

Jacobs, Bernhard; Bedersdorfer, Hans-Werner

Transparenzschaffende Maßnahmen zum Abbau von Angst in der Prüfung

Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 2, S. 182-197



Quellenangabe/ Reference:

Jacobs, Bernhard; Bedersdorfer, Hans-Werner: Transparenzschaffende Maßnahmen zum Abbau von Angst in der Prüfung - In: Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 2, S. 182-197 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295449 - DOI: 10.25656/01:29544

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295449>

<https://doi.org/10.25656/01:29544>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Transparenzschaftende Maßnahmen zum Abbau von Angst in der Prüfung

Ambiguität wird von allen kognitiven Angsttheoretikern als ein zentrales Bestimmungsstück des Angsterlebens angesehen. Nach allgemeinen Überlegungen zum Einfluß der Ambiguität auf die Angst werden Aspekte der Ambiguität in Prüfungssituationen unterschieden und ein Interventionsprogramm entwickelt, das im wesentlichen die Transparenz von Prüfungsanforderungen und -bedingungen erhöhen sowie adäquate Vorbereitungshilfen anbieten soll. Im Mittelpunkt des Artikels stehen die Fragen danach, unter welchen Bedingungen und auf welchen Wegen eine Transparenzerhöhung eine Angstreduktion unmittelbar vor der Prüfung erwarten läßt. Die Haupthypothese lautet, daß ein geeignetes Informationspapier zur Erhöhung der Transparenz subjektiv Klarheit über Prüfungsbedingungen und -anforderungen schafft und im Verbund mit geeigneten Vorbereitungsvorschlägen über die Erhöhung subjektiver Kompetenz zur Angstreduktion führt. Während sich empirisch überzeugend nachweisen läßt, daß ein Informationspapier subjektiv bei den Studenten Klarheit geschaffen hat und die Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe zumindest eine stärkere Angstreduktion erkennen läßt, konnte entgegen der Erwartung bei der Experimentalgruppe keine subjektive Kompetenzerhöhung festgestellt werden.

Ambiguity reducing interventions to decrease anxiety in test situations

This study is to clarify under what conditions and by which ways a raise of transparency can be expected to cause a reduction of anxiety immediately before an exam. The main hypothesis is that an adequate information sheet creates more subjective clearness about the conditions and demands of the exam. Linked with adequate proposals for preparation it leads to increased subjective competence and thereby to less anxiety. It could be demonstrated convincingly that the information sheet caused subjective transparency for the students and a greater reduction of anxiety as well compared to the control group. An increase of subjective competence, however, could not be identified in the experimental group.

1. Allgemeine Überlegungen zur Bedeutung der Ambiguität für die Angstausslösung

Sowohl Wissenschaftler wie Laien sehen einen engen Zusammenhang zwischen Angst und Ambiguität. Ergebnissen von *Cohen* (1971, zit. nach *Becker* 1980, 19) zufolge verbindet sich mit dem Wort Angst eher die konnotative Bedeutung „verschwommen“ statt „klar“, und nach Untersuchungen von *Fürntratt* (1974) und *Lazarus/Mainka* (1976, beide zit. nach *Becker* 1980, 19) stehen die Begriffe Unge- wißheit und Unsicherheit umgangssprachlich in enger Verwandtschaft zur Angst. Auch kognitive Angsttheoretiker betonen die Bedeutung der Ambiguität für die Angstentstehung, wie folgende Zitate belegen sollen:

„Angst entsteht in der Konfrontation des Menschen mit dem Unbekannten, Un- gewissen“ (*Krohne* 1976, 7). „In der Angst liegt immer das Unerwartete, Unvor- hersehbare, Ungewisse ...“ (*Boesch* 1976, 472).

„Anxiety indicates ambiguous threat“ (*Lazarus* 1966, 311).

Gerade die Mehrdeutigkeit bzw. Unbestimmtheit des Gefahrenstimulus wird von *Krohne* herangezogen, um die gefahrenbezogene Emotion Angst von der Furcht

abzugrenzen. In diesem Sinne führt also ein Abbau von Ambiguität dazu, Angst in Furcht zu verwandeln. Freilich wäre damit allein für das Individuum noch nicht viel gewonnen, denn was nützt ihm die Klarheit des Gefahrenreizes, wenn es sich der Gefahr relativ hilflos ausgeliefert sieht und z. B. Flucht nicht möglich ist?

Für *Lazarus* (1966) ist die Ambiguität des Gefahrenstimulus notwendiger Bestandteil des Angsterlebens. „If the threat is not ambiguous and a harmful object is located ... some effect other than anxiety will appear in consequence“ (*Lazarus* 1966, 311).

Lazarus (1966) unterscheidet zwei Aspekte der Ambiguität, die sich weitgehend mit denen von *Epstein* decken:

1. Ambiguität hinsichtlich der Anzeichen, die einen Gefahrenstimulus andeuten könnten (Ambiguität 1).
2. Ambiguität hinsichtlich des Problems, was getan werden kann, sofern eine Bedrohung vorliegt (Ambiguität 2).

Bei Ambiguität 1 ist die Beschaffenheit des zu erwartenden Gefahrenstimulus (nature of confrontation) unklar. Es sind offenbar irgendwelche, nicht näher spezifizierbare Anzeichen für eine mögliche bevorstehende Gefahr vorhanden, die zugleich eine eindeutige Interpretation dessen, was sich ereignen wird, verhindern. Bei einer pessimistischen Grundeinstellung wäre ein Anstieg der Bedrohung zu erwarten. „The individual assumes the worst“ (*Lazarus* 1966, 117). Bei einer optimistischen Grundeinstellung hingegen würde keine Bedrohung wahrgenommen werden, da evidente Gefahrenanzeichen fehlen, welche die Voreinstellungen widerlegen würden. Zwar argumentiert *Lazarus* (1966, 117), daß die Ambiguität 1 gewöhnlich die Bedrohung intensiviere, da sie die Kontrollmöglichkeiten des Individuums limitiere und das Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber der Gefahr steigere, diese vermutete Auswirkung der Ambiguität hängt jedoch von bestimmten Zusatzbedingungen, insbesondere von der psychologischen Struktur des Individuums (z. B. seinem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit), ab. Insofern müssen wir die vermuteten Auswirkungen der Ambiguität 1 auf die Bedrohung und die Angst als ambivalent einschätzen. Dies entspricht der Auffassung von *Lazarus et al.* (1980), die Ambiguität und Unsicherheit sowohl als „a basis of anxiety“ als auch „as an important basis for hope“ betrachten. Diese Ambivalenz erschwert natürlich die Formulierung grober einseitiger Prognosen und macht eine differenzierte Hypothesenaufstellung notwendig. Sofern jedoch, aus welchen Gründen auch immer, eine Bedrohung wahrgenommen wird, führt Ambiguität 2 zwingend zu einem Bedrohungsanstieg, da sie Hilflosigkeit angesichts bedrohter Motive verstärkt. Das Individuum fühlt sich bedroht und weiß nicht, wie es der Bedrohung wirksam begegnen soll. Wird eine wahrgenommene Bedrohung assoziiert mit Ambiguität 1, so folgt daraus zwingend eine mangelnde Lokalisierbarkeit einer als bedrohlich interpretierten Gefahrenquelle, welche die Ambiguität 2 fördert und damit Angst verstärkt.

Unserer Meinung nach bleibt jedoch die Möglichkeit offen, daß der Gefahrenstimulus vollkommen klar erkannt, eine Bedrohung als solche wahrgenommen wird

und sich das Individuum infolge von Ambiguität 2 der Gefahr relativ hilflos ausgeliefert sieht. Sollte das Individuum sich nun fürchten oder ängstigen? Nach den Definitionsversuchen von *Krohne* (1975, 17) ist ein derartiger Fall nicht definiert. Möglicherweise ist ein Furcht-Angst-Gemisch zu erwarten. Wir halten diese spitzfindigen Differenzierungen jedoch für wenig ergiebig. Entscheidend ist, ob das Individuum sich der Bedrohung gewachsen fühlt oder nicht. Gerade den letzten Punkt betrachtet *Boesch*, um in seinem Sinne Angst von Furcht zu trennen. „Furcht empfinden wir dann, wenn wir mit Bedrohungen konfrontiert werden, deren Bedingungen wir glauben kontrollieren zu können.“ (*Boesch* 1976, 448). Unsere Intervention hat sich zum Ziel gesetzt, im Sinne *Boesch*s Angst in Furcht umzuwandeln.

2. Ambiguität und Ambiguitätsreduktion vor und in einer Prüfung

„Im Falle der Angst sind die Gefahrenreize komplex, mehrdeutig bzw. unbestimmt“ (*Krohne* 1975, 11). Was aber sind die Gefahrenreize vor oder in einer Klausur? *Jacobs* (1981a) sieht die Gefahrenreize in einer Klausur in den Klausuranforderungen verankert, also letztlich in den zu lösenden Aufgaben, die den Studenten vor dem Klausurtermin natürlich unbekannt sind. Die Intensität der Bedrohung konstituiert sich durch das Verhältnis von Anforderungen zu Fähigkeiten im Bezug auf das Erreichen der gesetzten Ziele und ist insofern nicht unabhängig von der Leistungsbewertung.

Jacobs (1981a, 111) erwähnt mehrere Bereiche der Mehrdeutigkeit, die mit Prüfungen zusammenhängen können. Es können Unklarheiten darüber bestehen, was wie geprüft wird (Ambiguität 1), wie die Leistung bewertet wird (Ambiguität 1), wie man sich erfolgsversprechend vorbereiten soll (Ambiguität 2) und welche Konsequenzen bestimmte Prüfungsergebnisse nach sich ziehen (Ambiguität 1). Bei dem Versuch, Vorschläge für eine Leistungsbewertung zu entwickeln, die geeignet erscheinen, die Bedrohung im Vergleich zur üblicherweise angewandten Bewertungspraxis zu vermindern, hält *Jacobs* (1981b) es für erforderlich, die der Leistungsbewertung zugrundeliegenden Bedingungen durchsichtig zu machen, wozu im einzelnen gehört:

- A) Förderung der Transparenz von Prüfungsanforderungen, -bedingungen und -modalitäten.
- B) Förderung der Transparenz von Leistungsbewertungsrichtlinien.
- C) Förderung der Transparenz der Konsequenzen der Leistungsbewertung für den Prüfling.

3. Das experimentelle Treatment: Beschreibung des Informationspapiers als einer Möglichkeit, Ambiguität abzubauen

Den Studenten der Experimentalgruppe wurde zwei Wochen vor ihrem Klausurtermin ein Informationspapier (Info) an die Hand gegeben, das zum Ziel hatte, die Transparenz der Prüfungsbedingungen

und -anforderungen zu erhöhen und geeignete Vorbereitungshilfen anzubieten. Dieses Papier ging auf folgende Fragen ein:

1. Was wird geprüft?
2. Wie wird geprüft?
3. Wieviel Punkte muß ein Klausurteilnehmer erreichen, um die Prüfung zu bestehen?
4. Wie kann man sich gezielt vorbereiten?

Eine ausführlichere Explikation des Treatments findet der interessierte Leser in *Jacobs & Bedersdorfer* (1982, 6ff).

Das Papier zielt im wesentlichen darauf hin, Transparenz im Hinblick auf Punkt A und eingeschränkt Punkt B (vgl. S. 184) zu erhöhen. Speziell:

- Welche Anforderungen müssen auf welche Weise erbracht werden?
- Wo finde ich dazu relevante Informationen?
- Wieviel muß ich wissen, um die Klausur zu bestehen?

Vernachlässigt wurden Punkt C und eingeschränkt Punkt B. Speziell:

- Welche Punktzahl wird welcher Note zugeordnet?
- Welche Konsequenzen – in Hinsicht auf die Prüfungsordnung – hat die Bewertung?

Eine Befragung im Anschluß an die Klausur erbrachte folgende Ergebnisse: Die überwiegende Mehrzahl der Studenten (ca. 90%) bestätigt, daß die Klausur die wichtigsten Lehrziele der Veranstaltung repräsentierte (Kontentvalidität), daß in der Klausur genau das verlangt wurde, was zuvor angekündigt worden war und daß die angegebenen Literaturstellen für die Klausurvorbereitung geeignet waren (nachträgliche Validierung des Infos).

4. Theoretische Überlegungen zur Wirkungsweise von Transparenzerhöhung auf die Angstreduktion in der Prüfung

Um die Schwierigkeiten aufzuzeigen, die damit verbunden sind, wenn man in der natürlichen Umgebung theorieorientiert ökologisch valide Forschung betreiben will, wollen wir im folgenden ein Gedankenexperiment entwerfen, aus dem mit hinreichender Evidenz hervorgeht, daß eine Transparenzerhöhung zu einer Angstreduktion führt, und anschließend jene Widrigkeiten diskutieren, welche eine entsprechend hinreichende Evidenz für Prüfungssituationen verhindern.

Man stelle sich eine Apparatur mit 99 schwarzen und einem roten Schalter vor. Vor dieser Apparatur stehen gut leserlich und nicht zu übersehen folgende Informationen: „Wenn der Raum beleuchtet ist, leuchtet in bestimmten Abständen rechts neben Ihnen ein rotes Lämpchen auf, gleichzeitig hören Sie einen unüberhörbaren Summton bestimmter Frequenz. Lämpchen und Summton sind Anzeichen dafür, daß in 10 Sek. ein sehr schmerzhafter Schock folgt. Dieser Schock wird nicht ausgelöst, wenn Sie den roten Schalter auf 0 stellen!“ Eine Versuchsperson werde nun mit verbundenen Augen in diesen Raum an die Apparatur gebracht. Der Raum sei in der Zwischenzeit verdunkelt worden und der Experimentator verlasse den Raum mit der Bemerkung: „Nehmen Sie die Augenbinde ab, jetzt beginnt das Experiment!“ Daraufhin erhalte der Proband in unregelmäßigen Abständen sehr schmerzhaft Stromstöße. Der zweite Teil des Experiments bestehe darin, daß der Experimentator den Raum beleuchtet und Lämpchen und Summton in Aktion treten.

Es bedarf keiner großen Fantasie, die Prognose zu riskieren, daß der Proband im zweiten Teil des Experimentes zunehmend weniger Angst haben wird als im ersten Teil des Experiments. Dieses scheinbar so triviale Gedankenexperiment verdeutlicht recht anschaulich, unter welchen Bedingungen eine Transparenzerhöhung zu einer Angstreduktion führt. Eine Transparenzerhöhung führt genau dann zuverlässig (zuverlässiger) zu einem Angstabbau, wenn im Gegensatz zu früher

1. Der Gefahrenstimulus eindeutig bestimmbar und hinreichend klar ist (bzw. bestimmbarer und klarer).

2. Das Individuum glaubt, daß eine bestimmte Handlung absolut zuverlässig (bzw. zuverlässiger) die Bedrohung beseitigt.
3. Das Individuum sich in der Lage fühlt, die bedrohungs-beseitigende Handlung absolut zuverlässig (zuverlässiger) auszuführen.

Auf Prüfungssituationen übertragen bedeutet dies, daß eine Transparenzerhöhung genau dann eine massive Angstreduktion erwarten ließe, wenn die Prüfungsanforderungen absolut klar wären, der Student genau wüßte, was er tun müßte, um die Anforderungen zu bewältigen, und der Student zur Ansicht bewegt werden könnte, die Aufgabenlösungen gelängen ihm zuverlässig. Derartige Annahmen sind natürlich absurd: Die Prüfungsanforderungen können niemals die Klarheit eines roten Lämpchens oder bestimmten Summtöns erzielen, die Schwierigkeiten einer Prüfungsvorbereitung lassen sich nicht auf eine klare simple Anweisung wie „Betätige den roten Schalter!“ reduzieren, und schließlich ist man eher davon überzeugt, eine einfache motorische Bewegung als hoch komplizierte kognitive Aufgaben bewältigen zu können. Weil dies aber so ist, sind durch Versuche einer Transparenzerhöhung keine revolutionären Angstveränderungen in Prüfungssituationen zu erwarten. Ein weiteres kommt hinzu: In dem hypothetischen Experiment ist die Varianz der unabhängigen Variablen maximal, sie reicht von absoluter Dunkelheit bis zu fast absolutem Durchblick. Vergleicht man jedoch herkömmlich bekannte Prüfungsanforderungen mit dem Info, dann liegt der Unterschied vielleicht zwischen grauer Dämmerung und den ersten Sonnenstrahlen. Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß der Proband im Gedankenexperiment mehrmals die Validität der Transparenz überprüfen kann, so daß die Verdeutlichungen zunehmend an Glaubwürdigkeit gewinnen, während der Student bei der einmaligen Einführung des Infos diesem zunächst einmal ohne Überprüfungs-möglichkeiten vertrauen muß.

4.1 Explikation der Hypothesen: Auf welchem Wege führt eine Transparenzerhöhung zur Angstreduktion?

Die Ausführungen haben verdeutlicht, daß eine Transparenzerhöhung nicht automatisch zu einer Angstreduktion führt, sondern nur dann, wenn weitere Bedingungen zutreffen. Dennoch sind wir davon ausgegangen, bei der Experimentalgruppe im Mittelwert eine Angstreduktion zu erwarten, die auf folgendem, vereinfachtem Wege zustandekommen sollte (s. dazu Jacobs 1980, 44; bzw. daraus abgeleitet und Bezug nehmend auf die technologische Umsetzung Schäfer 1982, 23).

Das experimentelle Treatment „Info“ schafft subjektiv Klarheit über die Prüfungsanforderungen und Vorbereitungsmöglichkeiten. Dadurch, daß die Studenten zur Ansicht gelangen, das Stoffgebiet sei eingegrenzt worden, die Lehrziele seien präzisiert worden, und es seien Möglichkeiten geschaffen worden, die Lehrziele zu erreichen, werden zwar keine zwingenden, aber günstige Voraussetzungen für die Verbesserung eines erfolgreichen Klausurergebnisses geschaffen. Die Studenten müßten jedenfalls den Schluß ziehen, die Erfolgswahrscheinlichkeiten hätten sich

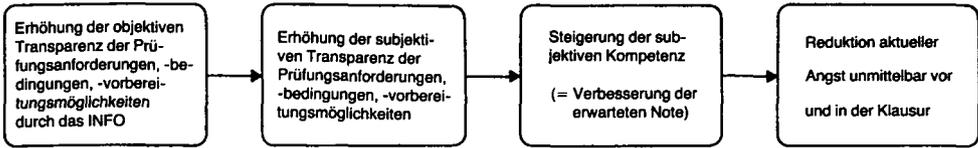


Abbildung 1: Der angenommene Weg von der Transparenzerhöhung (Info) zur Angstreduktion

verbessert, und zwar dadurch, daß sie ihre subjektive Kompetenz (erwartete Note) nach Durchlesen des Infos höher bewerten. Steigen aber die Kompetenzerwartungen, dann müßte die Angst sinken (Jacobs 1981a, 98). Abbildung 1 veranschaulicht den vermuteten Prozeß. Auf die einzelnen Beziehungen wird im Verlauf der Ausführungen noch einzugehen sein.

Die unmittelbare Wirkung der Ambiguitätsreduktion bezüglich Ambiguität 1 muß immer in Relation zu vorhergehenden, wenn auch nur diffusen Situationseinschätzungen betrachtet werden, welche ihrerseits wesentlich von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. allgemeine Prüfungsängstlichkeit, Repression, Sensitization, s.z.B. Krohne 1978) abhängen. Die Verdeutlichung der Prüfungsanforderungen kann

- vorherige günstige Erwartungen bestätigen (1) oder widerlegen (2)
- vorherige ungünstige Erwartungen bestätigen (3) oder widerlegen (4).

Unserer Ansicht nach wird 4) die größte Bedrohungsreduktion erbringen, da Mißerfolgsbefürchtungen direkt reduziert werden. 1) führt ebenfalls zu einer Bedrohungsreduktion, da Sicherheit über die subjektiv günstigen Erwartungen vermittelt wird. 3) kann zu einem geringen Bedrohungsanstieg führen, da bestimmte Abwehrmechanismen (z.B. „die Klausur ist gar nicht so schwer“) endgültig entkräftet werden. 2) schließlich wird den größten Bedrohungsanstieg erbringen, da die Mißerfolgsbefürchtungen direkt erhöht werden. Wir gehen davon aus, daß hohe Ambiguität 1 angesichts der möglichen Bedrohung durch die Klausur eher pessimistische oder schwankende Spekulationen über die Prüfungsanforderungen zu aktivieren imstande ist, die meisten Prüflinge in der Vorbereitungszeit relativ stark verunsichert werden, unmittelbar vor der Prüfung keine irgendwie begründbaren Erwartungen aufbauen können, was dazu führen kann, daß ihre Bedrohungseinschätzungen häufigen Schwankungen unterliegen, die Prüflinge öfter von worry-Gedanken überflutet werden und jedenfalls keine verlässliche Sicherheit gewonnen werden kann. Von der Ambiguität 1 dürften eigentlich nur hartgesottene Represser profitieren, die infolge der Unklarheiten keine Gefährdung ihrer Ziele bemerken. Wir sind allerdings der Ansicht, daß auch Represser Klarheit wollen. Denn fast alle Studenten waren der Meinung, man solle unbedingt für alle Prüfungen ein Info herausgeben.

Unabhängig davon, ob das Info vorherige Erwartungen über die Prüfungsanforderungen bestätig oder widerlegt hat, von der Reduktion der Ambiguität 2 (Vorbereitungshilfen) müßten alle Studenten profitieren.

Abschließend stellen wir nun noch einige Bedingungen auf, die wenigstens ansatzweise erfüllt sein müssen, damit unsere Bemühungen, Klarheit zu schaffen, letztlich

die Angsteinschätzungen der Studenten erreichen. Das Info muß folgende Kognitionen bei den Studenten fördern:

- „Ich kann mein angestrebtes Prüfungsergebnis eher erreichen als vorher, weil
- a) die Prüfungsanforderungen eingegrenzt wurden,
 - b) gezielte Vorbereitungshilfen die explizierten Anforderungen effizienter bzw. sicherer erfüllbar erscheinen lassen, sofern
 - c) ausreichend Zeit zur Vorbereitung vorhanden ist und
 - d) die Absicht besteht (bzw. unmittelbar vor der Klausur die Absicht realisiert wurde), die Zeit intensiv für die Vorbereitung zu nutzen (bzw. genutzt zu haben).“

Je besser diese Bedingungen erfüllt sind, desto eher ist mit einem Angstabbau zu rechnen. Wir können nicht alle Bedingungen überprüfen und einige Bedingungen besser als andere.

5. Die empirische Untersuchung

Alle untersuchten Probanden sind Studenten an der Universität des Saarlandes und entstammen der Population der Lehramtskandidaten, die im Sommersemester 1982 an einem erziehungswissenschaftlichen Seminar teilnahmen. In die nähere Auswertung wurden nur diejenigen Studenten einbezogen, die zu allen Untersuchungszeitpunkten verwertbare Fragebogenergebnisse vorweisen.* Alle diese Probanden nahmen an einer Klausur teil, deren Bestehen die Möglichkeit schuf, zu einer für das 1. Staatsexamen relevanten mündlichen Prüfung in Erziehungswissenschaft zugelassen zu werden. Als Experimentalgruppe dienten die Lehramtskandidaten eines unter Leitung von Prof. Dr. Strittmatter und Dipl.-Päd. Bedersdorfer durchgeführten Seminars. Von insgesamt 34 Probanden, die an mindestens einem Zeitpunkt den Fragebogen ausfüllten, verblieben 17 Probanden, die zu jedem Zeitpunkt verwertbare Fragebogenergebnisse lieferten. Experimentalgruppe (EG) und Kontrollgruppe (KG) sollten aus der gleichen Population stammen, eine vergleichbare Prüfung absolvieren, aber an verschiedenen Seminaren teilnehmen. Deshalb wurde eine solche KG gewählt, die zur gleichen Zeit ein anderes Seminar besuchte wie die EG. Als Kontrollgruppe dienten die Lehramtskandidaten eines unter Leitung von Prof. Dr. Sander durchgeführten Seminars (N = 13 von ursprünglich 15). An dieser Stelle sei den Professoren Sander und Strittmatter für ihre freundliche Mitarbeit gedankt.

Während vom objektiven Standpunkt aus das Ergebnis der Klausur für alle Studenten die gleiche Bedeutung hat, sind die Lehrziele der Seminare bzw. die Klausuren von EG und KG nicht miteinander zu vergleichen.

Am 29.6.1982 wurden bei der EG und KG mehrere Angstmaße (SPA, FT, APA) sowie einige Fragen zur Einschätzung der subjektiven Transparenz der Prüfungsanforderungen und -bedingungen erhoben (TRANS). Unmittelbar nach der Fragebogenaktion teilten die Seminarleiter der EG das Informationspapier zur Erhöhung der Transparenz der Prüfungsanforderungen und -bedingungen an die Seminarteilnehmer aus, während die Studenten der KG kein derartiges Informationspapier erhielten.

Am 6.7.1982 wurde derselbe Fragebogen wiederum vorgegeben, und zwar der KG unmittelbar vor dem Klausurbeginn. Die Klausur der EG fand eine Woche später statt, und auch zu diesem Zeitpunkt wurden die gleichen Meßvariablen erhoben.

Zum besseren Verständnis seien im folgenden die Meßzeitpunkte, die wichtigsten Meßvariablen, sowie die Versuchsplananordnung in der Formalisierung von *Campbell* und *Stanley* (1970) dargelegt. Der Versuchsplan bezieht sich auf den Vergleich zwischen EG und KG. Die unabhängige Variable X ist in unserem Falle das Informationspapier (Info). Auf die abhängigen Variablen (0) wird im Verlauf der weiteren Ausführungen näher eingegangen.

* Das gilt nur für die Vergleiche zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe.

Datum	29.6.82	6.7.82	13.7.82
Versuchsanordnung (in der Formalisierung von Campbell & Stanley)	EG: 0 X ----- KG: 0	0 0 (Klausur)	O (Klausur)
Meßzeitpunkt:	1	2	3
die wichtigsten erhobenen Meß- variablen (Abkürzung)	SPA1 FT1 APA1 TRANS1	SPA2 FT2 TRANS2	SPA3 FT3 TRANS3

Tabelle 1: Überblick über den Verlauf der Untersuchung

Wie aus der Tabelle 1 hervorgeht, beträgt der Abstand zwischen Vortest (Meßzeitpunkt 1) und Klausurtermin für die EG 2 Wochen, für die KG hingegen nur 1 Woche, was die Aussagekraft des Designs einschränkt. Als relevanter Angstvergleich zwischen den Gruppen wird die aktuelle Angst unmittelbar vor der Klausur bzw. die jeweilige Differenz zwischen Vortest und Klausurtermin betrachtet.

Das Design ähnelt der Versuchsanordnung 10 bei *Campbell & Stanley* (1970, 545). Die Aussagekraft dieses Versuchsplans ist um so höher, je ähnlicher einander EG und KG in der Zusammensetzung sind und je mehr sich diese Ähnlichkeit durch Ergebnisse des Vortests bestätigt (*Campbell & Stanley* 1970, 563).

Die Ähnlichkeit zwischen EG und KG muß insgesamt als sehr gut bezeichnet werden. Beide Gruppen stammen nicht nur aus der gleichen Population (Lehramtskandidaten), die Mittelwerte der allgemeinen Prüfungsängstlichkeit (APA1) einem Maß, das mit der situativen Prüfungsangst SPA1 .82 (N = 36) korreliert,* sind praktisch identisch, und die Mittelwerte und Streuungen aller erhobenen Vortests unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

6. Überprüfung der Hypothesen

6.1 Überprüfung der Validität des experimentellen Treatments „Info“ und weiterer notwendiger Bedingungen

Der Versuch, Prüfungsanforderungen und -bedingungen transparent zu machen, kann nur dann als geglückt gelten, wenn die Studenten der EG nach Einführung des Infos subjektiv eine Transparenzerhöhung bemerken. Um die Validität des Infos bzgl. seiner Wirksamkeit auf die subjektiven Einschätzungen der Transparenz zu überprüfen – wie aus Abbildung 1 hervorgeht, ist dies ja eine notwendige Bedingung für unsere weiteren Überlegungen –, wurde der EG und der KG zu allen möglichen Zeitpunkten ein Fragebogen zur Einschätzung der Transparenz der Prüfungsanforderungen und -bedingungen (TRANS) vorgelegt. Die Items dieses Fra-

* Die hohe Korrelation entkräftet nicht die Möglichkeit einer fachspezifischen Prüfungsängstlichkeit, eine fachspezifische Prüfungsängstlichkeit wird aber im vorliegenden Fall nicht erwartet (siehe dazu *Jacobs* 1982b, 47, Tabelle 6: Punkt 1b).

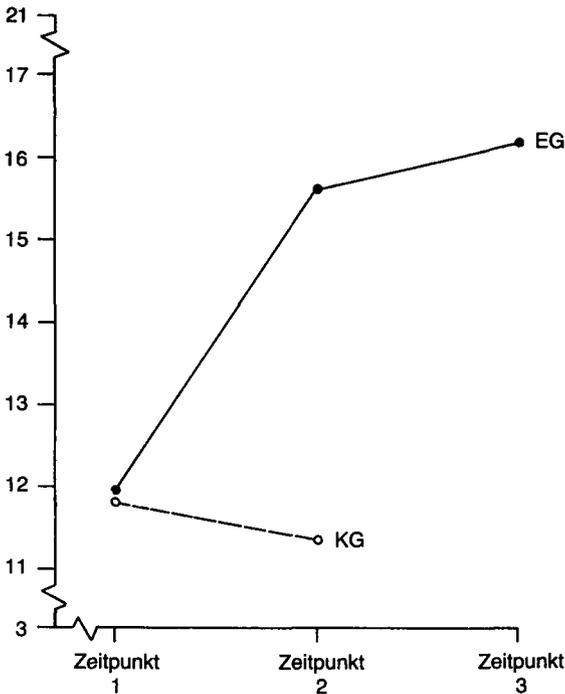


Abbildung 2: Graphische Darstellung der TRANS-Mittelwerte von Experimentalgruppe (N = 17) und Kontrollgruppe (N = 13) für die Meßzeitpunkte 1, 2, 3

gebogens beziehen sich darauf, ob der Student die Prüfungsanforderungen genau kennt, weiß, wo er zu einer adäquaten Vorbereitung Schwerpunkte setzen müßte und welche Literatur er zur Erfüllung der gesetzten Klausuranforderungen lesen müßte (Näheres: *Jacobs/Bedersdorfer* 1982, 18).

Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, entsprechen die empirischen Ergebnisse den Erwartungen in idealtypischer Weise; denn die EG läßt einen deutlichen Transparenzanstieg ($p_e \leq .01$) erkennen, während bei der KG keine Veränderung feststellbar ist, beide Gruppen erzielen zum Zeitpunkt 1 hoch vergleichbare Transparenzwerte, zum Zeitpunkt 2 weist die EG eine deutlich signifikant höhere Transparenz auf als die KG ($p_e \leq .001$), und die Differenz der Testwerte von Z2 nach Z1 (also TRANS2 minus TRANS1) ist bei der EG erwartungsgemäß höher einzuschätzen als bei der KG ($p_e \leq .01$). Alle Ergebnisse stützen die Validität des Infos.

Der nun nachgewiesene Transparenzanstieg bei der EG führt unseren Überlegungen zufolge jedoch nur dann zu einer Erhöhung der Erfolgserwartung, wenn die auf Seite 188 dargelegten Bedingungen zutreffen. Wie eine Befragung zum Zeitpunkt 2 ergab, dürften diese notwendigen Bedingungen für die meisten Studenten der EG zutreffen. Denn die überwiegende Mehrheit der EG-Studenten ist davon überzeugt, daß das Info die Klausuranforderungen auf eine solche Weise eingrenzte, daß eine gezieltere Vorbereitung als zuvor möglich wurde, daß das Info die Möglichkeit schuf, einen effektiven Arbeitsplan zu machen, und daß die zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit für ausreichend angesehen werden kann. Bis auf Punkt

d (Seite 188), über den wir keine Informationen haben, betrachten wir die notwendigen günstigen Bedingungen als weitgehend erfüllt.

6.2 Transparenzerhöhung und Angstabbau unmittelbar vor der Prüfung

Zwar wird eine Erhöhung der objektiven wie subjektiven Transparenz nicht immer theoretisch eine Angstabnahme erwarten lassen, unter den im vorliegenden Fall gegebenen günstigen Bedingungen jedoch müßte die Transparenzerhöhung für eine entsprechende Angstabnahme förderlich sein. Entsprechend formulieren wir unsere Hypothesen. Als relevant wird dabei der Vergleich von EG und KG bezüglich der Differenz zwischen Vortest und dem jeweiligen Klausurbeginn angesehen, da ja von Interesse ist, ob die Einführung des Infos zum Zwecke der Transparenzerhöhung die aktuelle Angst unmittelbar vor oder in einer Prüfung senkt. (Klausurtermin EG = Z 3, Klausurtermin KG = Z 2).

Situative aktuelle Prüfungsangst (SPA) bzw. Fearthermometer (FT) (näheres siehe Jacobs 1981a, 288) wurden unmittelbar vor der Vergabe der Klausurunterlagen erhoben. Den aktuellen Angstmaßen, welche nicht zum Klausurtermin erhoben wurden, lag jeweils die Anweisung zugrunde, sich gedanklich in die Situation „5 Minuten vor Beginn der tatsächlichen Klausur“ zu versetzen, sich die Szene so realistisch wie möglich vorzustellen und unmittelbar danach den erlebten Gefühlszustand anhand der Fragebogen einzuschätzen. Diesem imaginierten aktuellen Angstmaß kann die Validität insofern nicht abgesprochen werden, als alle möglichen Korrelationen zwischen der aktuellen Angst der vorgestellten und der tatsächlichen Klausur stets mindestens auf dem Promille-Niveau signifikant ausfallen und in einem Bereich von $r = .59$ bis $r = .82$ schwanken.

In Tabelle 2a werden die idealtypischen Hypothesen aufgestellt und anhand der zwei aktuellen Angstmaße SPA und FT überprüft, wobei Hypothese E die strengste und wichtigste Prüfung darstellt. Zur weiteren Verdeutlichung und Ergänzung werden in Tabelle 2b die Mittelwerte zu allen Zeitpunkten dargestellt. Die für die Hypothesenprüfung relevante graphische Darstellung der Angstmittelwerte geht aus Abbildung 2c hervor.

Hypothesen:	Hypothesenüberprüfung bzgl. SPA	Hypothesenüberprüfung bzgl. FT
Hyp. A: EG1 = KG1	; $t = 0,73$, $df = 26$, ns	(B); $t = 0,60$, $df = 26$, ns (B)
Hyp. B: EG1 > EG3	; $t = 2,95$, $df = 16$, $p_e \leq .01$	(B); $t = 4,03$, $df = 14$, $p_e \leq .001$ (B)
Hyp. C: KG1 = KG2	; $t = 0,91$, $df = 10$, ns	(B); $t = 0,36$, $df = 12$, ns (B)
Hyp. D: KG2 > EG3	; $t = 0,58$, $df = 26$, ns	(NB); $t = 1,63$, $df = 26$, $p_e \leq .10$ (NB)
Hyp. E: (EG1-EG3) > (KG1-KG2)	; $t = 1,56$, $df = 26$, $p_e \leq .10$	(NB); $t = 2,22$, $df = 26$, $p_e \leq .05$ (B)

Zeichenerklärung:

EG1 bzw. EG3 : Mittelwerte der Experimentalgruppe zum Zeitpunkt 1 bzw. 3

KG1 bzw. KG2 : Mittelwerte der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt 1 bzw. 2

= : Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht voneinander

EG > KG : Der Mittelwert der Experimentalgruppe ist größer als der Mittelwert der Kontrollgruppe

(B) bzw. (NB) : Hypothese ist bestätigt worden bzw. nicht bestätigt worden (verbindl. Sign.-Niveau .05)

ns : nicht signifikant, $p_e \leq .01$ sign. auf dem 1%-Niveau (einseitig)

Tabelle 2a: Hypothese und Hypothesenüberprüfung zur aktuellen Angst (SPA bzw. FT)

	SPA1	SPA2	SPA3	FT1	FT2	FT3
X	32,00	30,71	25,35	3,97	3,37	1,80
EG: s	10,06	9,99	10,43	2,51	2,26	1,97
N	17	17	17	15	15	15
X	29,27	27,64		3,38	3,15	
KG: s	10,40	11,08		2,72	2,41	
N	11	11		13	13	

Tabelle 2b: Aktuelle Angst-Mittelwerte und -streuungen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe für die Zeitpunkte 1, 2 und 3

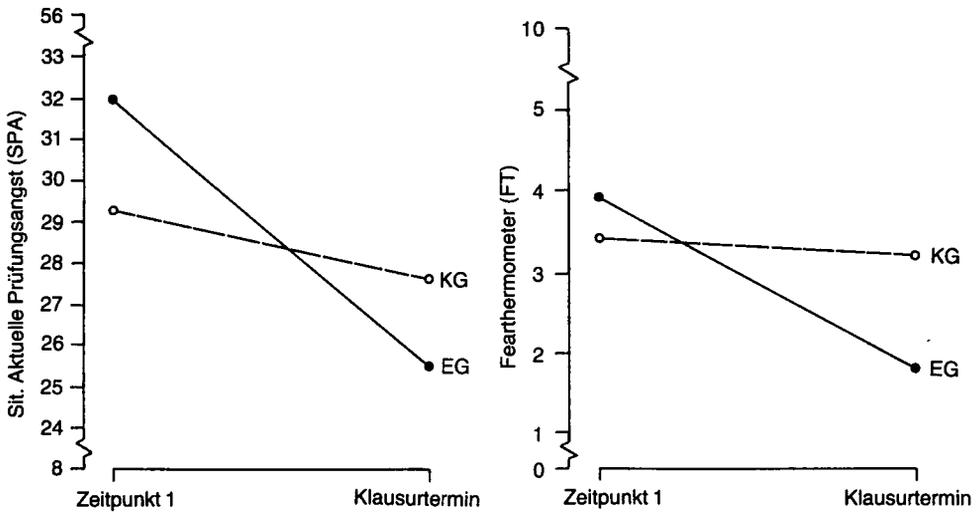


Abbildung 2c: Graphische Darstellung der aktuellen Angst-Mittelwerte von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe für die Meßzeitpunkte 1 und die jeweiligen Klausurtermine (Hypothesenrelevante Darstellung)

Während EG und KG sich im Vortest bezüglich beider Angstmaße nicht unterscheiden, die EG unmittelbar vor der Klausur stets signifikant geringere Angstwerte aufweist als im Vortest und die Kontrollgruppe stets keine signifikanten Angstveränderungen erkennen läßt, die Hypothesen A bis C also überzeugend bestätigt werden konnten, unterscheiden sich die aktuellen Angstmittelwerte beider Gruppen unmittelbar vor der Klausur nicht signifikant voneinander, obwohl sie stets in erwarteter Richtung liegen und bezüglich des FT fast das übliche Signifikanzniveau erreichen ($p_e \leq .10$). Die entscheidende Hypothese E, welche die Erwartung ausdrückt, daß die Angstmittelwerte vom Vortest zum Nachtest bei der EG stärker sinken sollten als bei der KG, kann zwar bezüglich des FT relativ klar ($p_e \leq .05$) gestützt werden, läßt sich jedoch mittels SPA nur der Tendenz nach ($p_e \leq .10$) bestätigen. Insgesamt hätten wir uns zwar gewünscht, daß die empirischen Resultate den Hypothesen D und E etwas deutlicher entsprochen hätten. Anderer-

seits geben die Daten keine Anhaltspunkte dafür, entmutigt jede weitere Forschung zur Förderung des Angstabbaus durch Reduktion von Ambiguität aufzugeben.

Weitere Stützen, die möglicherweise für die positive Wirkung des Infos auf die Angst sprechen, sind darin zu sehen, daß die EG unmittelbar vor der Klausur signifikant weniger Angst empfindet als bei Prüfungen (Klausuren, Klassenarbeiten) üblicherweise ($p_e \leq .05$), ein derartiger signifikanter Unterschied bei der Kontrollgruppe hingegen nicht festzustellen ist, und daß weiterhin bei der EG der Transparenzanstieg mit der Angstabnahme $.45$ ($N = 17$, $p_e \leq .05$) korreliert.

6.2.1 Auswirkungen der Transparenzerhöhung auf weitere Aspekte der Angst

Es war unser Anspruch, den Nachweis zu erbringen, daß die Reduktion der Ambiguität von Prüfungsanforderungen und -bedingungen die aktuelle Angst in einer Prüfung senkt. Insofern haben wir folgerichtig die aktuelle Angst unmittelbar vor der Prüfung erhoben. Andererseits bleibt zu überlegen, ob das Info nicht andere Ängste viel wirksamer abbaute als die Angst in der Prüfung. Insbesondere vermuten wir, daß die aktuelle Angst während der Vorbereitungszeit entscheidend abgenommen hat. Für künftige Untersuchungen empfiehlt es sich deshalb, entsprechende aktuelle Angstmaße mitzuerheben, deren Situationsbeschreibung etwa lauten könnte: „Wenn ich an meinem Arbeitsplatz sitze und an die Prüfung denke.“ Weiterhin vermuten wir, daß eine Menge quälender Bedrohungsgedanken, die in enger Beziehung zur worry-Komponente der Angst stehen (*Liebert & Morris 1967, Deffenbacher 1980, Wine 1980, Schwarzer 1981*), durch das Info entkräftet und beseitigt wurden, wie z.B. „Bereite ich mich richtig vor?“ „Wo soll ich angesichts der Stofffülle mit dem Lernen beginnen?“ „Reicht das, was ich bisher gelernt habe, aus?“ oder „Sehe ich irgendeinen Fortschritt in meinen Bemühungen?“. Durch Intransparenz wird man gezwungen, häufiger Selbstaufmerksamkeit für die Bedrohung zu aktivieren, da man sich nie auf eine Bedrohungseinschätzung verlassen kann, sondern häufiger mehrere, letztlich nicht begründbare, Alternativen abwägen muß. Dadurch verläuft der secondary appraisal nicht zielgerichtet, effektive Angstabwehrmechanismen können nicht aufgebaut werden oder brechen bald zusammen und das Individuum wird wiederum mit der Bedrohung konfrontiert. Diesbezüglich glauben wir, durch das Info einige Zweifel beseitigt und auch die Häufigkeit von Bedrohungsgedanken während der Vorbereitungszeit eingedämmt zu haben.

Daß es jedenfalls gelungen ist, Hilflosigkeit abzubauen und Zuversicht zu stärken, wird von den Studenten der EG mit großer Mehrheit bestätigt. Zum Zeitpunkt 2, nach den Auswirkungen des Infos befragt, stimmen 70% der Studenten zu, daß sie sich durch das Info weniger hilflos als zuvor fühlen, ca. 80% bestätigen, daß sie nach der Durchsicht des Infos zuversichtlicher sind, den gestellten Anforderungen gewachsen zu sein, und ca. 70% sind der Ansicht, das Info habe ihnen geholfen, ihre Angst zu senken. Die Studenten sind zweifellos von dem Nutzen des Infos überzeugt, denn wie könnte man sonst erklären, daß keiner die Forderung ablehnt,

man solle vor jeder Prüfung die Anforderungen und Lernhilfen in der Weise spezifizieren, wie dies durch das Info geschehen ist?

6.2.2 *Transparenzerhöhung und Effizienz konstruktiver Bedrohungsbewältigungsmaßnahmen*

Fühlen sich Personen durch eine anstehende Prüfung bedroht, so können sie in völlig unterschiedlicher Weise auf die Bedrohung reagieren. Diese Bewältigungsversuche können nach *Lazarus & Launier* (1981) u. a. unterschiedliche Funktionen (Änderung der Person-Umwelt-Transaktion vs. Kontrolle emotionaler Reaktionen) als auch unterschiedliche Formen (Informationssuche – direkte Aktionen – Aktionshemmung – intrapsychische Formen) annehmen (*Lazarus & Launier* 1981, 245ff). So können Studenten – wie wir festgestellt haben – die gedankliche Beschäftigung mit der Klausur vermeiden, sich ablenken, die Validität der Prüfung infragestellen, sich entspannen u. v. a. m.; sie können sich aber auch konstruktiv im Sinne von *Bohse* (1981, 36) mit der Bedrohung auseinandersetzen, worunter wir u. a. folgende Maßnahmen verstehen: Die Person macht sich einen Plan, wann sie was noch lernen will, setzt Schwerpunkte, konzentriert sich auf die Klausuranforderungen, bereitet sich planvoll auf die Klausur vor (Bewältigungsform: Informationssuche bzw. direkte Aktion; Funktion: in jedem Falle zumindest auch Veränderung der Person-Umwelt-Transaktion).

Die Effizienz solcher konstruktiver Bedrohungsbewältigungsmaßnahmen (darunter verstehen wir das Phänomen, daß als Folge eines Bewältigungsversuchs die subjektiv wahrgenommene Bedrohung sinkt) hing zu zwei Meßzeitpunkten signifikant mit der subjektiv wahrgenommenen Transparenz zusammen ($Z1: r = .44, df = 20, p_e \leq .05$; $Z2: r = .44, df = 20, p_e \leq .05$). Nach Einführung des Treatments erhöhte sich von Meßzeitpunkt 1 zu Meßzeitpunkt 2 erwartungsgemäß die Effizienz konstruktiver Bedrohungsbewältigungsmaßnahmen bei der EG ($t = 2,50, df = 21, p_e \leq .05$). Diese empirischen Zusammenhänge könnten theoretisch wie folgt zu erklären sein: Mit der Steigerung subjektiver Transparenz erhöht sich in der Vorbereitungsphase die subjektive Sicherheit darüber, daß bestimmte konstruktive Handlungen zum erwünschten Ziel führen. Damit wird der subjektive Nutzen konstruktiver Bedrohungsbewältigung gesteigert. Konstruktive Bewältigung wird effektiver, d. h. sie führt zuverlässiger zur Bedrohungsreduktion.

6.3 *Der Weg von der Transparenzerhöhung zur Angstreduktion*

Aus der Prüfungsangsttheorie von *Jacobs* (1980, 44; 1981a, 1982) ist abzuleiten, daß eine Transparenzerhöhung unter bestimmten Bedingungen zu einer Kompetenzsteigerung führen müßte. Diese Kompetenzsteigerung müßte nun weiter zu einer Reduktion der Mißerfolgserwartung (= subjektive Wahrscheinlichkeit durchzufallen) und zu einer Reduktion des Kompetenzdefizits (= angestrebte Note – erwartete Note) bzw. der Erhöhung der subjektiven Wahrscheinlichkeit, die angestrebte Note zu erzielen, führen. Als Folge dieser Veränderung ist, konstante und

ausgeprägte Motivationsstärken (= das Ausmaß der antizipierten aversiven Konsequenzen des jeweiligen Mißerfolgs bzw. die negative Valenz der Zielverhinderung) vorausgesetzt, eine Angstreduktion zu erwarten.

– *Führt Transparenzerhöhung zur Steigerung subjektiver Kompetenz?*

Das subjektive Kompetenzmaß setzt sich additiv zusammen aus der Beantwortung der Fragen, wie wahrscheinlich der Proband das Erreichen der Note 1, 2 oder besser, 3 oder besser und 4 oder besser einschätzte. Je höher die subjektive Kompetenz, desto eher rechnet der Student mit einer guten Note.

Wir sind nun davon ausgegangen, daß das Info die subjektive Kompetenz steigert, weil die Transparenz der Prüfungsanforderungen, verbunden mit der Eingrenzung der Stofffülle sowie die Vorbereitungshilfen günstige Bedingungen zur Bewältigung der Anforderungen darstellen, wodurch die Gegenkraft gegenüber der Gefahr an Wirksamkeit gewinnt (Jacobs 1982, 8). Die subjektive Kompetenz verändert sich jedoch eindeutig nicht, denn der Mittelwert zum Zeitpunkt 3 fällt entgegen der Erwartung geringfügig niedriger aus als zum Zeitpunkt 1. Die Hypothese, die subjektive Transparenzerhöhung führe über den Weg einer subjektiven Kompetenz-erhöhung zur Angstreduktion kann folglich anhand der empirischen Ergebnisse dieser Studie nicht aufrecht erhalten werden. Im vorliegenden Fall kann die Angstreduktion der EG vielmehr nur durch eine Anspruchsniveausenkung sowie durch eine Reduktion der Motivationsstärke erklärt werden. Denn die EG steigerte die Wahrscheinlichkeit ihre angestrebte Note zu erzielen und senkte das Ausmaß der antizipierten aversiven Konsequenzen des Mißerfolgs (Jacobs & Bedersdorfer 1982, 33 bzw. 32). Nähere Ausführungen dazu, wie man diese, nicht durch das Info intendierten Prozesse möglicherweise erklären könnte, findet der interessierte Leser bei Jacobs & Bedersdorfer (1982, 35–40).

7. Ergebnisse einer Replikationsstudie

Im Rahmen eines Feldexperimentes konnten Jacobs & Bedersdorfer und Bohse-Wagner (1983) die in der vorliegenden Untersuchung nachgewiesene Überlegenheit der EG bzgl. der subjektiven Transparenz und der aktuellen Angst replizieren. In diesem Feldexperiment an Fachoberschülern wurde ein zweimaliger direkter Vortest-Nachttest-Vergleich zwischen EG und KG realisiert. In beiden Fällen entwickelte sich die Kompetenz der EG nach Einführung des Infos signifikant günstiger als die Kompetenz der KG, während keine Unterschiede hinsichtlich der Anspruchsniveau- und Motivationsstärkeentwicklung zu verzeichnen waren. Theoriegemäß reduzierte die EG im Gegensatz zur KG deutlich ihr Kompetenzdefizit, wobei diese Kompetenzdefizitreduktion durch die günstige Kompetenzentwicklung zustande kam.

Die vorteilhaftere subjektive Kompetenzentwicklung der EG war objektiv begründet, da die Schüler der EG auch bessere Prüfungsergebnisse erzielten. Zudem zweifelten sie entschieden weniger am Nutzen der Prüfungsvorbereitung als die

Schüler der übrigen Gruppen, ein Ergebnis, das wir als einen Hinweis dafür werten, durch transparenzschaffende Maßnahmen auch die Lernmotivation der Schüler positiv beeinflussen zu können.

8. Abschließende Bemerkungen

Insgesamt bestätigen die Klausurteilnehmer die Qualität des Infos in den Aspekten, auf das es sich bezog. *Jacobs & Bedersdorfer* (1982, 40ff) diskutieren Möglichkeiten, das Informationspapier zu verbessern. Entscheidende Verbesserungen sind in der Explikation der Bewertungsrichtlinien (Punkt B, S. 184), insbesondere in einer Verdeutlichung der der Leistungsbewertung zugrundegelegten Bezugsnormen zu sehen. Konkret: Welcher Punktzahl wird welche Note zugeordnet? Weiterhin sollte das Info explizit Angaben zu den Konsequenzen enthalten, die für den Studenten aus der Leistungsbewertung folgen, weil nicht davon ausgegangen werden kann, daß alle Studenten selbst über triviale Fakten der Prüfungsordnung informiert sind. Wie ein Student berichtete, erfuhr er erst anderthalb Wochen vor der Klausur eher zufällig, daß lediglich das Bestehen der Klausur relevant war, eine Information, die im übrigen die massive Motivationsstärkereduktion dieses Studenten erklärte.

Auf die bei *Jacobs & Bedersdorfer* angesprochenen pädagogischen Zielkonflikte, die im Zusammenhang mit ambiguitätsreduzierenden Maßnahmen entstehen können, kann hier infolge Platzmangels nicht dezidiert eingegangen werden. Die Autoren sehen, daß eine durch Transparenz geschaffene größere Klarheit, die damit verbundene Effizienz des Lernens und die angstreduzierende Wirkung mit wichtigen übergeordneten Lernerfahrungen konfliktieren können. Sie vertreten den Standpunkt, daß die selbständige Reduktion von Ambiguität in komplexen Situationen als ein Hauptziel wissenschaftlicher Ausbildung angesehen werden soll, lehnen es andererseits aber ab, dieses Argument als Alibi dafür zu mißbrauchen, die Prüfer von den Mühen zu entbinden, sich selbst und den Studenten Klarheit darüber zu vermitteln, was und wie sie prüfen.

Literatur

- Becker, P.*: Studien zur Psychologie der Angst. Weinheim: Beltz 1980.
- Boesch, E. E.*: Psychopathologie des Alltags – Zur Ökopsychologie des Handelns und seiner Störungen. Bern: Huber 1976.
- Bohse, N.*: Klärung der schulungstheoretischen Grundlagen und Systematisierung in einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen. In: *Strittmatter, P. u. a.* Saarbrücken 1981, S. 26–71.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C.*: Experimentelle und quasiexperimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. In: *Ingenkamp, K. H.* (Hg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil 1. Weinheim: Beltz 1970.
- Cohen, R.*: Zum Begriff der Angst in der differentiellen Psychologie. Konstanz: Universitätsverlag 1971; zitiert nach *Becker* 1980.
- Deffenbacher, J. L.*: Worry and emotionality in test anxiety. In: *Sarason, J. G.* (Ed.): Test anxiety. Hillsdale: Erlbaum 1980, 111–128.

- Fürntratt, E.*: Angst und instrumentelle Aggression. Weinheim: Beltz 1974; zitiert nach *Becker* 1980.
- Jacobs, B.*: Angst in der Prüfung. Ansätze zu einer Theorie der Prüfungsangst auf der Basis der Angsttheorie von Lazarus. Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität des Saarlandes. Nr. 2. Saarbrücken 1980.
- Jacobs, B.*: Angst in der Prüfung – Beiträge zu einer kognitiven Theorie der Angstenstehung in Prüfungssituationen. Frankfurt: Fischer 1981.
- Jacobs, B.*: Suchbereich 1: Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung. In: *Strittmatter, P. u. a.*, Saarbrücken 1981, Anhang I (b).
- Jacobs, B.*: Überlegungen zu einer kognitiven Theorie der Angstenstehung in Prüfungssituationen. Unterrichtswissenschaft 1982a (Nr. 1), 3–18.
- Jacobs, B.*: Die Fachspezifität der Prüfungsängstlichkeit. Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft. Universität des Saarlandes. Nr. 13. Saarbrücken 1982b.
- Jacobs, B. & Bedersdorfer, H.-W.*: Reduktion von Ambiguität der Prüfungsanforderungen, -bedingungen und -vorbereitung als eine pädagogische Maßnahme zum Abbau von Angst in der Prüfung. Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität des Saarlandes. Nr. 15. Saarbrücken 1982.
- Jacobs, B., Bedersdorfer, H.-W. & Bohse-Wagner, N.*: Angstabbau durch Transparenz. Eine quasiexperimentelle Felduntersuchung zur ökologischen Validierung eines theoriegeleiteten Interventionsprogramms zur Reduktion von Angst in der Prüfung. Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität des Saarlandes. Nr. 18. Saarbrücken 1983.
- Schäfer, W.*: Problemlöseorientierte Interventionsplanung. Ein Paradigma der Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Theorien auf die Lösung praktischer Probleme? Unterrichtswissenschaft 1, 1982, 19–32.
- Schwarzer, R.*: Besorgtheit und Aufgeregtheit als unterscheidbare Komponenten der Leistungsängstlichkeit. Psychologische Beiträge 23, 1981, 579–594.
- Strittmatter, P., Blug, A., Bohse, N., Jacobs, B., Malter, H.-P., Schäfer, W.*: Entwicklung, Realisierung und Erprobung von pädagogischen Interventionen zur Reduktion von Schulangst und Steigerung von Interesse an der Schule – Zwischenbericht der ersten Projektphase – Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft. Universität des Saarlandes, Nr. 8, Saarbrücken 1981.
- Wine, J. D.*: Cognitive-attentional theory of test anxiety. In: *Sarason, J. G.* (Ed.): Test anxiety. Hillsdale: Erlbaum 1980, 349–385.

Verfasser:

Dr. Bernhard Jacobs Dipl.-Psych., Fachrichtung 6.2 Angewandte Erziehungswissenschaft, Hans-Werner Bedersdorfer Dipl.-Päd., Fachrichtung 6.1 Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität des Saarlandes, 6600 Saarbrücken