

Bohse-Wagner, Nikolaus; Strittmatter, Peter
Angst in der Schule. Bericht einer Interventionsstudie

Unterrichtswissenschaft 14 (1986) 3, S. 232-253



Quellenangabe/ Reference:

Bohse-Wagner, Nikolaus; Strittmatter, Peter: Angst in der Schule. Bericht einer Interventionsstudie - In: Unterrichtswissenschaft 14 (1986) 3, S. 232-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296026 - DOI: 10.25656/01:29602

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296026>

<https://doi.org/10.25656/01:29602>

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

Angst in der Schule – Bericht einer Interventionsstudie¹

Im Rahmen eines Interventionsprogrammes wurden vier Bausteine entwickelt mit dem Ziel,

- (1) die Lehrer-Schüler-Interaktion zu verbessern,
- (2) Angst und Angstabbau zum Thema einer Unterrichtseinheit zu machen,
- (3) die Lehrer zu einer transparenteren Gestaltung ihres Leistungsbewertungsprozesses und zu einer verstärkten sach- bzw. individualnormbezogenen Rückmeldung zu veranlassen und
- (4) den Schülern geeignete Lern- und Arbeitstechniken zu vermitteln.

Der Bericht der Erfahrungen und Daten orientiert sich am Konzept der Evaluation, d. h. die Input-Evaluation bezieht sich auf die Eignung des Programmes als Fortbildungsmaßnahme für Lehrer, die Transfer-Evaluation überprüft die Umsetzung des Programms durch die Lehrer, die Evaluation im engeren Sinne fragt nach den beobachtbaren Verhaltensänderungen bei den Zielvariablen.

Within the scope of an experimental programm four „blocks“ have been developed with the intention

- to improve the interaction between teacher and pupil,
- to make „fear“ and „reduction of fear“ a topic of a teaching-unit,
- to induce the teachers to make their processes of evaluation more transparent and to increase the number of individual-focussed feed-backs,
- to provide the pupils with suitable learning and working technics.

The report of the experiences and the data is related to the idea of evaluation, that means the input-evaluation refers to the possibility of using this programm as a training measure for teachers, the transfer-evaluation proves the teachers' realization of this programm and the evaluation *sensu stricto* asks for possible observable changes in behaviour regarding the aim variables.

1. Ziele des Projektes

Ziel unseres Forschungsvorhabens war – wie es der Titel bereits ausdrückt – die „Konkretisierung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Maßnahmen zum Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen“. Über die notwendigen und zugleich unterschiedlichen Vorarbeiten, die u. a. zur Entwicklung allgemeiner schulangsttheoretischer Aussagen führten bzw. die wissenschaftstheoretischen Grundlagen für die Technologiebildung und Interventionsplanung lieferten, wird hier nicht berichtet. Wir verweisen auf eine Auswahl der entsprechenden Publikationen: *Jacobs & Strittmatter* (1979); *Jacobs* (1981); *Bohse-Wagner* (1982); *Jacobs* (1982); *Schäfer* (1982); *Strittmatter* (1982).

¹ An dieser Interventionsstudie haben unter der Leitung von P. Strittmatter, H.-W. Bedersdorfer, N. Bohse-Wagner, W. Götzmann und D. Schmitt gearbeitet. Das Projekt wurde u. a. aus Mitteln des BMBW gefördert; die Arbeiten wurden von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet; ihm gehörten an: F. Achtenhagen, H. Fend, K. Hasemann, A. Helmke, H.-G. Schönwälder, B. Weidenmann, D. Woytsch. Leser, die an über diesen Beitrag hinausgehenden Informationen interessiert sind, verweisen wir auf den abschließenden Forschungsbericht, aus dem hier u. a. auszugsweise berichtet wird.

Vor dem Hintergrund unserer kognitionspsychologisch orientierten Positionen im Hinblick auf die Entstehung und Verarbeitung von Schulangst und mit Hilfe eines praktikablen Modells zur Interventionsplanung entstanden sogenannte Ziel-Mittel-Bäume (vgl. *Bohse-Wagner* 1982, S. 33–50). Das Ergebnis dieser Arbeit war ein umfangreiches Repertoire einzelner Maßnahmen, die in einem nächsten Schritt in ein konsistentes Interventionsprogramm zu integrieren waren.

Bevor mit der weiteren Ausarbeitung des Programms begonnen wurde, hatte die Projektgruppe die Entscheidungskriterien festgelegt, denen alle noch zu konkretisierenden Maßnahmen genügen sollten. Dazu gehörte u. a., daß alle Handlungsempfehlungen

- nur solche Variablen enthalten, die im Hinblick auf die Schulangst grundsätzlich manipulierbar sind,
- möglichst in einem nachvollziehbaren Zusammenhang mit unseren allgemeinen theoretischen Aussagen stehen und in ihrer vermuteten Wirksamkeit empirisch belegt werden können,
- ungünstige Nebeneffekte, wie etwa Senkung der schulischen Leistung vermeiden bzw. wünschenswerte Nebeneffekte (z. B. Lernmotivationen) erzielen,
- eher präventiv-generalisierender als therapeutisch-individueller Art sind,
- unter den gegebenen Bedingungen von Unterricht eingesetzt und möglichst in den normalen Unterricht integriert werden können,
- die Möglichkeit eröffnen, die zu entwickelnden Materialien nach Abschluß des Projektes in der Lehreraus- und -fortbildung einzusetzen.

Diese Parameter konstituieren, wenn auch nicht allein und nicht in der wünschenswerten Konsequenz, die Basis für den Entscheidungsprozeß zugunsten der vier „Treatmentpakete“, im folgenden als Bausteine bezeichnet.

Das aus 4 Bausteinen bestehende Interventionsprogramm enthält zwei Ansatzpunkte:

- die *Modifikation bedrohlicher Aspekte* schulischer Leistungssituationen. Im Mittelpunkt dieser Interventionsbemühungen, die den Bausteinen I und III zugrunde liegen, stehen vor allem die Veränderung der Lehrereinstellungen und -verhaltensweisen, die für die Schüler Bedrohungsqualitäten aufweisen;
- die *Verbesserung der Kompetenz von Schülern, subjektiven Bedrohungen adäquat zu begegnen bzw. diese zu verarbeiten*. Die in den Bausteinen II und IV vorgeschlagenen Maßnahmen wenden sich direkt oder indirekt an die Person des Schülers. Sie intendieren eine Verbesserung der Schülerkompetenzen, die langfristig gesehen, unabhängig von Lehrer und Fach, positive Effekte auf das subjektive Angsterleben von Schülern erwarten lassen.

2. Konkretisierung des Interventionsprogramms

Baustein I: Lehrer-Schüler-Interaktion (Bedersdorfer, Bohse-Wagner & Schäfer)

Daß der Aspekt der zwischenmenschlichen Interaktionen im Zusammenhang mit Angst von Bedeutung ist, leuchtet zum einen aus Alltagserfahrungen ein, zum anderen hat die empirische Forschung eine Reihe von Daten vorgelegt, die das Klima in der Klasse als Quelle für Bedrohungerlebnisse der Schüler und damit als wesentlichen Bestandteil der Schulangst identifizieren (vgl. u. a. *Tausch & Tausch*

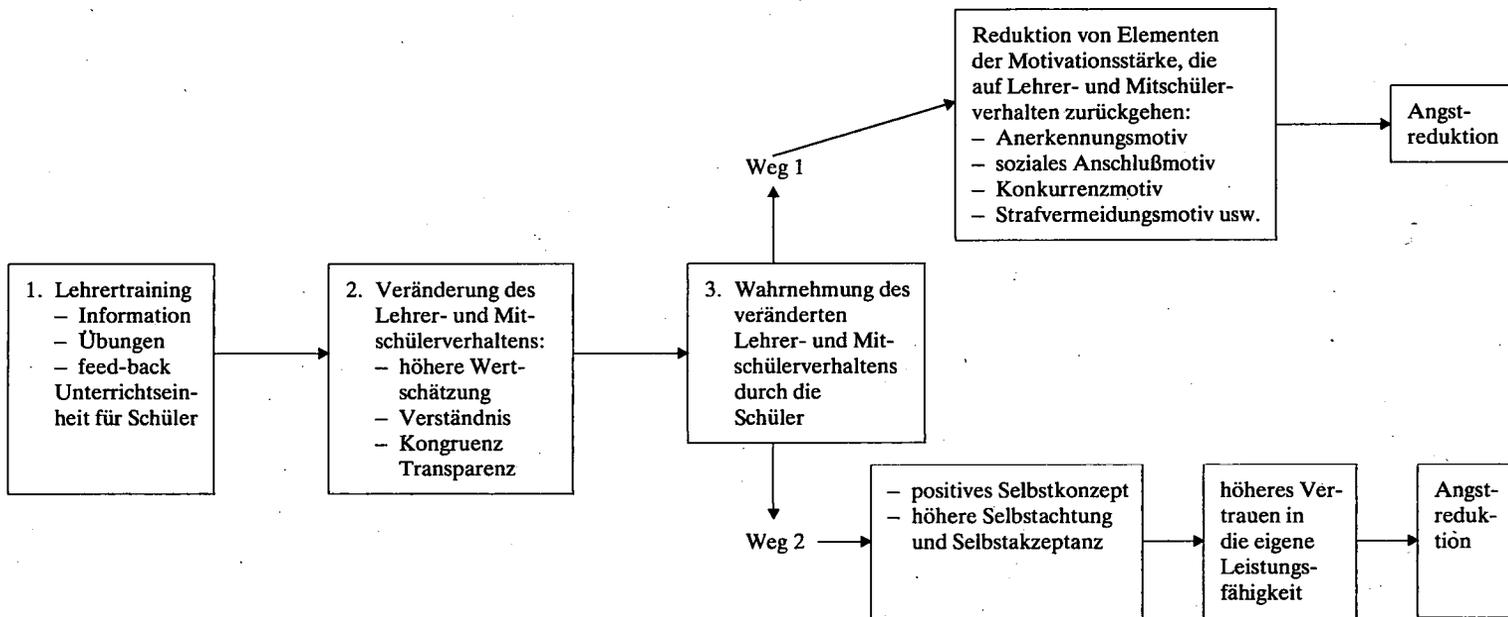


Abb. 1: Der vermutete theoretische Weg von einer Veränderung des Lehrer- und Mitschülerverhaltens zur Angstreduktion

1979; Branan 1972; Hanke, Mandl & Prell 1973). Weitere Überlegungen legen nahe, in Baustein I eine Veränderung der Lehrer-Schüler-Interaktion nicht nur über den Lehrer allein anzugehen, sondern Lehrer und Schüler einzubeziehen. Unter Berücksichtigung der Empfehlungen von Rogers (z.B. 1973) zielt Baustein I auf die Entwicklung folgender Verhaltensweisen im Unterricht ab:

- uneingeschränktes Akzeptieren und Wertschätzen
- einführendes, empathisches Verstehen und
- Kongruenz und Echtheit, d.h. Vereinbarkeit des Verhaltens mit eigenen Einstellungen und Gedanken.

Weil Lehrer und Schüler ihr Verhalten in Richtung dieser angedeuteten Konzepte ändern sollen, soll zwischen Lehrer und Schüler und auch unter den Schülern selbst ein „Vertragswerk“ ausgehandelt werden, das diese Verhaltensweisen zu „Regeln des Zusammenlebens“ erhebt und zu einer Art verpflichtender Grundlage macht. Das modellhafte Verhalten des Lehrers soll sich auch auf Schüler auswirken und sich in der Interaktion zwischen diesen durchsetzen (vgl. Abb. 1).

Durch derart veränderte Bedingungen machen Schüler eher die Erfahrung, daß Lehrer und Mitschüler Anteil an ihnen und ihren Äußerungen nehmen. Sie werden ernst genommen. Die Gefahr, kritisiert, abgewertet, bloßgestellt und verurteilt oder ausgelacht zu werden, sinkt in der Einstellung der Schüler. Untersuchungen von Fittkau 1969, Wiczerkowski et al. 1969, Höder et al. 1979 sowie Jacobs & Strittmatter 1979 stellen Zusammenhänge zwischen der erhobenen und wahrgenommenen negativen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern mit Indikatoren des Schulangstsyndroms fest. Die genannten Untersuchungen weisen darauf hin, daß die Selbsteinschätzung des Schülers generell und in bezug auf seine Leistungsfähigkeit im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Lehrer-Schüler-Interaktion steht. Andere Untersuchungen (Coopersmith 1967, Felker 1969, Diener & Dweck 1978, Heckhausen 1980, Herkner et al. 1980) zeigen, daß eine negative Selbsteinschätzung mit Schul- und Prüfungsangst deutlich zusammenhängt.

Die gemeinsame Arbeit mit den an diesem Baustein beteiligten Lehrern verlief in folgenden Phasen:

- Auseinandersetzung mit der Problemstellung und darauf aufbauend die Formulierung gemeinsamer Arbeitsziele
- sukzessive Erweiterung des Verhaltensspielraums in bezug auf die angestrebten Ziele vom schriftlichen Reagieren auf isolierte Situationsvorgaben über die Entwicklung von Gesprächsverhalten durch Rollenspiele bis zu Erprobungen der angestrebten Verhaltensweisen in Unterrichtsversuchen
- Erarbeitung einer Unterrichtseinheit zur Förderung der Schülerinteraktionskompetenzen und Ausarbeitung eines gemeinsamen „Verhaltensvertragswerkes“
- Übertragung auf den realen Unterricht der Lehrer mit einer Nachbetreuung bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten.

Baustein II: Unterrichtseinheit „Angst und Angstabbau“ (Schmitt & Götzmann)

Die Idee, eine Unterrichtseinheit „Angst und Angstabbau“ zu entwickeln, basiert auf einigen Vorüberlegungen: Angst ist eine Grunderfahrung im Leben eines jeden Menschen, der wir nicht aus dem Wege gehen können. Zwar kann man bis zu ei-

nem gewissen Grad durch günstige Umweltbedingungen die Angstquellen reduzieren, Angst läßt sich jedoch nicht – allenfalls kurzfristig – auf Dauer völlig ausschließen. Wenn auch alle Menschen irgendwann und auch immer wieder Angst empfinden, also ihre relevanten Motive bedroht sehen, so gilt es doch, von einer differentiellen Betrachtung auszugehen. Wir unterscheiden uns darin, wie wir objektiv gleiche Situationen wahrnehmen, strukturieren und wie wir mit der entstandenen Angst umgehen, sie zu bewältigen versuchen. Diese allgemeinen Überlegungen treffen selbstverständlich auch auf den Bereich der Schule zu (vgl. u. a. *Jacobs & Bedersdorfer* 1983).

Angelehnt an therapeutische Konzepte (*Ellis* 1983; *Meichenbaum* 1979; *Gordon* 1977; *Rogers* 1973) wird der Versuch unternommen, Lehrern einen Rahmen dafür bereitzustellen, das Phänomen Angst im Unterricht zu thematisieren sowie gemeinsam mit Schülern positive Angstbewältigungstechniken kennenzulernen und einzuüben.

Folgende Vorgehensweise wurde von uns vorgeschlagen, mit den Lehrern diskutiert, in konkrete Unterrichtsentwürfe umgesetzt und in Teilen trainiert:

(1) Zu Beginn der Unterrichtseinheit sollen Schüler für das Phänomen Angst in der Schule sensibilisiert werden. Nachdem sie zunächst anhand projektiven Materials (Textstellen aus Romanen, Kurzgeschichten, Märchen, Filmausschnitte etc.) das Phänomen Angst „anschauen“, diskutieren und analysieren können, werden sie schrittweise dazu aufgefordert, sich auch mit ihrer eigenen Angst auseinanderzusetzen (*Problematierungsphase*).

(2) Danach wird versucht, Ursachen für die Angstentstehung ausfindig zu machen, um gemeinsam mit der Klasse zu überlegen, welche Angstursachen angegangen werden sollen und welche nicht (*Zielformulierung*).

(3) Der zeitlich größte Teil der Unterrichtseinheit wird dann darauf verwandt, daß Schüler lernen, selbstabwertende, katastrophierende Gedanken, die der Angst vorausgehen oder sie begleiten, durch positives ermutigendes Denken zu ersetzen. Dies wird in mehreren Schritten mit ansteigender Schwierigkeit und zunehmender Realitätsanpassung versucht (*Repertoireerweiterung*).

(4) Innerhalb der nächsten Phase liegt es im Ermessen eines jeden einzelnen Schülers, inwieweit er positives Verbalisieren als neu erlernte Technik, andere im Unterricht besprochene, selbst entwickelte oder von anderen Schülern übernommene Angstbewältigungsstrategien einsetzt bzw. ausprobiert (*Realerprobung*). In dieser Phase kann der Lehrer lediglich die Schüler dazu ermutigen, die eben genannten Techniken in kritischen Situationen einzusetzen sowie Unterstützung bei Schwierigkeiten anbieten.

(5) Besonders wichtig gerade für die Stabilisierung des Neugelerten ist es, in zeitlichen Abständen – vor allem auch bei aktuellen Anlässen (z. B. Klassenarbeit und mündliche Prüfung) – noch einmal auf Inhalte der Unterrichtseinheiten zurückzugreifen, Erfahrungen der Schüler zu erfragen und im Gespräch auszutauschen oder an die verschiedenen Angstbewältigungsmöglichkeiten zu erinnern (*Verhaltensstabilisierung*).

Theoretisch erwarten wir von dieser Unterrichtseinheit eine angstreduzierende Wirkung über zwei weitgehend voneinander unabhängige Wege. Zum ersten können die durch die Analyse eigener Angsterfahrungen aufgefundenen Bedrohungsfaktoren in ihrer Irrationalität bzw. in ihrem Absolutheitsgrad erkannt und reflektiert werden. Damit relativieren sie auch befürchtete aversive Konsequenzen; zum anderen erhöht sich durch die Einübung von Angstverarbeitungsstrategien (z. B. positive Selbstverbalisation) die Kompetenz im Umgang mit der eigenen Angst. Damit fühlen sich Schüler ihrer Angst nicht mehr hilflos ausgeliefert, sondern verfügen über geeignete Möglichkeiten, mit dieser Angst umgehen zu lernen.

Baustein III: Angstabbau durch Veränderungen im Leistungsbewertungsprozeß (Götzmann & Schmitt)

Baustein III basiert auf der Annahme, Schulangst sei in erheblichem Maße von der Gestaltung von Leistungssituationen, der praktizierten Leistungsbeurteilung und -rückmeldung abhängig. Werden etwa Noten nach der Normalverteilung ermittelt, dann zwingt diese Praxis vielen Schülern einen sozialen Vergleich auf, bei dem Mißerfolgsantizipationen gefördert werden und für einige Schüler der totale Mißerfolg mit all seinen Konsequenzen (z.B. Sitzenbleiben) systematisch eingebaut ist. In der zweiten Annahme gehen wir davon aus, der Lehrer habe trotz institutionell vorgegebener Rahmenbedingungen und dienstrechtlicher Beschränkungen dennoch einen gewissen Spielraum, eine veränderte Leistungsbewertung durchzusetzen, die eine Reduktion von Angst nach sich zieht. Allgemein formuliert ist das Ziel dieses Bausteins, (1) durch transparentere Gestaltung der den Leistungsbewertungsprozeß determinierenden Faktoren einerseits und (2) verstärkte Rückmeldung nach sachlicher in Verbindung mit individueller Bezugsnorm andererseits günstige Rahmenbedingungen bereitzustellen.

Innerhalb des Maßnahmebereiches „*Erhöhung der Transparenz in Leistungssituationen*“ zeigen wir Möglichkeiten auf, wie konkrete Leistungsüberprüfungen durchsichtiger gestaltet, wie transparenzschaffende Maßnahmen in den Unterricht integriert werden können und an welche notwendigen Voraussetzungen diese geknüpft sind, um Angst zu reduzieren, ohne gleichzeitig negative Nebeneffekte zu erzielen.

Als zentral in diesem Zusammenhang werden Vorschläge zur Schaffung von Transparenz bezüglich Anforderungen und Konsequenzen konkreter Leistungsprüfungen wie etwa Klassenarbeiten herausgestellt:

- Förderung der Transparenz von Anforderungen, Bedingungen und Modalitäten einer Prüfung (wie z.B. Lernziele, effektive Vorbereitungshilfen, Aufgabentypen, Frageform etc.).
- Förderung der Transparenz von Bewertungsrichtlinien,
- Förderung der Transparenz von Konsequenzen der Richtlinien einer Leistungsbewertung (wie z.B. Auswirkung einer Note einer Klassenarbeit auf die Zeugnisnote).

Der Maßnahmebereich „*Leistungsbewertung nach der individuellen und sachlichen Bezugsnorm*“ thematisiert Möglichkeiten, wie anstelle der bislang in Schulen dominierenden sozialen Bezugsnorm bei der Beurteilung von Schülerleistungen stärker die sachliche oder individuelle Bezugsnorm berücksichtigt werden kann.

Insbesondere im Falle leistungsschwacher Schüler bewirkt die Anwendung der sozialen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung ungünstige Begleiterscheinungen (vgl. Rheinberg 1980). Denn durch die Bewertung am Klassendurchschnitt werden Leistungsfortschritte nur dann sichtbar, wenn der betreffende Schüler größere Lernfortschritte erzielt als seine Mitschüler. Die Folge davon ist, daß für manche Schüler der permanente Mißerfolg vorprogrammiert ist, die persönlichen Lernfortschritte oft nicht wahrgenommen und beachtet werden können, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und das Selbstwertgefühl beeinträchtigt werden und schließlich die Lernmotivation im Laufe der Schulzeit rapide abnimmt.

Der theoretisch angenommene Weg von einer Transparenzerhöhung zur Angstreduktion wird partiell durch Befunde einer Untersuchung von Jacobs, Bedersdorfer & Bohse-Wagner 1983 gestützt. Die aktuelle Angst unmittelbar vor einer Prüfung konnte durch ein Papier, das Informationen zu o.g. Transparenzaspekten beinhaltete, reduziert werden. Dabei erfolgte die dadurch bewirkte Angstreduktion über die Veränderung von subjektiven Kompetenzeinschätzungen.

Im Rahmen von Baustein III erwarten wir weiterhin eine Reduktion der Mißer-

folgswahrscheinlichkeit über die Setzung eines realistischen Anspruchsniveaus, da die durch das Transparenzpapier gegebenen Informationen dem Schüler eine bessere Einschätzung seines eigenen Wissensstandes und seiner Lerndefizite ermöglichen. Schließlich erwarten wir auch eine Reduktion der Motivationsstärke (Aversivität der Konsequenzen i. S. v. Jacobs 1982) und zwar insofern als durch die Explikation von Bewertungsrichtlinien mögliche Mißerfolge korrigierbar bzw. kompensierbar erscheinen und sich somit die Bedeutung aversiver Konsequenzen relativiert.

Baustein IV: Lern- und Arbeitstechniken (Bedersdorfer, Bohse-Wagner & Strittmatter)

Programminhalte und -aufbau des Kurses „Leichter lernen“ orientieren sich an den Anforderungssituationen, denen Schüler der vorliegenden Klassenstufen (Gymnasiasten und Realschüler der Klassen 7–10) im Zusammenhang mit Schule häufig gegenüberstehen und aus deren Nichtbewältigung ihnen Probleme entstehen können. Das Schülerprogramm unterscheidet fünf solcher Problembereiche:

- Bereich 1: *Lernen zu Hause* – Lernmanagement. Hierzu gehören Arbeitsplatzgestaltung, Zeitplanung, Einteilung der Hausaufgaben und Anregungen zur Kooperation mit anderen.
- Bereich 2: *Verstehen und Behalten* – Reduktion und Elaboration von Lerninhalten. Hier sind angesprochen die Sinnentnahme aus Texten, die Organisation des Lernstoffs und das Auswendiglernen sinnarmen Materials wie z. B. Vokabeln.
- Bereich 3: *Lernen in der Schule*. Dieser Bereich behandelt Fragen der effektiven Nutzung feststehender Lernzeiten im Unterricht und des Umgangs mit Lehrern.
- Bereich 4: *Vorbereitung von Prüfungen*. Hier werden Fragen der Selbsterstellung von Transparenz der Prüfungsanforderungen und Vorbereitungsmöglichkeiten, der Feststellung und Aufarbeitung von Wissensdefiziten behandelt.
- Bereich 5: *Prüfungsverhalten*. Thematisiert werden vor allem Fragen der Emotionskontrolle und Aufmerksamkeitszentrierung.

Jeder dieser Problembereiche ist in einzelne „Lerntechniken“ untergliedert. Die in diesen enthaltenen Vorschläge zur Problembewältigung wurden mit den beteiligten Lehrern auf die institutionellen Bedingungen von Schule für Schülerhandeln abgestimmt.

In das Programm eingearbeitet ist ein „Fragebogen zur Feststellung persönlicher Schwächen im Lern- und Arbeitsverhalten“, der es den Schülern gestattet, sich selbst den Teilprogrammen zuzuordnen, die sich auf für sie problematische Bereiche beziehen bzw. die Teilprogramme außer acht zu lassen, in denen sie keine Schwierigkeiten haben. Auf diese Weise entsteht ein individualisiertes Programm, d. h. jeder Schüler stellt sich aus einem Angebot sein eigenes Treatment zusammen.

Innerhalb unseres Erklärungsansatzes der Schulangst bezieht sich das Programm „Lern- und Arbeitstechniken“ vor allem auf die Beeinflussung des Bedrohungsfaktors „Mißerfolgsbefürchtung“, und hierbei insbesondere auf den Teilfaktor „subjektive Kompetenz“ im Sinne der Verfügbarkeit und angemessenen Anwendung von Verhaltensmöglichkeiten zur Bewältigung bestimmter schulischer Anforderungen; diese „subjektive Kompetenz“ wird auch von dem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit – im Sinne der subjektiven Einschätzung der momentanen Fähigkeit – wie dem Vertrauen in die Lernfähigkeit im Sinne der Einschätzung, die gestellten Aufgaben einer Prüfung in der zur Verfügung stehenden Zeit zu bewältigen, beeinflusst.

Angstreduktion ist aber nicht zu erwarten, wenn der Schüler selbst, Eltern oder

Lehrer das Anspruchsniveau (z.B. die Leistungsresultate, die in einer Prüfung angestrebt werden) gemäß der gesteigerten Kompetenz des Schülers oder sogar überproportional erhöhen. Eine Erhöhung des Anspruchsniveaus, z.B. über höhere Stofffülle, verkürzte Bearbeitungszeiten oder Verschärfung des Leistungsstandards würde die Reduktion des Kompetenzdefizits (Differenz aus Anspruchsniveau und Kompetenz) als ein Maß der Mißerfolgswahrscheinlichkeit verhindern. Das alte „Angst-Spiel“ würde sich lediglich auf höherem Niveau wiederholen (vgl. Jacobs 1982).

3. Das Evaluationskonzept

Bezüglich der Evaluation unseres Interventionsprogramms lassen sich drei Aspekte unterscheiden:

- Die *Evaluation des Projektinputs* bezieht sich auf die Frage nach der Eignung des Programms als Fortbildungsmaßnahme für Lehrer, z.B.: Sind die schriftlichen Materialien und die damit verbundenen Trainingsmaßnahmen für Lehrer (und Schüler) angemessen? Welche Verbesserungsvorschläge empfehlen die Lehrer? Wie beurteilen Sie das Programm im Hinblick auf die angestrebten Ziele? Inwieweit akzeptieren sie diese Ziele und wie beurteilen sie die Realisationsbedingungen in der alltäglichen schulischen Praxis?
- Die *Transferevaluation* beinhaltet die Überprüfung der Frage, wie das Programm von Lehrern umgesetzt worden ist. Diese Frage ist insofern sehr bedeutsam, als die Interpretation der Effekte wesentlich davon abhängt, was von den vermittelten Interventionen letztendlich im Klassenzimmer überhaupt (beobachtbar) eingesetzt worden ist. So müßte man bei fehlenden Effekten in den abhängigen Variablen und gleichzeitiger mangelnder Umsetzung des Programms eher auf ein Scheitern des didaktischen Konzeptes der Lehrerfortbildung, bei adäquater Umsetzung und fehlenden Effekten eher auf eine Wirkungslosigkeit der Interventionen schließen. Ferner ist es möglich, Daten, die Hinweise auf die „Güte der Umsetzung“ der Interventionsprogramme liefern, mit Veränderungen in den abhängigen Variablen in Beziehung zu setzen, um zu prüfen, ob unterschiedliche Angstverläufe in den verschiedenen Klassen durch einen Güteindex der Bausteinumsetzung zu erklären sind.
- Die *Evaluation im engeren Sinne* fragt nach den beobachtbaren Veränderungen bei den Zielvariablen, also generalisierte bzw. lehrerspezifische Schulangst, Bedrohungsfaktoren (Anspruchsniveau, subjektive Kompetenz und Motivationsstärke). Darüber hinaus soll hier auch zu klären versucht werden, ob die angestrebten Veränderungen über die vermuteten theoretischen Wege erreicht wurden. Schließlich gehen wir technologischen Fragestellungen nach wie z.B.: Gibt es Anhaltspunkte für die Überlegenheit bezüglich der Angsteffekte bzw. ökonomischer Vorteile einzelner Bausteine oder Bausteinkombinationen? Führt die Tatsache, daß mehrere Lehrer einzelne Programmteile in einer Klasse eingesetzt haben, zu einer Steigerung der Effekte?

4. Die Umsetzung der Interventionsprogramme im Lehrertraining (Inputevaluation)

17 Lehrer aus 3 Schulen fanden sich zur Teilnahme an der Durchführung des Projektes bereit: 10 Lehrer (Gruppe I) aus einer Schule in kirchlicher Trägerschaft mit einem Gymnasial- und einem Realschulzweig und 7 Lehrer (Gruppe II) aus zwei staatlichen Realschulen. Ihre Beweggründe zur Teilnahme waren nach eigenen Angaben hauptsächlich: berufliche Qualifizierung / der Wunsch, betroffenen Schülern zu helfen / Kooperation mit anderen Lehrern / theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema.

Das Lehrertraining war für uns durchaus keine „Einbahnstraße“ der Belehrung von Praktikern durch Wissenschaftler, sondern wurde von uns von Beginn an als *Kooperation des Projektteams mit den Lehrern* verstanden. Zwar bestand ein Großteil der Tätigkeiten des Projektteams in der Weitergabe von Informationen in schriftlicher oder mündlicher Form und der Anleitung zum konkreten Üben; andererseits gaben uns die Lehrer äußerst wichtige Rückmeldungen und Anregungen betreffend der Adaption der vorgeschlagenen Maßnahmen an schulische Gegebenheiten und der zu erwartenden Reaktion der Betroffenen. Daraus ergaben sich zum einen erste Revisionen der Bausteine, zum anderen Unterrichtsentwürfe und Sammlungen von unterstützenden Lehrermaßnahmen für die Realisationsphase. Die *Instruktionsphase*, in der diese Tätigkeiten stattfanden, dauerte ein Schuljahr für Lehrergruppe I und ein halbes Schuljahr für Lehrergruppe II.

Konkret wurden die Sitzungen mit den beiden Lehrergruppen in folgendem zeitlichen Abstand durchgeführt: Beide Gruppen wurden zunächst anhand eines Arbeitspapiers in jeweils zwei Einführungssitzungen mit den theoretischen Grundlagen des Projektes vertraut gemacht. Lehrergruppe I begann im September 1983 in wöchentlichen zweistündigen Sitzungen mit der Erarbeitung der Inhalte zu Baustein I. Gegen Ende dieser Phase wurden im Verlauf zweier Blocktage praktische Elemente im Microteaching-Verfahren intensiv erarbeitet und erprobt. Ab Februar 1984 absolvierte diese Gruppe dann sechs etwa zweistündige und eine halbtägige Sitzung zu Inhalten des Bausteins II. Nach den Osterferien wurden dann für die beiden Lehrergruppen Sitzungen zu Baustein III und IV durchgeführt (ca. 12 Stunden zu Baustein III und 10 Stunden zu Baustein IV).

Ertrag und Lehrerreaktionen zu den einzelnen Bausteinen waren wie folgt:

Baustein I: Dieser Baustein greift am stärksten in subjektive Theorien der Lehrer über sich selbst, die Schüler sowie Erwartungen und Zielsetzungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung ein. Indem mittels des Kunstgriffes „Perspektivenwechsel“ ein stärkeres Verständnis für Schülersichtweisen geschaffen wurde, traten grundlegende Probleme der Lehrerrolle zutage. Die daraus entstandene Verunsicherung sollte mittels Diskussionen und Üben alternativer Verhaltensweisen für den Unterricht (Skilltraining) aufgefangen werden. Inwieweit dies gelungen ist, ist nur aus qualitativen Daten (subjektiven Beobachtungen und Lehrerrückmeldungen) zu rekonstruieren.

Einerseits gaben die Lehrer in schriftlichen Rückmeldungen nach jeder Sitzung und am Ende des Bausteins hohe Zufriedenheit mit sich und der Arbeit an, schätzten auch die Wünschbarkeit der angestrebten Ziele hoch und sich als offener für Schülerbelange ein (s. a. *Bohse-Wagner* 1985). Andererseits wurde auch die Umsetzbarkeit der Maßnahmen teilweise vorsichtig eingeschätzt. Unterrichtsbeobachtungen (s. 5.2) und persönliche Gespräche mit Lehrern geben Hinweise darauf, daß überraschend große

interindividuelle Unterschiede in der Weiterverarbeitung unserer Vorschläge existierten: Von Lehrern, die unsere Konzepte internalisieren und erfolgreich im Unterricht vertreten können bis zu solchen, die, nach Rückschlägen durch Schüler, Eltern oder Kollegen, wieder zu ihren gewohnten, unseren Konzeptionen eher entgegenstehenden Verhaltens- und Sichtweisen greifen. Von daher und explizit aus den Rückmeldungen der Lehrer ergibt sich die Anregung, mehr Zeit, als dies geschah, auf Skilltraining, Rollenspiele und Unterrichtsversuche zu verwenden. Die von uns benötigten 35 Stunden Trainingsaufwand würden sich nochmals um ca. 6–10 Stunden erweitern. Hospitationen im Unterricht der Lehrer könnten noch dazukommen.

Baustein II: 16 Trainingsstunden wurden auf die Vermittlung und das Training des eher an Therapie-modelle angelehnten Konzeptes der Angstbewältigung für Schüler verwandt. Dabei wurde auch deutlich, daß, obwohl die Zielperson der Interventionen der Schüler ist, Lehrereinstellungen und -haltungen (etwa Angst vor der eigenen Angst) „durchscheinen“ oder gar offen zutage treten. Die Lehrer akzeptierten inhaltliche und methodische Grundgedanken des Bausteins und steuerten didaktische Anregungen, insbesondere altersangemessene Materialien und Vorgehensweisen bei. Vier der zehn Lehrer versuchten eigene Unterrichtsentwürfe und stellten diese zur Diskussion. Beispiele aus solchen Entwürfen sowie der Trainingsverlauf finden sich in *Götzmann* (1986).

Baustein III: Dieser und der folgende Baustein wurden von beiden Lehrergruppen angegangen. Sehr unterschiedlich waren die Reaktionen der beiden Lehrergruppen auf die Vorschläge des Projektteams, Transparenz und Bezugsnormorientierung zu verändern, um Angst zu verringern. Eine Gruppe zeigte große Bedenken, daß Transparenz (insbesondere Verdeutlichung von Prüfungsanforderungen, -bedingungen und -modalitäten) konfliktiert mit höherrangigen Lernzielniveaus wie „Anwendung“ oder „kreativer Umgang“ mit dem Gelernten; die andere Gruppe hatte derartige Bedenken nicht. Zudem ergaben sich später unterschiedliche Reaktionen von Schülern, Eltern und Kollegen (s. unten). Dennoch waren beide Gruppen zufrieden mit den Sitzungen und dem daraus zu ziehenden Erfahrungsgewinn. Beispiele zu im Verlaufe des Trainings und in der Realisationsphase entwickelten Transparenzpapieren und Lerndiagnosebögen finden sich in *Schmitt* (1986).

Baustein IV: Hier waren die Lehrer stärker gefordert, was Adaptation, Revision und Entwicklung begleitender Maßnahmen betrifft. In neun Trainingsstunden wurde das von uns entwickelte Schülermaterial zum Teil tiefgreifend verändert: Umstellungen, Streichungen und Veranschaulichungen waren die Ergebnisse dieser Arbeit. Zudem wurden eine Reihe konkreter Unterrichtsentwürfe zur Behandlung einzelner Techniken und eine Sammlung programmbegünstigender Lehrerverhaltensweisen erarbeitet. Dieser Baustein war der von den Lehrern am dringlichsten erwartete; nach dem Training wurden Material und Zusammenarbeit auch sehr positiv gewertet. Mehr Zeit hätte nach Lehrervermeinung dazu verwandt werden können, Fachbezüge und Anwendungsbemühungen der Lehrer zu vertiefen.

Die Belastungen waren insgesamt für die Lehrer, insbesondere für die 1. Gruppe, die alle vier Bausteine bearbeitete, sehr hoch. Neben ca. 80 Trainingsstunden (27 bei Gruppe II) ergaben sich noch, teilweise abhängig vom Wunsch und der Nachfrage der Lehrer und vom Versuchsplan der Realisationsphase, bis zu 30 Koordinations-, Auffrischungs- und Bilanzstunden, abgesehen von den Vorbereitungen und Nachbereitungen des Bausteinmaterials und der Unterrichtskonzeptionen. Die durchschnittliche Anwesenheitsquote lag bei nahezu 90% in der Trainingsphase und 60% in der Realisationsphase, eine u. E. für diese Anforderungen hohe Beteiligung.

5. Realisation und Erprobung im Schuljahr 1984/85

5.1 Versuchsplan und Erhebungen

Zur Erprobung der Effektivität des Lehrertrainings und der entwickelten Maßnahmen wurden ein Schuljahr lang die Bausteine in unterschiedlicher Kombination in Klassen der Stufen 7–10 eingesetzt, ihre Umsetzung erfaßt (Transferevaluation)

Tabelle 1: Beschreibung der an der Untersuchung beteiligten Klassen mit Zuordnung der erhobenen Daten

Klassen-code	Beschreib. d. Klassen		TREATMENT			DATENERHEBUNG ^Δ									
	Stufe	Größe	Anz. unter Lehr.	Fächer	Bau-stein*	SANFT L allg. Teil + Baustein I Teile	spezif. Teile	SANFT K1, K2	VIDEO	SONSTIGES zu Baustein IV					
										I	II	III	IV		
V 1	7	G	3	Fr, Ma, De, Ek, Ph	I*, III, IV	x	III, IV	x (En, Ma)	x (Ma, De)				Tp	SDF, RM	
V 2	7	G	2	Fr, La	I, II, III, IV	x } x }	alle	x (Fr, La)	x (Fr)		Int, UE		Tp	SDF, RM	
K 1	7	M		De					x (De)						
V 3	7	M	1	Ma, Ph	(I, II), III, IV	x } x }	alle	x (Ma)			UE		Tp	SDF, RM	
K 2	7	M		Ma					x (Ma)						
V 4	7	M	1	En	IV	x	IV	x (En)						SDF	
V 5	7	M	1	En	III, IV	x } x }	III	x (En)	x (En)				Tp	SDF	
K 3	7	K		En					IV	x (En)					
V 6	7	M	1	Ma	III	x } x }	III	x (Ma)					Tp		
K 4	7	G		Ma					x (Ma)						
V 7	7	G	1	Fr	III, IV	x } x }	IV	x (Fr)					Tp		
K 5	7	G		Fr					III	x (Fr)					
V 8	8	G	1	Re	I*, II	x } x } x }	II				Int, UE				
V 9	8	G	2	De, Re	I*, IV				IV	x (De)	x (Re)	UE			SDF, RM
K 6	8	G		De					IV	x (De)	x (De)				
V 10	8	G	1	De	I, II	x } x }	II	x (De)	x (De)		Int, UE				
K 7	8	G		De					II	x (De)					
V 11	8	M	1	Ma	III	x } x }	III	x (Ma)	x (Ma)				Tp		
K 3	8	M		Ma					III	x (Ma)	x (Ma)				
V 12	9	M	1	En	I, III	x } x }	III	x (En)					Tp		
K 9	9	M		En					III	x (En)	x (En)				
V 13	9	M	1	Ma	III, IV	x } x }	III	x (Ma)	x (Ma)				Tp	SDF, RM	
K 10	9	M		Ma					IV	x (Ma)	x (Ma)				
V 14	9	M	2	Fr, En	III, IV	x } x }	III	x (Fr, En)	x (Fr)				Tp	SDF, RM	
K 11	9	M		Fr,					IV	x (Fr)	x (Fr)				
V 15	10	M	2	De, En (Re, Ge)	(I, II), III, IV	x } x }	alle	x (En)	x (En)		UE		Tp	SDF	
K 12	10	M							alle	x (De)					
V 16	10	M	1	Ma	[III], IV	x } x }	III	x (Ma)					Tp	SDF, RM	
K 13	10	M		Ma					IV	x (Ma)					

* () bedeutet, daß vor Erhebungszeitraum diese Bausteine schon zum Einsatz kamen (Vorerprobung bzw. gleicher Versuchslehrer bei Baustein I).

[] bedeutet Einsatz von Teilen (Transparenzpapier), G entspricht mehr als 30 Schülern; M 20-30; K weniger als 20 Schüler

Δ siehe Text

und der Verlauf relevanter Angst- und Bedrohungsvariablen der so „behandelten“ Versuchsklassen mit dem paralleler Kontrollklassen verglichen (Evaluation im engeren Sinne). Es liegt also eine Kontrollgruppenanordnung mit Vor- und Nachtest vor, wobei Gruppenzuordnung wie Zusammensetzung nicht zufällig erfolgte (Ausnahme: eine Zusatzuntersuchung zu Copingstrategien im Zusammenhang mit Baustein IV; vgl. *Bedersdorfer* i. Vorb.). Dieses Evaluationskonzept und die daraus erwachsene Versuchs- und Erhebungsanordnung sollten – mit Rücksicht auf Feldbedingungen – eine theoriegeleitete Effektivitätskontrolle über die einzelnen Zwischenschritte vom Lehrertraining bis hin zu den Angsteffekten sicherstellen.

Tabelle 1 gibt die beteiligten Klassen (16 Versuchs- und 13 Kontrollklassen), Klassenstufe und Größe, Anzahl der in der Klasse beteiligten Versuchslehrer, Treatmentkombinationen und zum Einsatz gelangte Meßinstrumente (und ihren fachspezifischen Einsatz) wieder.

Zur Transferevaluation von Baustein I wurden bei den Lehrern, die dazu bereit waren, vier Stunden Unterrichtsaufzeichnungen gemacht (*Video*), die mittels eines modifizierten Kategoriensystems, basierend auf SIK von *Wagner et al.* (1982), auf sozio-emotional günstiges Lehrer- und Schülerverhalten untersucht wurden. Ein Unterrichtsentwurf (UE) zur Aushandlung eines „Vertragswerkes“ zur Klimaverbesserung in der Klasse liegt zudem vor (ausführlich in *Bohse-Wagner* 1985).

Zu Baustein II wurden Unterrichtsentwürfe (UE) der Lehrer festgehalten (Auszüge daraus siehe *Götzmann* 1986) und Lehrer wie Schüler über den Verlauf der Unterrichtseinheit „Angstverarbeitung“ interviewt (Int). Für Baustein III wurden die schriftlichen Angaben über Prüfungsbedingungen etc. (Transparenzpapier Tp) der Lehrer gesammelt und ausgewertet. Das Rückmeldeverhalten der Lehrer im Unterricht wurde dann erhoben, wenn Unterrichtsaufzeichnungen (*Video*) von ihnen vorlagen.

Der im Kurs „Leichter lernen“ zu Baustein IV enthaltene selbstdiagnostische Fragebogen (SDF) gestattete die Erfassung der Veränderung der Selbsteinschätzung der Lern- und Arbeitstechniken durch die Schüler sowie die Zuweisung der Schüler zu einzelnen Bestandteilen (Techniken); die herausnehmbaren Rückmeldebögen (RM) zu jeder Technik gaben uns Aufschluß über das Zurechtkommen mit und die Kritik an den Vorschlägen im Kursheft zu der jeweiligen Technik.

Zwei Fragebogenkonzepte dienten der Evaluation im engeren Sinne, also der Erhebung der Angsteffekte und der Variablen, über die die Angsteffekte angestrebt waren (theoretischer Weg). *Sanft-L*, zu Beginn des Schuljahres und in der Mitte der 2. Schuljahreshälfte eingesetzt, sollte mittelfristige, generalisierte Effekte erfassen. Er besteht aus 73 Items für 26 Subskalen auf unterschiedlicher Generalisierungsebene:

- Angst und Bedrohungsfaktoren für Schule generell
- Angst und Bedrohungsfaktoren bezogen auf Unterricht der Versuchslehrer (und ihrer Kollegen in den Kontrollklassen)
- Skalen zur Abtestung des theoretischen Weges des jeweils eingesetzten Bausteins.

Zwecks Begrenzung der Belastungen der Schüler und des Unterrichtsausfalls wurden die spezifischen Skalen zu den Bausteinen II, III und IV nur gegeben, wenn das entsprechende Treatment vorlag; der allgemeine Teil und der lehrerspezifische Teil, der auch Baustein-I-Variablen erfaßt, wurde immer vorgegeben. Die zugeordneten Kontrollklassen erhielten dieselbe Version wie die Versuchsklasse. Die Skalen wurden speziell für diese Evaluationszwecke kreiert bzw. adaptiert und testtheoretisch in einer Vorerhebung selektiert und kontrolliert. Die zur Auswertung gelangten Skalen weisen interne Konsistenzen von .50 – .80 auf sowie theoriegemäße Interkorrelationen.

Sanft-K sind zwei auf eine konkrete Klassenarbeitssituation hin konzipierte Fragebogenformen zu Angst- und Bedrohungsfaktoren, die in einer „bald“-Form ca. eine Woche vor, einer „unmittelbar“-Form direkt vor einer Klassenarbeit verwandt wurden. Sie dienen der Überprüfung von Baustein-III- und -IV-Effekten im theoretischen Weg wie in der Wirkung auf Angst und Bedrohungskognitionen. Neben der allgemeinen Angst vor Klassenarbeiten (APA), Angst vor der spezifischen Klassenarbeit (SPA) und auf diese Klassenarbeit bezogene Kognitionen von Kompetenz (SKO, SKN), Anspruchsniveau (ANS), Motivationsstärke (MOS), Kompetenzdefizit (KDF) sowie Mißerfolgswahrscheinlichkeit (MEN) wird die wahrgenommene Transparenz (TRA; Baustein III) und das Vertrauen in die Lernfähigkeit (VLR; Baustein IV) erhoben. Die teststatistische Aussage gilt analog zu *Sanft-L*; die internen Konsistenzen liegen zwischen .69 und .93.

5.2 Realisationserfahrungen (Transferevaluation)

Zunächst ein paar qualitative, unsystematische, aber doch wichtige Daten zur Realisationsphase. Besonders in einer Lehrergruppe ergab sich – bei allem Engagement – eine gewisse „Projektmüdigkeit“, und in der entsprechenden Schule bei mittelbar Betroffenen teilweise sogar „Projektüberdruß“. Manche Klassen wurden bis zu zehnmal einem Fragebogen ausgesetzt, dazu kamen auch Unterrichtsaufnahmen, so daß partiell besonders in Kontrollklassen Unmut sich ausdrückte z.B. in oberflächlichem oder gar irreführendem Ausfüllen von Fragebögen. Gewisser Unmut bei unbeteiligten Lehrerkollegen kam durch das „Fordern“ von Transparenzpapieren durch die Schüler („die in der Parallelklasse, die kriegen aber ...“); die „Transparenzgeschichte“ hatte gar ein Nachspiel in einer Lehrerkonferenz und Auseinandersetzungen im Kolloquium zur Folge. Elternreaktionen waren gemischt: Nahm der Großteil die Bemühungen zum Angstabbau, insbesondere die zu „Lern- und Arbeitstechniken“ begrüßend auf, so gab es auch Befürchtungen betreffend Unterrichtsausfall (Unterrichtseinheit Angst und Angstabbau), Leistungsnivellierung (Lern- und Arbeitstechniken), falsche Schonhaltung (Abbau sozialer Bezugsnormorientierung).

Unser Angebot der Beratung für die Lehrer wurde eher wenig in Anspruch genommen; die Investitionen der Lehrer zur Installierung der Maßnahmen fielen, u. a. bedingt durch unterschiedliche berufliche und persönliche Belastungen und unterschiedliche Identifikation mit den Projektzielen, sehr verschieden aus. Eine systematische Inbeziehungsetzung von Aufwand und Ertrag ergibt in unseren Daten allerdings keine Effekte. Im einzelnen stellen sich die Daten zur Umsetzung der Bausteine wie folgt dar:

Die Videoauswertung zu Baustein I ergab einen systematischen Anstieg gesprächsförderlicher Kategorien (Wertschätzung, Empathie und Ich-Aussage) durch das Training im Schuljahr 1983/84 (Instruktionsphase); obwohl der Effekt im Schuljahr 1984/85 wieder zur Hälfte zurückgeht, unterscheiden sich die Versuchslehrer der mit Baustein I trainierten Lehrergruppe I signifikant und deutlich (etwa 1,5 s) von den Kontrollehrern; dennoch gibt es deutliche individuelle Unterschiede und

Schwankungen. Die Anzahl hemmender Äußerungen (blockierend, direktiv und abwertend) geht jedoch nach anfänglicher Reduktion bei den Versuchslehrern wieder auf das Ausgangsniveau zurück und ist vergleichbar mit dem Niveau der Kontrollehrer. Gute Erfahrungen berichtet ein Lehrer mit der Unterrichtseinheit für Schüler, die zu gemeinsamen Verhaltensregeln für Schüler und Lehrer führte und von allen Beteiligten als äußerst positiv gewertet wurde (vgl. *Bohse-Wagner* 1985).

Eine Reihe gelungener Unterrichtsentwürfe zu „Angst und Angstverarbeitung“ ergab die Realisation von Baustein II (Beispiele dazu siehe *Götzmann* 1986). Die auswertenden Interviews dazu von Schülern (jeweils drei Hoch- und Niedriggängstliche je Klasse; $n = 18$) und eine von einem Lehrer durchgeführte Totalbefragung in einer Klasse ergaben eine positive Resonanz, aber nur teilweise einen subjektiven Nutzen zur Angstverarbeitung. Lehrer sehen den Gewinn der Unterrichtseinheit weniger in bezug auf die Angst als in der Verbesserung des Klassenklimas.

Die zur Auswertung der Umsetzung von Baustein III gelangten Transparenzpa-piere waren in aller Regel von guter Qualität. Das Rückmeldeverhalten der Lehrer im Unterricht unterscheidet sich nicht von dem der Kontrollehrer; explizite individuelle Bezugsnormaussagen treten bei Versuchs- wie Kontrollehrern im Schnitt weniger als einmal pro Unterrichtsstunde auf.

Bei Baustein IV wurde im Schnitt jedem Schüler die Bearbeitung von ca. zwei Techniken dringend empfohlen und von außerdem ca. sechs Techniken „nahegelegt“. Im Schnitt hat dann jeder Schüler angegeben, ca. sechs Techniken gelesen, zwei bis drei intensiv eingeübt und knapp eine noch im Repertoire zu haben. Welche Techniken die Schüler bearbeiten, war völlig unabhängig von den spezifischen Empfehlungen, stand aber in deutlichem Zusammenhang zur Intensität der Lehrerunterstützung in dieser Technik. Wegen fehlender Kontrollmessung wurde die Veränderung der subjektiven Einschätzung in den Lern- und Arbeitstechniken von „Benutzern“ und „Nicht-Benutzern“ einander gegenübergestellt. Dabei zeigen sich in der Regel und in der Zusammenschau hoch signifikant Vorteile mit steigender Bearbeitungsstufe (unter Abgleichung des Regressionseffektes) von ($s =$ Standardabweichung der Ausgangswerte)

- +.10 s bei Überfliegen der Technik
- +.15 s bei Lesen der Technik
- +.18 s bei intensiver Bearbeitung der Technik
- +.42 s bei Beibehalten der Technik.

Keinen Vorteil in der subjektiven Einschätzung der Lern- und Arbeitstechniken brachte eine erhöhte Lehrerunterstützung generell (möglicherweise heben sich die Effekte der stärkeren Bearbeitung und Sensibilisierungseffekte hier auf). Große Unterschiede bestehen zwischen den Klassen; eine detaillierte Analyse inklusive Revisiempfehlung befindet sich in der Bearbeitung (*Bohse-Wagner* i. Vorb.).

6. Effekte des Interventionsprogrammes (Evaluation im engeren Sinne)

Daß Feldforschung Schwierigkeiten in sich birgt, weiß jeder, der es einmal selbst versucht hat. Daß selbst theoretisch sinnvolle und potentiell hoch wirksame Maßnahmen in einem Feldversuch „versanden“ können, ist bekannt. Dennoch muß letztendlich die Effektivitätsprüfung ein entscheidendes Maß für die Empfehlbarkeit von Maßnahmen sein: Werden die Maßnahmen einmal in der Lehrerfortbildung o.ä. übernommen, herrschen sicherlich „Störfaktoren“ im gleichen Umfang vor, wie in einem hier geschilderten Feldversuch. Bei allen Versuchsplan- und realisationstechnischen Mängeln dieser Erhebung wollen wir daher eine Beantwortung folgender Fragen wagen:

- Ist das Interventionsziel erreicht worden und in welchem Umfang trat der angestrebte Angstabbau auf?
- Welcher Generalisierungsgrad wurde erreicht?
- Über welche Variablen lief vermutlich der Wirkungsweg? Zeigt sich eine Fortpflanzung der Wirkungsrichtung theoriekonform über die angenommenen Zwischenvariablen?
- Lassen sich günstige und ungünstige Bedingungen für das Erreichen des Interventionszieles ausmachen?
- Welche Aussagen über die Effekte einzelner Maßnahmepakete (Bausteine) sind möglich? Welche Effekte der Bausteinkombination und -kumulation lassen sich beobachten?

Neben der Deskription der relevanten Daten zu diesen Fragen weichen wir vermutlich in zwei Punkten von üblicher wissenschaftlicher Berichterstattung ab:

- Wir legen mehr Wert auf die Feststellung von Effektstärken (Einheit ist die Standardabweichung der Ausgangswerte) als auf Signifikanzen, berichten letztere jedoch auch.
- Wir scheuen uns nicht vor eher spekulativen Interpretationen dort, wo die Daten eine klare Ableitung nicht ermöglichen.

6.1 Effekte im Hinblick auf das Interventionsziel Angstabbau

Bei vergleichbarem Ausgangsniveau bei Versuchs- und Kontrollklassen zeigen sich in der Fragebogenlangform *Sanft-L* folgende Entwicklungen und Effekte:

- *höchste Generalisationsebene*: Die ANGST in fünf schulischen Standardsituationen (mündliches Abfragen, Schreiben und Rückgabe von Klassenarbeiten, im Unterricht drankommen, etwas vor der Klasse sagen sollen) steigt in den verschiedenen Versuchsklassen kaum an, aber massiv in den Kontrollklassen; die Differenz ist .17 s (5%-Niveau). Die damit verknüpften Bedrohungsvariablen (MENOT = notenbezogene Mißerfolgswahrscheinlichkeit; MSNOT = notenbezogene Motivationsstärke) wie auch die Stärke der auf soziale Situationen ausgerichteten Angst- (SOZAN) und Bedrohungskognitionen (MESOZ =

Tabelle 2: Bedrohungsentwicklung von Versuchsschülern (n = 340) und Kontrollschülern (n = 270) und relative Entwicklung in den Bedrohungskognitionen des SANFT-L (Einheit = Standardabweichung der Ausgangswerte)

Skala	Bedrohungsentwicklung ° (in Std.abw., mit Sig- nifikanzniveau)		Relativer Entwicklungsvorteil ^Δ	
	vs	ko	Effektstärke (in s)	Signifikanzniveau
SITAN	+ .12**	- .11	+ .22	1 %
ANGST	- .06	- .22***	+ .17	5 %
MENOT	- .06	- .06	+ .004	
MSNOT	- .13**	- .05	- .07	
SOZAN	- .07	- .01	- .05	1 %
MESOZ	+ .09	+ .05	+ .04	
MSSOZ	+ .04	+ .27***	- .24	
SEKON	- .06	- .22***	+ .16	5 %
VANGK	- .03	- .12**	+ .08	
LSBEZ	+ .08	- .36	+ .44	1 %
MELEH	+ .05	- .35	+ .40	1 %
MSLEH	- .11	+ .32	- .43	1 %
GLOKO	- .15	- .20	+ .05	

°+ entspricht Abbau, - entspricht Aufbau der Bedrohung bzw. potentiellen Bedrohlichkeit im theoretischen Weg

Δ analog + = Vorteil der Versuchsgruppe

Mißerfolgsbefürchtung) entwickeln sich nicht unterschiedlich mit einer Ausnahme: Die Aversivität dessen, daß einen die Mitschüler nicht mögen (MSSOZ, ein Item), steigt an. Hier sind es die Kontrollschüler, die die Beziehung zu Mitschülern im Verlaufe des Schuljahres abwerten. Globale Selbstkonzeptitems (SEKON: mag mich, wie ich bin; zweifle häufig an mir selbst) änderten sich auch zugunsten der Versuchsklassen (+.16s, 5%), nicht aber das Vertrauen in Angstbewältigungsstrategien (VANGK).

– *lehrerspezifisch:* Im Vergleich der Versuchslehrer mit den zugeordneten Kontrolllehrern ergibt sich ein Auseinanderentwickeln der Angst in sechs typischen

Situationen (SITAN) zugunsten der Versuchsklassen (+.22 s, 1%). Die entsprechenden Bedrohungskognitionen sind für Baustein I konzipiert, zeigen aber dennoch allgemeingültig auf, daß im Verlaufe des Schuljahres die Versuchslehrer sozio-emotional förderlicher (LSBEZ) wahrgenommen werden und die Chance, von ihnen abgewertet zu werden, wesentlich geringer wird (MELEH), wengleich dieses Ereignis viel bedeutsamer wäre (MSLEH) im Vergleich zu Kontrollehrern. Hier wird ein generelles Ergebnis sichtbar: In dem Maße, wie Schüler Lehrer als förderlicher im sozio-emotionalen Bereich erleben und die Gefahr, von ihnen verletzt oder enttäuscht zu werden, für sie sinkt, wird das Er-

Tabelle 3: Relative Bedrohungsentwicklung im SANFT-K

Skala	Ausgangsniveau ^o SANFT		n VS = KO	Var.hom. (Box-M)	Effekt- ^Δ stärke (in s) REV
	K 1	K 2			
APA ⁺⁺	-		236	.71	+0.23***
SPA	-	*VS	181	.69	+0.16*
MEN	**VS	-	189	.01	+0.12
MOS	-	-	181	.50	+0.15*
SKO	-	-	181	.17	+0.14
SKN	-	-	189	.58	+0.17*
ANS	-	-	189	.04	-0.04
KDF	-	-	189	.00	+0.18
TRG ⁺	-	***VS	180	.01	+0.41***
VLR ⁺	**VS	-	142	.01	-0.02

⁺ nur bezogen auf Klassen, die den jeweiligen Baustein erhalten haben
⁺⁺ die Skala APA existiert nur im Schülerfragebogen SANFT K 1
^o Angabe der Gruppe mit geringerer Bedrohung
^Δ vgl. Tabelle 2
* = 10 %; *** = 1 % Signifikanzniveau

eignis Verletzung bzw. Enttäuschung für sie gravierender und umgekehrt; je mehr Schüler Lehrer als nicht förderlich wahrnehmen und je wahrscheinlicher sie Verletzung und Enttäuschung einkalkulieren, desto mehr werten sie die Bedeutung (Aversivität) solcher Ereignisse ab. Kein wesentlicher Unterschied ergibt sich über alle in der globalen eigenen Kompetenzeinschätzung im Unterricht dieser Lehrer (GLOKO).

Die Fragebogenkurzformen, mit teilweise unterschiedlichen Ausgangsniveaus von Versuchs- zu Kontrollklassen, zeigen folgendes *klassenarbeitsspezifisches Bild* über alle Klassen, die Baustein III oder IV allein oder in Kombination mit anderen erhielten (vgl. Tab. 3):

- eine günstigere Angstentwicklung bezogen auf Klassenarbeiten allgemein (APA) und die Klassenarbeiten, zu denen diese Daten erhoben wurden (SPA),
- günstigere Entwicklungen von Kompetenz (SKO, SKN), Kompetenzdefizit (MEN, KDF) und Aversivität von Mißerfolgen (MOS),
- keine Änderung im Anspruchsniveau wie in dem Vertrauen in die Lernfähigkeit (VLR, Baustein IV spezifisch),
- starke Differenz in der subjektiven Transparenz bezüglich der Klassenarbeit (TRG).

Signifikant wurden nur die Skalen APA und TRG (1%).

6.2 Diskussion zweier Klassen

Die vergleichende Diskussion aller Klassen, unter Einbeziehung von Daten zur Realisation der Maßnahmen, bringt sicherlich tiefere Erkenntnis über spezifische Einsatzbedingungen der Bausteine, kann aber aus Platzgründen hier nicht erfolgen. Zwei Klassen mögen exemplarisch verdeutlichen, worum es dabei gehen kann und mit welchen Problemen man es dabei zu tun hat. Es ist dies je eine „gute“ und eine „schlechte“ Klasse, was den Trainingserfolg in bezug auf die Angst (Langform, SITAN und ANGST) betrifft und zwar sowohl im Längsschnitt als auch im Vergleich zur zugeordneten Kontrollklasse. Sie gehören der gleichen Klassenstufe an und haben beide über 30 Schüler.

Versuchsklasse X, die „gute“, wurde von einem Lehrer mit Baustein III konfrontiert. Obwohl das vorliegende Transparenzpapier nicht gut zu bewerten ist, liegt ein subjektiver Transparenzgewinn von über einer Standardabweichung vor. Die Baustein-I- und -II-Variablen: Lehrer-Schüler-Beziehung, Selbstkonzept und Angstverarbeitungsfähigkeit zeigen ebenfalls konsistent gute Entwicklungsverläufe, wobei sich die Motivationsstärke bezogen auf den Lehrer, wie generell in solchen Fällen, gegenläufig zu der Mißerfolgswahrscheinlichkeit bezogen auf den Lehrer verhält. Große bis leichte Verbesserungen zeigen lehrerspezifische und generelle Angst- und Bedrohungsskalen. Auch hier sind Motivationsstärke (steigt) und Mißerfolgsbefürchtungen (sinkt) gegenläufig; aber die Bilanz der Bedrohung ist positiv. Gering ist die Änderung von SOZAN (Nervosität und Angst vor Lehrer und Klasse). Alle Skalen der Kurzfragebögen (generalisierte wie klassenspezifische Angst, Kompetenz- wie Motivationsstärke, Transparenz und Vertrauen in die Lernfähigkeit) entwickelten sich wesentlich besser als in der Kontrollklasse; nur das Anspruchsniveau steigt, wo es in der Kontrollklasse fällt.

Versuchsklasse Y, die „schlechte“, wurde von drei Versuchslehrern in Baustein I, III und IV eingeführt, inklusive Schülercurriculum zu Baustein I (4 Unterrichtsstunden, keine weiteren Angaben). Der Reali-

sationsgrad förderlichen Lehrerverhaltens (VIDEO, SIK) ist eher negativ, dennoch entwickeln sich Lehrer-Schüler-Beziehung und lehrerspezifische Kompetenz eher positiv, bei aber negativer Selbstkonzeptentwicklung (negative Eigenattribution?). Der Realisationsgrad der vorgelegten Transparenzpa-piere ist unterschiedlich, die Schüler nehmen auch kaum einen langfristigen Transparenzgewinn wahr (die Kontrollklasse tut dies viel stärker). Eine hohe Lehrerunterstützung in Baustein IV schlägt sich weder in hoher Bearbeitungsintensität noch in subjektivem Fortschritt in den Lern- und Arbeitstechniken noch in Fortschritten des Vertrauens in die Leistungsfähigkeit oder Vorbereitungsintensität nieder. Lediglich das Vertrauen in die Lernfähigkeit steigt, aber auch schwächer als in der zugeordneten Kontroll-klasse. Dennoch muß festgehalten werden, daß die konsistente und nicht unbeträchtliche Angststeige-rung in allen drei Skalen der Langform (ANGST, SITAN, SOZAN) nicht mit entsprechenden Bedro-hungskognitionen erklärt werden kann, wohl auch kaum mit der schwachen Änderung der Selbstkon-zeptiteme. Vollends verwirrt das Bild in den Kurzfragebögen (2 Lehrer) bezüglich der Klassenarbeiten: konsistente und deutliche Angstverbesserung ($\frac{1}{4}$ bis $\frac{3}{4}$ Standardabweichung), Reduktion der Motiva-tionsstärke, aber Anspruchsniveausteigerung bei beiden; eher positive Kompetenzentwicklung bei ein-em, aber negative beim anderen Lehrer. Transparenzgewinne korrespondieren mit der Güte der Pa-piere: In einem Fach hoch ($\frac{1}{3}$ bis $\frac{3}{4}$ Standardabweichung) in einem anderen mäßig ($0 - \frac{1}{3}$ s); das Ver-trauen in die Lernfähigkeit steigt bei dem Lehrer, der in Baustein IV nicht tätig war, an. Möglicherweise wurden die Schüler in Baustein IV durch zu viel Angebot und Anforderungen überstrapaziert bzw. die Maßstäbe gehoben.

Fazit: Die Rekonstruktion der Effekte auf die Angst über den theoretischen Weg „Realisation der Maßnahmen – Änderung der Bedrohungskognitionen – Angstän-derung“ liefert, vor allem im Falle negativer Angstentwicklung, kein konsistentes Bild.

6.3 Bausteinspezifische und kumulative Effekte

In der Rangreihe nach der Stärke der längsschnittlichen Angsteffekte, die in allen Klassen erhoben wurden (Langform) lassen sich keine systematischen Vorteile be-stimmter Bausteine oder Bausteinkombinationen feststellen. Allenfalls in der Va-riablen SOZAN (Blamageangst vor Lehrer und Mitschüler) läßt sich folgendes sa-gen: Alle Klassen mit positiver Entwicklung haben Baustein III und/oder IV erhal-ten und alle Klassen, die Baustein I bzw. II erhalten haben, befinden sich aus-nahmslos in der Gruppe der Negativentwickler. Dieser Effekt läuft geradezu dia-metral zu den Interventionshypothesen, da Baustein I und II ja gerade soziale Angst-aspekte abbauen sollen, hingegen die Bausteine III und IV nicht diese Intention verfolgten. Vergleicht man die Bausteine derart miteinander, daß man die relative Entwicklung aller an einem bestimmten Baustein beteiligten Klassen zur gesamten Kontrollklassenentwicklung kontrastiert, zudem noch die Klassen zusammenfaßt, die nur Baustein III und/oder IV hatten, so ergibt sich folgendes Bild (Tab. 4):

Die Ergebnisse der sich überschneidenden Klassengruppierungen lassen sich nur vorsichtig interpretieren: Am ehesten läßt sich herauslesen, daß die Kombination von Baustein I + II (alle, die II hatten, hatten auch I) am stärksten die Lehrer-Schüler-Beziehung verbessert.

Einen Kontrast ohne sich überschneidende Gruppen ergibt der von Baustein-I-Klassen (automatisch beinhaltend die Baustein-II-Klassen) mit denen, die nur III und IV hatten. Hier zeigt sich:

Tabelle 4: Relative Entwicklung von Bedrohungsvariablen von Klassen unter verschiedenen Treatmentbedingungen (in Standardabweichungen der Ausgangswerte; + bedeutet Bedrohungsabbau, – Bedrohungsaufbau)

	alle Klassen mit u.a. Baustein				Klassen mit ausschließlich
	I	II	III	IV	III/IV
ANGST	+ .14	+ .18	+ .07	+ .12	+ .26
SITAN	+ .17	+ .19	+ .26	+ .28	+ .31
MENOT	+ .01	+ .04	+ .03	+ .01	+ .02
MSNOT	- .03	+ .05	- .16	- .06	- .09
SOZAN	- .20	- .14	- .04	- .06	- .07
SEKON	+ .12	+ .16	+ .13	+ .24	+ .37
LSBEZ	+ .55	+ .63	+ .47	+ .50	+ .20
MELEH	+ .53	+ .58	+ .43	+ .48	+ .28
MSLEH	- .44	- .40	- .35	- .38	- .32
GLOKO	+ .20	+ .15	+ .12	+ .18	+ .01
Versuchs- klasse	1,2,8, 9,10,12	2,8,10	2,5,6, 11,12, 13,14	1,2,4, 5,9,13 14,16	4,5,6, 11,13, 14,16

- Vergleichbarkeit der notenbezogenen Bedrohungskognitionen MENOT und MSNOT (um 0)
- Vorteil der Baustein III/IV-Kombination in SITAN, SEKON und
- Vorteile der Baustein I/II-Kombination in den Variablen der Lehrer-Schüler-Beziehung und GLOKO (mit erwarteter Gegenläufigkeit von MSLEH), aber eine höhere Sensibilisierung für soziale Ängste (SOZAN).

Klimatische Verbesserungen bei Baustein I (+ II), so groß sie auch sind, schlagen sich anscheinend weniger durch auf die Angst als leistungsbezogene Veränderungen (III, IV), wenngleich der theoretische Weg der letzteren (MENOT, MSNOT) über die Daten nicht nachvollziehbar ist.

Literatur

- Bedersdorfer, H.-W. (1986): Leichter lernen ohne Angst. In: Schulpraxis, Heft 2, S. 43–47.
- Bedersdorfer, H.-W. (i. Vorb.): Formen der Bedrohungsbewältigung und ihre Beeinflussung durch ein pädagogisches Interventionsprogramm. Dissertationssvorhaben, Saarbrücken.
- Bedersdorfer, H.-W.; Bohse-Wagner, N. & Schäfer, W. (1984): Lehrer-Schüler-Interaktion, Baustein I. Unveröffentlichtes Manuskript, Saarbrücken.

- Bedersdorfer, H.-W.; Bohse-Wagner, N. & Strittmatter, P. (1984): Kurs „Leichter lernen“. Ein Programm für Schüler Teil 1 des Baustein IV: Lern- und Arbeitstechniken. Unveröffentlichtes Manuskript, Saarbrücken.
- Bohse-Wagner, N. (1982): Pädagogisch-technologische Überlegungen zum Abbau von Angst in Leistungssituationen. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 1, S. 33–50.
- Bohse-Wagner, N. (1985): Weniger Schulangst (2). Angstabbau durch Veränderung der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schulpraxis, Heft 6, S. 43–48.
- Bohse-Wagner, N. (i. Vorb.): Evaluation einer pädagogischen Intervention zum Abbau von Schulangst – Entstehung, Umsetzung und Wirksamkeitskontrolle eines Kurses „Lern- und Arbeitstechniken“ für Schüler. Dissertationsvorhaben, Saarbrücken.
- Branan (1972): Zitiert nach Brophy & Good (1976), S. 298.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München.
- Coopersmith, S. (1967): The Antecedence of Self Esteem, San Francisco.
- Diener, C. J. & Dweck, C. S. (1978): An analysis of learned helplessness: Continuous change in performance, strategy and achievement cognitions following failure. In: Journal of Personality and Social Psychology 36, S. 451–462.
- Ellis, A. (1983): Die rational-emotive Therapie: Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung, München.
- Felker, D. W. (1969): The relationship between anxiety, self-ratings and ratings by others in fifth-grade children. Journal of genetic Psychology, 115, S. 81–86.
- Fittkau, B. (1969): Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösungen von Angst und Sympathie bei Schülern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Bd. 1, Heft 2, S. 77–92.
- Götzmann, W. & Schmitt, D. (1984): Angstabbau durch Veränderungen im Leistungsbewertungsprozeß. Ein Fortbildungsprogramm für Lehrer, Baustein III. Unveröffentlichtes Manuskript, Saarbrücken.
- Götzmann, W. (1986): Weniger Angst: Die Thematisierung von Angst als Unterrichtsgegenstand – eine Unterrichtseinheit „Angst und Angstabbau“. In: Schulpraxis Heft 2, S. 20–26.
- Gordon, T. (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg.
- Hanke, B., Mandl, H. & Prell, S. (1973): Soziale Interaktion im Unterricht, München.
- Heckhausen, H. (1980): Motivation und Handeln, Berlin.
- Herkner, W. (1980): Attribution – Psychologie der Kausalität, Bern.
- Herkner, W., Pesta, Th., Maritsch, F. & Massoth, P. (1980): Die Beziehungen zwischen Attributionen und Selbstverbalisierungen und die Wirkungen eines Attributionstrainings bei Leistungsstörungen. In: Herkner, W. (1980).
- Höder, J., Joost, H. & Klyne, P. (1975): Zusammenhang zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Merkmalen des Erlebens von Schülern im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 22, S. 88–96.
- Höder, J., Tausch, R. & Weber, A. (1979): Die Qualität der Schülerbeiträge im Unterricht und ihr Zusammenhang mit 3 personenzentrierten Haltungen ihrer Lehrer. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie Bd. 11, Heft 3, S. 232–243.
- Jacobs, B. (1981): Angst in der Prüfung – Beiträge zu einer kognitiven Theorie der Angstentstehung in Prüfungssituationen, Frankfurt.
- Jacobs, B. (1982): Überlegungen zu einer kognitiven Theorie der Angstentstehung in Prüfungssituationen. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 1, S. 9–18.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979): Der schulängstliche Schüler, München.
- Jacobs, B. & Bedersdorfer, H.-W. (1983): Angstentstehung und Bedrohungsverarbeitung in Annäherung an eine Prüfung. Arbeitsbericht Nr. 17, Bd. 1 der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Saarbrücken.
- Jacobs, B., Bedersdorfer, H.-W. & Bohse-Wagner, N. (1983): Angstabbau durch Transparenz. Ein Feldexperiment zur ökologischen Validierung einer theoriegeleiteten Intervention zur Reduktion von Angst in der Prüfung. Arbeitsbericht Nr. 18 aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Saarbrücken.
- Meichenbaum, D. W. (1979): Kognitive Verhaltensmodifikation, München.
- Rheinberg, F. (1980): Leistungsbewertung und Lernmotivation, Göttingen.
- Rogers, C. R. (1973): Die Klient-bezogene Gesprächstherapie, München.
- Schäfer, W. (1982): Problemlöseorientierte Interventionsplanung. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 1, S. 19–32.

- Schmitt, D. (1986): Angst abbauen, anders prüfen. In: *Schulpraxis*, Heft 2, S. 16–19.
- Schmitt, D. & Götzmann, W. (1984): Unterrichtseinheit „Angst und Angstabbau“ – Ein Fortbildungsprogramm für Lehrer, Baustein II. Unveröffentlichtes Manuskript, Saarbrücken.
- Strittmatter, P. (1982): Erziehungsstil der Eltern und Erziehungsstil ihrer Kinder. In: *Hiller, F.*: Normen und Werte, Heidelberg.
- Strittmatter, P. (1986): Weniger Schulangst. In: *Schulpraxis*, Heft 4, S. 16–18.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1979): Erziehungspsychologie, Göttingen.
- Wieczerkowski, W., Bastine, R., Fittkau, B., Nickel, H., Tausch, R. & Tewes, U. (1969): Verminderung von Angst und Neurotizismus durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 1, S. 3–12.
- Wagner, A. C., Uttendorfer-Marek, I., Laible-Nann, R., Uttendorfer, J., Kais, P., Mack, J. & Vogel, H. (1982): Schülerzentrierter Unterricht, München.

Verfasser:

Nikolaus Bohse-Wagner, M. A., Professor Dr. Peter Strittmatter, Allgemeine Erziehungswissenschaft IV, F.R. 6.1, Universität des Saarlandes, D-6600 Saarbrücken