

Mit der Reihe „Osnabrücker Schriften zur Psychologie“ werden aktuelle Lehr- und Forschungsbeiträge in Form von Dissertationen, Habilitationen, Tagungsberichten und bewährten Vorlesungsskripten aus dem Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück veröffentlicht. Die Beiträge umfassen das gesamte Leistungsspektrum der Psychologie.

Dieses Buch wurde für Lehramtsstudentinnen und Lehrerinnen geschrieben. Es ist weniger praxisnah als ein Kochbuch und weniger theoretisch orientiert als ein Nachschlagewerk. Sein Anliegen ist einfach, aber schwer zu realisieren: einen Überblick über klassische und aktuelle Themen der Pädagogischen Psychologie zu vermitteln, sie kritisch zu hinterfragen und auf ihre einigermaßen gesicherten Auswirkungen für die Schulpraxis hin zu untersuchen. Dabei wurde, wo immer möglich, eine umgangssprachliche Darstellung gegenüber einer streng wissenschaftlichen bevorzugt.

**Folgende Themen werden angesprochen:**

- **Gegenstand der Pädagogischen Psychologie**
- **Methodische Grundbegriffe**
- **Daten zum deutschen Bildungssystem**
- **Einschulung und Schulfähigkeit**
- **Intelligenz und Intelligenzmessung**
- **Problemlösen und Begriffsbildung**
- **Hochbegabte Kinder**
- **Lese-Rechtschreib-Schwäche**
- **Mangelnde Mitarbeit im Unterricht**
- **Schulangst**
- **Pädagogisch-psychologische Diagnostik**
- **Lernmotivation und effektiver Unterricht**
- **Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme**
- **Multikultureller Unterricht**
- **Informationsquellen für Lehrer (Datenbanken, Internet)**



Manfred Tücke, geb. 1945. Psychologie-Studium in Kiel und Marburg. Promotion in Marburg. Seit 1974 zunächst als Universitätsdozent, später Professor für Psychologie an der Universität Osnabrück. Schwerpunkt in der Lehre: Lehrerbildung. Forschungsschwerpunkte: Lesen und Lesestörungen, Verkehrspsychologie. Mitglied der „Skeptics Society“.

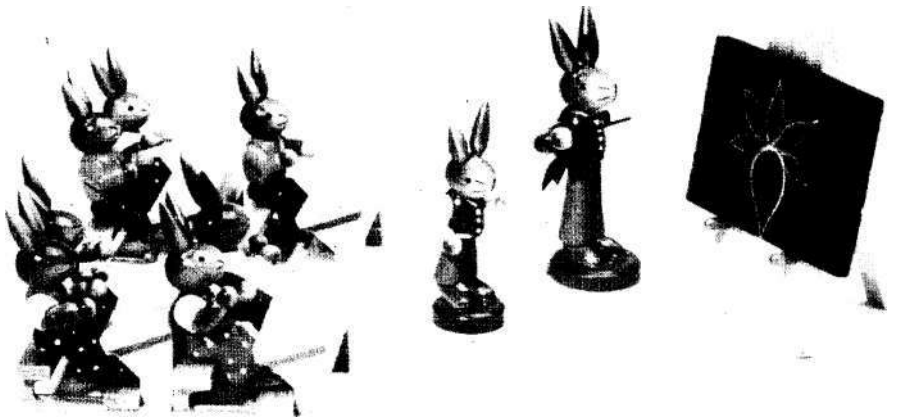
*„Man soll mit dem Lichte der Wahrheit leuchten,  
ohne einem den Bart zu versengen.“*

*Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799)*

Manfred Tücke

# Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule

Eine themenzentrierte Einführung in die  
Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer



## **9 Generelle Lernstörungen I: Mangelnde Mitarbeit im Unterricht und Aufmerksamkeitsstörungen**

## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

*„Ich fürchte, unsere allzu sorgfältige Erziehung liefert uns Zwergobst.“*

*Georg Christoph Lichtenberg (1742 -1799)*

An meine Schulzeit habe ich überwiegend sehr positive Erinnerungen. Ich wurde schon in der Grundschule von einer Lehrerin unterrichtet, die sich mit viel Engagement und Kompetenz der Förderung der ihr anvertrauten Schüler widmete. Sie weckte mein Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, so daß ich die (in den 50er Jahren noch schwierige und sehr selektive) Aufnahmeprüfung zum Gymnasium bewältigte, meinen schulischen Weg auf nicht vorhergesehene Weise fortsetzen konnte und letztendlich an der Universität arbeiten durfte (ja durfte: es ist, glaube ich ein großes Privileg, und ich arbeite gern dort). Meine Lehrer am Gymnasium waren streng, aber kompetent und gerecht. Geprägt durch eigene, oft bittere Kriegserfahrungen und -Verletzungen legten sie Wert auf „bleibende (d.h. im wesentlichen humanistische) Werte“ - was mir immerhin u.a. eine damals eindrucksvolle 16tägige Studienfahrt nach Florenz, Rom und Neapel bescherte. Aber sie waren auch aufgeschlossen für neue Perspektiven, engagierten sich dementsprechend im Schüleraustausch und beispielsweise in außerschulischen Arbeitsgemeinschaften über (damals fast unerhört!) Bertold Brecht.

Insgesamt könnte ich eigentlich eine ausgesprochen positive Bilanz meiner Schulzeit ziehen, wenn da nicht ein paar Erlebnisse wären, an die ich mich nur sehr ungern erinnere. Sie jagen mir noch heute kalte Schauer den Rücken hinunter, weil die Angst, die ich dort regelmäßig erfahren habe, abgeschwächt auch heute noch präsent ist. Zum Glück kann ich nicht damit kokettieren, ein schlechter Schüler gewesen zu sein, so daß diese Erlebnisse zeitlich und räumlich „eingekapselt“ blieben. Und da sich diese angstbesetzten Erlebnisse auf den Unterricht in „Nebenfächern“ bezogen, waren sie unwichtig genug, als daß sie mich hätten aus der Bahn werfen können. Einige dieser Erlebnisse möchte ich zur Einführung in dieses Kapitel detaillierter schildern.

Da war zunächst das allseits bekannte Unwohlsein beim Vorsingen im Musikunterricht. Zum Ende eines Schuljahres wurden wir zur Notenfindung einzeln in alphabetischer Reihenfolge aufgefordert, zuerst eine auf dem Klavier vorgespelte Tonfolge zu erkennen, dann einen mehr oder weniger komplizierten Rhythmus nachzuklopfen und schließlich (als Krönung der ganzen Prozedur) im Stehen mit lauter Stimme eine Strophe eines Volksliedes nach Wahl vorzusingen. Nun habe ich auch schon als Schüler gern und laut, aber leider unrhythmisch und falsch, gesungen - und wußte das auch. Die Vorstellung, mich mit meinem Gesang vor der Klasse bloßzustellen und ausgelacht zu werden (ja, Schüler können auch grausam sein), lähmte mich von dem Augenblick an, als das Vorsingen angesagt war. Ich kam ja (mit dem Anfangsbuchstaben T) immer erst relativ spät dran, so daß sich diese Angst über die ganze Schulstunde aufbauen konnte - ergänzt durch die Befürchtung, ein Mitschüler könne das von mir ins Auge gefaßte Lied ebenfalls wählen, so daß ich mich kurzfristig hätte umentscheiden müssen. Wenn ich dann (endlich - Warten ist schlimmer als Tun!) drankam, war ich naß geschwitz, meine Hände zitterten und der Hals war wie zugeschnürt. Ich habe über lange Zeit Musik mit diesen unerfreulichen Umständen assoziiert, und noch heute macht es mir große Mühe, Gesänge außerhalb von Badewanne und Dusche zu produzieren. (Das ist vielleicht aus umwelthygienischen Gesichtspunkten auch gut so...)

Außerordentlich unangenehme, Angst auslösende Erlebnisse hatte ich außerdem im Sportunterricht. Er beschränkte sich während meiner gesamten Schulzeit im wesentlichen auf die Vorbereitung für die Bundesjugendspiele, also im Sommer auf den „klassischen“ Dreikampf

(Leichtathletik) und im Winter auf den entsprechenden Vierkampf (Turnen). Nach langem und fleißigem Üben durften wir dann zur Belohnung am Ende einer jeden Sportstunde ein Mannschaftsspiel nach Wahl spielen. Das war im Sommer meist Fußball, im Winter Völkerball. Nun war ich nie ein guter Sportler und hatte außerdem eine ziemliche Angst vor Schmerzen oder körperlicher Verletzung. Das führte dazu, daß ich später bei den vorgeschriebenen Sprungübungen (ich erinnere mich an die Grätsche über einen quergestellten Kasten mit anschließendem Strecken) sehr verkrampft war, nicht mit voller Wucht absprang, mit den Beinen am Kasten hängen blieb und - trotz Hilfestellung und Matte - mit dem Kopf zuunterst landete. Das Resultat war eine schwere Gehirnerschütterung; bleibende körperliche Schäden sind mir zum Glück nicht bekannt. Subjektiv noch schlimmer waren für mich allerdings die Ballspiele, die regelmäßig mit der Aufstellung der Mannschaften begannen. Dazu wählten („mit ganzen und halben Füßen“) unsere beiden besten Sportler jeweils abwechselnd einen Spieler dazu. Ich blieb bei dieser „Musterung“ immer als Vorletzter übrig und wurde beim Fußball regelmäßig als Verteidiger eingesetzt. In diesen Situationen habe ich gelernt, was es heißen kann, wenn die eigene Leistung im Vergleich mit anderen recht schlecht ist und das auch noch regelmäßig offengelegt wird. Nebenbei gesagt: ich habe unsere Ballspiele eigentlich immer gehaßt. Fußball wurde nämlich auf einem Aschenplatz gespielt, wo man sich, wenn man unglücklich fiel, prächtig die Knie und Ellbogen aufschlagen und bleibende dunkle Flecke in der Haut davontragen konnte. Und beim Völkerball waren „Backentreffer“ schmerzhafter als die allgegenwärtigen Ohrfeigen. Allerdings konnte man ihnen entgehen, wenn man sich (allerdings zum Nachteil der eigenen Mannschaft) frühzeitig „abschießen“ ließ...

Im Nachhinein geradezu lächerlich, aber in meiner damaligen Situation durchaus ernst war die Vorschrift, jede Turnübung mit einer „korrekten“ Streckung abzuschließen. So erinnere ich mich sehr lebhaft daran, daß ich bei den Bodenübungen nie gelernt habe, ein korrektes Rad zu schlagen. Der Übergang von dem Bewegungsablauf, den ich statt eines Rades auf die Matte legte, in die Abschlußstreckung, war offenbar so komisch, daß Mitschüler, die mein Vorturnen beobachteten „durften“, grandiose Lachanfalle kriegten. Zu einer schlechten Sportnote kam für mich also auch noch der Spott. Nun hätte ich sicher durch intensives Training daran arbeiten können, diese für mich sehr unangenehmen Situationen zu verändern. Aber Sport gehörte für mich zu den lästigen Pflichten, und gute Leistungen in den Hauptfächern waren für mich einfach befriedigender und wichtiger. Die Erlebnisse im Sportunterricht haben aber dazu beigetragen, daß ich lange Zeit ein Verächter von aktivem und passivem Sport war. Erst im Alter von 26 Jahren habe ich durch einen Skikurs gelernt, wie schön Sport sein kann. Heute ist - glücklicherweise - Sport integraler Bestandteil meines Lebens. Aber immer wenn ich an die oben beschriebenen Situationen denke, überkommt mich noch ein komisches Gefühl im Magen.

Ängste, wie die oben beschriebenen, sind in abgeschwächter Form im Schulunterricht allgegenwärtig und wohl kaum gänzlich zu vermeiden. Sie hängen entweder mit bedeutsamen Leistungsanforderungen zusammen (wie das Vorsingen oder das Rad), oder sie beziehen sich auf befürchtete soziale Abwertung (wie das Ausgelachtwerden beim Streck sprung). Lehrer sollten allerdings verantwortungsvoll mit den Ängsten ihrer Schüler umgehen. Eine wichtige Voraussetzung dafür sind Grundkenntnisse über Symptome, Entstehung und Bewältigung von Ängsten sowie ihre Beziehung zu einer geforderten Leistung. Dazu sollen in diesem Kapitel die Grundlagen gelegt werden.

### 10.1 Was versteht die Psychologie unter Angst?

Krohne (1976) gibt für das Phänomen „Angst“ die folgende allgemeine Definition an:

Angst ist „ein hochgradig unangenehm erlebter Erregungsanstieg angesichts der Wahrnehmung bestimmter Gefahrenmomente“ (S. 8).

Angst wird hier subjektiv definiert: Angst erlebt man, wenn man mit einer Situation konfrontiert wird, die man selbst in irgendeiner Hinsicht als bedrohlich oder gar gefährlich einschätzt. Dabei ist es häufig sekundär, ob die Situation auch „wirklich“ bedrohlich ist. So habe ich z.B. eine ziemliche Angst davor, ein Flugzeug zu benutzen. Das führte über lange Zeit dazu, daß ich auch bei längeren Reisen das objektiv viel gefährlichere Auto vorgezogen habe. Kurioserweise habe ich in der Zeit, in der meine Flugangst am stärksten war, mit dem objektiv um ein Vielfaches gefährlicheren Paragliding angefangen - wohl in der unbegründeten Hoffnung, eventuell dort auftretende Gefahren mit zwei Brems- und Steuerleinen kontrollieren zu können. Auch meine oben geschilderten Ängste im Sport- und Musikunterricht waren ja eigentlich nicht „gefährlich“ für mich, aber im subjektiven Erleben eine Bedrohung.

Subjektiv empfundene Angst geht einher mit einem starken Anstieg physiologischer Erregung, der im Gegensatz zum berühmten „Kribbeln im Bauch“ als sehr unangenehm, belastend und als Beeinträchtigung der Handlungsfähigkeit und -kontrolle erlebt wird. Die Erregung kann so stark sein, daß sie alles andere überragt, daß man kaum mehr in der Lage ist, „einen klaren Gedanken zu fassen“, daß das Denken um die Bedrohung kreist („Oh Gottogott, was mache ich nur?“) oder daß einfache Handlungen nicht mehr gelingen wollen: man „patzt“ in entscheidenden Situationen.

Wenn die von Krohne zitierten Gefahrenmomente einigermaßen klar auszumachen, bekannt und isolierbar sind, spricht man oft von "Furcht". So sind etwa die Furcht vor Spinnen oder Schlangen, die Furcht vor einer Klassenarbeit oder einer Bauchwelle am Reck wohl den meisten Lesern geläufig. Mit der eindeutigen Identifikation der Gefahrenmomente sind häufig auch Handlungsroutrinen zur Bewältigung der Furcht verbunden: man schreit beim Anblick einer Spinne nach Hilfe („Mach“ bitte dieses Untier weg!“), trifft Vorkehrungen für bei einer mißglückten Bauchwelle zu erwartende Schmerzen oder tritt zur Bauchwelle gar nicht erst an.

Bei eher unklaren und schwer zu definierenden Situationen und entsprechend wenig planbaren Handlungsmöglichkeiten spricht man von „Angst“. Typische Alltagssituationen, in denen Angst auftreten kann, sind etwa ein Lauf durch einen dunklen Wald, das Überqueren des englischen Kanals in einer Fähre oder im Tunnel oder auch eine bevorstehende wichtige Prüfung. In diesen Situationen ist nicht klar, was alles passieren kann, und viele Leute zeigen dann vom leichten Unwohlsein bis zum bestimmt vorgetragenen Wunsch, aus der Situation herauszukommen, verschiedene Abstufungen von Angst. Da im Gegensatz zu furchtauslösenden Situationen die bedrohlichen Reize wenig bekannt und vorhersehbar sind, kann man sich z.B. durch die Planung von Handlungsstrategien auch nur sehr unvollkommen auf den Umgang mit ihnen vorbereiten.

Der Übergang zwischen einem durchaus als angenehm empfundenen „Kribbeln“ (z.B. vor wichtigen Herausforderungen oder Wettkämpfen), das zu Höchstleistungen anspornen kann, und unangenehmen, leistungshemmenden Angstgefühlen ist fließend. Es kann z.B. einem Menschen mit Höhenangst passieren, daß wohltuendes Kribbeln in panische Angst umschlägt, wenn er z.B. mit dem Fahrstuhl auf die Aussichtsplattform des Berliner Funkturms fährt. Ähnliches kann einem Schüler passieren, der sich auf eine Klassenarbeit gut vorbereitet hat und mit großer innerlicher Spannung die Aufgaben erwartet. Mit der Bekanntgabe der Aufgaben kann sich die Angst so weit steigern, daß eine geordnete Bearbeitung zumindest vorübergehend unmöglich ist.

Neben der o.a. Unterteilung der Angstphänomene in „Furcht“ und „Angst“ ist eine Unterscheidung nach „Zustandsangst (State Anxiety)“ und „Eigenschaftsangst (Trait Anxiety; Ängstlichkeit)“ gebräuchlich. Als Zustandsangst bezeichnet man das subjektive Erleben eines unangenehmen Erregungszustands. Rohracher (1946, S. 428/429) charakterisiert diesen Zustand sehr anschaulich:

„Erblassen, Schweißausbruch, Zittern sind die wichtigsten Symptome; das bleiche Gesicht erstarrt, der Unterkiefer fällt herab, die Zähne klappern, das Herz beginnt zu hämmern und viele Menschen fangen an zu weinen. Der psychische Zustand ist durch das Wort „Aufregung“ charakterisiert; das Denken wird ungeordnet und stockend, einzelne Vorstellungen blitzen auf, wie man der Gefahr begegnen könnte, gefolgt von langen Denkpausen, in denen man „wie gelähmt“ einfach abwartet, was nun geschieht. Verhaltensweisen, die man sonst ablehnt, treten in das Bewußtsein und werden in Betracht gezogen, die Folgen des ungünstigen Ausgangs werden vorgestellt, wobei das Unheil meist größer erscheint, als es ist; ethische und soziale Gefühle treten zurück, der Mensch wird, wenigstens im Gedanken, oft rücksichtslos und brutal. Diesem gehetzten, bruchstückhaften, stoßartigen Vorstellungsverlauf entspricht die Motorik: fahrig, ziel- und sinnlose Bewegungen, ohne Steuerung durch den Willen, „man weiß nicht mehr, was man tut“. Der ganze Sachverhalt läßt sich Rahmen der Theorie einfach ausdrücken: das Denken wird ungeordnet und ist nicht mehr imstande, seine Aufgabe zu erfüllen.“

In abgeschwächter Form kann man ähnliche Symptome auch bei Schülern (z.B. vor wichtigen Klassenarbeiten, Prüfungen oder auch bei Vorträgen vor der Klasse) beobachten. Einige Schüler zeigen diese Symptome selten und wenig ausgeprägt. Sie sind wenig ängstlich, können mit ihrer Angst umgehen oder sie sogar konstruktiv als Ansporn nutzen. Aridere Schüler zeigen in vielen Situationen ausgeprägte Angstsymptome. Sie sind hoch ängstlich, werden u.U. ohne Hilfe mit ihrer Angst nicht fertig und werden in ihrer Leistungsfähigkeit eingeschränkt. Für sie sind u.U. besondere unterrichtliche und/therapeutische Maßnahmen zur Angstreduktion und/oder Bewältigung ihrer Schulangst notwendig.

### 10.2 Angstsymptome

Angst kann sich auf verschiedenen subjektiv erlebten und von anderen beobachtbaren Ebenen bemerkbar machen, nämlich

- in Form von physiologischen Veränderungen;
- beim beobachtbaren Verhalten, der Mimik und Gestik;
- sowie im subjektiven Erleben.

Wesentliche Angstsymptome sind in den folgenden Übersichten (Tabelle 49 bis Tabelle 51) zusammengestellt<sup>31</sup>. Angst wirkt sich durchaus nicht immer negativ auf die Leistungsfähigkeit aus; vielleicht ist sogar ein gewisses Ausmaß an Erregungssteigerung eine Voraussetzung für besonders erfolgreiches Lernen. Problematisch wird es dann, wenn diese Erregungssteigerung sehr stark wird oder wenn man sich intensiv damit beschäftigt. Es kann sogar so weit gehen, daß

<sup>31</sup> Alle dort aufgeführten Reaktionen zeigen sich auch bei der Orientierungsreaktion, einer unspezifischen Reaktion auf subjektiv bedeutsame Signalreize (z.B. den eigenen Namen) oder ungewöhnliche Reize (z.B. laute Geräusche). Die Orientierungsreaktion ist eine Voraussetzung für eine erfolgreiches Lernen, und vielleicht kann man das von einem etwas erhöhten Erregungsniveau, das subjektiv durchaus als Angst interpretiert werden kann, auch sagen.

man während einer Prüfungsvorbereitung gar nicht mehr in der Lage ist, sich auf den Lernstoff zu konzentrieren, weil man permanent mit sich selbst beschäftigt ist. Andererseits kann ein wenig Angst vor der nächsten Klassenarbeit auch dazu führen, daß man sich auf den Hosenboden setzt und lange vernachlässigte Vorbereitungen nachholt.

#### Physiologische Veränderungen

- *Herzklopfen*: Der Herzschlag beschleunigt sich, „das Herz schlägt im Hals“.
- *Schweißausbruch, Änderung des Hautwiderstands*: Die Hände werden kalt und feucht, die elektrische Leitfähigkeit der Haut nimmt zu, besonders unter den Achseln und in den Handinnenflächen.
- *Veränderung der Atmung*: Die Atmung wird schneller und flacher; u.U. stellt sich „Hecheln“ ein.
- *Vergroößerung des Pupillendurchmessers*: Die Pupillen weiten sich, „vor Angst geweitete Augen“.
- *Trockener Mund*: Mund und Lippen werden trocken, in den Mundwinkeln bilden sich u.U. Speichelreste. Vermehrtes Schlucken und häufige Mundbewegungen, um die Speichelproduktion anzuregen.
- *Harndrang, Magen-/Darmstörungen*: Vermehrter Harndrang, erhöhte Magentätigkeit, bei besonders starker Angst auch Durchfall, man „macht sich vor Angst in die Hose“.
- *Freisetzung von Stresshormonen*: im Speichel und im Blut nachweisbar.

**Tabelle 49: Wesentliche Angstindikatoren (Physiologische Veränderungen)**

#### Verhaltensindikatoren

- *Änderung der Muskelspannung*: Der Muskeltonus nimmt zu, man ist „verspannt“ oder „verkrampft“.
- *Charakteristische Mimik und Gestik*: Wegen der erhöhten Muskelspannung wirken Bewegungen unbeholfen und fahrig, die Mimik ist starr, u.U. sind kleine Tics (Muskelzuckungen) im Gesicht beobachtbar.
- *Änderungen im Sprachverhalten*: Die Stimmlage wird höher, das Sprechen wirkt abgehackt, Sprechpausen und Sprechfehler nehmen zu.
- *Verminderte Gedächtnisleistung*: Man kann sich an Gelerntes nicht erinnern und ist nur eingeschränkt fähig, neue Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten.
- *Unruhe, Ersatzhandlungen*: Man kann nicht ruhig sitzen oder konzentriert arbeiten. Beschäftigung mit unwichtigen Dingen, z. B. wird das eigene Zimmer ausgiebig aufgeräumt, statt sich auf eine wichtige Prüfung vorzubereiten.
- *Händezittern*: Das Zittern kann so stark sein, daß man kaum mehr in der Lage ist zu schreiben.

**Tabelle 50: Wesentliche Angstindikatoren (Verhaltensindikatoren)**



### *Subjektives Erleben*

- *Gedankenflucht*: Man kann sich nicht längere Zeit auf ein Problem konzentrieren, „es gehen einem viele Dinge im Kopf rum“, „man kommt vom Hündchen aufs Stöckchen“.
- *Intrusionen*: Das Denken wird immer wieder von nicht kontrollierbaren Gedanken an die angstauslösende Situation, mögliche Folgen und Konsequenzen sowie Nachdenken über die eigene Lage unterbrochen. Es ist kaum möglich, „einen klaren Gedanken zu fassen“.
- *Gefühl der inneren Spannung*: Man hat das Gefühl, „unter Dampf zu stehen“, ohne daß man Dampf ablassen kann. Subjektiv stellt sich das andauernde Gefühl einer „gespannten Erwartung“ ein.
- *Gefühl von Müdigkeit oder Erschlaffung*: Bei sehr großer Angst kann man sogar einschlafen. Häufiger ist aber subjektive Müdigkeit („Ich fühle mich abgeschlafft“), ohne daß man schlafen kann.
- *psychogener Kopfschmerz*: Kopfschmerzen können im Gefolge des erhöhten Muskeltonus (besonders im Kopf- und Nackenbereich) und der Änderungen im Herz-Kreislauf-Bereich entstehen und im Extremfall einem Migräne-Anfall ähneln.
- *Mißerfolgserwartungen in Leistungssituationen*: Ängstliche Schüler gehen mit **der** ausgeprägten Erwartung an Leistungsanforderungen heran, daß sie wahrscheinlich versagen werden. In Anbetracht der Probleme bei der Vorbereitung und in der Leistungssituation ist das zwar nicht ganz unbegründet, steht aber auf Dauer einer Aktivierung von Leistungsreserven im Weg.
- *subjektive Hilflosigkeit*: Wegen der o.g. Beeinträchtigungen können ängstliche Schüler auch bei zu bewältigenden Aufgaben von sich selbst den Eindruck entwickeln, sie stünden den angstauslösenden Situationen hilflos gegenüber. Sie verhalten sich dann häufig passiv, „in ihr Schicksal ergeben“, und akzeptieren für sie unangemessene Ergebnisse.
- *längerfristig negatives Selbstbild*: Ängstliche Schüler unterschätzen im Lauf der Zeit ihre Fähigkeiten immer mehr und reduzieren entsprechend ihre Ansprüche.

**Tabelle 51: Wesentliche Angstindikatoren (subjektives Erleben)**

#### **10.3 Formalisierte Diagnostik von Schulangst: der Angstfragebogen für Schüler (AFS)**

Wenn man als Lehrer auf Grund längerfristiger Beobachtungen den Eindruck gewonnen hat, daß ein Schüler besonders ängstlich ist und diese Angst ihn in seiner Leistungsfähigkeit und/oder in seinem Selbstbild stark beeinträchtigt, ist u.U. eine exaktere Abklärung von Art und Umfang seiner Angst mit Hilfe eines speziellen Angstfragebogens erforderlich. Die Durchführung, Auswertung und Ableitung notwendiger Interventionen sollten Lehrer speziell dafür ausgebildeten Schulpsychologen überlassen. Allerdings kann es nicht schaden, wenn sie sich über die entsprechenden Erfassungsinstrumente informieren. Das erleichtert ein Gespräch mit dem Psychologen und das Verständnis psychologischer Gutachten sowie ein eventuelles Elterngespräch.

In Deutschland ist zur Erfassung von Schulängsten der „Angstfragebogen für Schüler (AFS)“ besonders weit verbreitet (Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1975). Dieser Test kann bei Schülern der Klassenstufen drei bis zehn angewendet werden. Er soll sowohl Aspekte situativer Angst als auch der Ängstlichkeit erfassen. Darüber hinaus liefert er Informationen über „Schulunlust“.

10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

Das Verfahren besteht aus 50 Aussagen („Items“), die vier Bereichen zugeordnet sind (davon zwei Angstskalen, einer Skala „Schulunlust“ und einer Korrekturskala, mit deren Hilfe festgestellt werden soll, ob die Schüler den Fragebogen aufrichtig bearbeitet haben). Die Items können vom Schüler jeweils mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beantwortet werden.

Eine Übersicht über die Struktur des AFS liefert Tabelle 52.

Subtest	Items	Beschreibung gemäß Datenbank PsyindexPlus (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, 1997)
<b>Prüfungsangst (PA)</b>	15	„Die Skala Prüfungsangst beschreibt Gefühle der Unzulänglichkeit und Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen sowie Ängste vor einem Leistungsversagen, die vielfach mit vegetativen Reaktionen verbunden sind.“ Beispiel: „Vor Klassenarbeiten bin ich immer aufgeregt.“
<b>Manifeste Angst (MA)</b>	15	„Die Skala Manifeste Angst enthält Items, die auf allgemeine Angstsymptome wie Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen sowie auf Furchtsamkeit und ein reduziertes Selbstvertrauen eingehen.“ Beispiel: „Ich bin manchmal so aufgeregt, daß meine Hände zittern.“
<b>Schulunlust (SU)</b>	10	„Die Skala Schulunlust erfährt die innere Abwehr von Kindern und Jugendlichen gegen die Schule und einen durch unlustvolle Erfahrungen bewirkten Motivationsabfall gegenüber unterrichtlichen Gegenständen.“ Beispiel: „Oft bin ich im Unterricht schlecht gelaunt.“
<b>Soziale Erwünschtheit (SE)</b>	10	„Die Skala Soziale Erwünschtheit mißt die Ängstlichkeit, von der erwünschten sozialen Norm abzuweichen. Damit läßt sich zugleich eine Neigung zur Verstellung erfassen.“ Beispiel: „Ich bin zu allen stets freundlich.“
<p>Die Ergebnisse der Angstskalen im AFS stimmen mittelhoch mit den Angsteinschätzungen von Lehrern bei denselben Schülern überein.</p> <p>Zusammenhänge mit Schulzensuren zeigen sich tendenziell nur bei jüngeren Schülern im dritten bis fünften Schuljahr. Je höher die entsprechenden AFS-Werte sind (d.h. je ängstlicher die Schüler sind), desto schlechter fallen ihre Schulnoten aus. Bei älteren Schülern (sechstes bis neuntes Schuljahr) ist diese Beziehung nicht nachweisbar.</p>		

Tabelle 52: Übersicht zum Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wiczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1975)

### 10.4 Angst in der Schule

Zwar ist das deutsche Schulsystem im internationalen Vergleich (etwa zu Großbritannien, Frankreich oder den USA) weniger selektiv; trotzdem werden an die Schüler Leistungsanforderungen gestellt, von deren Erfüllung auch für den weiteren Lebensweg eine Menge abhängen kann. So ist etwa zum Erreichen eines erweiterten Hauptschulabschlusses ein Mindest-Notendurchschnitt von 3,0 erforderlich, Lehrstellenbewerber werden oftmals nach den erreichten Abschlusnoten vorsortiert, und die Möglichkeit, einen Platz im gewählten Studiengang zu bekommen, hängt zunächst entscheidend vom erreichten Abitur-Durchschnitt ab (allerdings auch von anderen Faktoren). Deshalb erlebt ein nicht zu vernachlässigender Teil der Schüler schulische Anforderungen an sie subjektiv als Bedrohungen oder Überforderungen und reagiert entsprechend mit Angst. Dabei hängt es weniger davon ab, ob die Bedrohung oder Überforderung objektiv (real) gegeben ist; wichtiger ist vielmehr die subjektive, von den Schülern erlebte Perspektive.

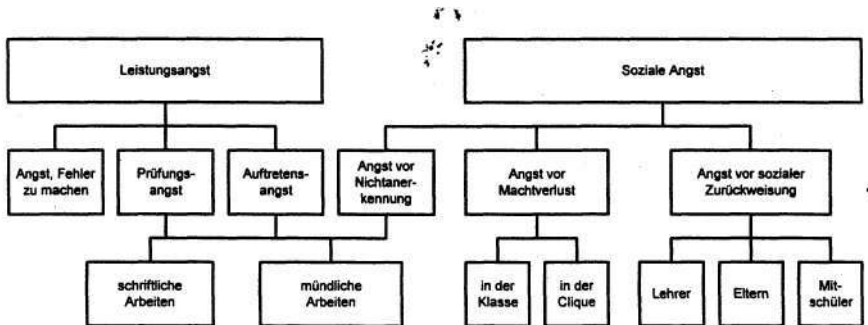


Abbildung 67: Mögliche Ängste von Schülern (aus: Wahl, Weinert & Huber, 1984, S.208)

Bei den schulisch bedingten Ängsten kann man gemäß Abbildung 67 zunächst grob unterscheiden zwischen Leistungsängsten, die in leistungsrelevanten Situationen ausgelöst werden können, und sozialen Ängsten, die manche Schüler in der Lehrer-Schüler- oder Schüler-Schüler-Interaktion empfinden. Da sowohl bei der Angstausslösung als auch bei ihrer Bewältigung die subjektive Wichtigkeit der Situation für die Schüler entscheidend ist, kann man nicht ohne weiteres sagen, welche Arten von Angst ernster zu nehmen sind. So kann für einen Schüler das erwartete Versagen in einer Prüfung besonders wichtig sein, während ein anderer besonders von der befürchteten Zurückweisung durch seine Clique betroffen ist.

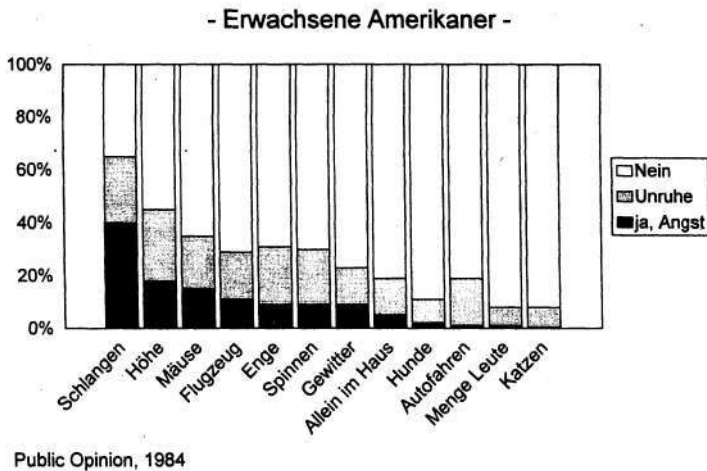
Daß Schüler gelegentlich eine schulische Situation als bedrohlich empfinden, ist völlig normal und eigentlich so lange kein Grund zur Beunruhigung, wie die Angst nicht chronisch wird und/oder sich auf andere schulisch relevante Situationen überträgt. Abbildung 67 gibt einen groben Eindruck davon, wie vielfältig schulische Ängste sein können und von wie vielen Unterrichtssituationen sie ausgelöst werden können. Dementsprechend ist es wenig sinnvoll, einen für alle Schüler komplett angstfreien Unterricht anzustreben. Das ist schlichtweg unmöglich und mit unseren gesellschaftlichen Ansprüchen an die Schule und entsprechende Schülerleistungen kaum vereinbar.

### 10.5 Soziale Ängste in der Schule

Schwarzer (1981) schreibt auf Seite 90/91:

„Die Schulangst, so wie sie in der Pädagogik uns Sorgen bereitet, ist nicht nur eine Leistungsangst, sondern zugleich eine soziale Angst. Schule stellt einen sozialen Kontext dar, in dem sich die Schüler ständig miteinander im Hinblick auf ihre Leistungsergebnisse vergleichen. Der Person-Umwelt-Bezug ist daher nicht allein auf die Überwindung eines sachlichen Hindernisses ausgerichtet wie zum Beispiel die Lösung von Mathematikaufgaben, sondern auf die Anerkennung der eigenen Person durch andere in leistungsthematischer Hinsicht. Der Kognitionsinhalt, der die Besorgtheit ausmacht, liegt im sozialen Vergleich.... Alle identifizierbaren Personen-Umwelt-Bezüge können für sich genommen Quellen von Besorgtheit und Aufgeregtheit darstellen.“

Auch im schulischen Alltag müssen wir deshalb mit Ängsten rechnen, die im außerschulischen Alltagsleben bedeutsam sind. Eigentlich können Menschen vor fast allem und jedem Ängste entwickeln, seien sie nun begründbar oder nicht. Die bei erwachsenen Amerikanern häufigsten Ängste finden sich in Abbildung 68. Es fällt auf, daß soziale Ängste offenbar im Alltagsleben Erwachsener weniger verbreitet sind. Bei Kindern allerdings haben sie einen wesentlich höheren Stellenwert (vgl. Pekrun & Fend, 1991).



**Abbildung 68: Einige häufige alltägliche Ängste bei Erwachsenen**

Soziale Ängste bei Schülern beziehen sich, wie Abbildung 67 zeigt, auf Bedrohungen der sozialen Stellung eines Schülers. Sie können sich subjektiv in Verlegenheit, Scham, Publikumsangst und Schüchternheit zeigen - um nur die wichtigsten Manifestationen zu nennen. Eine Übersicht dazu bietet Tabelle 53.

<b>Beispiele für soziale Ängste in der Schule</b>	
<b>Verlegenheit</b>	
Beispielsituation:	Das erste Zusammentreffen mit einer neuen Schulklasse
Befürchtung bezüglich des eigenen Handelns:	Falsche Bemerkung einem Mitschüler gegenüber
Kurzfristig befürchtete Folgen seitens des Partners:	Gelächter der Mitschüler
Langfristig befürchtete Folgen:	Statusverlust
<b>Scham</b>	
Beispielsituation:	Vorturnen im Sportunterricht
Befürchtung bezüglich des eigenen Handelns:	Fehler bei einer Sprungübung
Kurzfristig befürchtete Folgen seitens des Partners:	Spott der Mitschüler, Kritik vom Lehrer
Langfristig befürchtete Folgen:	Statusverlust, soziale Ächtung
<b>Publikumsangst</b>	
Beispielsituation:	In einer größeren Gruppe eine Frage stellen
Befürchtung bezüglich des eigenen Handelns:	Offenbarung von Unwissenheit
Kurzfristig befürchtete Folgen seitens des Partners:	Kritik vom Lehrer, herablassende Bemerkungen von Mitschülern
Langfristig befürchtete Folgen:	Selbstwertverlust, Statusverlust
<b>Schüchternheit</b>	
Beispielsituation:	Privater Anruf bei einem Lehrer
Befürchtung bezüglich des eigenen Handelns:	Störung, Belästigung des anderen
Kurzfristig befürchtete Folgen seitens des Partners:	Tadel, Kritik
Langfristig befürchtete Folgen:	soziale Herabsetzung, soziale Isolation

**Tabelle 53: Wichtige soziale Ängste von Schülern** (nach Schwarzer, 1981, S. 126-139)

Soziale Ängste können bei Schülern dazu führen, daß sie sich immer weniger am Unterricht beteiligen und sich von schulischen Aktivitäten mehr und mehr zurückziehen. Eine solche Entwicklung wird von Lehrern u.U. gar nicht bemerkt, solange die schriftlichen Schülerleistungen stimmen, Lehrer sich nach „Erledigung“ ihrer Unterrichtsstunden aus der Schule zurückziehen,

keine freiwilligen Arbeitsgemeinschaften übernehmen, bei der Pausenaufsicht eher auf Ruhe als auf aktive Beobachtung aus sind oder sich an Klassenfahrten nicht beteiligen.

Schüler mit ausgeprägten sozialen Ängsten können längerfristig Beeinträchtigungen ihres Selbstbildes erleiden: sie glauben, auch einfache soziale Situationen, wie z.B. nach dem Weg zu fragen, eine zufällige Begegnung mit einem Lehrer auf dem Wochenmarkt oder auch nur gemeinsames Warten auf den Schulbus, nicht bewältigen zu können und gehen ihnen u.U. aktiv aus dem Weg oder überspielen (wenn sie das können) ihre Angst durch übertriebene, „aufgesetzte“ Burschikosität. Das kann der Beginn eines sozialen Teufelskreises sein, weil Mitschüler und Lehrer dieses Verhalten fehlinterpretieren können, z.B. als übertriebenen Egoismus, mangelndes Interesse oder Arroganz.

Wegen der befürchteten Probleme in sozialen Situationen beschäftigen sich sozial ängstliche Schüler häufig übertrieben mit sich selbst: sie entwickeln abgeleitete Befürchtungen über sich und ihr Erscheinungsbild. So können sie etwa nach dem Sportunterricht übertriebene Angst vor Schweiß oder Körpergeruch haben oder immer wieder die Knöpfe und Reißverschlüsse ihrer Kleidung kontrollieren in der Furcht, es könne dort etwas offen sein. Um häufiges und intensives Erröten zu kaschieren, können sie etwa hochgeschlossene Kleidung auch im Sommer bevorzugen, oder sie vermeiden aus Angst davor, daß Achselschweiß bemerkt, wird, bestimmte Bekleidungsmuster oder -materialien bzw. Körperbewegungen.

Strategien zur Bewältigung sozialer Ängste können für die betroffenen Schüler zwar positive Auswirkungen auf die Leistung haben, solange sie die von ihnen in der sozialen Situation subjektiv empfundene Bedrohung konstruktiv nutzen. Um die Bedrohlichkeit zu reduzieren, können sie z.B. mit verbesserter Vorbereitung, mehr Übung, gezieltem Verhaltenstraining oder intensiverer Information reagieren. Das geht aber nur so lange gut, wie sie keine Vermeidungsstrategien entwickeln, die manchmal weniger aufwendig und bequemer sind.

### 10.6 Angst und Leistung

Angst und Leistung stehen in einem komplexen Wirkungszusammenhang. Während wir im Alltag eher einen die eigene Leistungsfähigkeit beeinträchtigenden Einfluß vermuten, gibt es auch empirische Belege dafür, daß eine nicht allzu starke Angst leistungssteigernd wirken kann. Auch aus Alltagsbeobachtungen ist diese subjektiv lustvoll erlebte, leistungssteigernde Wirkung bekannt: Höchstleistungen werden meist in der erregenden Wettkampfatmosphäre, nicht beim entspannten Training, erzielt; Extremsportler berichten von der von ihnen offenbar als lebensnotwendig empfundenen „Angstlust“, die ihre fast übermenschlichen Leistungen erst ermöglichen soll; und solange sich Prüfungsangst im Rahmen hält, kann sie durchaus zum guten Gelingen einer Prüfung beitragen.

Der Zusammenhang zwischen Angst und Leistung hängt im wesentlichen von zwei Faktoren ab:

- der Schwierigkeit der zu bewältigenden Aufgabe
- und der Intensität der Angst.

Für jede Aufgabe unterschiedlicher Schwierigkeit gibt es ein jeweils individuell unterschiedliches optimales Erregungsniveau (subjektiv als Angst empfunden), bei dem besonders gute Leistungen erreicht werden. Liegt die Erregung darunter oder darüber, wird die maximal mögliche Leistung nicht erreicht<sup>32</sup>. Dieser Zusammenhang ist als „Yerkes-Dodson-Regel“ bekannt und soll im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

<sup>32</sup> Allerdings bewirkt eine Erhöhung der Erregung bei allen Aufgaben gegenüber einer sehr geringen Erregung eine Leistungssteigerung.

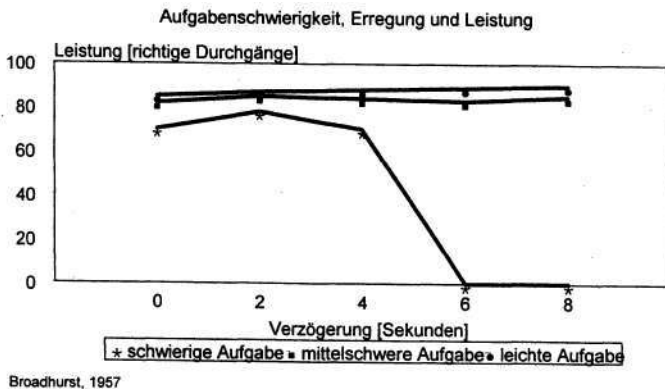
## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

### 10.6.1 Die Yerkes-Dodson-Regel

Lukesch (1995, S. 210) beschreibt die klassische, grundlegende Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Erregung (Aktiviertheit, subjektiv: Angst) und Leistung in einer Lernaufgabe wie folgt:

„Von Yerkes und Dodson (1908) wurde mit Mäusen eine Diskriminationsaufgabe durchgeführt. Die Tiere sollten lernen, zwischen zwei Reizen mit unterschiedlichen Helligkeitsgraden zu unterscheiden. Jedesmal, wenn sie einen Fehler machten, erhielten sie einen Elektroschock. Dieser war für eine Gruppe stark, für eine andere Gruppe weniger stark. Das Ergebnis dieser Untersuchung war, daß ein hoher Grad an emotionaler Aktiviertheit (operationalisiert durch einen starken Schock) das Lernen von einfachen Diskriminationsaufgaben (deutlicher Helligkeitsunterschied zwischen den Reizen) erleichtert. Beim Lernen schwieriger Diskriminationsaufgaben (sehr ähnliche Helligkeiten) war die sehr aversive Bedingung aber eine Behinderung.“

Systematischer wurde dieser Zusammenhang von Broadhurst (1957) untersucht. Hier sollten Laborratten erlernen, einem einfachen T-Labyrinth zu entkommen. Die Ausgänge waren durch verschieden helle Klappen gekennzeichnet, die leicht (großer Helligkeitsunterschied), mittel oder schwer (mittlerer bzw. geringer Helligkeitsunterschied) unterscheidbar waren. Nur ein Ausgang führte ins Freie. Bevor sie durch das Labyrinth schwimmen konnten, wurden die Tiere gar nicht bzw. 2, 4, 6 oder 8 Sekunden unter Wasser gehalten, wo sie nicht atmen konnten. Dadurch sollten unterschiedliche Erregungsniveaus („Angst“) erzeugt werden. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 69.

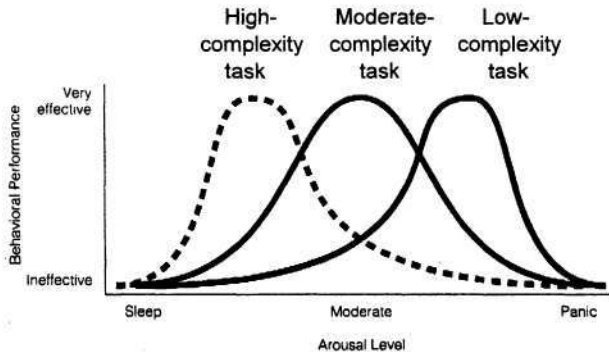


**Abbildung 69: Die Yerkes-Dodson-Regel I: Die Untersuchung von Broadhurst, 1957**

Man sieht, daß diejenigen Tiere, die vor Beginn der Aufgabe sechs oder acht Sekunden nicht atmen konnten (bei denen also die Erregung größer war), die schwierige Labyrinthaufgabe wesentlich schlechter bewältigten als die restlichen Tiere. Offensichtlich ist ein hohes Angstniveau besonders bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben hinderlich (untere weiße Linie), während es bei leichten Aufgaben sogar förderlich sein kann (obere schwarze Linie).

## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

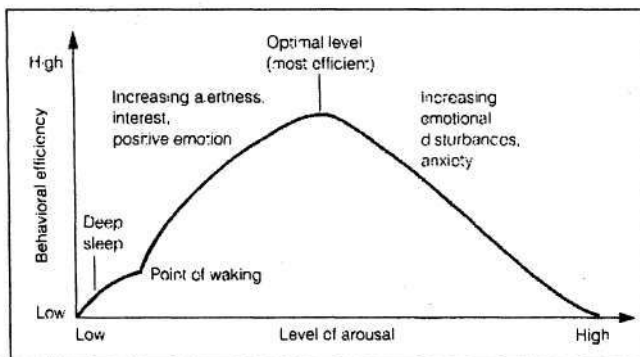
Zum Erreichen optimaler Leistungsfähigkeit bei leichten Aufgaben ist ein höheres Erregungsniveau (Angst) offenbar günstig, während bei schwierigen Aufgaben ein niedrigeres Erregungsniveau optimal ist. Hohe Erregung wirkt hier leistungsmindernd (Abbildung 70).



**Abbildung 70: Die Yerkes-Dodson-Regel: Erregung und Leistung** (aus: Lefrancois, 1991, S. 291; verändert<sup>33</sup>)

### 10.6.2 Angst und subjektives Wohlbefinden

Erhöhte Ängstlichkeit wirkt nicht nur leistungsmindernd bei schwierigen und/oder komplexen Aufgaben, sondern zeigt sich - wie wir aus eigener Erfahrung wissen - auch im generellen subjektiven Wohlbefinden.



**Abbildung 71: Erregung und subjektives Wohlbefinden** (aus: Gerow, 1989, S. 355)

Einerseits empfinden wir ein niedriges Erregungsniveau als langweilig und verlieren das Interesse, andererseits ist uns eine zu große Erregung ebenfalls sehr unangenehm. Langweilige Situatio-

<sup>33</sup> Die Abbildung ist im Original falsch beschriftet.



## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

nen versuchen wir, durch zusätzliche Stimulation zu verändern - auch um der entstehenden Müdigkeit zu entkommen; so hören wir bei wenig Verkehr auf der wenig abwechslungsreichen Strecke Osnabrück - Hamburg etwa Radio, singen mit oder fangen mit den Mitreisenden ein Streitgespräch an. Starke angstausslösende Situationen versuchen wir ebenfalls zu verändern, z.B. indem wir singen, tief durchatmen, die Ungefährlichkeit beschwören oder uns durch Gespräche ablenken. Daß eine erhöhte Ängstlichkeit sowohl Auswirkungen auf die subjektive Befindlichkeit als auch auf die Leistung beim Problemlösen hat, konnte Stäudel (1987; besonders Kapitel 2.4 und 5) zeigen.

Der prinzipielle Zusammenhang zwischen Erregungsniveau und subjektivem Wohlbefinden findet sich in Abbildung 71.

### *10.7 Schulische Folgen von Leistungsangst*

Schüler mit großer, lang anhaltender Leistungsangst haben neben der Bewältigung der schulischen Anforderungen mit ihrer eigenen Angst zu kämpfen. Das bleibt kurz- und längerfristig nicht ohne Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Allerdings sind gerade in der Schule Leistungsängste häufig auch das Ergebnis mangelndes Kompetenz oder eines inadäquaten Arbeitsverhaltens. So werden etwa weniger intelligente Schüler oder Schüler mit wenig ausgeprägter Anstrengungsbereitschaft (vgl. Abschnitt 12.4.3) in Leistungssituationen zu Recht mehr Probleme erwarten und u.U. mit vermehrter Angst reagieren. So kann sich durch wechselseitige Beeinflussung ein fortschreitender Prozeß: ... -> Ängstlichkeit -> schlechte Leistungen -> erhöhte Ängstlichkeit -> noch schlechtere Leistungen -> ... herausbilden, aus dem die Schüler ohne fremde Hilfe nur sehr schwer herauskommen. Damit Lehrer sensibel auf derlei Möglichkeiten reagieren und ggf. in ihrem Unterricht berücksichtigen können, habe ich im folgenden die wesentlichen schulischen Auswirkungen von Leistungsangst zusammengestellt. Umfassendere Angaben zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung finden sich z.B. bei Seipp & Schwarzer (1991), Seipp & Schwarzer (1987), oder Kirschmann & Rohm (1991).

#### *10.7.1 Beeinträchtigung von Lernprozessen bei komplexen Problemlösungen*

Nach der Yerkes-Dodson-Regel sind hochhängstliche Schüler in ihrer Leistungsfähigkeit beeinträchtigt. Sie beschäftigen sich vermehrt mit sich selbst und ihren Angstsymptomen und konzentrieren sich entsprechend weniger auf die zu erfüllende Aufgabe (vgl. etwa Kuhl, 1988; Jansen, 1992). Für den Bereich Schule hat Krohne (1980) an Hand bis dahin publizierter Untersuchungen nachgewiesen, daß ängstliche Schüler bei Schulleistungstests, Prüfungsleistungen und Schulzsuren durchschnittlich im Vergleich zu weniger ängstlichen deutlich schlechter abschneiden. Besonders deutlich sind die Unterschiede bei den Tests. Das mag damit zusammenhängen, daß bei mündlichen Schulleistungen eventuelle Angstsymptome vom Prüfer bzw. Lehrer bemerkt und bei der Leistungsbewertung berücksichtigt werden können.

Besonders schwer fällt ängstlichen Schülern das Arbeiten an Aufgaben, bei denen es auf eine exakte, logische Analyse in mehreren Schritten ankommt. Sie haben dann soviel mit sich selbst zu tun, daß sie es häufig bei einer oberflächlichen Inspektion belassen, wichtige Details übersehen oder weglassen und sich mit vorläufigen, oft einseitigen Antworten zufriedengeben. Diese Probleme verschärfen sich, wenn Aufgaben unter besonders großem Zeitdruck erledigt werden sollen, beispielsweise bei Zulassungstests oder Klausuren. Oftmals sind diese Aufgabenreihen so konstruiert, daß sie ein breites Spektrum abdecken, und kaum ein Bearbeiter ist in der Lage, alle

## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

Aufgaben korrekt zu bearbeiten. Ängstliche Schüler haben in diesen Situationen wohl nicht die genügende innere Ruhe, sich gemächlich von einer Aufgabe zur anderen zu hangeln oder zu nächst nicht lösbar erscheinende Aufgaben erst einmal auszulassen und sich später, wenn die leichteren Aufgaben erledigt sind, wieder daran zu setzen. Sie beißen sich u.U. an solchen Aufgaben fest, vergeuden viel Zeit und vergrößern letztendlich den für sie ohnehin schwer erträglichen Zeitdruck.

In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist auch der von Sarason schon 1961 berichtete Befund, daß Kinder mit besonderen Ängsten vor Testsituationen z.B. in Intelligenztests schlechter abschneiden, als es ihren Fähigkeiten entspricht. Bei den betroffenen Kindern würde also bei einer eventuellen Abklärung der Intelligenz (z.B. im Rahmen einer möglichen Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte) diese systematisch unterschätzt - mit allen unerwünschten Konsequenzen. Obendrein gibt es Belege dafür, daß Mädchen in Leistungssituationen im Durchschnitt ängstlicher sind als Jungen - was nach den Ergebnissen von Sarason Anlaß zum Nachdenken darüber sein kann, ob gebräuchliche Intelligenztests, bei denen viele Aufgaben unter Zeitdruck bearbeitet werden müssen, für Jungen und Mädchen gleich faire Ergebnisse liefern.

### 10.7.2 Mangelnde Konzentrationsfähigkeit

Wahrscheinlich wird jeder, der einmal eine Führerscheinprüfung oder ähnliches gemacht hat, sich daran erinnern, wie schwer es ist, sich auch auf einfache Fragen (die man ja schon vorher kannte und auf die man sich gut vorbereiten konnte) zu konzentrieren, wenn die Bearbeitungszeit zu Ende geht und man sich vielleicht bei der Beantwortung der einen oder anderen Frage nicht ganz sicher war. Dann droht Nicht-Bestehen - und selbst Erwachsene mit Prüfungserfahrung können dann hektisch werden, die Erfahrung „kreisender Gedanken“ machen oder sich - statt sich auf die Prüfungsfragen zu konzentrieren - mit eher peripheren Dingen beschäftigen. Da kommen dann Zweifel auf, ob man die Prüfung bestehen wird, man wird unruhig, möchte den Prüfungsraum verlassen oder denkt darüber nach, wie es nach der nicht bestandenen Prüfung weitergehen soll - statt sich voll auf das eigentlich Wichtige, nämlich die Prüfung, zu konzentrieren.

Diese Ablenkungen werden u.U. begleitet von körperlichen Symptomen (Harndrang), die die Situation noch verschlimmern und wertvolle Zeit in Anspruch nehmen können. Man wird hektisch, sucht nach unbedingt notwendigen Hilfsmitteln (die man dann „natürlich“ nicht auf Anhieb findet), ärgert sich über die eigene „Unordnung“ oder fühlt sich intensiv gestört durch Reize in der Umwelt (z.B. das Zähneknirschen seines Nachbarn) - kurz: die Aufmerksamkeit kann nicht, wie eigentlich notwendig, adäquat den Aufgaben zugewandt, d.h. die Aufgaben können nicht mit der gebotenen Sorgfältigkeit bearbeitet werden.

### 10.7.3 Beeinträchtigung des Gedächtnisses

Aus dem Alltag ebenfalls bekannt ist der Befund, daß wir uns an Ereignisse, die uns emotional sehr berührt haben, zunächst nur sehr ungenau erinnern. Diese sogenannte „affektive Hemmung“ wurde von Brosch (1953) in einer hübschen Studie, die in den Schulunterricht eingebettet war, untersucht. Sie wird bei Rohracher (1963, S. 119/120) wie folgt beschrieben:

„Ein Massenversuch über solche «affektiven Hemmungen» wurde von August Brosch an 395 Knaben von 6 bis 10 Jahren im Psychologischen Institut in Wien durchgeführt. Es wurde ein Märchen vorgelesen, in welchem ein Waldgeist einem gefangenen Kind die Freiheit verspricht, wenn es sich sechs Wörter merken könne; nach dem Vorlesen dieser

Wörter (Regenwetter, Suppentopf, Wiesenblume usw.) stürzte eine Hilfsperson in die Klasse und rief: <dm Nebenhaus brennt es, die Klasse muß geräumt werden.> Die Schüler liefen auf den Gang, wo ihnen mitgeteilt wurde, der Brand sei gelöscht, sie sollten in das Klassenzimmer zurückkehren. Dort hatten sie unmittelbar nachher auf einem Zettel alles aufzuschreiben, was sie [sich] von den 6 Wörtern, die das Kind im Märchen behalten sollte, gemerkt hatten. Es ergab sich ein Durchschnitt von 1,3 Worten; in einem Kontrollversuch mit 215 gleichaltrigen Knaben, denen das Märchen ungestört vorgelesen wurde (auf die entscheidenden Wörter folgten noch sechs Sätze, dann die Prüfung) betrug der Durchschnitt 3,5 Worte."

Auf Grund von Selbstbeobachtungen hat vielleicht der eine oder andere Leser schon einmal bemerkt, daß es besonders schwer ist zu lernen, je näher man einer Prüfung kommt. Die meisten Leute haben kurz vor einer Prüfung große Probleme, etwas zu strukturieren, Probleme zu lösen, oder sich neues Wissen auch nur kurzfristig einzuprägen, weil da die Angst am größten ist. Man kann erwarten, daß das bei Schülern auch so ist: so ca. einen Tag vor der Klassenarbeit kriegt man nur noch relativ wenig ins Gedächtnis 'rein, wenn man ein ängstlicher Mensch ist, weil eben dann das hohe Erregungsniveau sein normales Funktionieren beeinträchtigt.

### *10.7.4 Beeinträchtigung positiver Bewältigungen, insbesondere nach Mißerfolgen*

Da ängstliche Schüler bei vielen in der Schule geforderten Leistungen benachteiligt sind, haben sie logischerweise häufiger Mißerfolge. Das kann längerfristig dazu führen, daß sie die Ursachen für Mißerfolgen nicht rational analysieren können und weniger gut in der Lage sind, „aus Fehlern zu lernen“, d.h. Mißerfolge konstruktiv zur Verbesserung der eigenen Leistungsfähigkeit zu nutzen. Die Bereitschaft zu erneuten Versuchen kann soweit abnehmen, daß sie sich Anforderungen komplett entziehen oder sich vollständig in die Situation hinein fügen. Mir ging das z.B. so mit dem Aufschlag beim Tennis. Ich spiele gern Tennis, aber nicht um Punkte: da bin ich dann zu aufgeregt und mache sehr viele Fehler - besonders beim Aufschlag, der ja recht kompliziert ist. Ich habe den Aufschlag im Spiel selten über das Netz gekriegt, und irgendwann habe ich mir dann gesagt: „Es ist völlig unwichtig, ob man den Aufschlag kann oder nicht, und ich will ihn eben nicht mehr lernen.“ Das hat dazu geführt, daß ich ihn jetzt auch wirklich nicht mehr lernen will; allerdings ist es unter diesen Umständen auch sehr schwer, einen Tennispartner zu finden. In der Schule wäre ein ähnliches Verhalten sehr unglücklich. Wenn ein Schüler in die Situation kommt, daß er sagt: „Ich lerne das sowieso nicht; ich lerne die Unterscheidung zwischen Gerundium und Gerundivum im Lateinischen sowieso nicht“, und wenn er das so weit internalisiert, daß er sagt: „Ich will das ja auch gar nicht lernen, das ist ja völlig nutzloses Wissen, ich brauch' das nie“, dann ist das ein erster großer Schritt zur Anstrengungsvermeidung (vgl. Abschnitt 12.4.3).

### *10.7.5 Beeinträchtigung des Selbstkonzepts*

Mittelfristig kann hohe Ängstlichkeit in Kombination mit häufiger resultierenden Mißerfolgen zu einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls von Schülern kommen (Butkowsky & Willows, 1980). Sie unterschätzen dann ihre eigenen Leistungsfähigkeit, neigen zu Selbstmitleid und fordern das Bedauern der Umwelt geradezu heraus. Wenn Schüler einmal hier angekommen sind, ist es schwer, sie aus ihrer subjektiv jammervollen Situation wieder herauszuholen - weil sie sich ja selbst als bedauernswerte Geschöpfe sehen. Ein Appell an die eigene Leistungsfähigkeit verpufft dann wirkungslos.

## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

Mit einer Reihe von Mißerfolgen kann man zwar relativ gut umgehen. So glaube ich etwa nicht, daß mein Mißerfolg beim Tennisaufschlag mein Selbstbewußtsein in irgendeiner Weise angekratzt hat. Aber das hängt auch damit zusammen, daß es für mich relativ unwichtig ist, ob ich den Aufschlag beim Tennis beherrsche oder nicht: das ist für mich ohne wesentliche Konsequenzen. Und es mag auch für Schüler Bereiche geben, in denen Mißerfolge subjektiv und/oder objektiv unwichtig sind, z.B. in einem Teil der sogenannten Nebenfächer. Aber wenn die schulischen Entscheidungen wichtiger werden und man dann aus übergroßer Ängstlichkeit eine Kette von Mißerfolgen hat, wird sich das längerfristig im Selbstwertgefühl der Schüler niederschlagen. Und das ist halt etwas Unangenehmes, besonders dann, wenn die Schüler dieses Selbstkonzept so weit internalisieren, daß sie sich selbst damit identifizieren und keine Anstalten machen, aus diesem Teufelskreis herauszukommen.

Ansonsten ist Angst in der Schule, glaube ich, etwas relativ Normales, und man sollte auch nicht in Panik verfallen, wenn ein Schüler häufiger einmal vor Klassenarbeiten Ängste hat. Das hat wahrscheinlich jeder von uns gehabt. Schüler müssen auch lernen, mit diesen Ängsten umzugehen. Es bringt relativ wenig, schon bei der klitzekleinsten Angst Hilfen anzubieten. Dann lernen Schüler vielleicht auch, sich hilflos zu fühlen, hilflos zu werden oder nach Hilfe zu schreien, wenn sie eigentlich gar keine brauchen. Das ist eine Gratwanderung, die man als Lehrer einfach lernen muß - zumal nach einer neueren Untersuchung von Faber (1995) diese Zusammenhänge fachspezifisch sein können.

### *10.8 Schulische Interventions- und Präventionsmöglichkeiten*

In diesem Abschnitt soll ausschließlich auf solche Interventions- und Präventionsmaßnahmen bei Schulangst eingegangen werden, die sich im normalen Unterricht bzw. als unproblematische Ergänzung dazu realisieren lassen. Bei übermäßiger Schulangst sollten Lehrer meiner Meinung nach ihre Kompetenzen nicht überschätzen: sie sind keine Therapeuten. Allerdings können Lehrer, die mit den Bedingungen, Symptomen und Auswirkungen von Schulangst vertraut sind, durch relativ einfach in ihren Unterricht zu integrierende Maßnahmen dazu beitragen, daß auch hoch ängstliche Schüler in ihrem Unterricht zurechtkommen.

#### *10.8.1 Schaffung einer vertraulichen Klassenatmosphäre*

Daß Schüler und Lehrer ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zueinander haben, ist (nicht nur für ängstliche Schüler) eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen. Schülern sollte das Gefühl vermittelt werden, daß ihre Anliegen ernst genommen werden, daß man sich nicht über sie lustig macht und daß das Verhalten des Lehrers verlässlich ist. Zur Verlässlichkeit gehört z.B. daß man, wenn man Klassenarbeiten normalerweise ankündigt (wofür es gute Argumente gibt) nicht plötzlich unangekündigte Klassenarbeiten schreibt; daß man Erwartungen der Schüler nicht enttäuscht (z.B. etwa ankündigt, am nächsten Wandertag fahre man zum Schlittschuhlaufen, und dann z.B. in den Zoo geht, mit der Begründung, die Eislaufhalle sei am Wandertag geschlossen). Verlässlichkeit beinhaltet auch Pünktlichkeit und wechselseitigen Respekt. Man kann von seinen Schülern keine vernünftige Arbeitshaltung erwarten, wenn man selber immer 5 Minuten später zum Unterricht kommt; das ist einfach unschön.

Zu einer vertraulichen Klassenatmosphäre gehört neben Verlässlichkeit und Ernsthaftigkeit des Lehrers auch Hilfsbereitschaft, wo sie notwendig ist. Das ist nun leicht gesagt und schwer getan, wenn man als Lehrer abschätzen muß, wann Hilfe gebraucht wird und wann nicht. Ich möchte zur Illustration ein schlechtes Beispiel anführen: Wir hatten, als ich zur Schule ging, einen sehr

## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

netten Mathematiklehrer, der allerdings die unangenehme Eigenschaft hatte, daß er Lieblinge in der Klasse hatte. Und er pflegte bei Mathematikarbeiten durch den Raum zu gehen, einem über die Schulter zu gucken und sich die Fortschritte auf dem Arbeitsblatt anzusehen. Wenn er dann bei jemandem, den er relativ gut in Mathematik einschätzte, einen Fehler sah, der seiner Meinung nach ein Flüchtigkeitsfehler war, da ging er vorbei, nahm die Hände auseinander, legte die Hand auf die Bank und zeigte mit dem Finger auf das, was man noch mal kontrollieren sollte. Das sollte man als Lehrer selbst dann nicht machen, wenn man glaubt, daß andere Schüler das nicht sehen.

Es gibt auch Situationen, in denen man keine Hilfsbereitschaft zeigen muß, oder in denen Hilfen sogar schädlich sind. Dazu ein Beispiel aus einem Skikurs. Als Anfänger ergibt sich eine besonders unangenehme Situation, wenn man zum ersten Mal auf Skiern durch die Falllinie geht. Man fängt ja normalerweise an mit einem Schneepflug, dann rutscht man ein bißchen mit Schwung zum Hang. Und dann kommt irgendwann der Moment, in dem man dem Teufel ins Auge sieht, man muß nämlich durch die Falllinie schwingen. Und dabei kann man sich noch soviel nach Hilfe umgucken - diese Situation muß man eigenständig bewältigen. Denn wenn man nicht durch die Falllinie geht, kann man nicht schwingen und lernt das Skilaufen nie. Da ist eigentlich Hilfe nicht angesagt, aber es gibt Ausnahmen. Wir hatten einen Skilehrer dabei, der vielleicht die Notwendigkeit, in dieser Situation nicht zu helfen, etwas mißverstanden hatte. Er hat es fertiggebracht, ein Mädchen oben im Hang in einer für Anfänger relativ steilen Abfahrt stehenzulassen. Er hat sich dann unten hingestellt und hat gesagt: „Da mußt du durch!“ Dieses Mädchen stand tränenüberströmt oben in der Piste und kam weder vorwärts noch zurück. Sie hat sich dann die Skier abgeschnallt und ist zu Fuß heruntergelaufen. Solch ein Verhalten des Skilehrers kann einen Menschen dazu bringen, das Skilaufen aufzugeben. Aber man sieht, wie schwierig der Abwägungsprozeß ist, ob man als Lehrer Hilfen anbietet oder nicht; da hängt sehr viel von der richtigen Interpretation der Situation ab - sowohl für den Schüler (wenn das o.a. Mädchen eben nicht mehr Skilaufen lernt, hat das einige Nachteile für sie), als auch für den Lehrer (denn die Achtung der Schüler gegenüber dem Lehrer steigt nach einem solchen Erlebnis sicher nicht an). Hilfsbereitschaft bedeutet also nicht, daß man jeden Schüler in jeder Situation an die Hand nimmt und schon beim kleinsten Problem einschreitet. Sondern es heißt einfach, daß man abschätzen kann, wann ein Schüler Hilfe braucht und daß man ihm diese Hilfe dann auch gewährt. Zur Hilfsbereitschaft gehört im weiteren Sinne auch die Stärkung der Selbständigkeit der Schüler. Manche Lehrer verwechseln Hilfsbereitschaft mit Abhängigkeit. Hilfsbereitschaft bedeutet dagegen längerfristig auch, daß man sich als Lehrer selbst zurücknimmt. Es hat relativ wenig Zweck, den Schülern mit permanenten Hilfen weiterzuhelfen; sie sollen ja auch in die Lage versetzt werden, Problemsituationen selbständig zu bewältigen. Das Selbstbewußtsein der Schüler kann man manchmal durch einfache Bemerkungen günstig beeinflussen (siehe auch Volkamer, 1982; 1987, S. 140).

Eine vertrauliche Klassenatmosphäre schafft man übrigens nicht dadurch, daß man sich übertrieben kumpelig verhält, seine Sprache der Schülersprache anpaßt<sup>34</sup> oder gar die Unterrichtsanforderungen reduziert; das wirkt meist verkrampt bis lächerlich und wird als aufgesetztes Verhalten von den Schülern leicht und schnell durchschaut.

<sup>34</sup> Manchmal führt daran allerdings kein Weg vorbei, wenn man sich verständlich machen will.

## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

### 10.8.2 Vorsichtiger Einsatz von Leistungsvergleichen zwischen Schülern

Zwar kann man in unserem Schulsystem Leistungsvergleiche zwischen Schülern nicht komplett vernachlässigen. Das gibt unser Notensystem nicht her (es basiert auf individuellen Leistungsvergleichen), und eine Abschaffung individueller Leistungsvergleiche wäre auch weder sachlich noch gesellschaftlich zu rechtfertigen; denn wenn die Schule diese Leistungsvergleiche nicht macht, dann machen sie eben andere Institutionen (z.B. kommerzielle Unternehmen bei der Auswahl von Stellenbewerbern). Aber es gibt für Lehrer einen großen Gestaltungsspielraum im Unterricht, der ja nicht nur aus Klassenarbeiten besteht.

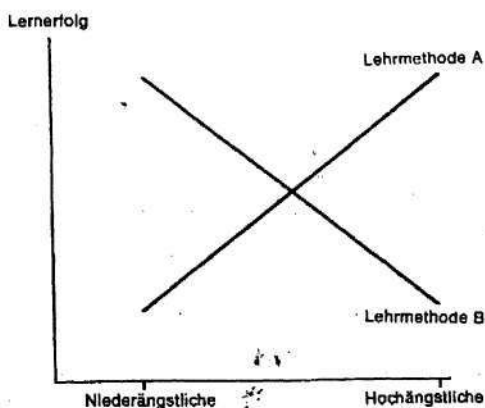
Besonders ängstlichen Schülern kann man z.B. durch Unterrichtsformen helfen, bei denen individuelle Vergleiche zugunsten von Gruppenarbeit und/oder kooperativ bearbeiteten Projekten in den Hintergrund treten. Auf alle Fälle sollte man ungerechtfertigten oder mangelhaft begründeten Druck auf die Schüler vermeiden.

Der Wechsel von Unterrichtsmethoden mit der Intention, ängstlichen Schülern die Arbeit zu erleichtern, ist aber leider ein zweischneidiges Schwert, wie eine Untersuchung von Dowaliby & Schumer (1975; zitiert nach Schwarzer, 1981, S. 105) zeigt, die sich allerdings auf Studenten, nicht auf Schüler, bezieht:

Die Autoren haben "eine Wechselwirkung zwischen der Ängstlichkeit und der Lehrmethode gefunden. Zugrunde lagen die Daten der allgemeinen Ängstlichkeit von 69 Psychologiestudenten. Während eines Semesterkurses wurden die Studenten in zwei Gruppen inhaltsgleich unterrichtet. Die Kurse enthielten 36 beziehungsweise 33 Studenten, die willkürlich unter Stundenplangesichtspunkten in diese beiden Gruppen eingeteilt worden waren. Die Studenten wußten gar nicht, daß sie an einem Experiment teilnahmen, und der Dozent wußte auch nicht, welche Studenten als hochängstlich und welche als niedrigängstlich einzustufen waren. In der einen Gruppe wurde eine *lehrerbezogene* Methode angewandt. Der Lehrinhalt wurde in Form einer Vorlesung dargeboten. ... In der anderen Gruppe wurde eine *lernerbezogene* Methode angewandt. Die Veranstaltung verlief im Diskussionsstil, die Teilnehmer wurden zu Fragen ermuntert, zu Zusammenfassungen aufgefordert und für ihre Diskussionsbeiträge bekräftigt. Zum Ende des Semesters ließ der Dozent in jeder Gruppe zwei Klausuren schreiben. ... Für diese beiden abhängigen Varianten zeigte sich die erhoffte Wechselwirkung zwischen der Ängstlichkeit und der Lehrmethode. Die niedrigängstlichen Studenten zeigten die besten Leistungen, wenn sie der lernerbezogenen Gruppe zugeteilt gewesen waren, während die hochängstlichen Studenten eher dann profitierten, wenn sie zu der lehrerbezogenen Gruppe gehörten."

Das Ergebnis dieser Untersuchung zeigt Abbildung 72. Schwarzer (1981, S. 105/106) interpretiert dieses Ergebnis so:

„In der vorliegenden Untersuchung war es wohl so, daß sich die Ängstlichen in der Vorlesung nicht bedroht fühlten, weil sie nicht individuell gefordert wurden und sich - wenn sie wollten - auf das Zuhören beschränken konnten. In der Diskussionsrunde dagegen konnte man sich nicht »verstecken«. Hier mußte man mitmachen, sich unter Umständen bloßstellen und auch Mißerfolge riskieren. Für die Ängstlichen war also die Diskussionsgruppe bedrohlicher und daher leistungsmindernder. Für die Nichtängstlichen dagegen war diese Situation anregender, aktivierend und intellektuell stimulierend. Sie konnte hier mehr lernen als in der Vorlesung, wo ihnen offenbar die persönliche Ansprache und Herausforderung fehlte.“



**Abbildung 72: Wechselwirkung zwischen Ängstlichkeit und Lehrmethode auf den Lernerfolg (aus: Schwarzer, 1981, S. 109)**

In einer späteren Untersuchung an hörgeschädigten Kindern konnten Dowaliby, Curwin & Quinsland (1984) dieses Ergebnis bestätigen. Außerdem fanden sie, daß bei einer wenig strukturierten Unterrichtsmethode die Zufriedenheit der Schüler zwar steigt, daß die Schüler aber bei durchstrukturiertem Frontalunterricht bessere Leistungen erzielten. Vor einem unreflektierten, durchgängigen Ersatz des Frontalunterrichts möchte ich vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ausdrücklich warnen.

### 10.8.3 Klarer und durchschaubarer Unterrichtsablauf

Ängstliche Kinder haben besondere Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Unsicherheit. Also sollte man als Lehrer klare Anweisungen und präzise Ankündigungen geben, gut gegliederte Arbeitsanweisungen und -materialien erstellen und besonders beim Tafelbild auf Verständlichkeit achten. Die Wandtafel ist kein Schmierheft oder Notizblock, sondern dient der Veranschaulichung! Wenn Sie „öffentliche Notizen“ an der Tafel machen, reservieren Sie doch einfach einen Teil der Tafel dafür und teilen das den Schülern auch mit. Ängstliche Schüler sind dann davon entlastet, Ihre vielleicht ungeordneten Notizen, die sie aber für wichtig halten können, interpretieren zu müssen.

Besonders hilfreich in diesem Zusammenhang ist die Formulierung klarer Unterrichtsziele und eines verbindlichen Plans dafür, wann und in welcher Form die einzelnen Subziele erreicht werden sollen und überprüft werden. Ein solches Vorgehen gliedert den Unterrichtsfortschritt in kleinere, nachvollziehbare Schritte, kann für die Schüler als Planungs- und Arbeitshilfe dienen und stellt damit oft eine Entlastung dar. Allerdings sollten auch Sie sich an die Vorgaben halten - was aber nur dann möglich sein dürfte, wenn Sie bei der Unterrichtsplanung sehr gründlich sind, Abweichungen vom ursprünglichen Vorgehen rechtzeitig bemerken, den Schülern mitteilen und selbst so diszipliniert sind, daß Sie Ihre eigenen Vorgaben ernst nehmen. Eine Unterrichtsplanung gemäß den Vorgaben des lernzielorientierten Unterrichts kann hier sehr hilfreich sein (siehe z.B. Gebser, 1994; Benkmann, 1994; Hacker & Skell, 1993; aber auch die kritische Arbeit von Wurzel, 1994).

### 10.8.4 *Kein vermeidbarer Zeitdruck, kein unnötiger Druck*

Für überängstliche Kinder stellt Zeitdruck eine zusätzliche Bedrohung dar, die sich in einer verminderten Leistung bemerkbar macht. In einer grundlegenden Studie an N = 145 Schülern der vierten und fünften Klasse wiesen Plass & Hill (1986) nach, daß ängstliche Schüler Arithmetikaufgaben bei „üblichen Zeitbegrenzungen“ ungenauer bearbeiteten als niedrig ängstliche Schüler, daß sich aber ihre Leistung substantiell verbesserte, wenn sie ohne Zeitdruck arbeiten konnten. Dieser Effekt war bei Jungen besonders eindrucksvoll. Mädchen zeigen nach einer Sekundäranalyse von Hembree (1988), in die 562 bis dahin zum Thema „Testangst“ veröffentlichte Studien einbezogen wurden, zwar generell höhere Angstwerte, aber ihre ausgeprägtere Angst führt nicht - wie bei den Jungen - zu niedrigeren Leistungen. Auf Grund seiner Befunde schlägt Hembree eine Fülle von schulischen Maßnahmen zur Reduzierung des Zeitdrucks in der Schule vor, u.a. den verstärkten Einsatz von Arbeiten außerhalb des Unterrichts oder die Vermittlung einfacher Techniken des Zeit-Managements<sup>35</sup>.

Wahl (1991; besonders Kapitel 2.2.2) weist daraufhin, daß unter Entscheidungsdruck Problemlösestrategien geändert, die kognitive Verarbeitungskapazität eingeschränkt und spontane, wenig oder gar nicht reflektierte Notfallreaktionen häufiger werden können - was sich fast zwangsläufig in schlechteren Leistungen niederschlägt.

Für die Durchführung von Klassenarbeiten ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, wo immer möglich großzügige Zeitbegrenzungen zuzulassen.

Zum adäquaten Umgang mit ängstlichen Schülern gehört auch, daß kein ungerechtfertigter Druck auf die Schüler ausgeübt wird. Der Druck im Unterricht ergibt sich von selbst, indem z.B. Leistungskontrollen in Form von Klassenarbeiten, Referaten oder mündlichen Abfragen kontinuierlich stattfinden. Unter ungerechtfertigtem Druck ist beispielsweise zu verstehen, daß man (vielleicht ungewollt) die Persönlichkeit von Schülern angreift. Für mich zählt da immer noch das Beispiel eines Lateinlehrers, der, wenn man z.B. grammatischen Unsinn erzählte, das eine oder andere Mal sagte: „Werde doch Apfelsinenverkäufer in Sizilien“, oder: „Es muß ja nicht jeder aufs Gymnasium gehen, kannst ja mal überlegen, ob du nicht Straßenfeger wirst“. Das sind zwar Bemerkungen, die in der heutigen Schule kaum mehr denkbar sind, aber es gibt subtilere Möglichkeiten, Druck auszuüben, der nicht gerechtfertigt ist, wie Kontrollen oder Zurechtweisungen an Stellen, wo sie nicht unbedingt notwendig oder gar entbehrlich sind. Man muß z.B. auf einer Klassenfahrt nicht unbedingt darauf bestehen, daß die Betten ordentlich gemacht werden - selbst wenn man es selber nicht ausstehen kann, daß die Betten wuselig sind. Zur Illustration möge wiederum eine Geschichte aus meiner Schulzeit dienen. Während einer Klassenfahrt im achten Schuljahr bestand unser Klassenlehrer (ein ehemaliger Flieger und begeisterter Soldat) darauf, daß unsere Betten faltenfrei, wie in einer Kaserne, gemacht wurden. Er kontrollierte das! Wenn sie nicht seinen Anforderungen entsprachen, riß er das Ganze auseinander. Man muß sich diese Situation vorstellen: man sitzt dabei und gibt sich Mühe, macht sein Bett nach bestem Gewissen, und dann kommt jemand herein, sagt: „Da ist eine Falte drin“ und reißt alles wieder auseinander. Mir hat es insofern genutzt, als ich gesagt habe: „Ich mache mein Bett nicht noch mal“, und danach hatte ich Ruhe. Es hat allerdings einen Brief an die Eltern gegeben, der zum Glück

<sup>5</sup> Ein bemerkenswertes Ergebnis aus der Arbeit von Hembree soll hier nicht fehlen: die Leistungsbeeinträchtigung durch erhöhte Angst spielt erst nach der fünften Klasse eine Rolle - vorher ist ihr Einfluß vernachlässigbar. Das mag damit zusammenhängen, daß mit länger werdender Schulkarriere die Konkurrenz unter den Schülern und damit der Leistungsdruck zunimmt, daß sie sich der Konkurrenz mit zunehmendem Alter bewußter werden und daß Schulleistungen umso wichtiger werden, je weiter man in der schulischen Karriere gekommen ist.



## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

folgenlos blieb - vor allem deshalb, weil mein Vater nie Soldat und ein überzeugter Gegner „militärischer Traditionen“ war.

### 10.8.5 Ankündigung von wichtigen bevorstehenden Ereignissen

Ängstliche Kinder kommen besser mit Situationen zurecht, die gut durchstrukturiert sind und in denen zukünftige Ereignisse vorhersagbar sind. Unangenehme Angelegenheiten, die für uns vorhersehbar sind, bewältigen übrigens auch nicht ängstliche Menschen meist besser als unvorhersehbare. Diesem Bedürfnis kann man als Lehrer entgegenkommen, indem man, wo immer möglich, wichtige Vorgänge rechtzeitig ankündigt. Dazu gehören in jedem Fall Klassenarbeiten, denn eine Ankündigung gibt nicht nur ängstlichen Schülern Gelegenheit, verschüttetes Wissen aufzuarbeiten, sondern die Nicht-Ankündigung kann auch als Sicherheitssignal gewertet werden, daß eben keine Klassenarbeit bevorsteht. „Rechtzeitig“ bedeutet hier, daß den Schülern Gelegenheit geboten wird, sich noch zusätzlich auf die Arbeit vorzubereiten. Das wirkt sich günstig auf die Schulangst aus.

Allerdings ist auch eine durchgängige Ankündigung von Klassenarbeiten und ähnlichen unangenehmen Ereignissen nicht ganz ohne Nachteil, weil dadurch die Schüler den Eindruck haben können, ihre Umwelt und die daraus resultierenden Anforderungen seien komplett vorhersagbar und damit planbar. Wie sollen sie dann lernen, mit unvorhergesehenen Schwierigkeiten umzugehen, die schulisch und außerschulisch in einer sich schnell verändernden Gesellschaft nicht selten sind? Wie sollen sie sich auf unvorhersehbare Änderungen einstellen? Entwickeln Schüler in einer weitgehend planbaren Umwelt adäquate Bewältigungsstrategien für unerwartete Belastungen? Oder brechen sie dann schon bei kleineren Herausforderungen zusammen, weil sie eben nicht gelernt haben, damit umzugehen? Aus der Forschung zur Erlernen Hilfflosigkeit (Seligman, 1992) wissen wir, daß behaviorale Immunisierung (d.h. die Einübung von Verhaltensweisen bei der Bewältigung belastender Situationen) eine wirksame Strategie zur Prävention von Hilfflosigkeit ist. Wenn aber der Schulalltag komplett vorhersehbar wird, können die betroffenen Kinder sich naturgemäß auf unvorhersehbare schwierige Ereignisse kaum einstellen. Vielleicht ist eine kombinierte Strategie hier empfehlenswert: wichtige Ereignisse (Klassenarbeiten) werden angekündigt, weniger wichtige nicht.

### 10.8.6 Erlaubnis zur Benutzung sinnvoller Hilfsmittel

Linus van Pelt, der kleine Bruder Lucy van Pelts von den „Peanuts“ ist kaum mehr handlungsfähig, wenn Lucy ihm einmal mehr seine Schmusedecke weggenommen hat oder wenn sie auch nur kurzfristig gewaschen werden muß. Auch erwachsene Menschen haben in manchen Situationen gern ihren Talisman dabei - er gibt subjektiv Sicherheit, hält Unglück fern und bringt Glück. Viel wichtiger und viel effektiver sind in Angst auslösenden Situationen aber Hilfsmittel, die wirklich helfen oder von mechanischer Arbeit entlasten können. Dazu gehören eigentlich alle Dinge, die man normalerweise bei seiner Arbeit auch heranzieht: Wörterbücher, Taschenrechner, Grammatikbücher, Formelsammlungen, Atlanten, Lexika,... Es ist geradezu absurd, daß bei den entscheidenden Arbeiten solche Hilfsmittel oft nicht zugelassen sind oder ihr Gebrauch mit Punktabzug bestraft wird. Damit zwingt man Schüler, mechanisches Wissen anzuhäufen und vielleicht wichtigere Dinge zu vernachlässigen.

Zum Erwerb effektiver Arbeitstechniken gehört auch der sinnvolle Einsatz von Hilfsmitteln - u.U. sogar die Erlaubnis zur Benutzung eigener Aufzeichnungen aus dem Unterricht. Daß gewohnte, alltägliche Hilfen, die jeder vernünftige Mensch einsetzt, wenn er etwas nicht weiß, bei

## 10 Generelle Lernstörungen II: Schulangst

Klassenarbeiten oder Prüfungen verboten sein sollen, ist aus meiner Sicht nicht nur für ängstliche Schüler unsinnig. Allerdings sollte man in jedem Fall ankündigen, welche Hilfsmittel erlaubt sind - und dann auch kontrollieren, daß darüber hinaus keine weiteren Materialien benutzt werden.

### *10.8.7 Kontinuierliche Rückmeldung*

Kontinuierliche Rückmeldung über die eigene Arbeit erleichtert die realistische Einschätzung der eigenen Leistungen und kann besonders bei ängstlichen Schülern dazu beitragen, eine übertriebene Furcht vor Mißerfolg abzubauen. Insofern wäre aus meiner Sicht zu überlegen, ob nicht die aus amerikanischen Schulen bekannten „Daily Quizzes“ (das sind kurze, oft mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ zu beantwortende Fragen, meist zur Wissenskontrolle des kurz vorher behandelten Lernstoffs oder der Hausaufgaben) in unseren Unterricht integriert werden können. Diese Tests sind einfach zu konstruieren, leicht und schnell auszuwerten (z.B. direkt nach Durchführung von den Schülern selbst) und vermitteln eine grobe Einschätzung über Wissenslücken. Obendrein kann eine solche kontinuierliche Leistungskontrolle dem „wellenförmigen“ Arbeiten mancher Schüler (d.h. die Schüler arbeiten intensiv vor Klassenarbeiten) vorbeugen.

Durch häufigen Kontakt mit solchen Herausforderungen kann auch die Immunisierung ängstlicher Schüler gefordert werden, weil die einzelne Arbeit umso weniger Gewicht hat, je mehr (kleinere) Arbeiten vorliegen und je mehr Kompensationsmöglichkeiten es dementsprechend für eine verpatzte Arbeit gibt. Ein solches Vorgehen wäre dann vergleichbar mit einem Trainingsprogramm im Sport: bei kleineren Wettkämpfen bekommt man eine Übersicht über den eigenen Leistungsstand, kann Schwächen ggf. ausbügeln und sich bei kontrollierter Leistungssteigerung auf die großen Ereignisse vorbereiten - ohne daß dann im entscheidenden Augenblick die Nerven versagen!

### *10.8.8 Reduzierung von Angst durch Erhöhung der Kompetenz*

Mit Angst reagieren wir besonders auf Anforderungen, denen wir uns subjektiv nicht gewachsen fühlen. Was liegt also näher, als zur Angstreduktion die eigene Kompetenz, sein Wissen und das eigene Verhaltensrepertoire zu vergrößern? Zwar ist seit der Studie von Hembree (1988) gut nachgewiesen, daß überhöhte Ängstlichkeit eine wesentliche Ursache für Leistungsbeeinträchtigungen ist; das bedeutet aber nicht, daß sich ein ängstlicher Schüler nicht durch intensivere Vorbereitung, durch vermehrte Anstrengung oder durch vermehrtes Üben so auf schulische Anforderungen (z.B. Klassenarbeiten, Vorturnen oder Vorsingen) vorbereiten kann, daß er sie trotz seiner Angst bewältigen kann.

Eine seit langem bekannte, besonders einfache Technik, den durch hohe Angst verursachten Leistungsbeeinträchtigungen ein Schnippchen zu schlagen, ist die Methode des Überlernens. Darunter versteht man, daß ein zu lernender Stoff (z.B. ein Gedicht oder der Zitronensäure-Zyklus) nicht nur so lange erlernt werden, bis man den Stoff gerade so beherrscht, sondern darüber hinaus durch weitere Beschäftigung damit weiter verfestigt wird. So erlerntes Wissen verißt man weniger schnell, und es ist z.B. in Angst auslösenden Situationen besser verfügbar.

Ängstlichen Schülern sollte man unbedingt empfehlen, rechtzeitig mit den Vorbereitungen für eine Klassenarbeit oder mündliche Prüfung zu beginnen, damit der gegebene Zeitdruck nicht überhandnimmt (vgl. Abschnitt 10.8.4).

Eine weitere, besonders einfache Technik, die eigenen Ressourcen besser zu nutzen und damit seine Kompetenz zu erhöhen, ist die Verbesserung der eigenen Arbeitstechnik mit Hilfe speziel-

ler Gedächtnistrainings (z.B. PQRS-Methode: siehe Atkinson, Atkinson, Smith & Hilgard, 1987, S. 271/272; PRTR-Methode: siehe Myers, 1995, S. 320/321; vgl auch Knoll, 1993a, Kapitel 3, oder Knoll, 1993b, besonders Kapitel 3.3.3), auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll.