4% als ängstlich; bei schriftlichen Prüfungen steigen die entsprechenden Prozentsätze auf 11,4% bzw. 40,4% an. Nur etwa ein Viertel der Schüler gibt an, vor schriftlichen oder mündlichen Prüfungen keine Angst zu erleben.

Betrachtet man die Angaben der Schüler der 9. Schulstufe, so findet man noch höhere Prozentangaben. Hinsichtlich mündlicher Prüfungen erleben 12% der Schüler sehr starke Angst und weitere 40,6% noch ziemlich Angst; angewendet auf die Beurteilung schriftlicher Prüfungen läßt sich eine weitere Steigerung auf 15,4 bzw. 40,8% finden.

Stellt man bei diesem Globalvergleich die Antworten der Schüler der 6. Schulstufen den der 9. gegenüber, so läßt sich sowohl bei den mündlichen wie auch bei den schriftlichen Prüfungen ein signifikant höheres Ausmaß an Prüfungsangst bei den Schülern der 9. Schulstufe feststellen ($\chi^2 = 32,69$; ss und 32,58; ss).

Tabelle 2: Schulsystemspezifische Häufigkeit von Ängsten vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen (Angaben in %)

Stichprobe	Angst vor mündlichen Prüfungen					Angst vor Klassenarbeiten				
	N	+++	++	+	-	N	+++	++	+	-
6. Schuljahr										
TS-NW	871	10,1	41,0	26,8	22,2	870	13,7	43,1	22,5	20,7
GS-NW	486	6,6	37,5	22,4	33,5	495	9,3	35,8	24,2	30,7
GS-HE	769	7,8	36,2	32,0	24,1	776	10,1	40,2	27,2	22,6
Gesamt	2126	8,5	38,4	27,7	25,5	2141	11,4	40,4	24,6	23,7
χ^2		34,91; ss					29,06; ss			
9. Schuljahr										
TS-NW	819	13,1	40,4	29,8	16,7	809	16,1	41,0	27,3	15,6
GS-NW	447	10,5	41,4	26,6	21,5	443	12,4	40,4	26,2	21,0
GS-HE	727	11,7	40,3	27,8	20,2	735	16,3	40,8	25,3	17,6
Gesamt	1993	12,0	40,6	28,3	19,1	1987	15,4	40,8	26,3	17,5
χ^2		7,12; ns					8,64; ns			

- * N = Stichprobengröße
 +++ = sehr starke Angst (in zumindest einem Fach)
 ++ = ziemlich Angst
 + = etwas Angst
 - = keine Angst

² Diese Klassifikation ist nicht frei von Willkür. Andererseits dürfte es kaum ein anderes Einteilungskriterium als die Selbstbeurteilung geben, nach dem eine Zuweisung in die Gruppe „hochängstlicher“ Schüler vorgenommen werden kann. Der Vollständigkeit halber sei mitgeteilt, daß von den solchermaßen als „hochängstlich“ definierten Sechstklässlern bei mündlichen Prüfungen 13,7% in allen drei Fächern sehr starke Angst erleben, 21,6% in zwei und 64,7% in einem Fach; hinsichtlich der schriftlichen Prüfungen sind es 15% mit sehr starker Angst in allen drei Fächern, 17,3% in zwei und 67,7% in einem Fach. Die entsprechenden Zahlen für die Schüler der 9. Schulstufe lauten bei mündlichen Prüfungen: 13,6%, 16,1% und 70,4%; bei schriftlichen Prüfungen: 5,1%, 14,4% und 80,5%.

3.2. Fachspezifische Ausprägung von Prüfungsängsten

Auf der Ebene der drei beurteilten Fächer reduziert sich naturgemäß der Anteil der Schüler, die „starke“ bzw. „ziemliche“ Angst vor Prüfungen empfinden. Je nach Fach, Schulart und Art der Prüfung beträgt der Anteil der Schüler, die keine Angst empfinden, zwischen 35 und 50%. Zudem wird deutlich, daß wesentliche Unterschiede in der Beurteilung der einzelnen Fächer bestehen³.

Bei Schülern der 6. Schulstufe bestehen sowohl hinsichtlich der Einschätzung der Angstbesetztheit von mündlichen wie auch der schriftlichen Prüfungen substantielle Unterschiede (die F-Werte aus beiden abhängigen Varianzanalysen sind hochsignifikant, die zugehörigen IKs erreichen Werte von .47 bzw. .49). Mündliche Prüfungen im Fach Englisch werden als am stärksten angstbesetzt betrachtet, signifikant weniger problematisch gilt eine mündliche Prüfung in Deutsch und in Mathematik, wobei das Fach Mathematik sogar noch weniger belastend als das Fach Deutsch eingeschätzt wird. Beiden Klassenarbeiten ist ebenfalls Englisch das Fach, das am häufigsten Angst hervorruft, an zweiter Stelle folgt Mathematik und an dritter Deutsch (die Unterschiede zwischen allen drei Fächern lassen sich statistisch absichern).

Für die Schüler der 9. Schulstufe bestehen zwischen den Beurteilungen der drei Fächer ebenfalls bedeutsame Unterschiede (die abhängigen Varianzanalysen erbringen F-Werte, die weit über dem 1% Niveau der Signifikanz liegen, die IKs betragen .38 bzw. .34). Bei mündlichen Prüfungen tritt sowohl in Englisch wie auch in Mathematik deutlich häufiger Angst auf als im Fach Deutsch; die Fächer Englisch und Mathematik unterscheiden sich hingegen voneinander nicht wesentlich. Bei den Klassenarbeiten gilt eindeutig das Fach Mathematik als am meisten angstbesetzt (10,6% geben an, davor sehr starke Angst zu empfinden und nur 35,6% haben davor keine Angst). Eine mittlere Position nimmt das Fach Englisch ein (hier empfinden 6% sehr starke und 40,2% keine Angst). Am wenigsten angstausslösend gelten Klassenarbeiten in Deutsch (hier haben nur 2,7% starke und 48,8% gar keine Angst). Bei den Beurteilungen unterscheiden sich alle drei Fächer in hochsignifikanter Weise.

Schließlich zeigt der Vergleich zwischen den Angaben der Schüler der 6. und 9. Schulstufe, daß nur im Fach Deutsch die mündliche Prüfung hinsichtlich des Angstaspektes gleich beurteilt wird und die schriftliche in der 9. Schulstufe sogar als etwas weniger angstbesetzt gilt ($\chi^2 = 10,06$; s). Im Fach Englisch ändert sich die Beurteilung der mündlichen Prüfung in der 9. Schulstufe in negative Richtung ($\chi^2 = 9,63$; s), die der schriftlichen bleibt gleich. Die stärksten Abweichungen sind im Fach Mathematik zu konstatieren: Während mündliche Prüfungen in der 6. Schulstufe noch als am wenigsten angstausslösend im Vergleich zu den anderen Fächern galten, sind sie auf der 9. Schulstufe deutlich ängstigender ($\chi^2 = 43,39$; ss); die gleiche Entwicklung ist auch bei der Beurteilung von Klassenarbeiten in diesem Fach festzustellen ($\chi^2 = 59,38$; ss): Der Prozentsatz der Schüler, der davor sehr starke Angst verspürt, hat sich von 5,4% in der 6. Schulstufe auf 10,6% in der 9. beinahe verdoppelt!

³ Die folgenden Auswertungen wurden mit Hilfe von Varianzanalysen vorgenommen, wobei die Einschätzungen der drei Fächer als Meßwiederholungsfaktor eingegeben wurde. Als Maß für die Varianzaufklärung wurden Intraklass-Korrelationskoeffizienten (IK) berechnet. Die vorgenommenen Einzelvergleiche beruhen auf abhängigen t-Tests. Wo unabhängige Stichproben vorliegen (z. B. 6. versus 9. Schulstufe) wurden einfache Chi-Quadrat-Tests berechnet.

3.3. Schulsystemspezifische Unterschiede

Bei den in Tabelle 2 mitgeteilten Angaben über die kombinierten Angstwerte wird auch deutlich, daß im 6. *Schuljahr* wesentliche schulsystemspezifische Differenzen bestehen. Diese sind darauf zurückzuführen, daß die Angsthäufigkeit vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen bei nordrhein-westfälischen Gesamtschülern bedeutsam geringer ist als bei Schülern des gegliederten Schulsystems ($\chi^2 = 23,07$; ss und $22,65$; ss) und ebenso geringer als bei hessischen Gesamtschülern ($\chi^2 = 20,02$; ss und $10,56$; s). Hessische Gesamtschüler weisen im Vergleich zu den Schülern aus dem gegliederten Schulsystem ebenfalls signifikant weniger Prüfungsängste auf ($\chi^2 = 9,34$; s und $\chi^2 = 9,6$; s). Bei den Schülern im 9. *Schuljahr* sind bei den kombinierten Angstangaben keinerlei schulsystemspezifische Differenzen mehr nachzuweisen. Dies bedeutet, daß der relative Vorteil hinsichtlich der affektiven Situation bei Gesamtschülern gegen Ende der Pflichtschulzeit nicht mehr nachzuweisen ist. Diese Befunde sind noch durch die Analyse der fachspezifischen Angaben zu ergänzen.

Die schulsystemspezifischen Unterschiede sind auf der Ebene der beurteilten Einzelfächer sehr gering; selbst dort, wo statistisch signifikante Effekte vorhanden sind, bleibt die Varianzaufklärung durch die Schulsystemzugehörigkeit unter einem Prozent. Im Fach *Deutsch* sind auf der 6. Schulstufe geringfügige Vorteile zugunsten der Gesamtschüler aus NW im Vergleich zu denen des gegliederten Schulsystems bei der Beurteilung der Klassenarbeiten vorhanden; auf der 9. Schulstufe werden Klassenarbeiten von den nordrhein-westfälischen Gesamtschülern ebenfalls als weniger angstbesetzt erlebt als von den Schülern des gegliederten Schulsystems in NW und den Gesamtschülern aus Hessen. Für das Fach *Englisch* sind signifikante schulsystemspezifische Angstunterschiede bei Schülern der 6. Schulstufe vorhanden. Sowohl bei den schriftlichen wie auch den mündlichen Prüfungen geben die Schüler aus nordrhein-westfälischen Gesamtschulen weniger Angst an als die beiden anderen Schülergruppen, die im übrigen voneinander nicht unterschieden sind. Auf der 9. Schulstufe ist nur mehr ein einziger Effekt zugunsten der Gesamtschüler aus NW im Vergleich zu den Schülern aus dem gegliederten Schulsystem bei der Beurteilung der Angstbesetztheit der Klassenarbeiten nachzuweisen. In *Mathematik* geben nordrhein-westfälische Gesamtschüler auf der 6. Schulstufe sowohl bei mündlichen wie auch bei schriftlichen Prüfungen die geringsten Angstgrade an. Während in bezug auf das Abfragen hessische Gesamtschüler ähnlich geringe Angst wie nordrhein-westfälische empfinden, ist bei Klassenarbeiten die Angstausprägung zwischen Gesamtschülern aus Hessen und Schülern des gegliederten Schulsystems nicht unterschiedlich. Im 9. Schuljahr sind schließlich keine schulsystemspezifischen Unterschiede mehr nachzuweisen.

3.4. Schulartspezifische Unterschiede

Verbleibt man innerhalb der Schulen des gegliederten Schulwesens, so sind als nächstes die Unterschiede zu betrachten, wie sie zwischen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten bestehen. Bei den kombinierten Angstangaben lassen sich dabei sowohl bei den Sechst- wie auch den Neuntklässlern bedeutsame Unterschiede nachweisen.

Auf der 6. *Schulstufe* ist die höchste Angstausprägung vor Klassenarbeiten bei den Gymnasiasten vorhanden (15,9 % geben an, in zumindest einem Fach sehr starke Angst

zu verspüren), die Realschüler nehmen eine mittlere Stellung ein (sie unterscheiden sich nicht signifikant von den Gymnasiasten). Unter den Hauptschülern ist die geringste Angstausprägung vorhanden, sie heben sich dabei sowohl von den Realschülern ($\chi^2 = 8,39$; s) wie auch den Gymnasiasten ($\chi^2 = 12,6$; ss) ab. Auf der 9. *Schulstufe* können die Ergebnisse hinsichtlich der Angaben über die Angst vor Klassenarbeiten vollständig repliziert werden. Der Tendenz nach trifft dies auch auf die Angaben über mündliche Prüfungen zu, d. h. die Unterschiede zwischen Haupt- und Realschülern sind nachweisbar ($\chi^2 = 11,32$; s), die zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten verfehlen knapp das Signifikanzniveau.

Auf der Ebene der Einzelfächer ist das bisher gefundene Muster steigender Angstausprägungsgrade mit steigendem schulischen Anforderungsniveau zu differenzieren (ohne Tabelle). Im Fach *Deutsch* geben Gymnasiasten auf beiden Schulstufen weniger Angst bei mündlichen Prüfungen als Hauptschüler an (die Effektgrößen bleiben aber in beiden Fällen unter 1,5 %). Ansonst sind bei den Angstbeurteilungen mündlicher Prüfungen keine schulartspezifischen Tendenzen abzusichern. Bei den Klassenarbeiten sind auf der 6. Schulstufe nur in *Englisch* signifikante Unterschiede nachweisbar; dabei sind die Hauptschüler sowohl von den Realschülern wie auch den Gymnasiasten positiv abgehoben (Effektgröße: 1,8 %). Dieser Unterschied läßt sich auch auf der 9. Schulstufe replizieren (Effektgröße: 3,5 %). Zusätzlich sind auch die Klassenarbeiten in *Mathematik* bei den Gymnasiasten stärker angstbesetzt als bei den Hauptschülern (Effektgröße: 0,9 %).

Abgesehen von der Schulartzugehörigkeit muß unterstrichen werden, daß in einigen Bereichen deutliche *Schuleffekte* vorhanden sind (vgl. Tab. 3). Z. B. scheinen gegen Ende der Pflichtschulzeit die Unterschiede zwischen Schulen gleicher Schulart deutlicher auszufallen. Besonders große Schuleffekte treten bei Gymnasien in bezug auf die Beurteilung der Angstbesetztheit der Fächer Deutsch und Mathematik (nur mündliche Prüfung) auf.

Tabelle 3: Signifikanzangaben (p) und Effektgrößen (%) bei schulspezifischer Auswertung (Ergebnisse aus einfaktoriellen Varianzanalysen).

abhängige Variable	6. Schuljahr						9. Schuljahr					
	HS		RS		GY		HS		RS		GY	
	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%	p	%
D-mündlich	s	3,8	ns	1,3	ns	3,0	ns	2,0	ss	7,0	ss	5,9
M-mündlich	ss	5,1	ns	1,4	ns	1,4	ns	1,9	ns	2,4	ss	10,5
E-mündlich	ns	1,5	ns	0,9	s	3,7	s	3,7	s	4,0	ns	2,5
D-schriftlich	ns	2,7	ns	2,5	ns	2,5	ns	2,4	ns	0,8	ss	10,2
E-schriftlich	ns	2,3	ns	1,8	ns	2,0	s	3,7	s	4,6	ns	1,5
M-schriftlich	ns	0,9	ss	4,8	ss	6,2	s	4,0	ns	0,8	ns	0,7

3.5. Kurspezifische Unterschiede

Während im traditionellen Schulsystem unterschiedliche Anforderungsniveaus durch die Zugehörigkeit zu einer der drei Schularten repräsentiert sind, wird an Gesamtschulen versucht, die Schüler durch ein Fachleistungsdifferenzierungssystem begabungsgerecht

zu unterrichten. Es ist daher möglich, die Ausprägung fachbezogener Prüfungsängste in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kursniveau zu untersuchen.

Dazu ist noch eine Vorbemerkung erforderlich. In NW und in Hessen werden unterschiedliche Differenzierungssysteme an Gesamtschulen erprobt. In NW wird im allgemeinen erst ab der 7. Schulstufe in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik eine Zweierdifferenzierung in Grund- und Erweiterungskurs vorgenommen; in Hessen wird schon in der 6. Schulstufe mit einem Dreierdifferenzierungssystem in A-, B- und C-Kurse begonnen, die Differenzierung wird aber nur in den Fächern Englisch und Mathematik durchgeführt, nicht hingegen in Deutsch.

In NW sind auf der 9. Schulstufe (für die 6. können aus dem oben angeführten Grund keine diesbezüglichen Aussagen getroffen werden) keine kursspezifischen Unterschiede bei der Beurteilung angstauslösender Aspekte von Prüfungen in den drei Fächern nachweisbar.

In Hessen ist bei der Aufteilung der Schülerangaben nach Kurszugehörigkeit auf der 6. Schulstufe nur ein deutlicher Unterschied nachzuweisen. Dieser betrifft die Angaben über Angst vor Klassenarbeiten im Fach Englisch (Varianzaufklärung 1,1 %); sie ist in den C-Kursen am geringsten und in den A-Kursen am höchsten; statistisch absicherbar ist dabei nur die Differenz zwischen C- und A-Kurs-Schülern.

Bei den Schülern der 9. Schulstufe sind mit einer Ausnahme immer wesentliche kursspezifische Unterschiede vorhanden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß die A-Kurs-Schüler sowohl vor mündlichen wie auch vor schriftlichen Prüfungen die höchste Angst empfinden, B-Kurs-Schüler eine mittlere Stellung einnehmen und C-Kurs-Schüler die geringste Prüfungsangst angeben. Die Effekte sind dabei in Mathematik deutlicher (Varianzaufklärung bei mündlicher Prüfung 1,5 %, bei schriftlicher 5,9 %) als in Englisch (mündliche Prüfung 0,4 %, schriftliche Prüfung 1,1 %). Dabei zeigt sich bei den Fächern, in denen ein Dreierdifferenzierungssystem gehandhabt wird, dasselbe Beziehungsmuster zwischen Anforderungsniveau und Angstbesetztheit wie bei Schülern aus dem traditionellen Schulsystem. Zugleich stehen die Ergebnisse in Gegensatz zu den Resultaten bisheriger schulsystemvergleichender Forschung (Schwarzer 1979, S. 73; Helmke 1978, S. 50), die den höchsten Grad an – allerdings genereller – Schulangst bei den C-Kurs-Schülern lokalisierten, wobei dieses Beziehungsmuster durch die Annahme sozialer Vergleichsprozesse auch intuitiv plausibel erschien.

Während nach den dargestellten Ergebnissen C-Kurs-Schüler am seltensten unter fachbezogenen Prüfungsängsten in den Fächern zu leiden haben, in denen eine Fachleistungsdifferenzierung vorhanden ist, so ändert sich diese Situation schlagartig, wenn man das Fach Deutsch untersucht, in welchem die Schüler von hessischen Gesamtschulen im heterogenen Klassenverband unterrichtet werden: Betrachtet man die Angaben von Schülern, die entweder in Mathematik oder in Englisch in einem C-Kurs sind, über das Ausmaß von Prüfungsängsten in Deutsch, so findet man bei ihnen jeweils den höchsten Grad an Prüfungsangst. Diese Beziehung fällt bei Schülern der 6. Schulstufe deutlicher aus (Varianzaufklärung 5,1 bis 6,3 %) als bei Schülern der 9. (Varianzaufklärung 0,5 bis 2,7 %). Dieses Ergebnis ist naheliegend, denn in diesem Fach erlebt der leistungsschwache Schüler hautnah, wie seine Leistung im Vergleich zu Schülern hoher Leistungsfähigkeit ausfällt. Es ist daher nicht weiter verwunderlich, daß in dieser Situation, in der selbstwertbedrohende soziale Vergleichsprozesse offensichtlich sind, der C-Kurs-Schüler in besonderem Ausmaß Prüfungsängste entwickelt.

4. Diskussion

Der Überblick über die Vorkommenshäufigkeit von Prüfungsängsten hat gezeigt, daß nur ein knappes Viertel der Schüler völlig unbelastet Prüfungen entgegenseht, zwischen 10 und 15 % der Schüler erleben in zumindest einem Schulfach sehr starke Angst vor einer Prüfung. Das Ausmaß an Prüfungsangst ist dabei am Ende der Pflichtschulzeit größer, Klassenarbeiten sind stärker angstbesetzt als mündliche Prüfungen und Mathematik wird im Laufe der Schulzeit zu dem Fach, das die Schüler am meisten fürchten. Es liegt auf der Hand, daß damit pädagogisch unerwünschte Effekte von Schule gekennzeichnet sind, denen entgegengearbeitet werden sollte.

Obwohl bei jüngeren Schülern in den beiden untersuchten Gesamtschulvarianten eine geringere Vorkommenshäufigkeit von Prüfungsängsten zu konstatieren war, hat sich dieser relative Vorteil bei Schülern am Ende der Pflichtschulzeit verflüchtigt. Das Ringen um einen möglichst hoch qualifizierten Schulabschluß läßt zumindest hinsichtlich der hier untersuchten Aspekte der Prüfungsangst keine spezifischen Vorteile für Gesamtschüler erkennen (vgl. auch Helmke 1978, S. 43).

Betrachtet man die Situation von Schülern innerhalb des jeweiligen Schulsystems in Abhängigkeit von dem Niveau der schulischen Anforderungen (im traditionellen Schulsystem sind dabei die drei Schularten, in den Gesamtschulvarianten die Kursniveaus gemeint), so bestehen weitgehende Parallelen: Prüfungsängste kommen immer dort am häufigsten vor, wo die höchsten Anforderungen gestellt werden; das ist im gegliederten Schulwesen bei den Gymnasiasten, bei den Gesamtschülern in Hessen bei den A-Kurs-Schülern der Fall. Eine gewisse Ausnahme bilden die Gesamtschüler in NW, bei denen in der wenig differenzierenden Gesamtschulvariante keine Unterschiede vorhanden sind.

Eine weitere Differenzierung muß für die hessischen C-Kurs-Schüler hervorgehoben werden: Das seltenere Vorkommen von Prüfungsängsten gilt für diese Schülergruppe nur in den Fächern, in denen sie sich in einem homogenen Leistungsverband befinden, nicht aber für das Fach Deutsch, in welchem sie sich mit Schülern höherer Leistungsfähigkeit konfrontiert sehen. In dieser Situation, in der offensichtliche soziale Vergleichsprozesse sehr schnell zu einer Abwertung der Person der C-Kurs-Schüler führen, steigt bei ihnen die Vorkommenshäufigkeit von Prüfungsängsten. Besonders deutlich ist dies bei jüngeren Schülern, bei älteren Schülern aber immerhin noch sehr deutlich in der Situation der mündlichen Prüfung.

Diese Befunde unterscheiden sich von denen, die bisher als charakteristisch für schulsysteminterne Differenzierungseffekte gehalten wurden (Helmke 1978, S. 48; 1979, S. 47; Fend u. a. 1976). Daraus ist zu schließen, daß gut ausgearbeitete Skalen zur Erfassung von Schulangst den globalen Eindruck wiedergeben, den ein Schüler allgemein von seiner Situation an der Schule hat, und weniger situationsspezifische Gegebenheiten indizieren, wie die hier untersuchten fachspezifischen Prüfungsängste. Von diesem Ergebnis ausgehend ist auch zu überlegen, ob nicht das Differenzierungssystem in Gesamtschulen auch auf die Fächer ausgedehnt werden sollte, die für schulische Berechtigungen besonders wichtig sind. Alternativ dazu ist die verstärkte Bildung abschlussspezifischer Klassen im 9. Schuljahr zu erwägen. Durch beide schulorganisatorischen Maßnahmen würde der leistungsschwächere Schüler aus dem selbstwertbeeinträchtigenden Vergleich mit dem leistungsstärkeren Schüler herausgenommen. Sind diese

Maßnahmen aber nicht oder nur unter langfristiger Perspektive durchführbar, so sollte von nichtkompetitiven unterrichtsmethodischen Maßnahmen (z. B. „peer-teaching“) verstärkt Gebrauch gemacht werden, die den sozialen Zusammenhalt in der Schülergruppe erhöhen.

Literatur

- Becker, P.: Studien zur Psychologie der Angst. Ein interaktionistischer Ansatz zur Messung und Erklärung normaler und pathologischer Angst. Beltz, Weinheim 1980.
- Fend, H., Klaghofer, R.: Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Zeitschrift für Pädagogik 1980, 26, 653–672.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., Vöth-Szudziara, R.: Sozialisierungseffekte der Schule. Beltz, Weinheim 1976.
- Gärtner-Harnach, V.: Fragebogen für Schüler, FS 5–10. Beltz, Weinheim 1973.
– Fragebogen für Schüler, FS 11–13. Beltz, Weinheim 1972.
- Haenisch, H.: Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende des 6. Schuljahres. Zentrum I Bildungsforschung, Konstanz 1979a.
- Schulleistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schularten des gegliederten Schulsystems in Nordrhein-Westfalen am Ende des 6. Schuljahres. In: Haenisch, H., Lukesch, H., Klaghofer, R., Krüger-Haenisch, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Schoeningh, Paderborn 1979b, 6–226.
- , Lukesch, H.: Ist die Gesamtschule besser? Urban & Schwarzenberg, München 1980.
- Heckhausen, H.: Motivation und Handlung. Springer, Berlin 1980.
- Heid, H.: Streß in pädagogischer Betrachtung. Pädagogische Welt 1981, 35, 735–742.
- Heller, K., Nickel H. (Hrsg.): Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Clett-Cotta, Stuttgart 1978.
- Helmke, A.: Schulische Leistungsangst: Wirkungsweise und Korrelate, Determinanten in Schule und Familie, Mess- und Diagnoseprobleme, Therapieformen. Ein Überblick über neuere theoretische Entwicklungen und empirische Ergebnisse. Psychologische Rundschau 1982 (im Druck).
- Schulsystem und Schülerpersönlichkeit. In: Helmke, A., Dreher, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt. Schoeningh, Paderborn 1979, 1–146.
- Erzieherische Wirkungen der Schule: Zwischenbericht einer vergleichenden empirischen Untersuchung an integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. Zentrum I Bildungsforschung, Konstanz 1978.
- Husslein, E.: Der Schulangst-Test. Hogrefe, Göttingen 1978.
- Jacobs, B., Strittmatter, P.: Der schulängstliche Schüler. Urban & Schwarzenberg, München 1979.
- Lienert, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim 1967.
- Lissmann, U.: Schulleistung und Schulangst. Beltz, Weinheim 1976.
- Lukesch, H.: Die Angst von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen. Ergebnisse einer fach- und schulsystemvergleichenden Analyse. Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie (Nr. 5), Regensburg 1981.
- Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende der Pflichtschulzeit. Zentrum I Bildungsforschung, Konstanz 1979a.
- Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit in Nordrhein-Westfalen. In: Haenisch, H., Lukesch, H., Klaghofer, R., Krüger-Haenisch, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Schoeningh, Paderborn 1979b, 227–364.
- , Kleiter, G. D.: Die Anwendung der Faktorenanalyse. Darstellung und Kritik der Praxis einer Methode. Archiv für Psychologie 1974, 126, 265–308.

- Nickel, H., Schlüter, P., Fenner, H.-J.: Angstwerte, Intelligenztest und Schulleistungen sowie der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit bei Schülern verschiedener Schularten. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1973, 20, 2–13.
- Schüler-Enquete: Streß in der Schule. Minister für Kultus, Bildung und Sport, Saarbrücken 1977.
- Schwarzer, R.: Schulangst und Schulunlust in Gesamt- und Regelschulen. Projekt „Koordinierte Lernerfolgsmessung, LEM“, Aachen 1979.
- Seligman, M. E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. Urban & Schwarzenberg, München 1979.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Hanowski, A., Fittkau, B., Rauer, W.: AFS-Handanweisung. Westermann, Braunschweig 1976.

Prof. Dr. Helmut Lukesch
Lehrstuhl Psychologie VI
Universität Regensburg
Postfach 397, D-8400 Regensburg