

## Bachelorarbeit

<b>Deutscher Titel der Bachelorarbeit</b>	Analyse und Interpretation von Prüfungsangst in der Schule – Der Einfluss des Lehrpersonals auf deren Entstehung und Prävention
<b>Englischer Titel der Bachelorarbeit</b>	An analysis and interpretation of test anxiety in school students – the impact teachers have on provoking and preventing it
<b>Verfasser/in Familienname, Vorname(n)</b>	Andreas Kruisz
<b>Matrikelnummer</b>	01242410
<b>Studium</b>	Bachelorstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
<b>Beurteiler/in Titel, Vorname(n), Familienname</b>	Mag. Dr. Renate Csellich-Ruso

Hiermit versichere ich, dass

1. ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig und ohne Verwendung unerlaubter Hilfsmittel verfasst habe. Alle Inhalte, die direkt oder indirekt aus fremden Quellen entnommen sind, sind durch entsprechende Quellenangaben gekennzeichnet.
2. die vorliegende Arbeit bisher weder im In- noch im Ausland zur Beurteilung vorgelegt bzw. veröffentlicht worden ist.
3. diese Arbeit mit der beurteilten bzw. in elektronischer Form eingereichten Bachelorarbeit übereinstimmt.
4. (nur bei Gruppenarbeiten): die vorliegende Arbeit gemeinsam mit

entstanden ist. Die Teilleistungen der einzelnen Personen sind kenntlich gemacht, ebenso wie jene Passagen, die gemeinsam erarbeitet wurden.

30.6.2021

Datum

Andreas Kruisz

Unterschrift

## Abstract

Prüfungen stellen einen integralen Teil des Schulunterrichts dar und sind für die Beurteilung von essenziellem Wert, gleichzeitig erzeugen sie bei den Schülerinnen und Schülern mitunter Angst, die deren schulische Leistungsfähigkeit beeinflussen kann. Diese wissenschaftliche Arbeit untersucht den Einfluss des Lehrpersonals auf die Entstehung und Prävention von Prüfungsangst und analysiert geeignete Maßnahmen, die im Sinne der Angstreduktion getroffen werden können. Es konnte anhand der Analyse aktueller Forschungsliteratur gezeigt werden, dass die Lehrpersonen aufgrund ihrer intensiven Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern einen großen Einfluss sowohl auf die Entstehung, als auch die Prävention von Angstsymptomen ausüben und geeignete effektive Verhaltensanpassungen existieren, um Angst zu reduzieren. Dazu zählen ein klarer und wiederholender Aufbau des Unterrichts und der Prüfungen, als auch der Verzicht auf Furchtappelle. Dies ist von besonderer fachlicher Bedeutung, da diese Maßnahmen direkt in den Unterricht integriert werden und speziell bei standardisierten Prüfungen einen großen Effekt zeigen können. Die genaue Integration von Präventionsmaßnahmen in den Unterricht sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Exams have always been an integral part of the school system and are an essential tool for accurate grading. That being said, they can lead to test anxiety, which hampers test taking abilities in children and adolescents. This scientific paper examines the impact teachers have on provoking and preventing test anxiety and analyses specific measure that could be taken to reduce anxiety in school children. It can be concluded that because of the strong teacher-children-relationship, the impact they have on test anxiety is significant and there are numerous effective measures available to reduce anxiety and increase test taking abilities. Such measures include a clear and repetitive structuring of classes and tests and the omission of fear appeals. In theory, these measures can be integrated directly into existing lessons and would lead to an important increase in test scores, especially for standardized tests. Further research will be needed to pinpoint exactly how the implementation of those techniques should look like.

# Literaturverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Motivation</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Ziele &amp; Forschungsfragen</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Methodische Vorgehensweise</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Grundlegende Begriffe</b> .....	<b>5</b>
2.1.1 Angst .....	5
2.1.2 Prüfungsangst .....	8
<b>2.2 Entstehung &amp; Prävention von Prüfungsangst</b> .....	<b>11</b>
2.2.1 Entstehung .....	11
2.2.2 Prävention.....	15
<b>3 Analyse der Handlungen des Lehrpersonals</b> .....	<b>20</b>
<b>3.1 Handlungen zur Entstehung von Prüfungsangst</b> .....	<b>20</b>
<b>3.2 Handlungen zur Prävention</b> .....	<b>24</b>
<b>3.3 Auswirkung von Prüfungsangst auf schulische Leistung</b> .....	<b>28</b>
<b>4 Interpretation des Einflusses des Lehrpersonals</b> .....	<b>32</b>
<b>4.1 Einfluss auf Entstehung von Prüfungsangst</b> .....	<b>32</b>
<b>4.2 Einfluss auf Prävention</b> .....	<b>35</b>
<b>4.3 Handlungsempfehlungen</b> .....	<b>37</b>
<b>5 Zusammenfassung &amp; Fazit</b> .....	<b>45</b>
<b>5.1 Reflexion der Vorgehensweise</b> .....	<b>45</b>
<b>5.2 Beantwortung der Forschungsfragen</b> .....	<b>47</b>
<b>5.3 Kritische Betrachtung &amp; Ausblick</b> .....	<b>49</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1. Die Anzahl der Personen mit Risiko Prüfungsangst auszubilden, vor der Intervention und danach.....	19
---	----

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1. FRIENDS als Akronym für die programmspezifischen Bewältigungsschritte bei Angstsymptomen.....	18
Tabelle 2. Mögliche Symptome im Zusammenhang mit Prüfungsangst.....	38
Tabelle 3. Fragenkatalog zur Selbstreflexion für Lehrpersonen.....	42

# 1. Einleitung

## 1.1 Motivation

Prüfungsangst ist in Österreichs Schulen allgegenwärtig. Laut einer österreichweiten Umfrage vom 4.3.2020 haben 55 % der Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 19 Jahren Angst vor Prüfungen und Tests. Die größte Furcht besteht darin, ein plötzliches Blackout zu erleben oder die Aufgabenstellung nicht zu verstehen. 40 % der Befragten geben an, dass das Schulfach Mathematik bei ihnen die meiste Angst hervorruft, gefolgt von Englisch und Deutsch (Lernquadrat 2020: 1).

Die HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)-Studie erhebt europaweit jedes vierte Jahr Daten zur Gesundheit von Schülerinnen und Schülern aus den Sekundarstufen 1 und 2. Betrachtet man die Daten zur psychischen Gesundheit aus der österreichischen HBSC-Studie 2018, dann lässt sich feststellen, dass der Anteil der Personen mit häufigen psychischen Beschwerden seit 2010 stetig angestiegen ist. Traten häufige psychische Beschwerden 2010 noch bei 7 % bis 17 % aller Schülerinnen und Schülern auf, sind es 2018 bereits 16 % bis 25 % (BMASGK - Bundesministerium für Arbeit 2019: 2, 5).

Diese Entwicklung ist insofern von wissenschaftlichem Interesse, als dass psychische Probleme im Kindesalter häufig Auswirkungen auf den Erfolg im späteren Bildungsweg und Berufsleben haben (Sellers et al. 2019). Nimmt man speziell die Prüfungsangst in den Fokus, dann kann diese dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler die Schule – und damit die angstausslösende Umgebung – zur Gänze meiden. 30 % der Befragten gaben laut Lernquadrat (2020: 2) an, dass sie zumindest bereits einmal aus Angst die Schule nicht besucht haben. Acht Jahre zuvor ist der Anteil bei 18 % gelegen.

Die vorliegende Bachelorthesis beschäftigt sich mit Prüfungsangst im schulischen Kontext der Sekundarstufen 1 und 2. Das bedeutet, dass weder die Situation von Studierenden der Postsekundarstufe, noch die von Schülerinnen und Schülern der

Primarstufe untersucht wird. Es darf angenommen werden, dass Gemeinsamkeiten zwischen diesen Personengruppen bestehen und die Untersuchungsergebnisse auch eine gewisse Aussagekraft für diese Altersklassen besitzen. Jedoch unterscheiden sich die Bedürfnisse und Gegebenheiten dieser Gruppen in einem Maße, welches die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Arbeit verwässern würde. Außerdem werden alle anderen Ausprägungen von Angst bzw. psychischen Probleme im schulischen Kontext außer Acht gelassen.

Dieser spezifische Themenschwerpunkt wird gewählt, um herauszufinden, welche Ursachen die Prüfungsangst von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 19 Jahren hat, die zu präventiven Handlungen führen könnten. Um einen möglichen neuen Erkenntnisgewinn in diesem Bereich zu erzielen, wird im Speziellen der Einfluss des Lehrpersonals auf ebenjene Prüfungsangst untersucht. Lehrpersonen interagieren im intensivsten Ausmaß mit den Schülerinnen und Schülern und sind möglicherweise an der Entstehung solcher Ängste beteiligt. Gleichzeitig besteht aufgrund dessen die Möglichkeit, durch dieses enge Beziehungsverhältnis diesen Ängsten vorzubeugen und sie im besten Falle erst gar nicht entstehen zu lassen. Der Autor dieser vorliegenden Arbeit erhofft sich dadurch einen Wissensgewinn, der zusätzliche Methoden Prävention von Prüfungsangst bringt, die sowohl das Lehrpersonal, als auch die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, den Schulalltag so lernfreundlich und -effektiv wie möglich zu gestalten.

## **1.2 Ziele & Forschungsfragen**

Aus der bisherigen Darstellung ergeben sich hinsichtlich der zu betrachtenden Thematik folgende Forschungsfragen:

1. Sind Lehrpersonen an der Entstehung von Prüfungsangst beteiligt?

Es stellt sich die Frage, wo der Prüfungsangst-auslösende Reiz liegt – ist er nur in der Psyche der Schülerinnen und Schülern zu suchen oder spielt die Lernumgebung und Unterrichtsgestaltung eine Rolle? Mögliche Antworten auf diese Frage können Interventionen zu diesem Thema unterstützen und dabei helfen, ein umfassendes

Verständnis zu schaffen.

## 2. Sind Lehrpersonen in der Lage Prüfungsangst vorzubeugen?

Es besteht berechtigtes Interesse herauszufinden, ob effektive Angstprävention nur von den Schülerinnen und Schülern selbst betrieben werden kann oder ob auch Lehrpersonen erfolgreich intervenieren können. Dabei soll untersucht werden, inwieweit es didaktische Möglichkeiten gibt, um der Prüfungsangst effektiv vorzubeugen.

## 3. Liegt es im Interesse der Lehrperson sich mit Prüfungsangst zu beschäftigen?

Obwohl gewisse physiologische Reaktionen des Körpers als unangenehm empfunden werden, wirken sie in manchen Fällen auch leistungsfördernd. Deshalb soll untersucht werden, inwiefern Prüfungsangst Auswirkungen auf die schulische Leistung hat und ob Lehrpersonen im Sinne der Leistungsverbesserung ihrer Schülerinnen und Schüler überhaupt in diesen Kreislauf eingreifen sollten.

## **1.3 Methodische Vorgehensweise**

Zur Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen wird folgende methodische Vorgehensweise gewählt: Aus einer Vielzahl an quantitativen und qualitativen Methoden, die zur Herangehensweise an dieses Thema genutzt werden können, wird die Literaturrecherche gewählt. Mittels Recherche bestehender Literatur zur Prüfungsangst in der Schule, kann der aktuelle Forschungsstand wiedergegeben werden und dessen wissenschaftlich fundierten Entstehungsursachen und Präventionsmöglichkeiten analysiert werden.

Diese methodische Vorgehensweise stellt sicher, dass eine Zusammenstellung wirksamer und effektiver Maßnahmen gefunden wird, die zum gegebenen Zeitpunkt existieren und bereits eingehend untersucht wurden. Während zu Beginn dieser Arbeit die Aspekte von Prüfungsangst umfassend analysiert werden, folgt im weiteren Verlauf eine Interpretation der gefundenen Ergebnisse, die Rückschlüsse auf den Einfluss des

Lehrpersonals auf deren Entstehung und Prävention zulässt. Auf diese Weise können womöglich neue, effektive Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen gesetzt werden, um den Prüfungs- und Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler weiter zu verbessern.

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit gliedert sich in vier Abschnitte. Der erste Teil widmet sich den theoretischen Grundlagen und beschreibt den aktuellen Wissensstand zur Angst im Allgemeinen und befasst sich dann im Speziellen mit der Prüfungsangst im schulischen Kontext. Es wird deren Entstehungsursache beschrieben und angeführt, welche Methoden bereits existieren, mit denen sich diese Angst im Vorfeld von Prüfungen effektiv vorbeugen lässt.

Anschließend wird der Einfluss des Lehrpersonals analysiert, indem spezifische Handlungen und didaktische Elemente gesucht werden, die eine Entstehung bzw. Prävention begünstigen können. Zusätzlich dazu werden die Auswirkungen von Prüfungsangst auf schulische Leistung untersucht, welche eine nachfolgende Beantwortung der dritten Forschungsfrage möglich machen.

Darauf aufbauend folgt im dritten Abschnitt auf Grundlage der vorgehenden Analyse eine Interpretation der Ergebnisse und es wird geklärt, welche konkreten Rückschlüsse auf den Einfluss des Lehrpersonals auf Prüfungsangst möglich sind. Diese Betrachtung legt zugrunde, wie Lehrpersonen mit der Prüfungsangst ihrer Schülerinnen und Schüler in weiterer Folge umgehen sollten.

Im letzten Teil werden die drei Forschungsfragen auf Basis der Analyse und Interpretation der untersuchten Ergebnisse beantwortet. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf mögliche zukünftige Untersuchungsfelder in diesem Themenbereich beschließen die vorliegende Thesis.

Im Folgenden werden nun die theoretischen Grundlagen dargestellt, die zum Verständnis der nachfolgenden Beantwortung der Forschungsfragen notwendig sind.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Grundlegende Begriffe

In den folgenden zwei Kapiteln wird der aktuelle Erkenntnisstand zur Angst im Allgemeinen und zur Prüfungsangst im Speziellen dargestellt. Dabei wird vor allem auf deren Beschaffenheit, Ausprägungen und Symptome eingegangen.

#### 2.1.1 Angst

Der Begriff Angst hat seinen etymologischen Ursprung im lateinischen *anxius*, welches einen Erregungs- und Belastungszustand beschreibt und sich auf das lateinische Wort *angere* bezieht, das *beengen* bedeutet. Angst ist demnach eine unangenehme emotionale Erfahrung, die mit starker Erregung und einem Engegefühl einhergeht (Beier 2019: 45). Angst ist Teil eines normativen Systems, das konstant die Umgebung nach Gefahren scannt, ihnen zuvorkommen will und daher den Körper dazu veranlasst entweder zu erstarren, zu kämpfen oder zu fliehen. Diese Reaktion ist überlebenswichtig und daher von großer Bedeutung. Probleme entstehen, wenn dieses System überempfindlich reagiert und sich nicht mehr selbst ausreichend regulieren kann. Ist dies der Fall, spricht man von einer Angststörung (Weems et al. 2009: 219).

Es werden zwei Arten von Angstindikatoren unterschieden, welche dazu verwendet werden können, um auf Angstzustände zu schließen. Der situationelle Indikator bezeichnet soziale Interaktionen, die für die Person neu sind und daher möglicherweise eine Gefahr darstellen könnten. Daneben gibt es noch den reaktionsspezifischen Angstindikator, der aus kognitiven, emotionalen, physiologischen, biochemischen und motorischen Komponenten besteht (Grun 2012: 1).

#### Physiologische Komponente

Falls eine Gefahr angenommen wird, löst der Sympathikus des zentralen

Nervensystems den bereits beschriebenen Kampf-Flucht-Erstarren Reflex aus. Die Herzfrequenz steigt an, die Atmung beschleunigt sich und die Pupillen erweitern sich, was das Sehen verbessert. Adrenalin und Noradrenalin wird freigesetzt und der Körper ist nun in voller Aktionsbereitschaft. Die Amygdala im Gehirn ist für das Hervorrufen all dieser Reaktionen verantwortlich.

### **Kognitive Komponente**

Angst kann einen Scheuklappeneffekt auslösen, bei dem das Denken nur mehr eingeschränkt möglich wird. Viele Lösungsmöglichkeiten werden so nicht mehr wahrgenommen, denn der Fokus der Person legt sich dann meist auf die Vorstellung möglicher Misserfolge oder Konsequenzen und es besteht eine sehr eingeschränkte Fähigkeit zu handeln.

### **Affektive Komponente**

Hier wird zwischen einem angenehmen und unangenehmen Erleben einer Emotion unterschieden. Angst reiht sich zweifellos in die Reihe der unangenehmen Gefühle ein.

### **Motivationale Komponente**

Wird Angst erlebt, entsteht in vielen Fällen ein Vermeidungsverhalten, ausgedrückt durch die Motivation, diesen Situationen oder Umgebungen in Zukunft fernzubleiben. Es ist sehr typisch und hält für lange Zeit an, da dieses Verhalten im Langzeitgedächtnis verankert wird und diese Erinnerung danach nur mehr schwer zu löschen ist.

### **Expressive Komponente**

Diese Komponente zeigt sich durch motorische Symptome wie Zittern, Muskelspannung oder Ruhelosigkeit. Anzeichen können auch Schwitzen, Mundtrockenheit und eine unsichere Stimme sein. Auch der Gesichtsausdruck verändert sich, charakterisiert durch horizontale Stirnfalten, weit geöffnete Augen und Mund (Beier 2019: 46f).

Angst wird als Lernemotion betrachtet, denn das Auslösen einer Angstreaktion unterscheidet sich zwischen Individuen, aufgrund deren unterschiedlicher Wahrnehmung und Bewertung von potenziellen Gefahrensituationen. Sie ist eine sogenannte prospektive, negative Lernemotion, da in diesen Situationen nur relevant ist, ob ein Erfolg eintreten oder ein Misserfolg umgangen werden kann. Das Angstgefühl zeigt sich, wenn ein Misserfolg droht und keine Möglichkeiten zu dessen

Vermeidung erkannt werden. Zusätzlich dazu muss für die Person eine Bedeutsamkeit vorliegen, die diese potenziellen Misserfolge erst emotionsrelevant werden lässt. Diese Dynamik führt zu individuell unterschiedlichen Situationseinschätzungen, welche im Englischen *Appraisals* genannt werden. Angst kommt also dann hervor, wenn ein negatives Resultat, das persönlich bedeutsam erscheint, wahrscheinlich eintreten kann und gleichzeitig das Gefühl besteht, dass man selbst über unzureichende Ressourcen zur Lösungsfindung verfügt. Dieser Umstand ist auch der Grund, wieso Stress und Angst physiologisch eng miteinander verwandt sind. In weiterer Folge kommt es zu einer Verringerung des Selbstwertgefühls und in der späteren Schul- bzw. Berufslaufbahn können Lernschwierigkeiten eine Auswirkung von mangelndem Selbstvertrauen sein, obwohl der notwendige Wissensstand und die kognitiven Fähigkeiten vorhanden wären.

Es werden zwei Arten der Angst unterschieden: die State-Angst und die Trait-Angst. Die State-Ebene beschreibt die Zustandsangst, welche mit dem Wort *Furcht* beschrieben werden kann und die Trait-Angst ist deren Bewertungs- und Verhaltensdisposition bzw. das Persönlichkeitskonstrukt. Eine Prädisposition lässt Personen eine große Anzahl an Situationen als gefährlich betrachten, das somit den Zustand der Erregung des Nervensystems auslöst. Um Angst überhaupt erleben zu können, müssen gewisse neuronale Großhirnkonstrukte und eine psychische Reife ausgeprägt sein. Dies ist ab dem vierten Lebensjahr der Fall. Es können nun Erinnerungen mit einem Angstgefühl verbunden werden und somit auch ein Teilaspekt, wie die Erinnerung an eine Prüfungsfrage, zu einem aktuellen Erleben von Angst führen (Beier 2019: 48ff).

Angstbezogene Probleme sind einer der am häufigsten vorkommenden mentalen Gesundheitsprobleme bei Kindern, mit einer Prävalenzrate von bis zu 41 %. Die daraus resultierenden Angstsymptome werden oft mit diesen Umgebungen und Situationen assoziiert, in denen sie auftreten und manifestieren sich auf diese Weise, sodass beim erneuten Erleben dieser Orte bzw. Situationen dieselben Gefühle hochkommen. Aus diesem Grund sind Angststörungen speziell im schulischen Kontext in den Fokus der Wissenschaft gerückt (Embse et al. 2018: 483). Studien zeigen auch regelmäßig starke Überschneidungen zwischen Angststörungen und Depression, bei der Kinder mit einer Angststörung bis zu 29-mal leichter eine Depression entwickeln können. In diesen Fällen sind die wahrgenommenen Symptome nochmals verstärkt

und auch der wahrgenommene psychologische Stress ist erhöht. Eine Angststörung kann starke Auswirkungen auf das psychosoziale Leben haben, da bei den Betroffenen die soziale Kompetenz eingeschränkt wird. Diese Auswirkungen bleiben meist bis ins Erwachsenenalter konstant (Essau et al. 2012: 452f).

Leistungsbezogene Angst weist folgenden Wirkmechanismus auf:

1. Das Arbeitsgedächtnis wird mit negativen Gedanken und Sorgen über einen möglichen Misserfolg und den daraus resultierenden Konsequenzen belastet. Es bleiben nur noch wenige Ressourcen übrig, um die vorliegende Aufgabe zu bearbeiten.
2. Die intrinsische Motivation wird durch die Angst verringert, sie verstärkt aber die extrinsische Motivation, damit eine mögliche Misserfolgssituation vermieden werden kann.
3. Negative Emotionen fördern starres und analytisches Denken und Lernen, wie etwa reines Wiederholen des Lernstoffes. Für kreative und flexible Lernstrategien, die das Verständnis erhöhen würden, bleibt meist kein Platz.
4. Leistungsbezogene Angst reduziert die Selbstregulation, weil sie eine gewisse kognitive und motivationale Flexibilität erfordert. Das begünstigt die Tendenz, die Bewertung des eigenen Lernaufwands externen Autoritätspersonen zu überlassen.

Aufgrund dieser Dynamik kann ein Teufelskreis entstehen, in dem die Unsicherheit über die eigenen Fähigkeiten immer größer wird und sich manifestiert. Daraufhin wird in zukünftigen ähnlichen Situationen mit höherer Wahrscheinlichkeit mit Angst reagiert (Beier 2019: 45ff).

### **2.1.2 Prüfungsangst**

Prüfungsangst wird auch als Leistungsangst oder Testangst bezeichnet und kann verstanden werden, „als anhaltende und deutlich spürbare Angst in Prüfungssituationen und/oder während der Zeit der Prüfungsvorbereitung, die den Bedingungen der Prüfungsvorbereitung und der Prüfung selbst nicht angemessen ist“ (Grun 2012: 2). Weil sie eine spezifische Form der generellen Angst ist, besteht auch sie aus der physiologischen, affektiven, motivationalen, kognitiven und expressiven Komponente. Erst wenn alle diese Ebenen einen bestimmten Schwellenwert

überschreiten, lässt sich Prüfungsangst mit Sicherheit diagnostizieren. Als klinisch relevant einzustufen sind sie erst, wenn sie das tägliche Leben und den beruflichen Werdegang deutlich beeinträchtigen (Grun 2012: 2, 25). Prüfungsangst korreliert demnach stark mit den Symptomen genereller Angst und in weiterer Folge Angststörungen. 60 % der betroffenen Kinder weisen die Kriterien für eine Angststörung auf (Weems et al. 2010: 63).

Dass Prüfungen einen großen Einfluss auf die Lebensqualität von Kindern haben, ist gut dokumentiert und bereits Sechsjährige geben an, dass sie unter mentalen Gesundheitsproblemen aufgrund von Prüfungen leiden (Soares/Woods 2020: 312). Einschätzungen, wie viele Kinder mit Prüfungsangst zu kämpfen haben, variieren, jedoch wird angenommen, dass 10-40 % aller Volksschul- und Mittelschulkinder davon betroffen sind. Minderheiten können eine noch höhere Prävalenz aufweisen. Weil Schulen in den letzten Jahrzehnten einen verstärkten Fokus auf standardisierte Tests zur Leistungsevaluierung gesetzt haben, ist dieser Wert mit der Zeit deutlich angestiegen (Scott et al. 2018: 36). Studien können einen klaren Zusammenhang feststellen zwischen Prüfungsangst und dem erhöhten Risiko für weitere Angststörungen oder einer Depression. Damit einhergehend sind außerdem schlechtere Noten, Probleme dem Unterricht zu folgen und Schwierigkeiten bei Prüfungen (Embse et al. 2018: 483).

Prüfungsangst wird der Trait-Angst zugeordnet und bedeutet, dass eine generelle Disposition ständig vorhanden ist. Demnach haben Personen, die nach dem Big Five Persönlichkeitsmodell zum Neurotizismus neigen und sich deshalb mit größerer Wahrscheinlichkeit generell ängstlich verhalten, ein höheres Risiko dies auch bei Prüfungen zu zeigen. Weil es hierbei hauptsächlich um die Angst vor einer negativen Beurteilung durch andere geht, ist sie am stärksten mit der sozialen Phobie nach dem diagnostischen und statistischen Leitfadens für psychologische Störungen (DSM) verwandt. Die soziale Phobie ist charakterisiert durch eine anhaltend starke Angst sich in sozialen Situationen, Auftritten oder Prüfungen peinlich zu machen. Laut dem DSM-IV müssen folgende Merkmale zutreffen, um die Diagnose einer sozialen Phobie stellen zu können:

- Zeigt eine sofortige Angstreaktion, wenn gefürchteten sozialen Situationen ausgesetzt

- Zeigt Versuche diese sozialen Situationen zu vermeiden. Wenn sie durchlebt werden, dann nur mit extremer Angst
- Es ist ein starker Leidensdruck feststellbar, der das tägliche Leben und die Lebensqualität stark beeinträchtigt
- Die Symptome sind die letzten 6 Monate kontinuierlich aufgetreten

Diese Angst vor negativer Evaluation, die den Kern der Prüfungsangst ausmacht, setzt sich insbesondere aus 2 Komponenten zusammen: Sorge und Emotionalität. Sorge bezeichnet den kognitiven Aspekt und zeigt sich durch ungewollte und unkontrollierbare negative Gedanken betreffend die Prüfung. Dies können negative Vergleiche zu anderen Mitschülerinnen und Mitschülern sein („Alle meine Freunde werden sicher besser abschneiden als ich“), Zweifel an den eigenen Fähigkeiten („Ich bin nicht gut bei Prüfungen, deshalb werde ich auch diese nicht schaffen“) und negative Einschätzungen zu den Konsequenzen des Misserfolgs („Wenn ich den Test nicht schaffe, werden meine Freunde glauben, dass ich dumm bin“). Diese Gedanken treten sowohl während der Prüfungsvorbereitung, als auch während der Prüfung auf. Emotionalität wird dem physiologischen Aspekt zugeordnet und ist die automatische körperliche Erregung die sich durch Muskelkrämpfe, Schweiß, Schüttelfrost oder erhöhten Puls zeigt (McDonald 2001: 90f). Weitere körperliche Symptome können sein Kurzatmigkeit, Tremor in den Händen, Übelkeit, Durchfall (Sarı/Bilek/Çelik 2018: 85), trockener Mund und Bauchschmerzen. Aufgrund der übermäßig starken kognitiven Komponente fühlen sich berichten Betroffene von einem mentalen „Herunterfahren“, Konzentrationsproblemen und starken Schwierigkeiten sich an Gelerntes zu erinnern, was in dann zu einem sogenannten Blackout während der Prüfungssituation führt. Dieser Mechanismus der Sorge blockiert im Gehirn wichtige Gedächtnisprozesse. Prüfungsängstliche Kinder zeigen daher eine reduzierte Lernfähigkeit und auch ein geschwächtes Immunsystem (Scott et al. 2018: 38). Interessant ist auch, dass sich die Prüfungsangst mit zunehmender Schuldauer erhöht. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Oberstufenschülerinnen und -schüler bereits häufiger Misserfolge erlebt haben. Wenn sich solche Erlebnisse wiederholen und nicht geeignet verarbeitet werden, dann beginnt ein Kreislauf an Zweifeln und eigener Abwertung. Der eigene Selbstwert sinkt und damit einhergehend die subjektive Selbstwirksamkeit. Es kommt zu einer erlernten Hilflosigkeit. Die intrinsische Motivation zum Lernen und Üben wird geringer und die Wahrscheinlichkeit für weitere Misserfolge steigt dadurch weiter an (Pixner/Kaufmann 2013: 117).

Es gibt mehrere Messskalen, die Prüfungsangst bei Kindern messbar machen können. Eine der am häufigsten verwendete ist die Revised Test Anxiety (RTA) Skala, die vier Faktoren von Prüfungsangst einbezieht: Druckgefühl, Sorgen, körperliche Symptome und prüfungsunabhängiges Denken (Zeidner/Matthews 2003: 5). Daneben ist noch die Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) populär, die die Betroffenen selbst ausfüllen und sich selbst bewerten (Fisak/Richard/Mann 2011: 256). Die Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) besteht aus 38 Punkten und misst Angstsymptome aus den DSM-IV Katalog für Angststörungen (Barrett/Turner 2001: 456). Der Angstfragebogen AFS ist ebenfalls zur Selbstbeurteilung gedacht und erlaubt es nicht nur spezifisch Prüfungsangst festzustellen, sondern differenziert auch in manifeste Angst und in Schulunlust (Pixner/Kaufmann 2013: 117).

## **2.2 Entstehung & Prävention von Prüfungsangst**

### ***2.2.1 Entstehung***

Theoretische Modelle zur Entstehung von Prüfungsangst entwickeln sich seit den ersten Versuchen aus den 1960er Jahren laufend weiter. Zuerst ging man von einem reinen Störfaktormodell oder einem Defizitmodell aus, welche jedoch die dynamischen und sehr variablen Eigenschaften der Prüfungsangst nicht gut abgebildet hatten (Embse et al. 2018: 484). Das Defizitmodell besagt, dass durch ein Verbessern der Lernstrategie und -fähigkeit die Prüfungsleistungen erhöht und in weiterer Folge die Angstsymptome verringert werden können. Dieser Umstand ließ sich jedoch in Studien nicht nachweisen (Ergene 2003: 323). In weiterer Folge kombinierte man die beiden Modelle und befasste sich näher mit deren zyklischen und immer wiederkommenden Natur. Seit kurzem bezieht man ebenfalls Umweltfaktoren in Entstehungsmodelle mit ein, da die biologische und psychologische Basis der Prüfungsangst mit dem sozialen Kontext zu interagieren scheint. Durch diese kontinuierliche Weiterentwicklung hat sich das Verständnis der Forschung zum Thema ebenfalls erweitert. Auch die Schullandschaft hat sich verändert und es werden vermehrt standardisierte Tests eingesetzt, um Vergleichbarkeit zwischen Schulleistungen, aber auch Schulen

untereinander zu schaffen. Dabei hat man herausgefunden, dass Prüfungsangst in wichtigen Prüfungen, beispielsweise bei Aufnahmetests, weitaus höher ist, als bei typischen Schularbeiten. In der Entstehung von Prüfungsangst spielen auch intrapersonale Merkmale eine große Rolle, wie Selbstwirksamkeit, Motivationsfähigkeit und Selbstbeherrschung. Aber auch soziale Einflüsse (Erwartungshaltung und sozialer Rückhalt), sowie demographische Variablen (Bildungsniveau und kultureller Hintergrund) sind intensiv an deren Ausprägung beteiligt (Embse et al. 2018: 484).

Es gibt eine Reihe möglicher externer Faktoren, die die Entstehung von Prüfungsangst begünstigen können, beispielsweise die Erwartungshaltung der Eltern. Wenn Kinder aufgrund schlechter Leistungen Konsequenzen zu befürchten haben, dann entwickelt sich aufgrund dieser Dynamik eine Angst diesen Prüfungssituationen gegenüber (McDonald 2001: 91). Dies kann zu übertriebenen Vorstellungen der Wichtigkeit von Noten führen und eine ungesunde Assoziation zwischen schulischer Leistung und eigenem Selbstwert hervorrufen. Aber auch Lehrer können diese Erwartungshaltung erzeugen, da deren eigene Evaluation oft auch mit der Leistung ihrer Schülerinnen und Schülern einhergeht und ihren Ursprung oft in Vorgaben auf Bundesebene findet. Gruppennormen können ein dritter begünstigender Faktor sein, da die Kinder untereinander zum Vergleichen ihrer Noten neigen und sich über diejenigen lustig machen, die schlecht abgeschnitten haben. Diese interpersonellen Beziehungen im Klassenraum haben einen Effekt auf die Ausprägungsstärke der Prüfungsangst (Scott et al. 2018: 38).

Nicht nur die Erwartungshaltung von Eltern und Lehrpersonen, sondern auch das vermeintlich fördernde Lob ist in der Lage, Auslöser einer Abwärtsspirale zu sein. Man fand heraus, dass Kinder, die für ihre schulischen Noten gelobt wurden, in weiterer Folge vor allem jene Aufgaben bearbeiteten, die ihre Fähigkeiten am besten zur Schau stellen konnten und schwierige Aufgaben mieden. Es entwickelte sich ebenfalls ein innerer Glaubenssatz zwischen Prüfungsleistung und der eigenen Intelligenz. Das führte sogar dazu, dass sie andere Kinder angelogen haben, falls sie eine schlechte Note bekommen hatten. Im Gegensatz dazu zeigten jene Schülerinnen und Schüler, die für ihren Arbeitseinsatz und den Lernaufwand gelobt wurden, die Tendenz immer schwierigere Aufgaben mit immer größeren Lernmöglichkeiten zu wählen. Kommt es

dann zu einer schlechten Prüfungsleistung, assoziieren sie die Leistung eher mit einer zu geringen Vorbereitungszeit, während die andere Gruppe dies als Zeichen unzureichender Fähigkeiten sieht. Kommt es also zu wiederholt negativen Prüfungserfahrungen könnte bisheriges Lob für schulische Leistungen diese Kinder anfälliger für die Ausprägung einer Prüfungsangst machen. Die bessere Herangehensweise wäre hier den Lerneinsatz zu honorieren und jegliche Intelligenzaspekte außen vor zu lassen (McDonald 2001: 92).

Der Einfluss der Eltern wird in der Literatur an mehreren Stellen angesprochen und ist ein verlässlicher Faktor zur Vorhersage einer Prüfungsangst. Nicht nur Erwartungshaltung oder falsches Lob, sondern auch die Persönlichkeit der Eltern spielt eine große Rolle. Wenn diese selbst sehr ängstlich sind und hohe Neurotizismuswerte in ihrer Persönlichkeit aufweisen, kann das die Kinder dazu veranlassen, deren Vermeidungsverhalten zu kopieren. Außerdem reagieren Eltern mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen meist überbesorgt und diese starke elterliche Kontrolle kann Ängstlichkeit und Schüchternheit in den Kindern fördern. Betrachtet man die Qualität der Beziehung zu den Eltern, lassen sich durch Vorhandenseins eines hohes Konfliktpotenzial zwischen den Kindern und den Eltern, aber auch zwischen Mutter und Vater untereinander, sehr gute Vorhersagen auf die Stärke von Angstsymptomen in zwei bis vier Jahren treffen (Volbrecht/Goldsmith 2010: 1193).

In der Gruppe der internen Entstehungsfaktoren lässt sich eine starke Beziehung zwischen Kindern mit hohem Neurotizismus nach dem Big Five Modell und ausgeprägter Prüfungsangst feststellen. Gewissenhaftigkeit fördert vorbeugende Aspekte wie intrinsische Motivation und Selbstwirksamkeit und weist demnach eine negative Korrelation auf (Embse et al. 2018: 491). Auch ein hohes Selbstvertrauen verhindert Angstsymptome und ist in der Lage einen positiven Kreislauf auszulösen, da schulischer Erfolg und Selbstvertrauen stark miteinander verbunden ist. Je höher der Erfolg, desto stärker das Selbstvertrauen und umgekehrt. Gute schulische Leistungen verringern nachweislich Prüfungsangst und es sind vor allem die Schülerinnen und Schüler mit mittelmäßig bis schlechten Noten, die die meisten Ängste aufweisen (Sarı/Bilek/Çelik 2018: 87f). Das Selbstkonzept scheint ebenfalls ein entscheidender Faktor zu sein, da Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig negative über sich selbst und die eigenen Fähigkeiten denken, auch die höchsten

Prüfungsangstsymptome zeigen. Auch Kinder, die mehr extrinsisch motiviert sind, als durch die eigenen Interessen, weisen stärkere Prüfungsangst auf (Embse et al. 2018: 491).

Es herrscht Uneinigkeit, ob Prüfungsangst geschlechterneutral ist oder doch Frauen eine höhere Prädisposition haben. Frauen weisen bei Selbsteinschätzungstests verlässlich höhere Werte auf, aber dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass sie gewillter sind diese Symptome auch wahrheitsgemäß anzugeben (McDonald 2001: 92). Dieselben Unterschiede findet man auch in anderen Selbsttests zu genereller Angststörung oder Neurotizismus. Der Ursprung dieser möglichen Diskrepanz ist nicht zur Gänze geklärt. Männer verwenden öfter Vermeidungstaktiken und setzen sich möglicherweise deshalb nicht mit all den möglichen Gefahren und Konsequenzen einer Prüfung auseinander, während Frauen tendenziell mehr Lernaufwand betreiben und sich mehr mit der Gefahrenlage beschäftigen. Auch biologische Faktoren wie die Gemütslage, könnte zu diesen Unterschieden führen. Mädchen im Alter von ein bis drei Jahren weisen mehr Angstsymptome auf wie Jungen im gleichen Alter, jedoch ist ein möglicher Zusammenhang zu späterer Angstaussprägung noch nicht erforscht (Putwain/Daly 2014: 558f).

Betrachtet man das Feld der Naturwissenschaften dann lassen sich auch gesellschaftliche Sichtweisen und Stereotypen als Faktoren benennen. Es besteht im deutschsprachigen Raum eine Erwartungshaltung an Mädchen, dass sie in Fächern wie Mathematik oder Physik eher zu Desinteresse neigen und Jungen andererseits zu Selbstüberschätzung. Aus diesem Grund verhalten sich beide Geschlechter aus Angst sozial ausgegrenzt zu werden, dann auch gemäß diesem Geschlechterbild. Durch diese Stereotypen wird deren Identität als Mädchen oder als Junge bestimmt. Damit Mädchen keine sozialen Konsequenzen fürchten müssen, engagieren sie sich in diesen Fächern weniger, denn sie wollen nicht als Streberinnen dargestellt werden. Dies fördert Angstsymptome. Je besser die Mathematiknote, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit sozialer Ausgrenzung und das kann zu einer Selbstreduktion der eigenen Fähigkeiten führen. Es ist interessant, dass speziell in Mathematik nur Mädchen unter dieser Angst vor Ausgrenzung leiden. Auch bei Computerfertigkeiten findet sich die gleiche Dynamik. Diese führen zwar zu mehr Selbstvertrauen bei Mädchen, aber zu keiner Steigerung des sozialen Status. Deshalb verbergen sie diese

Fähigkeiten generell mehr, damit sie nicht als „Emanzen“ bezeichnet werden. Hohe Computerkenntnisse bzw. ein Interesse am Programmieren entspricht nicht dem gängigen Geschlechterstereotyp. Bereits ab dem Alter von acht Jahren kennen Kinder das Klischee der geringer-begabten Mädchen und Jungen tendieren hier bereits dazu, diesen Stereotyp als wahr zu erachten (Budde 2008: 49f). In Studien konnte gezeigt werden, dass Mädchen, die eine ebensolche Bedrohung „ihres“ Stereotyps erkennen, deutlich höhere Anzeichen von Angstsymptomen entwickeln und ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zu den Jungen reduziert ist. Es benötigt noch mehr Forschung in diesem Bereich, um möglicherweise gesellschaftlich induzierte Unterschiede der Prüfungsangst zwischen den Geschlechtern auszugleichen.

### **2.2.2 Prävention**

In den vergangenen zehn Jahren ist das Interesse an effektiven Präventionsmaßnahmen zur Prüfungsangst und anderen angstbezogenen Störungen stark gestiegen. Prävention hat verglichen mit der Behandlung bereits bestehender Angst eine Reihe von Vorteilen. Bei vielen Kindern treten die Angstsymptome nach einer erfolgten Therapie zu einem späteren Zeitpunkt erneut auf. Ebenso kommt es nicht selten zum Abbruch mitten in der Therapie oder die eingesetzten Behandlungsmethoden zeigen keine Wirkung. Im Gegensatz dazu können Präventionsmaßnahmen bereits im Vorfeld und deutlich breiter eingesetzt werden. Sie erfolgen meist in einer Zeit, in der das Verhalten noch leichter formbar ist, bevor Verhaltensweisen entstehen, die einem möglichen Therapieerfolg entgegenwirken. Viele Kinder, die von Prüfungsangst betroffen sind, bekommen auch keine Behandlung, weil die Symptome nicht erkannt werden, es zu wenig Plätze gibt oder für bestimmte Bevölkerungsschichten überhaupt der Zugang zu diesen Plätzen fehlt. Hier könnten geeignete Präventionsmaßnahmen leichtere Identifikation dieser Kinder bieten und die Therapiebehandlung entlasten, da nur noch die starken und leistungsmindernden Ausprägungen zu Behandlungsplätzen zugeteilt werden (Fisak/Richard/Mann 2011: 255f). Speziell ethnische Minderheiten nehmen die bereitgestellten Dienstleistungen oft nicht in Anspruch bzw. erhalten sie durch erfolgte Therapie oft nicht dieselben Verbesserungen. Hier kann Prävention helfen und Inklusion fördern. Vorbeugung von Prüfungsangst kann ebenfalls helfen, die Entwicklung anderer Ängste zu verhindern. Da die Symptome große Ähnlichkeit zu

vielen Arten von Angststörungen aufweisen, können mit bestimmten Basismaßnahmen mehrere Ausprägungsformen verhindert oder zumindest deren Stärke reduziert werden (Weems et al. 2010: 63f).

Bisherige Studien zu konkreten Strategien zur Prävention von Prüfungsangst zeigen gute Resultate. Dabei werden zwei Vorgangsweisen unterschieden, einerseits die gezielte Anwendung von Präventionsmaßnahmen bei Kindern mit Risiko eine Prüfungsangst zu entwickeln, andererseits universelle Maßnahmen, die die gesamte Klasse betreffen. Eine Metaanalyse dieser unterschiedlichen Vorgangsweisen kommt zu dem Schluss, dass entgegen der vorherrschenden Meinung gezielte Prävention nicht wirkungsvoller ist, als eine universelle. Interessanterweise trifft das nicht auf universelle Prävention bei anderen Störungen, wie Depression oder Essstörung, zu. Eine mögliche Erklärung ist, dass bei Prüfungsangstprävention deutlich mehr Kinder über das gesamte Risikospektrum verteilt profitieren können. Da Angst- und Stresssymptome weitverbreitet sind, helfen verbesserte Fähigkeiten in diesem Bereich auch einem größeren Teil der involvierten Kinder. Diese Resultate zeigen auf, dass universelle Maßnahmen in gleichem Maße effektiv sein können, wie zielgerichtete. Dazu kommt die einfachere Durchführbarkeit, weil nicht im Vornhinein Risikokinder ausgewählt werden müssen (Fisak/Richard/Mann 2011: 264). Es kommt auch zu keinen falsch-negativen Auswertungen, die dazu führen, dass bei manchen Kindern trotz bestehender Symptome keine Maßnahmen durchgeführt werden (Barrett/Turner 2001: 400). Außerdem kommt es zu keiner Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Auswahl in ein zielgerichtetes Präventionsprogramm danach möglicherweise Opfer von Mobbing werden. Zielgerichtete Maßnahmen ziehen meist bestehende Angstsymptome als Indikator heran und haben den Vorteil, dass sie kostengünstiger sind (Weems et al. 2010: 64). Möglicherweise lässt sich deren Effektivität im Vergleich zu den universellen erhöhen, indem der Fokus vor allem auf die Identifikation und in weiterer Folge die Reduktion von spezifischen Prüfungsangstsymptomen gelegt wird. Dies konnte bei Programmen zu Panikattacken bereits erfolgreich gezeigt werden (Fisak/Richard/Mann 2011: 265). Ebenfalls kann diese Strategie bei Kindern helfen, die bereits universelle Präventionsprogramme kennengelernt haben, diese jedoch nicht den gewünschten Effekt hatten (Embse/Barterian/Segool 2013: 69). Welche dieser beiden Strategien auch verwendet werden, das Alter der involvierten Personen spielt keine Rolle. Es zeigt sich dieselbe

Effektivität der Maßnahmen sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe (Fisak/Richard/Mann 2011: 265).

Diese Präventionsprogramme bestehen meist aus Methoden aus der kognitiven Verhaltenstherapie, die sich auch bei Kindern und Jugendlichen als effektiv erweist. Speziell bei Prüfungsangst sollte die Aufmerksamkeit laut derzeitigem Forschungsstand besonders auf die Verhaltenskomponente gelegt werden und Entspannungstechniken, wie auch das schrittweise Herantasten an den angstauslösenden Stimulus angewendet werden (Weems et al. 2010: 64). Wenn diese Maßnahmen im Zusammenspiel mit Kunst oder Musik angewandt werden, zeigt sich eine verstärkte Wirksamkeit, da Kinder leichter motiviert werden können, diese Methoden auch regelmäßig anzuwenden. Rein kognitive Werkzeuge, beispielsweise der verbesserte Umgang mit negativen Gedanken, erweisen sich in dieser Thematik als weniger effektiv und können in Prüfungssituationen sogar hinderlich wirken, falls sie zu viele Gedanken erzeugen, die nichts mit der vorliegenden Aufgabe zu tun haben. Das Ziel der Präventionsmaßnahmen ist es einen optimalen Wert an emotionaler Erregtheit und Motivation zu erzeugen, im Zusammenhang mit fokussierten, die Aufgabe betreffenden Gedanken (Weems 2015: 1).

Eines dieser Präventionsprogramme nennt sich *FRIENDS* und wurde von Dr. Paula Barrett zuerst für australische Schulen entwickelt und wird im englischen Sprachraum überwiegend eingesetzt. Im deutschen Raum führt es derzeit nur ein Nischendasein, obwohl es bereits übersetzt, angepasst und die nationale Wirksamkeit belegt werden konnte. Von der WHO wird es als das einzige effektive Präventionsprogramm gegen Angststörungen im Kindesalter empfohlen (Essau et al. 2012: 451). Auch eine Metaanalyse von verschiedenen Programmen kommt zu dem Schluss, dass *FRIENDS* wirkungsvoller ist und bessere Resultate erzeugt, als vergleichbare Präventionsprogramme. Die besonderen Stärken liegen im strukturellen Ansatz, der genormten Durchführung und der leichten Integration in die bestehende Unterrichtsplanung (Fisak/Richard/Mann 2011: 265f). Es besteht aus zehn strukturierten Einheiten von je einer Stunde, in denen die ganze Klasse involviert ist und in Peer Groups aufgeteilt wird. Die Leitung übernehmen entweder die Lehrpersonen oder Schulpsychologen und arbeiten mittels einer genormten Anleitung, in dem alle Übungen und Hintergründe detailliert angeführt sind. Die Kinder und

Jugendlichen erhalten jeweils ein Arbeitsbuch mit individuellen Übungen zur Bewältigung von Angstsymptomen, die entweder vor Ort oder zuhause ausgefüllt werden. Gleichzeitig sind viele Gruppendiskussionen und Teamaktivitäten vorgesehen. Das Programm ist trotz der genauen Struktur flexibel genug, um auch kulturelle Unterschiede oder spezifische, individuelle Probleme anzusprechen. Dabei zeigt es auch eine Wirksamkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund, die den damit verbundenen Stress und mögliche Angst reduzieren können (Barrett/Sonderegger/Sonderegger 2001: 82). Dieses Programm verfolgt im Kern den Ansatz der Kognitiven Verhaltenstherapie und nutzt unterschiedliche Methoden, wie Entspannungstechniken, kognitive Restrukturierung, Aufmerksamkeitstraining, Kontaktübungen und Hilfe durch die Gruppe und die Familie. Dabei besteht das Wort FRIENDS aus den zentralen Schritten des Programms zur Bewältigung von Angstsymptomen (Barrett/Turner 2001: 403f):

*FRIENDS als Akronym*

F	Feeling worried?
R	Relax and feel good
I	Inner thoughts
E	Explore plans of action
N	Nice work, reward yourself
D	Don't forget to practice
S	Stay cool!

*Tabelle 1. FRIENDS als Akronym für die programmspezifischen Bewältigungsschritte bei Angstsymptomen (Barrett/Turner 2001: 404)*

Wie bereits beschrieben, ist das Präventionsprogramm FRIENDS bereits für den deutschen Raum adaptiert und es zeigen sich auch hier ähnliche positive Effekte, wie aus dem internationalen Raum. Es verfolgt eine universelle Strategie und bezieht somit alle Kinder mit ein, ungeachtet, ob sie bereits Prüfungsangstsymptome zeigen. Es konnte auch in einer in Deutschland durchgeführten Studie eine Verbesserung der Angstsymptome bewirkt werden, die die Kontrollgruppe nicht gezeigt hat. Diese war auch 12 Monate danach auf demselben Level wie davor, während die Interventionsgruppe sich noch weiter verbessern konnte, da die Kinder die Methoden und Übungen auch weiterhin verwendeten. Von den Kindern, die bereits eine

Angststörung hatten, erfüllten 41 % nach der Intervention mit FRIENDS die Diagnosekriterien nicht mehr. Auch bei Depression konnte es die Symptome vorbeugen bzw. signifikant lindern. Betreffend dem Vermeidungsverhalten konnte eine starke Reduktion festgestellt werden und die Kinder suchten öfter den Kontakt zu angstauslösenden Situationen. Dabei waren all diese Resultate geschlechtsunabhängig und es zeigte sich sowohl bei Jungen, als auch bei Mädchen dieselbe Wirkung. Interessanterweise profitierten die jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer früher von der Intervention, als die etwas älteren. Das könnte damit zusammenhängen, dass bei den etwas Älteren kognitive Faktoren eine größere Rolle spielen und hier insbesondere unter echten Bedingungen geübt werden sollte. Der Vorteil dieses Programms liegt auch darin begründet, dass es Lehrpersonen mit der gleichen Effektivität leiten können, wie klinische Psychologen. Beide Arten der Gruppenführung liefern annähernd dieselben Ergebnisse. Dieser Umstand macht es einfacher es in die Funktionsweise von Schulen zu integrieren. Sind in den Gruppen Kinder dabei, die bereits Prüfungsangst haben, ist es bei diesen ebenfalls effektiv und kann die Angstsymptome soweit reduzieren, dass sie wieder gesunde Werte aufweisen (Barrett/Turner 2001: 406f).

*Prevention of anxiety symptoms in children*

407

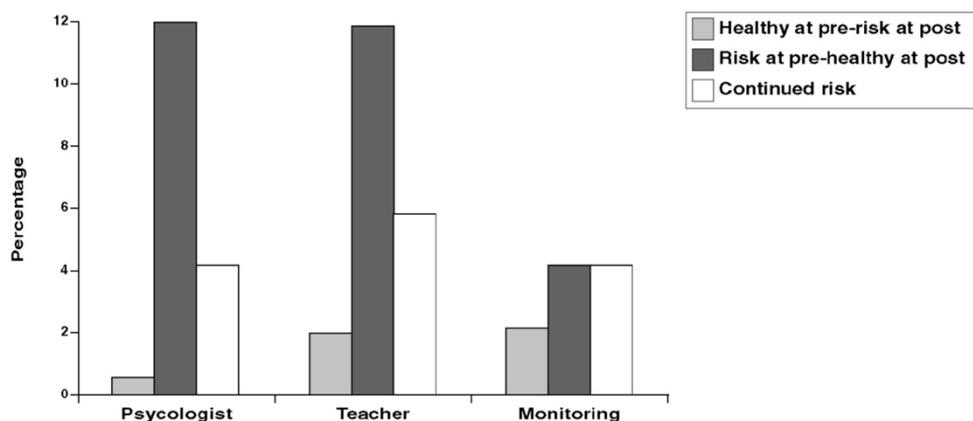


Abbildung 1. Die Anzahl der Personen mit Risiko Prüfungsangst auszubilden, vor der Intervention und danach (Barrett/Turner 2001: 407)

### **3 Analyse der Handlungen des Lehrpersonals**

Dieser Abschnitt der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit analysiert Verhaltensweisen und Handlungen der Lehrpersonen, die möglicherweise die Entstehung von Prüfungsangst fördern, sowie jene, die präventive Effekte haben können. Es wird eine Sammlung an Gewohnheiten erstellt, die nach ihrer Wirkungsweise entweder geändert oder beibehalten werden sollten. Danach soll die Frage geklärt werden, ob Prüfungsangst schulische Leistungen regelmäßig negativ beeinflusst oder sie nicht gar förderlich wirkt.

Aufgrund des intensiven Kontakts, den das Lehrpersonal mit den Schülerinnen und Schülern pflegt, hat es weit mehr Ressourcen zur Verfügung als Schulpsychologen. Sie können die Unterrichtsgestaltung auf eine Weise verändern, die den Kindern hilft, besser mit beginnender Prüfungsangst umzugehen. Mit dieser positiven Entwicklung bei den Kindern fällt womöglich die Notwendigkeit weg, gewisse Schülerinnen und Schüler zu Schulpsychologen zu schicken, was deren Unterrichtszeit ebenfalls maximiert. Das Lehrpersonal ist eher gewillt die Kinder von nicht-akademischen Fächern freizustellen, wie Musik, sportliche Betätigung und Kunst, jedoch sind ebendiese Fächer gerade für prüfungsängstliche Schülerinnen und Schüler förderlich. Gleichzeitig ist es im Sinne der Prävention sogar notwendig, Maßnahmen zur Prüfungsangst genau dort zu ergreifen, wo sie auch auftritt: im Klassenraum. Aus diesem Grund erscheint es sehr förderlich zu sein, Lehrerinnen und Lehrer in dieser Materie zu schulen und ihnen geeignete Werkzeuge an die Hand zu geben, welche den Kindern hilfreich erscheinen können (Kreidieh 2014: 27f). Diese Werkzeuge werden nun im Folgenden analysiert.

#### **3.1 Handlungen zur Entstehung von Prüfungsangst**

Das Lehrpersonal wird derzeit zu dieser Thematik noch nicht ausreichend geschult und es bestehen auch häufig nicht die Möglichkeiten direkt im Unterricht die Ausprägung von Prüfungsangst zu ermitteln, was weiterführende Präventionsmaßnahmen erschwert. Auch wenn ein Teil sich dafür einsetzt, dass Schülerinnen und Schüler auch in der Schule über ihre Probleme sprechen sollen,

geschieht dies in der Realität noch eher in Ausnahmefällen und viele Lehrpersonen sind immer noch der Meinung, dass es nicht zu ihrem Aufgabengebiet zählt und die Betroffenen sofort in psychologische Betreuung geschickt werden sollten. Umfragen belegen außerdem, dass das Ausmaß der Prüfungsangst und die Anzahl der davon Betroffenen regelmäßig unterschätzt wird, was die starke Diskrepanz zwischen Befragungen unter dem Lehrpersonal und unter den Schülerinnen und Schülern zeigt. Überlastung durch die bereits bestehenden Aufgaben, fehlende Kommunikation zwischen Schule und Eltern zu diesem Thema und überfüllte Unterrichtsklassen mit straffem Zeitplan stellen Gründe für die mangelnde Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit zur Prüfungsangst dar (Grun 2012: 24). Diese Umstände können die nachfolgenden Handlungen und Gewohnheiten erklären.

Ein Auslöser für Angst kann der derzeit vorherrschende autoritäre Unterrichtsstil sein, der aber auch dem hierarchischen und statusorientierten Aufbau des Schulwesens geschuldet ist. Die Schule gleicht einer Verwaltungsbürokratie, die nach Amtskompetenz und Amtshierarchie organisiert ist. Dies führt zu einer Unterrichtsgestaltung mit eher dominanter Lehrperson und eher submissiven Schülerinnen und Schülern. In einem solchen Klima kann eine autoritäre Persönlichkeit der Auslöser für das Aufkommen einer Prüfungsangst sein. Zusätzlich zu dieser Dynamik kann dieses soziale Machtgefüge Belastungssituationen bei den Kindern hervorrufen, da sie versuchen den Anforderungen der Lehrkraft zu entsprechen, um mögliche Strafen zu vermeiden und beginnen, auf sich selbst einen großen Druck auszuüben. Dabei erzeugt ein nur auf Leistung basiertes Akzeptieren Angst und besonders prüfungsängstliche Schülerinnen und Schüler haben ein starkes Abhängigkeitsbedürfnis und benötigen mehr emotionale Unterstützung, was die Angst noch weiter verstärken kann (Grun 2012: 24).

Die emotionale Verbindung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler hat nicht zu unterschätzende Auswirkungen auf die Entstehung von Angstsymptomen. Kinder nehmen Emotionen in den Gesichtern sehr genau wahr und werden von diesen beeinflusst. Dabei zeigten in Studien diejenigen Kinder die meiste Angst, die angsterfüllte oder wütende Gesichter von Lehrerinnen und Lehrern sahen, mit denen sie den besten Kontakt pflegten und eine hilfreiche, verlässliche und fürsorgliche Beziehung hatten. Damit einher ging auch eine höhere Wahrscheinlichkeit

Prüfungsangst zu entwickeln. Eine mögliche Erklärung dafür kann sein, dass diese Schülerinnen und Schüler das wütende Gesicht der Lehrperson mit schlechten Prüfungsergebnissen assoziieren und dann besorgt reagieren bei der Prüfung negativ abzuschneiden. Interessant ist, dass Schülerinnen und Schüler, die ein distanziertes Verhältnis zu ihren Lehrpersonen haben, keine Angstsymptome bei angsterfüllten Gesichtern, sondern nur bei wütenden Gesichtsausdrücken zeigten. Auch hier kam in weiterer Folge zu einer Ausprägung von Prüfungsangst (Raufelder et al. 2016: 714f).

Einen großen Faktor in der Entstehung von Prüfungsangst stellen die sogenannten Furchtappelle dar. Hierbei wird mit gezielten Nachrichten versucht Angst zu erzeugen, die dann eine innere Motivation zur Handlung erzeugen sollen (Ruiter et al. 2014: 63). Diese Methode wird sehr häufig von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt, die speziell ihre „faulen“ Schülerinnen und Schüler damit motivieren wollen, die Schule und den weiteren Bildungsweg ernst zu nehmen (Putwain/Best 2011: 580).

Diese gut gemeinte Handlung stellt sich als zweischneidiges Schwert heraus. Furchtappelle werden wohl auch deshalb gerne genutzt, weil sie sich als sehr effektiv herausstellen. Sie können Einstellungen, Überzeugungen, Absichten und Verhaltensweisen erfolgreich verändern (Tannenbaum et al. 2015: 20). Damit sie effektiv sind, müssen Furchtappelle folgende Eigenschaften aufweisen:

1. Selbstwirksamkeit stärken (die Person muss glauben, dass sie die implizierten Handlungen auch wirklich tun kann)
2. Die Wirkung der implizierten Handlung überzeugend darlegen
3. Die Gefahr bei Nichtbefolgen als persönlich relevant darstellen

und sie dürfen auf keinen Fall auf eine emotionale Art und Weise andeuten, dass eine große Gefahr droht. Wenn diese Schritte befolgt werden, dann können Furchtappelle gute Wirkung zeigen (Ruiter et al. 2014: 67). Nimmt die Person diese Appelle als positiv wahr, entsteht ebenfalls das Bedürfnis etwas zu Erreichen und eine Motivation besser zu werden. Es ist jedoch nicht beeinflussbar, wie die Furchtappelle wahrgenommen werden (Putwain/Symes 2011: 470f).

Gleichzeitig beherbergen sie ein großes Potenzial, in Kindern und Jugendlichen Prüfungsangst auszulösen. Speziell, wenn solche Methoden im Vorfeld von Prüfungen eingesetzt werden, tendieren Schülerinnen und Schüler dazu, Prüfungsnoten einen größeren Wert beizumessen als dem eigenen Wissen und den Fähigkeiten, die sie sich bereits angeeignet haben. Diese Gewichtung auf die Leistung kann

Prüfungsangstsymptome auslösen. Es besteht ein kausaler Zusammenhang, dass der vermehrte Einsatz von Furchtappellen im Unterricht zu reduzierter Motivation, erhöhter Prüfungsangst und schlechteren Mathematiknoten führt. Besonders Kinder, die bereits Prüfungsängste ausgebildet haben, reagieren sensibler auf diese angsterzeugenden Nachrichten. Was den Einsatz in der Schule betrifft, erscheinen Furchtappelle keine geeignete Strategie zu sein, Schülerinnen und Schüler auf Prüfungen vorzubereiten, da sie die Entstehung von Prüfungsangst fördern und eher zu schlechteren Leistungen führen (Putwain/Best 2011: 580ff).

Eine weitere Handlung, die die Entstehung der Prüfungsangst fördern kann, ist die Beurteilung durch die Lehrperson. Werden Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten unterschätzt, tendieren sie dazu geringere Motivation zu zeigen und schreiben einen möglichen Erfolg mehr dem Zufall zu, als ihren eigenen Fähigkeiten. Dadurch erwarten sie Erfolge auch weniger, empfinden eine geringere Selbstwirksamkeit und zeigen deutlich mehr Prüfungsängste. Dieser Negativ-Kreislauf entsteht nicht, wenn die Leistungsfähigkeit überschätzt wird. Mit der Beurteilung ist nicht die Notengebung gemeint, sondern die Wahrnehmung der täglichen Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern. Sie vergleichen den Umgang der Lehrperson mit ihnen und den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern und ziehen dann ihre Schlüsse. Die angesprochene Dynamik entsteht, weil deren Selbstkonzept in diesem Alter teilweise stark von der Meinung der Lehrperson abhängt. Es wird zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, die aus den folgenden Ebenen besteht:

- a) Die Lehrperson entwickelt eine innere Erwartungshaltung an die einzelnen Schüler
- b) Durch die jeweils unterschiedliche Erwartungshaltung zeigt sich ein differenziertes Verhalten zu den einzelnen Schülern
- c) Dieses jeweilige Verhalten kommuniziert die Erwartungshaltung und wird von der Schülerin bzw. dem Schüler wahrgenommen
- d) Es führt zu Veränderungen bei Motivation, Emotion und Selbstkonzept
- e) Diese Effekte verstärken daraufhin die Erwartungshaltung der Lehrperson weiter
- f) Dies führt in weiterer Folge zu Veränderungen in der schulischen Leistungsfähigkeit

Dies kann sowohl in die negative Richtung ausschlagen, wenn die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler unterschätzt wird, als auch in die positive, wenn deren Leistungsfähigkeit überschätzt wird und sich das Selbstkonzept der Erwartungshaltung der Lehrperson immer weiter annähert (Zhou/Urhahne 2013: 276ff).

## **3.2 Handlungen zur Prävention**

In diesem Kapitel werden nun Verhaltensweisen und Handlungen aufgezeigt, die entweder bereits jetzt von Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt werden, um Prüfungsangst vorzubeugen oder die zum Einsatz herangezogen werden sollten, da sie einen positiven Effekt auf die Schülerinnen und Schüler haben. Eine einfache, aber nicht zu unterschätzende Möglichkeit stellt hierbei die Sicherstellung der richtigen Prüfungsumgebung dar. Die Lehrperson hat zahlreiche Möglichkeiten Ablenkungen während der Prüfungszeit zu reduzieren, indem beispielsweise auf das richtige Licht, einen niedrigen Geräuschpegel, die ideale Temperatur und andere mögliche Störquellen im Vorfeld geachtet wird. Zusätzlich dazu hat die Lehrerin bzw. der Lehrer die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler gut durch die gesamte Prüfung zu führen. Das kann erreicht werden, indem (a) mit ruhiger Stimme erklärt wird, dass die Prüfungszeit bald vorbei ist, (b) die Prüfungsaufgaben vollständig und in Ruhe vorgelesen werden, (c) den Schülerinnen und Schülern erklären, was sie tun können, wenn sie früher fertig sind, (d) zusätzliche Radiergummis und Bleistifte bereit sind, falls sie gebraucht werden oder (e) sicherzustellen, dass die Tische ausreichend Platz bieten. Interessanterweise ist zu beobachten, dass jene möglichen Maßnahmen deutlich öfter in der Elementarstufe getroffen werden und ihnen danach immer weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das hängt möglicherweise mit der Erwartungshaltung der Lehrpersonen zusammen, die sie ab einem gewissen Zeitpunkt für nicht mehr altersgerecht halten. Jedoch zeigen Aufgaben wie in Punkt (b) selbst in der Sekundarstufe noch positive Auswirkungen, vor allem bei bereits prüfungsängstlichen Kindern, da sie oft zu Beginn von Prüfungen Aufmerksamkeitsprobleme und mentale Blockaden erleben. Eventuelle Missverständnisse können auf diese Weise früher aufgedeckt werden und eine ruhige Stimme führt ebenfalls zu einer stärkeren inneren Ruhe bei den Schülerinnen und

Schüler, was insgesamt zu einer Reduktion von Prüfungsangstsymptomen führen kann (Kreidieh 2014: 63f).

Einige Methoden aus Präventionsprogrammen sind gezielt im Unterricht anwendbar, ohne die Unterrichtsplanung zu stören. Dazu zählt der Einsatz von Entspannungstechniken vor einer Prüfung, wie progressive Muskelentspannung, und gewisse Atemtechniken, wie tiefes und ruhiges Atmen oder Bauchatmung. In einer Studie unter libanesischen Schulen zeigte sich, dass durchschnittlich 55 % der Lehrpersonen diese Entspannungs- und Atemtechniken bereits von sich aus im Unterricht einsetzen, ohne ein spezielles Training dahingehend absolviert zu haben. Ebenfalls wird Hilfe bei Gefühlen von Hilflosigkeit angeboten und darauf geachtet, die Selbstkompetenz und die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler vor einer Prüfung zu stärken. Das sind positive Werte, deren Effektivität durch zusätzliches, spezielles Training weiter gesteigert werden könnte (Kreidieh 2014: 66f).

Attributionstraining kann ein effektiver Weg sein, um prüfungsängstlichen Schülerinnen und Schülern zu helfen. Diese sollten Prüfungsleistungen vor allem ihrem eingesetzten Lernaufwand zuschreiben, egal ob sie gut oder schlecht ausfallen. Aus den eigenen Fehlern zu lernen und sie zu analysieren, damit nächstes Mal besser und intensiver gearbeitet werden kann, sind wichtige Überzeugungen bei der Prävention von Prüfungsangst. Dabei kann die Lehrperson diese positiven Attributionen fördern, indem sie bestimmte Lernaktivitäten erstellt und geeignetes Feedback nach einer Prüfung gibt. Zur Note selbst könnte beispielsweise ein Feedback zu dem gezeigten Einsatz gegeben werden („Ich merke, du hast dich wirklich angestrengt das zu lernen“) und Verbesserungsstrategien vorgeschlagen werden („Wie hättest du diese Aufgabe anders lösen können?“). Schülerinnen und Schüler könnten nach einer Prüfung Fragen beantworten, wie

- Das war für mich eine gute Prüfung, weil ...
- Ich hatte Probleme bei dieser Prüfung, weil ...
- Die Dinge, die ich für zukünftige Prüfungen verbessern kann, sind ...

um diese positive Attributionen noch zusätzlich zu fördern und ihnen Raum für Ideen und Selbstreflexion zu geben (Salend 2011: 62).

Auch bei der Prüfungserstellung selbst können Anpassungen vorgenommen werden,

um Prüfungsangst vorzubeugen und die Aufgaben verständlicher zu machen. Das Ziel ist die Prüfung so schüler- und anwenderfreundlich wie möglich zu machen. Allen voran sollte sie mit ausreichend Vorlaufzeit angekündigt werden und im Sinne der Prüfungsangstprävention auf Überraschungstests verzichtet werden. Übungstests im selben Format wie der richtige, sind ein guter Weg, um ein beruhigendes Gefühl der Familiarität auszulösen. Um Angstsymptome gar nicht erst entstehen zu lassen, ist es elementar, jegliches Verwirrungspotenzial mittels guter Didaktik, ausreichend Platz und der richtigen Reihenfolge der Aufgaben zu minimieren. Eine symmetrische, vorhersehbare und nummerierte Anordnung beugt dem Übersehen von Prüfungsfragen vor, damit am Ende einer Prüfung keine Hektik aufkommt. Dürfen die Antworten direkt am Testblatt geschrieben werden, reduziert das ebenfalls Angstsymptome. Gleichzeitig bieten die Erklärungen zu den Prüfungsfragen Platz, um schriftlich auf Entspannungstechniken, das richtige, ruhige Atmen hinzuweisen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler hochzuhalten. Außerdem hat man so noch einmal die Möglichkeit, am Ende der Prüfung positive Attributionen zu fördern und den Einsatz zu loben, den sie gezeigt haben. Erinnerungshilfen wie diese, stellen eine gute Stütze für prüfungsängstliche Kinder dar. Humor kann ebenfalls etwaigen Ängsten vorbeugen und lässt sich in Prüfungsaufgaben einarbeiten. Beispielsweise können beliebte Zeichentrickcharaktere als Subjekte genommen und die Aufgaben mit den Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Kopf erstellt werden. Die Aufgabenstellung sollte in klarer und eindeutiger Sprache verfasst sein und den Kontext mit allen Bedingungen klar wiedergeben. Dabei können folgende Punkte helfen:

- Zahlen, um die Reihenfolge der Aufgaben in chronologischer Reihenfolge zu präsentieren
- Aufzählungszeichen für essentielle Information
- Stilistische Mittel, wie das Einkreisen, Unterstreichen und Vergrößern, um Wichtiges hervorzuheben
- Boxen um jede Aufgabe herum, damit Abgrenzungen klar sind
- Symbole, wie Pfeile oder Zeichen, die den Weg durch die Prüfung weisen, kombiniert mit schriftlichen Anweisungen und Erinnerungsstützen

Abschließend lässt sich das gefühlte Gefahrenpotenzial der Schülerinnen und Schüler bei Prüfungen reduzieren, indem sie aktiv in den Erstellungsprozess eingebunden werden. Dabei könnten sie mögliche Prüfungsfragen selbst erstellen. Es ist auch

hilfreich ihnen Optionen zu geben und von einer starren Ausrichtung abzusehen, indem Prüfung mit vielen unterschiedlichen Aufgabentypen erstellt werden. So können sie dann während der Prüfung genau diese Fragen auswählen, die sie mit ihrem Stil und den Lerngewohnheiten am besten beantworten können (Salend 2011: 63ff).

Es existiert ein Zusammenhang zwischen der Prävention von Prüfungsangst und der richtigen Didaktik und Klarheit der Lehre. In einer Studie wurden die Effekte zweier Vorlesungen verglichen, von denen eine neun konkrete didaktische Methoden verwendete, die der klaren und verständlichen Wissensweitergabe dienten, beispielsweise eine Überblicksfolie, konkrete und mehrere Beispiele zur Theorie, Wiederholung komplexer Sachverhalte, praktische Anwendungsmöglichkeiten, Hervorhebung wichtiger Punkte und Zusammenfassungen. Die andere Vorlesung beinhaltete Füllmaterial, wie historische Fakten, unnötig großer Detailreichtum, technische Erklärungen und Neudefinitionen (Rodger/Murray/Cummings 2007: 94). Effektive Lehrgewohnheiten beugen nicht direkt Prüfungsangst vor, üben jedoch einen indirekten Einfluss darauf aus. Sie helfen Schülerinnen und Schülern die Informationen besser zu verarbeiten und zu organisieren und dies führt zu einer Verbesserung der schulischen Leistung. Personen mit Prüfungsangst weisen Defizite in allen drei dieser Punkte auf. Auch die Lernmotivation wird mittels klarer Lehre hochgehalten, da die Schülerinnen und Schüler dadurch an Selbstwirksamkeit gewinnen und sich in Kontrolle des Lernstoffs fühlen. Dabei reicht bereits ein Unterricht von weniger als 30 Minuten aus, um all diese Effekte hervorzurufen. Es auch wichtig anzumerken, dass solch ein Unterrichtsstil positive Leistungseffekte bei allen involvierten Personen gezeigt hat, nicht nur bei denjenigen mit bereits ausgeprägter Prüfungsangst. Speziell diesen hilft er noch zusätzlich die Lerndefizite, die Prüfungsangst hervorruft, auszugleichen und ihre Leistung auf dem gleichen Level wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu bringen (Rodger/Murray/Cummings 2007: 100f).

Zeigen Kinder Lernschwierigkeiten aufgrund ihrer Angst in und um Prüfungssituationen, werden sie vergleichsweise mehr Misserfolge in ihrer Schullaufbahn erleben. Deshalb ist es elementar, mit geeigneten Strategien die Assoziation zu durchbrechen, dass selbst große Lernanstrengung kaum zum erhofften Erfolg führt. Es hilft gerade diesen Schülerinnen und Schülern kleinste Erfolge wirklich sichtbar zu machen. Beispielsweise könnten bei der Überprüfung eines Diktats

absichtlich nur diejenigen Fehler korrigiert werden, die bereits im Rahmen des Unterrichts besprochen worden sind. Ein Lückentext-Diktat ist hierbei besonders gut geeignet. Mittels gezielter Auswahl des Unterrichtsmaterials können Lernerfolge erhöht und Misserfolge möglichst minimiert werden, was speziell bei prüfungsängstlichen Kindern eine positive Assoziation zwischen Lernen und Prüfungsleistung schaffen kann. Viel Geduld und kleinere, statt größere Förderschritte sind hierbei hilfreich (Pixner/Kaufmann 2013: 120f).

### **3.3 Auswirkung von Prüfungsangst auf schulische Leistung**

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Prüfungsangst und Prüfungsleistung geht zurück bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, als Robert Yerkes und John D. Dodson 1908 ihr Yerkes-Dodson-Gesetz formulierten. Mittels umgedrehtem „U“ beschreibt es sowohl die positive, als auch negative Wirkung von Erregung auf die resultierende Leistung. Nach diesem Modell ist eine gewisse Menge an Prüfungsangst förderlich, da sie dann zu einer adäquaten Prüfungsvorbereitung motiviert und das Kind so die bestmögliche Leistung erzielen kann. Steigert sich die Prüfungsangst jedoch über einen optimalen Pegel hinaus, zeigt sie wiederum eine hinderliche Wirkung und führt zu möglichem Vermeidungsverhalten und großem Stress während der Prüfung, was die Leistungsfähigkeit verringert. Trotz des historisch großen Einflusses dieses Modells in der Psychologie, zeigt die Forschung zur Prüfungsangst beinahe ausschließlich eine negative Wirkungsweise auf. Höhere Werte von Prüfungsangst führen zu niedrigeren Werten bei der Prüfungsleistung oder schlechteren Noten. Diese Dynamik wurde in den unterschiedlichsten Bereichen und Fächern, wie Sprachen, Mathematik und Sozialwissenschaften gemessen, mit Korrelationskoeffizienten meist zwischen 0,2 - 0,3 und sogar bis zu 0,6. Dabei kann ein Wert von 0,2 in einem Prüfungsszenario eine Reduktion in Prüfungspunkten von 20 % bedeuten. Jedoch sind auch in diesem Forschungsbereich die Studien anfällig für Störvariablen. Versucht man den unabhängigen Effekt von Prüfungsangst auf Prüfungsleistung zu zeigen und Variablen, wie IQ oder individuelle Fähigkeitswerte, eliminiert werden, bleibt der resultierende Zusammenhang weiterhin bestehen, wird jedoch bereits schwächer. Das zeigt die komplexe Natur der Prüfungsangst mit ihren

Auswirkungen, die nicht immer eindeutig zu definieren sind (McDonald 2001: 94f).

Diejenigen Forscher, die einen kausalen Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und schlechter Prüfungsleistung infrage stellen, stützen ihre Argumente meist auf die sogenannte Defizittheorie. Nach dieser Theorie kommt es nur aufgrund einer dritten Variablen – dem Fehlen geeigneter Fähigkeiten – zu der vermeintlichen Kausalität. Geringe Fähigkeiten führen jeweils zu Prüfungsangst und zu schlechter Leistung, was den Zusammenhang der beiden erklärt. Wie bereits in Abschnitt zwei dieser wissenschaftlichen Arbeit beschrieben, wird diese Defizittheorie selbst als defizitär in der ganzheitlichen Erfassung von Prüfungsangst angesehen. Das zeigen insbesondere zwei Theorien: die Prüfungsstörungstheorie und getrennte Motivationsmodelle. Nach der Prüfungsstörungstheorie haben prüfungsängstliche Personen Probleme in Prüfungssituationen, weil ein Großteil ihrer kognitiven Kapazitäten durch sorgenvolle Gedanken bezüglich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit belegt ist. Verbessert man die wahrgenommene Selbstkompetenz, soll das die negativen Gedanken reduzieren und zu einer Verbesserung der Prüfungsleistung führen. Die Theorie der getrennten Motivationsmodelle besagt, dass sich Menschen bei intellektuellen Aufgaben regelmäßig zwischen zwei Zuständen entscheiden: entweder sie setzen Arbeitskraft ein oder sie geben auf. Diese Entscheidungsfindung geschieht jedes Mal vor Beginn einer Aufgabe und manchmal auch währenddessen. Wenn Personen die eigene Kompetenz als unzureichend wahrnehmen, geben sie auf und die daraus resultierende Leistung ist gering. Sobald der Punkt der Selbstkompetenz erreicht ist, an dem ein möglicher Erfolg machbar erscheint, springt die Leistung von einem Minimum direkt zu ihrem Maximum. Dieser Schwellenwert variiert je nach Stärke der Prüfungsangst und lässt sich mit einer entsprechenden Verbesserung der Selbstkompetenz erreichen. Interessanterweise nimmt diese Theorie an, dass ein starkes Überschreiten dieses Schwellenwertes die Leistung wiederum verringert, weil der Erfolg als zu sicher angenommen wird. Demnach kann Selbstkompetenztraining die Leistungsfähigkeit von prüfungsängstlichen Personen steigern und bei Gesunden mit einem niedrigerem Schwellenwert aber zu Selbstüberschätzung und einer damit einhergehenden Leistungsreduktion führen (Lang/Lang 2010: 812f).

Mittels Primings lässt sich die Selbstwahrnehmung aktivieren und kurzzeitig in jede Richtung beeinflussen. Das machten sich Studien zunutze und zeigten, dass mit einer

minimalen und spezifischen Priming-Intervention, welche auf die Verbesserung der wahrgenommenen Selbstkompetenz abzielte, die Prüfungsleistung der prüfungsängstlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern verbessert werden konnte. Da die Prüfung selbst und die Prüfungssituation in der Interventions- und der Kontrollgruppe identisch waren, sind diese Resultate mit einer Defizittheorie nicht zu erklären. Hierbei müsste angenommen werden, dass das Priming die wahren Fähigkeiten der Personen verbessert hat, was mit solch einer kurzen Intervention sehr unwahrscheinlich ist. Dagegen geben sie speziell der Theorie der getrennten Motivationsmodelle viel Gewicht und konnten mehrere der Hypothesen bestätigen (Lang/Lang 2010: 817f).

Es lässt sich mit dem derzeitigen Stand der Forschung annehmen, dass Prüfungsangst jederzeit und in jeglicher Ausprägungsstärke zu einer Leistungsreduktion führt. Selbst kurze Episoden von Angst, die aufgrund von Furchtappellen der Lehrerinnen und Lehrern zur vermeintlichen Motivation der Schülerinnen und Schüler auftreten, haben bereits einen negativen Effekt hinsichtlich der zukünftigen Prüfungsergebnisse (Raufelder et al. 2016: 706). Differenziert man anhand der Schulstufe suggerieren Forschungsergebnisse, dass die Reduktion der Prüfungsleistung durch Prüfungsangst in der Altersgruppe der 11-14-Jährigen besonders stark ausgeprägt scheint und im Alter von 15-18 die geringsten Auswirkungen zeigt. Zusätzlich dazu findet sich diese negative Korrelation besonders in standardisierten Aufnahmetests an Universitäten bzw. Schulen. Diese Prüfungen haben höhere Implikationen, als normale Tests und Schularbeiten und führen zu einer stärkeren Prüfungsangst und schwächeren Prüfungsleistung (Embse et al. 2018: 491).

Ergänzend gibt es interessante Zusammenhänge zwischen Prüfungsangst und spezifischer Schulfertigkeiten. Schülerinnen und Schüler der Grundstufe zeigen eine stark negative Korrelation zwischen Angst und schriftsprachlichen Fertigkeiten, wie Lesen und Rechtschreibung). Dieser Zusammenhang findet sich nicht so ausgeprägt in der Sekundarstufe. Der Grund für diesen Unterschied ist noch nicht genau erforscht, könnte aber damit zusammenhängen, dass die Lese- und Rechtschreibkompetenzen erst vor kurzem erlernt und einen Großteil des Unterrichts ausmachen. Bei solchen zentralen Elementen lässt sich eine stärkere Prüfungsangst wahrnehmen, als bei bereits vollständig beherrschten Fähigkeiten. In der Sekundarstufe sind Defizite bei

Lese- und Rechtschreibfähigkeiten leichter zu kompensieren oder zu verbergen. Hinsichtlich der Rechenleistung zeigen jedoch beide Schulstufen eine Reduktion, wenn Prüfungsangst vorhanden ist. Besonders in der Gruppe der 7-12-Jährigen kann spezieller Förderunterricht in Mathematik die Prüfungsangst und Schulunlust stark reduzieren und auch zu weniger Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht führen. Das kann damit erklärt werden, dass Rechnen weit komplexer ist, als Lesen oder Schreiben und lässt sich daher nicht vollständig automatisieren. Eine Mathematikaufgabe muss in der Regel in einer bestimmten Abfolge von Teilschritten gelöst werden und fordert insbesondere das Arbeitsgedächtnis in erheblichem Maße. Dieses Arbeitsgedächtnis steht in starkem Zusammenhang mit Prüfungsangst. In dieser Hinsicht ist es essentiell, dass die Grundlagen vollständig absolviert und verstanden wurden, weil die Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis aufgrund der hierarchisch steigenden Komplexität der Rechenaufgaben zunehmen. Ansonsten werden bestehende Wissens- oder Verständnislücken weitergetragen und gute Leistungen regelmäßig verhindert, was ebenfalls zu einer Manifestation von Prüfungsangst führen kann (Pixner/Kaufmann 2013: 118f).

Zusammenfassend lässt sich beschreiben, dass Prüfungsangst in jeder Hinsicht zu einer Verschlechterung der schulischen Leistung beiträgt. Beinahe jede Studie zu diesem Forschungsgebiet zeigt die negative Korrelation zwischen Prüfungsangst und Prüfungsleistung auf. Damit ist auch klar, dass im Sinne der Motivation der Schülerinnen und Schüler keinen Sinn macht, die Entstehung dieser Angst speziell zu fördern. Es sollten alle Möglichkeiten herangezogen werden, um eine Verbesserung der Symptomatik in und um Prüfungssituationen herum zu erreichen.

## **4 Interpretation des Einflusses des Lehrpersonals**

Dieser Abschnitt nutzt die bereits gefundenen Erkenntnisse und interpretiert mithilfe neuer Informationen den Einfluss des Lehrpersonals auf die Entstehung, sowie die Prävention von Prüfungsangst. Es soll die Frage beantwortet werden, welche Wirkung von Lehrerinnen und Lehrern in dieser Hinsicht ausgeht. Dabei geht es nicht so sehr um konkrete Handlungen und Verhaltensweisen, wie im vorhergegangenen Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit, sondern der Fokus liegt allgemeiner auf dem möglichen Effekt, den Charaktereigenschaften bzw. die Persönlichkeit haben. Vor allem wird die Lehrer-Schüler-Beziehung näher beleuchtet. Auf diese Weise soll ein ganzheitlicheres Bild zum Thema Prüfungsangst geschaffen werden, mit denen sich abschließend der Einfluss des Lehrpersonals auf das Thema Prüfungsangst von Schülerinnen und Schülern umfassender beantworten lässt.

### **4.1 Einfluss auf Entstehung von Prüfungsangst**

Wie bei Raufelder (2016) beschrieben, besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Gemütslage der Lehrperson und der emotionalen Verfassung der Schülerinnen und Schüler. Dieser Einfluss auf die Angstentstehung ist so groß, dass sie empfiehlt, stark auf die eigenen negativen Emotionen zu achten. Diese zeigen nicht nur eine kurzzeitige Wirkung, sondern sind auch in der Lage, langfristig die Verarbeitung von Emotionen zu prägen und eine verstärkte Sensibilität der Amygdala zu fördern. Dabei spielt die Schüler-Lehrer-Beziehung eine große Rolle, speziell im Hinblick auf die Motivation. Je mehr sich Schülerinnen und Schüler auf die Lehrperson für Motivation und Unterstützung verlassen, desto sensibler reagieren sie auf deren Stimmung (Raufelder et al. 2016: 715).

Obwohl eine wohlwollende und positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als wertvoll und wichtig angesehen wird, liegt es vor allem an der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler, inwiefern eine solche Beziehung Prüfungsangst fördert oder verhindert. Nur diese Kinder, die sich rein auf die Lehrperson verlassen und in eine Abhängigkeit verfallen, zeigen die beschriebenen Symptome. Sie tendieren dazu, sich unsicher zu fühlen und zeigen aufgrund dessen auch geringere schulische

Leistungen. Die gefühlte Abhängigkeit fördert das Bedürfnis nach der Erfüllung der Erwartungshaltung der Lehrperson und auch das Vermeiden von schulischen Misserfolgen. Aus dieser selbsterzeugten Dynamik aus Misserfolgsvermeidung und der Suche nach Zustimmung, entsteht eine Drucksituation, die in weiterer Folge zu Prüfungsangst führen kann. Dieser Zusammenhang mit Prüfungsangst und den selbstaufgelegten Erwartungen im Zusammenspiel mit einer externen Erwartungshaltung, zeigt sich deutlich in mehreren Studien. Dabei tritt auch eine erlernte Hilflosigkeit aufgrund dieser Abhängigkeitsbeziehung auf, welche eine Veränderung dieser Situation schwierig gestaltet (Raufelder/Regner/Wood 2018: 65f).

Die Forschung zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer besser nicht als Motivatoren ihrer Schülerinnen und Schüler auftreten sollten, da es die Entstehung von Prüfungsangst fördern kann, insbesondere bei bereits leicht prüfungsängstlichen Kindern. Es sollte eine allgemein positive und unterstützende Beziehung herrschen, die genug Raum für die Entwicklung der intrinsischen Motivation lässt. Dies stellt in weiterer Folge einen idealen Nährboden für Präventions- und Interventionsstrategien dar (Raufelder/Regner/Wood 2018: 68). Gleichzeitig lässt sich die allgemeine unterstützende Beziehung zusätzlich fördern, indem eine entspannte Lernumgebung geschaffen wird, in der beispielsweise Fehler erlaubt sind und sogar im Sinne des Lerneffekts erwünscht sind. Ein auch nur unterschwellig kommunizierter Zwang unbedingt fehlerlos bleiben zu müssen, kann nämlich zu der besprochenen selbstaufgelegten Drucksituation führen und der Lehrer-Schüler-Beziehung eine negative Dynamikkomponente verleihen. Um die Entstehung einer Abhängigkeitsbeziehung zu vermeiden, ist es sinnvoll, an die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu appellieren, damit sie selbständig Entscheidungen treffen. Ein höheres Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten hilft unabhängiger zu lernen und zu arbeiten (Raufelder et al. 2016: 716).

Aufgrund der intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung, die sich über ein gesamtes Schuljahr aufbaut und oftmals auch über große Teile der Schullaufbahn bestehen bleibt, können auch intuitiv weniger beachtete Variablen einen großen Einfluss ausüben. So konnte man speziell im Fach Mathematik feststellen, dass die eigenen Mathematikängste der weiblichen Lehrpersonen einen negativen Effekt auf die stereotypischen Glaubenssätze ihrer Schülerinnen haben, welche aufgrund dessen

am Ende des Schuljahres geringere Mathematikleistungen zeigen, als noch zu Beginn (Beilock et al. 2010: 1862). Wie bereits in Abschnitt 3 beschrieben, ist im englisch- und deutschsprachigen Raum im Bereich Mathematik – beziehungsweise in den Naturwissenschaften generell – ein komplexes Zusammenspiel zwischen Stereotypen und gesellschaftlicher Erwartungshaltung präsent, das vor allem auf die Leistungsfähigkeit von Frauen negativen Einfluss ausübt. Die heutigen Mathematiklehrerinnen sind bereits als Schülerinnen diesem Einfluss ausgesetzt und bilden möglicherweise selbst mathematikbezogene Ängste aus, die im späteren Berufsleben noch immer präsent sein können. Es sind genau diese Ängste, die nach Beilock (2010) in Schülerinnen diese stereotypischen Glaubenssätze noch weiter fördern können. Dadurch entsteht ein Kreislauf. Dabei kann auch ausgeschlossen werden, dass ängstliche Lehrerinnen einfach nur schlechtere Mathematiklehrerinnen sind und es deshalb zu dieser Dynamik kommt. Es zeigt sich nämlich, dass dieser Einfluss nur bei Mädchen präsent ist und es bei Jungen zu überhaupt keinen Leistungsunterschieden kommt. Dieser Effekt lässt sich speziell in der Volksschule beobachten und ein Grund dafür könnte sein, dass der Großteil der Volksschullehrer weiblich ist und es vor allem unter diesen Lehrerinnen die höchsten Werte an Mathematikängsten gibt. Kinder übernehmen Verhaltensweisen, wenn sie diese als angemessen und geschlechtstypisch wahrnehmen und deshalb zeigt sich nur bei Mädchen diese Beeinflussung ihrer mathematischen Leistungen. Ob diese Dynamik auch bei männlichen Lehrern auftritt, ist derzeit noch nicht genug erforscht und es gibt noch keine Hinweise, ob derselbe Effekt in umgekehrter Weise in anderen Fächern passiert, in denen sich stereotypisch Jungen schwerer tun, wie beispielsweise Sprachen. Es erscheint jedoch im Hinblick auf die Schülerinnen als unwahrscheinlich, dass ein männlicher Lehrer einen solchen Einfluss ausüben kann, da die Wirkungsweise eine gänzlich andere wäre. Im Vergleich zu dem Einfluss von Eltern, Geschwister oder Mitschülerinnen und Mitschülern ist dieser besprochene Effekt zwar klein, jedoch statistisch signifikant und nicht von der Hand zu weisen. Da mathematikbezogene Ängste durch Training und Weiterbildung verringert werden können, gibt das Anregung für eine zukünftig fundiertere Ausbildung von Volksschullehrerinnen und -lehrern im Fach Mathematik. Mit starken Mathematikfähigkeiten und einer positiven Einstellung sind sie besser in der Lage, diesen durch Stereotypen verursachten Kreislauf bei Mädchen zu durchbrechen und Prüfungsangst gar nicht erst entstehen zu lassen. (Beilock et al. 2010: 1862).

## 4.2 Einfluss auf Prävention

Aufgrund der intensiven Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern, ist auch der Einfluss auf die Prävention von Prüfungsangst in großem Maße gegeben. Wie bereits in Abschnitt 3 angeführt, sind Präventionsprogramme, die im Schulsetting von den Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden, als sehr effektiv anzusehen und zeigen über alle Schulstufen hinweg gute Ergebnisse. Dabei liefern insbesondere die Übungen zur Tiefenatmung und Muskelentspannung einen großen Mehrwert, die auch langfristig eine signifikante Reduktion im Auftreten von Prüfungsangstsymptomen bewirken (Scott et al. 2018: 40). Zusätzlich zu den universell eingesetzten Präventionsstrategien, sind Lehrerinnen und Lehrer in der Lage, gezielt diejenigen Kinder zu fördern, die bereits Symptome zeigen oder ein Risiko für Prüfungsangst entwickeln. Es ist nicht immer eindeutig, diese Symptome zu erkennen und dabei werden prüfungängstliche Kinder häufig übersehen, da sie in der Regel schüchtern und zurückhaltend sind, in der Schule aber immer dem Unterricht folgen und mitmachen (Essau et al. 2012: 451). Dennoch zeigen Kinder mit angstbezogenen Problemen einen Unterschied in ihrer Antwort auf mögliche Gefahrensituationen. In diesen Momenten kommt es oft zu relativ intensiven körperlichen Reaktionen (Weems et al. 2005: 713). Andererseits lässt sich Prüfungsangst auch in den Fragen der Kinder erkennen. Die häufigsten vorkommenden Indikatoren, welche über alle Schulstufen gleichermaßen verteilt auftreten, sind:

1. Kinder fragen, wie schwer die Prüfung sein wird
2. Sie fragen, ob ihre Antwort korrekt ist
3. Kinder fragen, ob sie das WC aufsuchen dürfen

Diese Fragen können den Lehrerinnen und Lehrern Hinweise liefern, dass ein Risiko für Prüfungsangst bestehen könnte (Kreidieh 2014: 53). Diese Hinweise zu erkennen und gezielt mit den Kindern zu arbeiten, ist im Rahmen des normalen Schulunterrichts ein schwieriges Unterfangen. Gleichzeitig besteht aber die Möglichkeit, damit einen großen Einfluss auf das psychische Wohlbefinden der Kinder auszuüben, was ein Ansinnen einer zukünftigen Anwendung dieser Maßnahmen nahelegen würde.

Wesentlich einfacher umzusetzen – da sie meist automatisch passiert – ist die Anpassung der Erwartungshaltung an die Schülerinnen und Schüler. Auch auf diesem Weg übt die Lehrperson einen großen Einfluss auf die schulische Leistungsfähigkeit

aus, was mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von Prüfungsangst einhergeht. Hier ist das richtige Maß der Leistungserwartungen entscheidend, denn übertrieben hohe Erwartungen führen zu selbstauferlegten Drucksituationen, die es zu vermeiden gilt, da sie als angstausslösend gelten. Geringe Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler führt dagegen zu einer selbsterfüllten Prophezeiung, durch die die schulische Leistungsfähigkeit ebenfalls sinkt (Gentrup et al. 2020: 1). Diese beiden Szenarien sind insofern von Interesse, da die Einschätzungen, die die Lehrerinnen und Lehrer von ihren Schülern anstellen, einer beachtlichen Fehlerquote unterworfen sind. Vergleicht man die wahren schulischen und kognitiven Fähigkeiten, sowie die Motivation der Kinder mit der Einschätzung der Lehrpersonen, dann liegt sie mit einer Wahrscheinlichkeit von 35 % falsch. Verringert man die Toleranz, steigt die Fehlerquote auf etwa 60 % an. Das bedeutet, dass das Lehrpersonal bis zu sechs von zehn Schüler falsch einschätzt und aufgrund dessen eine falsche Erwartungshaltung projektieren kann. Es macht keinen Unterschied, ob Lehrpersonen richtig oder falsch liegen, die Einschätzung und Erwartungshaltung korreliert mit den schulischen Ergebnissen am Ende des Schuljahres in erstaunlichem Maße. Selbst dann, wenn nach Variablen wie vorheriger Leistung, generelle kognitive Fähigkeiten und Motivation kontrolliert wird. Liegt die Erwartungshaltung fälschlicherweise hoch, führt das zu einer Verbesserung der Ergebnisse. Liegt sie zu niedrig, dann zeigt sich eine Verschlechterung (Gentrup et al. 2020: 12).

Es zeigt sich, dass die Erwartungshaltung an Schülerinnen und Schüler – ungeachtet deren Hang zu Prüfungsangst – immer etwas höher liegen sollte, als ihre derzeitigen Fähigkeiten. Dies führt zu einer idealen Lernumgebung und Lernmotivation für alle. Eine Möglichkeit dies umzusetzen, wäre mit den Kindern gemeinsame Lernziele auszumachen, die spezifisch, klar, herausfordernd, aber auch machbar sind. Mit regelmäßiger Bestandsaufnahme und Anpassung dieser Ziele entsteht auf diese Weise ein hochqualitatives und positives Feedback für die Schülerinnen und Schüler. Es konnte in Interventionsstudien gezeigt werden, dass diese Art von zielorientiertem Feedback und die damit einhergehende größere Erwartungshaltung einen Vorteil für die gesamte Klasse bringt. Bereits nach einer Dauer von 2 Monaten hat die Interventionsgruppe größere schulische Fähigkeiten gezeigt als die Kontrollgruppe und führt vor Augen, welchen Einfluss Lehrerinnen und Lehrer auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler haben. Dieser Einfluss bleibt über

alle gesellschaftlichen Schichten hinweg gleich. Damit ist sichergestellt, dass mit einer einheitlich höheren Leistungserwartung niemand bevor- bzw. benachteiligt wird. Die Leistungsfähigkeit steigt in gleichem Maße an. Interessanterweise ist die beschriebene Verbesserung der schulischen Leistung besonders in den unteren Schulstufen zu beobachten. Das könnte daran liegen, dass die Erwartungshaltung der Lehrperson speziell in jungen Jahren von großer Bedeutung ist, da sich die da Selbstwahrnehmung und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler noch stark in Entwicklung befindet. Da diese Erwartungshaltung zumeist einen unterbewussten Vorgang darstellt, ist es möglicherweise nicht realistisch, hier eine breitgefächerte Veränderung hervorzurufen. Außerdem spielen Vorurteile auch hier eine große Rolle und beeinflussen die Einschätzung der Lehrpersonen zusätzlich. Nichtsdestotrotz ist der Einfluss auf die schulische Leistungsfähigkeit und Prävention von Prüfungsangst signifikant und daher sollte das Lehrpersonal zumindest in dieser Hinsicht geschult und auf diese Prozesse aufmerksam gemacht werden (Gentrup et al. 2020: 13ff).

### **4.3 Handlungsempfehlungen**

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass der Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer auf die Entstehung und Prävention von Prüfungsangst beachtlich ist, was zum Großteil der sehr intensiven und in vielen Fällen jahrelangen Beziehung zu den Kindern geschuldet ist. Ohne ein gewisses Maß an Aufklärung, Aufmerksamkeit und Wissen kann diese Beziehung in dieser Hinsicht Schaden anrichten und Prüfungsängstlichkeit fördern. Andererseits besteht gleichzeitig auch die Chance, mit einer noch positiveren Ausgestaltung und Inkorporation bestimmter Verhaltensweisen, beispielsweise einer speziellen Art Feedback zu geben, sowohl die Entstehung von Prüfungsangst zu verhindern, als auch bereits aufgetretene Symptome zu lindern und zu reduzieren. Auch hier zeigt sich nicht nur eine Verbesserung bei den Kindern mit Risiko zur Prüfungsangst, sondern auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern und die schulische Leistungsfähigkeit steigt allgemein. Viele dieser Prozesse laufen oft unterbewusst ab und die Vielzahl von möglichen Verbesserungen und Dingen, die es zu beachten gilt, macht eine Umsetzung schwierig. Es ist bereits jetzt eine Herausforderung, den bestehenden Lehrplan im Stundenplan unterzubringen und das lässt wenig Platz für Neues zu. Aufgrund dessen ist es wohl ratsam, anstatt etwas

bestehenden Systemen hinzuzufügen, Verbesserungen an diesen vorzunehmen, beispielsweise an der Einschätzung und der Erwartungshaltung oder der Gestaltung des Schulunterrichts. Angesichts der vielen möglichen Verbesserungen, die im Bereich Prüfungsangst und Leistungsfähigkeit während des Schulunterrichts zu erzielen sind, sollte eine Umsetzung etwaiger Maßnahmen zumindest angedacht werden.

Eine der wichtigsten Fähigkeiten für Lehrpersonen, die ihren prüfungsängstlichen Schülerinnen und Schülern helfen wollen, ist das Erkennen möglicher Symptome. Dies setzt das Wissen voraus, welche Symptome ein Indikator für Prüfungsangst sein können. In der folgenden Tabelle werden deshalb noch einmal die häufigsten Symptome zusammengefasst und übersichtlich dargestellt, um es Lehrerinnen und Lehrern zu erleichtern Kinder mit Prüfungsangst zu erkennen. Es werden die körperlichen Symptome und das indikative Verhalten dargestellt, die für Außenstehende am einfachsten zu identifizieren sind:

Körperliche Symptome	Verhaltensindikatoren
Starkes Schwitzen	Schwierigkeiten mit Konzentration, Gedächtnis und Aufmerksamkeit
Schwitzige Hände	Schlechte Prüfungsleistung, obwohl sehr viel gelernt wurde
Kopfschmerzen	Aufgabenunabhängiges Verhalten: unangebrachte Kommentare, Gezappel, hin- und herrutschen, starren, mit Fingern tippen, weinen, schnelle Sprache, lautes Seufzen, Nägelbeißen, Zähneknirschen, im Raum umherschauen
Übelkeit	Viele unnötige Fragen während dem Test stellen
Zittern bzw. Schüttelfrost	Mentale Blockaden zeigen
Erhöhter Puls	Überforderung während der Prüfung
Schwindelgefühl	Jammern bei bestimmten Prüfungsfragen
Muskelkrämpfe	Hilfe suchen bei anderen Mitschülern
Nervöse Ticks	Schummeln
Erröten der Haut	Abwesenheit an Prüfungstagen

Tabelle 2. Mögliche Symptome im Zusammenhang mit Prüfungsangst (Landry 2005: 65; Salend 2011: 61)

Zeigen Schülerinnen und Schüler eine Auswahl dieser Symptome, ist es zwar noch keine Bestätigung einer erlebten Prüfungsangst, es stellt aber bereits ein mögliches Anzeichen dar und sollte näher verfolgt werden. Diese Anhaltspunkte sind deutlich einfacher zu erkennen, als die interne Gefühls- und Gedankenwelt der Kinder. Manchmal tritt aber auch diese einigermaßen sichtbar in Sprache und Handlung auf, deshalb sollen hier die wichtigsten affektiven Symptome der Vollständigkeit halber aufgeführt werden (Salend 2011: 61):

- Es werden negative Selbstaussagen getätigt
- Pessimistische Erwartungshaltung („Ich werde bestimmt durchfallen“)
- Apathisches und unmotiviertes Auftreten
- Negative Vergleiche mit anderen („Ich bin nicht so klug wie die anderen“)
- Ausreden für schlechte Prüfungsleistungen
- Ausdruck von Vermeidungsverhalten hinsichtlich Prüfungen
- Äußerungen von Nervosität (Kreidieh 2014: 51)

Gleichzeitig können auch gewisse Fragen der Kinder Indikatoren für beginnende bzw. schon bestehende Prüfungsangst sein. Dabei sind die über alle Schulstufen am häufigsten Fragen (Kreidieh 2014: 50f):

- Kinder fragen, wie schwer die Prüfung sein wird
- Sie fragen, ob ihre Antwort korrekt ist
- Kinder fragen, ob sie das WC aufsuchen dürfen
- Sie fragen, ob sie schon nachhause gehen dürfen
- Kinder fragen, ob sie Schwierigkeiten bekommen, wenn sie nicht rechtzeitig fertig werden

Es gibt eine Vielzahl an möglichen Anzeichen für Prüfungsangst, die mit aufmerksamem und geschultem Blick identifiziert werden können. Das setzt in erster Linie deren Kenntnis voraus. Aus diesem Grund sollten alle diese Symptome eingehend studiert werden, um im Unterricht oder während Prüfungssituationen gezielt jene prüfungsängstlichen Schülerinnen und Schüler ausfindig zu machen, für die geeignete Maßnahmen eine Verbesserung ihrer schulischen Leistungsfähigkeit bewirken könnten.

Die nächste Handlung, um die Aufmerksamkeit bezüglich Prüfungsangst zu schulen, besteht in der Selbstreflexion. Mit dem Durcharbeiten geeigneter Fragen wird eine gewisse Sensibilisierung erreicht, die ein Erfassen der Thematik erleichtern kann. Das

geschieht am besten in zwei Schritten. Schritt eins operationalisiert die nun geschaffene Aufmerksamkeit zu den Symptomen der Prüfungsangst. Es wird anhand eines Fragebogens reflektiert, welche Schülerinnen und Schüler diese Symptome aufweisen. Diese Identifikation erleichtert in weiterer Folge den gezielten Einsatz der Präventionsmaßnahmen. Der zweite Schritt der Selbstreflexion beschäftigt sich mit der eigenen inneren Einstellung. Wie bereits beschrieben hat die innere Erwartungshaltung der Lehrperson einen großen Einfluss auf die Prüfungsangstthematik, ebenso wie die eigenen negativen Emotionen. Hier hilft ein zusätzlicher Fragenkatalog den Pädagogen die Einstellung zutage zu fördern, um gegebenenfalls Anpassungen und Verbesserungen an ihr vorzunehmen. Diese Schritte werden nun näher ausgeführt.

Es gibt bestimmte Messskalen, mit denen man Prüfungsangst statistisch ausmachen kann und es werden nun Fragen aus zwei effektiven Skalen herangezogen. Die populärste Skala stellt die Revised Test Anxiety (RTA) Skala dar und wird in der Forschung weitgehend eingesetzt. Hier werden 4 Komponenten der Angst angesprochen: Sorge, prüfungsunabhängiges Denken, körperliche Symptome und Druckgefühl. Durch diese Mehrdimensionalität kann diese Skala die Limitationen vorhergegangener Modelle überwinden und es konnte in vielen Studien deren Wirksamkeit eindeutig nachgewiesen werden (Mascret/Danthony/Cury 2019: 3). Der RTA Fragebogen besteht aus 20 Fragen, die normalerweise von den Schülerinnen und Schülern selbst beantwortet werden, mit jeweils 4 Abstufungsmöglichkeiten von „fast nie“ zu „fast immer“. Aufgrund dessen gibt es Fragen, die so von einer externen Person nicht beantwortet werden können, da beispielsweise die Gedankenwelt nach außen hin unsichtbar ist. Ebendiese Punkte werden nun ausgelassen, da sie für den vorliegenden Zweck keine Bewandnis haben.

Zusätzliche Punkte zur Selbstreflexion bietet der Revised Child Anxiety and Depression (RCADS) Fragebogen. Dieser besteht aus insgesamt 47 Fragen, die das gesamte Spektrum an möglichen Angststörungen im Kindesalter abdecken. Was diesen Fragebogen besonders macht, ist der Umstand, dass er neben einer Version für die Schülerinnen und Schüler selbst, auch eine Version für Eltern bietet, um ihr Kind zu bewerten (Ebesutani et al. 2011: 1). Aus diesem Grund bietet er sich auch für den Aspekt der Selbstreflexion unter Lehrerinnen und Lehrern an. Dabei liegt der Fokus nur auf den 9 Fragen zu einer möglichen sozialen Phobie, welche sich aufgrund

der engen Verwandtschaft sehr gut für die Bestimmung einer Prüfungsangst eignen. Es werden nun in der folgenden Tabelle diese Fragen der Reihe nach aufgelistet und leicht abgeändert, damit sie aus der Sicht der Lehrperson Sinn machen und sich zur Reflektion eignen. Neben jeder Frage wird ein freies Feld hinzugefügt, um bereits die Namen von möglicherweise betroffenen Kindern hinzuzufügen. Kommt ein Name immer wieder vor, ist dies ein Zeichen, dass speziell für dieses Kind Präventionsmaßnahmen gesetzt werden sollten. Anhand dieser Fragen fällt es möglicherweise einfacher, gewisse Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die in der Vergangenheit bereits Prüfungsangstsymptome gezeigt haben, die man bisher übersehen hat. Die ersten zehn Fragen stammen aus dem RTA Fragebogen nach Hagtvet/Benson (1997) und die weiteren aus dem RCADS Fragebogen Eltern-Edition nach dem Child Outcomes Research Consortium (2003):

Fragen zur Selbstreflexion	Namen betroffener Kinder
1. Steht sich ein Kind während Prüfungen selbst im Weg?	
2. Fühlt sich ein Kind unwohl, bevor es die Prüfung zurückbekommt?	
3. Erscheint ein Kind sehr angespannt während einer Prüfung?	
4. Scheint sich ein Kind während Prüfungen Sorgen zu machen?	
5. Wirkt ein Kind bei Tests leicht abgelenkt?	
6. Klagt ein Kind bei wichtigen Prüfungen oftmals über Kopfschmerzen?	
7. Wirkt ein Kind sehr nervös vor Prüfungen?	
8. Lässt sich bei einem Kind ein Zittern oder sogar Schüttelfrost bemerken?	
9. Hat ein Kind während Prüfungen Schwierigkeiten beim Atmen?	
10. Scheint sich ein Kind bereits vor einer	

Prüfung Sorgen zu machen?	
11. Macht sich ein Kind Sorgen, wenn es etwas schlecht gemacht hat?	
12. Zeigt ein Kind während einer Prüfung Angst?	
13. Macht sich ein Kind Sorgen, wenn jemand wütend wird?	
14. Macht sich ein Kind Sorgen schlecht in der Schule zu sein?	
15. Ist ein Kind besorgt vor anderen dumm zu wirken?	
16. Ist ein Kind oft besorgt Fehler zu machen?	
17. Macht sich ein Kind Sorgen was andere über sie oder ihn denken?	
18. Hat ein Kind Angst vor der Klasse zu präsentieren?	
19. Ist ein Kind besorgt sich vor anderen peinlich zu machen?	

*Tabelle 3. Fragenkatalog zur Selbstreflexion für Lehrpersonen (Hagtvet/Benson 1997: 56)*

Dieser Fragenkatalog stellt einen guten ersten Schritt dar, um nicht nur mehr Bewusstsein für das Thema der Prüfungsangst zu schaffen, sondern er hilft gleichzeitig dabei, bereits betroffene Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Mithilfe der in diesem und dem vorherigen Abschnitt vorgestellten Maßnahmen, welche die Entstehung, aber auch die Prävention der Angstsymptome begünstigen, lässt sich so schon zielgerichtet arbeiten. Zusätzlich dazu bietet sich ein universelles Maßnahmenprogramm, das von der Schulleitung initiiert wird, an, um eine Verbesserung der Thematik unter allen Kindern zu ermöglichen.

Schritt zwei beschäftigt sich nun mit der eigenen Erwartungshaltung und den Emotionen. Das Ziel dieser Selbstreflexion sollte sein, negative Einstellungen zu erkennen und ein Übertragen dieser auf die Schülerinnen und Schüler zu verhindern.

Betreffend Erwartungshaltung sollte ein chronisches Unterschätzen bestimmter Kinder eindeutig vermieden werden. Der Auslöser dafür ist sind oftmals frühere schlechte Leistungen, fehlende Sympathie oder Verhaltensauffälligkeiten. Da sich eine niedrige Erwartungshalten jedoch destruktiv auf schulische Leistungsfähigkeit auswirkt, sollte jenen objektiven und subjektiven Faktoren keine Bedeutung beigemessen werden. Gleichzeitig sind auch die eigenen Ängste und Wutausbrüche oftmals Auslöser einer Prüfungsangst bei Kindern und sollten mittels Selbstreflexion näher betrachtet werden. Wichtig ist hierbei für diesen Prozess offen zu sein und den Willen zur Verbesserung zu zeigen. Nur wer selbst Verantwortung übernimmt und die bewusste Entscheidung trifft, kann von Selbstreflexion profitieren (Rogers 2001: 42).

Die folgende Übung sollte für den größten Nutzen mit Stift und Papier an einem ruhigen Ort absolviert werden, ohne Störungen von außen. Die Fragestellungen sind absichtlich sehr offen gehalten, damit sie zum ausschweifenden Beantworten einladen. Es gilt zu beachten: Es gibt kein Richtig oder Falsch und jegliche Bewertung der eigenen Antworten und Reflexionen sollte unterlassen werden. Hier geht es darum möglichst frei zu schreiben und somit Meinungen, Überzeugungen und Ideen aus dem Unterbewusstsein hervorzuholen. Das Geschriebene wird erst ganz am Ende der Übung durchgelesen. Die folgenden Fragen sind der Reihe nach abzarbeiten, in Anlehnung an McSweeney (2014):

1. Was habe ich bereits über Prüfungsangst gelernt?
2. Welchen Einfluss habe ich auf die Prüfungsangst meiner Schülerinnen und Schülern?
3. Was fühle und denke ich über meine innere Erwartungshaltung gegenüber ihnen?
4. Welche Kinder unterschätze ich derzeit und was könnte der Grund dafür sein?
5. Was müsste sich verbessern und wie könnte ich diese Verbesserung erzielen?
6. Was sind meine eigenen Erfahrungen zu Prüfungsangst?
7. Auf welche Weise könnten sie noch immer meine Arbeit als Lehrkraft beeinflussen?
8. Wenn es zu 100 % erfolgreich wäre: Wie könnte ich mein Verhalten und Überzeugungen anpassen, um Prüfungsangst in meinem Unterricht vorzubeugen?

Meist zieht sich ein roter Faden durch die Antworten dieser Übung. Er gibt den Ist-Stand unserer Überzeugungen und Glaubenssätze wieder. Sind sie eher positiv oder negativ? Das kann sehr aufschlussreich sein, inwiefern man sich selbst Verbesserungen in dieser Thematik zutraut. Selbst wenn derzeit eine eher negative Einstellung bezüglich Prüfungsangst herrscht, hilft es dennoch, für einen kurzen Moment den positiven Blickwinkel anzunehmen. Auf diese Weise entstehen neue Ideen und Gedanken, die ansonsten niemals aufgekommen wären und möglicherweise eine interessante neue Richtung in der Thematik. Die mit dieser Selbstreflexion verbundene Stärkung der eigenen Aufmerksamkeit Prüfungsangst gegenüber, stellt bereits für sich allein einen wichtigen Schritt zur Verbesserung der Situation dar und sollte bereits während der Ausbildung forciert werden.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass das schulische Interesse Prüfungsangst vorzubeugen, ganz klar gegeben ist. Wie bei Scott et al. (2018) beschrieben, bieten Interventionen im direkten Schulsetting eine große Chance, die Prüfungsangst gleich an Ort und Stelle zu erkennen und ihr im besten Falle zuvorzukommen. Die universelle Verbesserung der schulischen Leistung beim Einsatz von Präventionsmaßnahmen spricht ebenfalls für die Anwendung in der Schule, da davon die gesamte Klasse und eben nicht nur die prüfungsängstlichen Kinder profitieren. Dieser große Einfluss auf schulische Leistungsfähigkeit, den Gentrup et al. (2020) darstellen, sollte im Hinblick auf standardisierte nationale und internationale Schulvergleiche motivieren, dieses Thema den Ausbildungscurricula hinzuzufügen. Standardisierte Tests und deren Ergebnisse werden seit einigen Jahren immer relevanter und gerade hier ist das Risiko einer Prüfungsangst und die daraus resultierende Verschlechterung der Ergebnisse besonders groß. Es scheint, als wäre Präventionsmaßnahmen besonders in diesem Bereich ein Gewinn, sowohl für die Schule, als auch die Schülerinnen und Schüler.

## 5 Zusammenfassung & Fazit

### 5.1 Reflexion der Vorgehensweise

Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit war es, den Einfluss des Lehrpersonals auf die Entstehung bzw. die Prävention von Prüfungsangst bei Schülerinnen und Schülern zu analysieren. Es sollte festgestellt werden, ob ein solcher Einfluss besteht und wenn ja, in welcher Größenordnung er seine Wirkung zeigt. Um zu den Ergebnissen zu gelangen, wurden drei Forschungsfragen gestellt:

- Sind Lehrpersonen an der Entstehung von Prüfungsangst beteiligt?
- Sind Lehrpersonen in der Lage Prüfungsangst vorzubeugen?
- Liegt es im Interesse der Lehrperson sich mit Prüfungsangst zu beschäftigen?

Es wurde folgende methodische Vorgehensweise gewählt, um die Forschungsfragen zu beantworten: Mittels einer Literaturrecherche wurde der aktuelle Forschungsstand zum Thema Prüfungsangst herangezogen und auf diese Weise die wissenschaftlich fundiertesten Erklärungen zu deren Entstehung und Prävention analysiert. Damit wurde sichergestellt, dass es sich bei den gefundenen Ergebnissen um die wirkungsvollsten und effektivsten Maßnahmen handelt, die derzeit existieren und ausreichend erforscht sind. Daran anschließend folgte eine Interpretation dieser Ergebnisse, um Rückschlüsse auf den Einflussbereich der Lehrpersonen auf die Entstehung und Prävention von Prüfungsangst zu bilden. Eine quantitative Methode wurde im Vorfeld angedacht, jedoch aus dem Grund abgelehnt, da hier eine Zustimmung vonseiten des Stadtschulrats nötig gewesen wäre und dies durch die Disruption, die COVID-19 im Schulsystem ausgelöst hat, zu einer immensen Herausforderung geworden wäre, deren Nutzen nicht zur Relation gestanden wäre.

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit gliederte sich in drei inhaltliche Abschnitte, deren Kern nun jeweils kurz zusammengefasst wird. Der erste Abschnitt beschrieb die theoretischen Grundlagen und grundlegenden Begriffe, die zum weiteren Verständnis notwendig sind, in diesem Fall *Angst* und *Prüfungsangst*. Angst im Allgemeinen

besteht aus mehreren Komponenten: physiologisch, kognitiv, affektiv, motivational und expressiv. Sie wird als Lernemotion betrachtet und ist aufgrund individueller Wahrnehmung und Bewertung von Gefahrensituationen unterschiedlich stark ausgeprägt. Prüfungsangst im Speziellen ist die Angst vor einer negativen Beurteilung anderer und weist somit starke Ähnlichkeiten zur sozialen Phobie auf. Etwa 10-40 % aller Volksschul- und Mittelschulkinder sind von Prüfungsangst betroffen. Danach wurde auf die aktuellen Theorien und Maßnahmen zur Entstehung und Prävention eingegangen. Externe Entstehungsfaktoren können die Erwartungshaltung von Eltern und Lehrpersonen an die Kinder sein, interne Faktoren sind beispielsweise hohe Neurotizismuswerte nach dem Big Five Persönlichkeitsmodell. Aufgrund gesellschaftlicher Stereotype zeigen Frauen häufiger Prüfungsangstsymptome. Derzeit existierende Präventionsprogramme verfolgen einen universellen oder gezielten Ansatz und zeigen gute Resultate. Besonders hervorgehoben ist hier das universelle Programm FRIENDS, das sowohl im internationalen, als auch deutschsprachigen Raum signifikant effektive Ergebnisse erzielt.

Im zweiten Teil wurden die Handlungen des Lehrpersonals analysiert, die zur Entstehung und Prävention von Prüfungsangst beitragen können und die Auswirkungen der Prüfungsangst auf schulische Leistung beleuchtet. Besonders Furchtappelle werden häufig im Unterricht eingesetzt, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sind jedoch oft Auslöser von Angst. Zusätzlich dazu kann eine vermeintlich falsche Beurteilung durch die Lehrperson Symptome fördern. Der Einsatz von Atem- und Entspannungstechniken vor einer Prüfungssituation und ein didaktisch klarer, verständlicher Unterrichtsstil beugen Angstsymptomen effektiv vor. Dabei ist es auch möglich diese Maßnahmen direkt in Prüfungen zu integrieren, um einen weiteren Effekt zu erzielen. Prüfungsangst zeigt in jeder Hinsicht eine Verschlechterung der schulischen Leistung. Selbst kurze Episoden von Angst haben bereits einen negativen Effekt auf zukünftige Prüfungsergebnisse.

Der dritte Abschnitt dieser wissenschaftlichen Arbeit beschäftigte sich mit dem Einflussbereich der Lehrperson auf die Prüfungsangst, der in jeder Hinsicht gegeben ist. Aufgrund der oft langjährigen, intensiven Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern kann eine Abhängigkeitsbeziehung entstehen, die Prüfungsangst fördert. So sollte Lehrpersonen besser nicht als Motivatoren auftreten und auch ihre eigenen Ängste können den Gemütszustand der Kinder negativ beeinflussen. Gleichzeitig ist es aufgrund dieser intensiven Beziehung möglichen einen großen positiven Effekt zu

erzielen. Sie können Angstsymptome anhand der Fragen und physiologischen Reaktionen der Kinder im Unterricht erkennen und bereits gegensteuern. Passen sie außerdem ihre Erwartungshaltung an die Kinder so an, dass sie immer leicht höher ist, als deren aktuelle Fähigkeiten, führt dies zu einer universellen Leistungszunahme und einer Abnahme der Prüfungsangst.

Abschließend wurden noch Handlungsempfehlungen gesetzt, um die gefunden Ergebnisse im Schulalltag umzusetzen. Dabei lag der Fokus auf der Selbstreflexion der Lehrerinnen und Lehrern, die anhand einer Symptomtabelle und eines Fragenkatalogs bereits betroffene Schülerinnen Schüler identifizieren können und so schon gezielt geeignete Maßnahmen anwenden können.

## **5.2 Beantwortung der Forschungsfragen**

Der Autor kommt anhand der Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Arbeit zu der Erkenntnis, dass Lehrpersonen einen beträchtlichen Einfluss auf die Prüfungsangst der Schülerinnen und Schüler ausüben und ausüben können. Durch die angeführten Dynamiken und möglichen Maßnahmen zur Reduktion bzw. Entstehung von Prüfungsangst, steht den Lehrpersonen und der Schule im Allgemeinen großes Arsenal an Möglichkeiten zur Verbesserung der Situation zur Verfügung. Dabei liegt der wichtigste Handlungsbedarf in der Sensibilisierung des Lehrpersonals für die Thematik, um betroffene Kinder zu erkennen und gezielt zu unterstützen.

Es besteht eine vielfältige Symptomatik und zu den am leichtesten identifizierbaren Anzeichen für Prüfungsangst gehören auftretende Übelkeit und Kopfschmerzen vor und während Prüfungen, unruhiges Gezappel und Rutschen am Platz bzw. ein starrer Blick in den Raum hinein. Auch können Fragen nach der Schwere der Prüfung oder die wiederholte Bitte das WC aufsuchen zu dürfen Hinweise geben. Mithilfe des Fragenkatalogs auf Seite 41 werden Betroffene für die Lehrperson leichter erkennbar und speziell für diese Kinder ist eine Anpassung des Unterrichts und -stils anzuraten, um deren schulische Leistungsfähigkeit Lebensqualität zu erhöhen. Es sollen nun die einzelnen Forschungsfragen im Detail beantwortet werden:

1. Sind Lehrpersonen an der Entstehung von Prüfungsangst beteiligt?

Zusätzlich zu den internen Entstehungsfaktoren der einzelnen Schülerinnen und Schüler können auch die Lehrpersonen durch ihr Verhalten und ihre interne Erwartungshaltung die Entstehung von Prüfungsangst fördern. Dies geschieht u. a. durch den Einsatz von Furchtappellen und einem autoritären Unterrichtsstil. Gleichzeitig bestehen im deutschsprachigen Raum gesellschaftliche Vorurteile, denen sich Frauen nur schwer entziehen können und so kommt es oft zu einem Kreislauf, an dem Lehrerinnen ihre Angst, die sie bereits als Schülerinnen entwickelt haben, an ihre jetzigen Schülerinnen weitergeben.

## 2. Sind Lehrpersonen in der Lage Prüfungsangst vorzubeugen?

Geschulte Lehrpersonen können bereits an Ort und Stelle auftretende Prüfungsangstsymptome erkennen und haben aufgrund der intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung viele Möglichkeiten Prüfungsangst vorzubeugen. Das kann durch einen klaren und verständlichen Unterricht geschehen, wie auch durch geeignete didaktische Komponenten in der Prüfung selbst. Zusätzlich dazu lässt sich mit einer Anpassung der Erwartungshaltung an eine universell positive Leistungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler ein großer Effekt hinsichtlich Leistungsfähigkeit erzielen.

## 3. Liegt es im Interesse der Lehrperson sich mit Prüfungsangst zu beschäftigen?

Diese Frage kann klar bejaht werden, da es durch eine Reduktion der Prüfungsangst zu einer Steigerung der schulischen Leistungsfähigkeit kommt, insbesondere unter denjenigen Schülerinnen und Schülern, die bereits Symptome aufweisen. Das führt zu einer Verbesserung der Noten am Ende des Schuljahres und zu einer positiveren Evaluation der Lehrperson. Im Hinblick auf standardisierte nationale und internationale Schulvergleiche ist eine solche Verbesserung der Leistungsfähigkeit für die gesamte Schule ein Gewinn und daher sollten alle Möglichkeiten angedacht werden, um die derzeitige Situation bezüglich Prüfungsangst zu verbessern.

### 5.3 Kritische Betrachtung & Ausblick

Um zu wissenschaftlich fundierten Ergebnissen zu gelangen, hat sich die Methode der Literaturrecherche als sinnvoll erwiesen. Rückblickend hätte es eine zusätzliche qualitative Komponente, wie beispielsweise Lehrerinterviews, einfacher gemacht, mehr Handlungsempfehlungen zu formulieren und den Einfluss des Lehrpersonals besser zu bestimmen. Weil der Autor dieser wissenschaftlichen Arbeit den Arbeitsalltag einer Lehrperson nicht persönlich kennt, konnte nur eine Ansammlung von möglichen effektiven Maßnahmen zur Prüfungsangstprävention gemacht werden und Hilfestellung geleistet werden, wie betroffene Schülerinnen und Schüler identifiziert werden können. Inwiefern diese Maßnahmen im Unterrichtsbetrieb realistisch umsetzbar sind, konnte deshalb nicht eindeutig beantwortet werden. Aus diesem Grund stellt diese Arbeit in erster Linie eine Sammlung von derzeit erforschten, wirkungsvollen Maßnahmen bei Prüfungsangst dar und kann als Denkanstoß dienen, Anpassungen an aktuellen Unterrichtsstilen bzw. der Lehramtsausbildung zu vollziehen.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Feld der Prüfungsangstforschung ein sehr lohnendes ist, da die Reduktion und Prävention von Prüfungsangst weitreichende Implikationen und Verbesserungen bringen. Wenn Kinder schon von klein auf mithilfe effektiver Maßnahmen ihre Angst in Prüfungssituationen kontrollieren lernen, schaffen sie das in weiterer Folge auch in anderen Situationen leichter und dieser Umstand konnte bereits bei Posttraumatischem Stress nachgewiesen werden (Weems et al. 2009: 219). Wie wichtig diese Fähigkeiten für die Kinder und Jugendlichen sind, hat die COVID-19 Krise gezeigt. Durch die enorme psychische Belastung sind mentale Gesundheitsprobleme wie Ängste, Depressionen und Stress in dieser Gruppe deutlich gestiegen (O'Sullivan et al. 2021: 10). Ein Aspekt, der noch weiterer empirischer Untersuchungen bedarf, ist das im deutschsprachigen Raum vorherrschende gesellschaftliche Bild der naturwissenschaftlich unbegabten Frau. Diese Vorurteile fördern Ängste und bewirken eine Verhaltensanpassung bei Schülerinnen, die so nicht passieren müsste. Mithilfe einer genauen Erforschung dieser Dynamik könnten zukünftig große Verbesserungen in dieser Hinsicht erzielt und Prüfungsangst zumindest zu einem geschlechterneutralen Thema gemacht werden. Aufgrund der Intensivierung der Forschung hinsichtlich Prüfungsangst im letzten Jahrzehnt, ist der

Autor dieser wissenschaftlichen Arbeit optimistisch gestimmt, dass dieses Thema immer mehr Aufmerksamkeit in den Curricula der Ausbildungsstätten dieser Welt bekommen wird und zukünftige Präventionsmaßnahmen zu einem Gewinn für Schule, Lehrpersonal und Schülerinnen und Schülern führen werden.

## Literaturverzeichnis

- Barrett, Paula M./Sonderegger, Robi/Sonderegger, Noleen L. (2001): Evaluation of an Anxiety-prevention and Positive-coping Program (FRIENDS) for Children and Adolescents of Non-English-speaking Background. In: Behaviour Change, 18/2/78-91, bezogen unter [https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S081348390000656/type/journal\\_article](https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S081348390000656/type/journal_article) (Zugriff: 2021/05/10/07:59:12)
- Barrett, Paula/Turner, Cynthia (2001): Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. In: British Journal of Clinical Psychology, 40/4/399-410, bezogen unter <http://doi.crossref.org/10.1348/014466501163887> (Zugriff: 2021/05/09/17:35:48)
- Beier, Frances (2019): Mathematikbezogene Angst: Eine Interviewstudie zum Auftreten und ihren Einflussfaktoren in der fünften Klasse. Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg, Springer Fachmedien Wiesbaden, bezogen unter <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-24627-3> (Zugriff: 2021/05/08/11:55:08)
- Beilock, Sian L./Gunderson, Elizabeth A./Ramirez, Gerardo/Levine, Susan C. (2010): Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 107/5/1860-1863, bezogen unter <http://www.pnas.org/lookup/doi/10.1073/pnas.0910967107> (Zugriff: 2021/03/14/12:07:28)
- BMASGK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hg.) (2019): Die psychische Gesundheit österreichischer Schülerinnen und Schüler. online: <https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:aef19b93-d040-42f4-8df5-3435e2fbd22d/HBSC%202018%20FS%2001%20-%20Psychische%20Gesundheit.pdf>
- Budde, Jürgen (2008): Mathematikunterricht und Geschlecht : empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung, bezogen unter <https://www.tib.eu/suchen/id/TIBKAT:601293495/> (Zugriff: 2021/03/17/14:02:24)
- Ebesutani, Chad/Chorpita, Bruce F./Higa-McMillan, Charmaine K./Nakamura, Brad J./Regan, Jennifer/Lynch, Roxanna E. (2011): A Psychometric Analysis of the Revised Child Anxiety and Depression Scales—Parent Version in a School Sample. In: Journal of Abnormal Child Psychology, 39/2/173-185, bezogen unter <http://link.springer.com/10.1007/s10802-010-9460-8> (Zugriff: 2021/06/22/07:24:07)
- Embse, Nathaniel von der/Barterian, Justin/Segool, Natasha (2013): Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment

- Studies from 2000-2010: Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents. In: *Psychology in the Schools*, 50/1/57-71, bezogen unter <http://doi.wiley.com/10.1002/pits.21660> (Zugriff: 2021/03/14/08:59:32)
- Embse, Nathaniel von der/Jester, Dane/Roy, Devlina/Post, James (2018): Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. In: *Journal of Affective Disorders*, 227/483-493, bezogen unter <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0165032717303683> (Zugriff: 2021/03/15/12:58:26)
- Ergene, Tuncay (2003): Effective Interventions on Test Anxiety Reduction: A Meta-Analysis. In: *School Psychology International*, 24/3/313-328, bezogen unter <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01430343030243004> (Zugriff: 2021/03/15/11:51:18)
- Essau, Cecilia A./Conradt, Judith/Sasagawa, Satoko/Ollendick, Thomas H. (2012): Prevention of Anxiety Symptoms in Children: Results From a Universal School-Based Trial. In: *Behavior Therapy*, 43/2/450-464, bezogen unter <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S000578941100116X> (Zugriff: 2021/05/10/07:22:27)
- Fisak, Brian J./Richard, Dan/Mann, Angela (2011): The Prevention of Child and Adolescent Anxiety: A Meta-analytic Review. In: *Prevention Science*, 12/3/255-268, bezogen unter <http://link.springer.com/10.1007/s11121-011-0210-0> (Zugriff: 2021/05/10/07:29:50)
- Gentrup, Sarah/Lorenz, Georg/Kristen, Cornelia/Kogan, Irena (2020): Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. In: *Learning and Instruction*, 66/101296, bezogen unter <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S095947521930177X> (Zugriff: 2021/03/14/12:33:20)
- Grun, Lena (2012): Prüfungsangst als Form der Schulphobie: Über die Diagnose und den Umgang mit prüfungsängstlichen Schülerinnen und Schülern. Universität Duisburg-Essen, Hamburg
- Hagtvet, Knut A./Benson, Jeri (1997): The motive to avoid failure and test anxiety responses: Empirical support for integration of two research traditions. In: *Anxiety, Stress & Coping*, 10/1/35-57, bezogen unter <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615809708249294> (Zugriff: 2021/06/17/06:00:41)
- Kreidieh, Nada Kamal (2014): Teachers' perceptions of test anxiety identification and prevention in Lebanese schools in the Greater Beirut area. MA, American University of Beirut, bezogen unter <https://scholarworks.aub.edu.lb/bitstream/handle/10938/10121/t-6081.pdf?sequence=1>
- Landry, Deborah Ellen (2005): Teacher's (K-5) perceptions of student behaviors during standardized testing. PhD, Oklahoma State University, bezogen unter <https://core.ac.uk/download/pdf/215277927.pdf>

- Lang, Jonas W. B./Lang, Jessica (2010): Priming Competence Diminishes the Link Between Cognitive Test Anxiety and Test Performance: Implications for the Interpretation of Test Scores. In: *Psychological Science*, 21/6/811-819, bezogen unter <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797610369492> (Zugriff: 2021/03/15/12:12:17)
- Mascret, Nicolas/Danthony, Sarah/Cury, François (2019): Anxiety during tests and regulatory dimension of anxiety: A five-factor French version of the Revised Test Anxiety scale. In: *Current Psychology*, bezogen unter <http://link.springer.com/10.1007/s12144-019-00481-w> (Zugriff: 2021/06/17/06:01:00)
- McDonald, Angus S. (2001): The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. In: *Educational Psychology*, 21/1/89-101, bezogen unter <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410020019867> (Zugriff: 2021/05/05/17:04:26)
- McSweeney, Jill Marie (2014): Reflective Teaching and Learning: Why We Should Make Time to Think. In: *Teaching Innovation Projects*, 4/2/1-17, bezogen unter <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tips/article/view/3681> (Zugriff: 2021/06/28)
- O'Sullivan, Katriona/Clark, Serena/McGrane, Amy/Rock, Nicole/Burke, Lydia/Boyle, Neasa/Joksimovic, Natasha/Marshall, Kevin (2021): A Qualitative Study of Child and Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic in Ireland. In: *International journal of environmental research and public health*, 18/3/1062, bezogen unter <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33504101>, bezogen unter <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7908364/>
- Pixner, Silvia/Kaufmann, Liane (2013): Prüfungsangst, Schulleistung und Lebensqualität bei Schülern. In: *Lernen und Lernstörungen*, 2/2/111-124, bezogen unter <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/2235-0977/a000034> (Zugriff: 2021/03/14/12:24:23)
- Putwain, Dave/Daly, Anthony L. (2014): Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. In: *Educational Studies*, 40/5/554-570, bezogen unter <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Putwain, David W./Symes, Wendy (2011): Teachers' use of fear appeals in the Mathematics classroom: Worrying or motivating students?: Fear appeals in the mathematics classroom. In: *British Journal of Educational Psychology*, 81/3/456-474, bezogen unter <http://doi.wiley.com/10.1348/2044-8279.002005> (Zugriff: 2021/03/14/12:26:58)
- Putwain, David William/Best, Natalie (2011): Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. In: *Learning and Individual Differences*, 21/5/580-584, bezogen unter <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1041608011000847> (Zugriff: 2021/05/11/06:51:14)

- Raufelder, Diana/Hoferichter, Frances/Romund, Lydia/Golde, Sabrina/Lorenz, Robert C./Beck, Anne (2016): Adolescents' Socio-Motivational Relationships With Teachers, Amygdala Response to Teacher's Negative Facial Expressions, and Test Anxiety. In: *Journal of Research on Adolescence*, 26/4/706-722, bezogen unter <http://doi.wiley.com/10.1111/jora.12220> (Zugriff: 2021/03/14/12:06:28)
- Raufelder, Diana/Regner, Nicola/Wood, Megan A. (2018): Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. In: *Educational Psychology*, 38/1/54-74, bezogen unter <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2017.1304532> (Zugriff: 2021/03/14/12:27:47)
- Rodger, Susan/Murray, Harry G./Cummings, Anne L. (2007): Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. In: *Teaching in Higher Education*, 12/1/91-104, bezogen unter <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510601102255> (Zugriff: 2021/03/14/12:21:19)
- Rogers, Russell R. (2001): Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. In: *Innovative Higher Education*, 26/1/37-57, bezogen unter <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>
- Ruiter, Robert A. C./Kessels, Loes T. E./Peters, Gjalte-Jorn Y./Kok, Gerjo (2014): Sixty years of fear appeal research: Current state of the evidence. In: *International Journal of Psychology*, 49/2/63-70, bezogen unter <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ijop.12042> (Zugriff: 2021/05/29/11:47:14)
- Salend, Spencer J. (2011): Addressing Test Anxiety. In: *TEACHING Exceptional Children*, 44/2/58-68, bezogen unter <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005991104400206> (Zugriff: 2021/05/11/07:05:19)
- Sarı, Seda Aybüke/Bilek, Günal/Çelik, Ekrem (2018): Test anxiety and self-esteem in senior high school students: a cross-sectional study. In: *Nordic Journal of Psychiatry*, 72/2/84-88, bezogen unter <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08039488.2017.1389986> (Zugriff: 2021/03/14/11:58:34)
- Scott, David A./Lamb, Emily/Bentley, Julia Kate/Sumner, Caroline (2018): Test anxiety in school-age children: An examination of a national epidemic. In: *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 8/1/08-16, bezogen unter <http://un-pub.eu/ojs/index.php/gjgc/article/view/2811> (Zugriff: 2021/03/14/09:45:31)
- Sellers, Ruth/Warne, Naomi/Pickles, Andrew/Maughan, Barbara/Thapar, Anita/Collishaw, Stephan (2019): Cross-cohort change in adolescent outcomes for children with mental health problems. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60/7/813-821, bezogen unter [https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/files/112029900/RS\\_JCPP\\_trends\\_impact\\_R1.docx](https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/files/112029900/RS_JCPP_trends_impact_R1.docx) (Zugriff: 2021-03-10T12:23:04)

- Soares, David/Woods, Kevin (2020): An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018. In: *Pastoral Care in Education*, 38/4/311-334 (Zugriff: 2021-03-14T08:28:11)
- Tannenbaum, Melanie B./Hepler, Justin/Zimmerman, Rick S./Saul, Lindsey/Jacobs, Samantha/Wilson, Kristina/Albarracín, Dolores (2015): Appealing to fear: A meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories. In: *Psychological Bulletin*, 141/6/1178-1204, bezogen unter <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0039729> (Zugriff: 2021/05/29/11:47:39)
- Volbrecht, Michele M./Goldsmith, H. Hill (2010): Early temperamental and family predictors of shyness and anxiety. In: *Developmental Psychology*, 46/5/1192-1205, bezogen unter <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0020616> (Zugriff: 2021/03/14/11:59:32)
- Weems, Carl F. (2015): Comprehensive School Based Test Anxiety and Related Problems Screening and Intervention Program: Group Administered Test Anxiety Intervention Manual. In, bezogen unter <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.35848.65287> (Zugriff: 2021/05/09/05:07:35)
- Weems, Carl F./Scott, Brandon G./Taylor, Leslie K./Cannon, Melinda F./Romano, Dawn M./Perry, Andre M./Triplett, Vera (2010): Test Anxiety Prevention and Intervention Programs in Schools: Program Development and Rationale. In: *School Mental Health*, 2/2/62-71, bezogen unter <http://link.springer.com/10.1007/s12310-010-9032-7> (Zugriff: 2021/05/09/04:30:13)
- Weems, Carl F./Taylor, Leslie K./Costa, Natalie M./Marks, Allison B./Romano, Dawn M./Verrett, Shannon L./Brown, Darlene M. (2009): Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30/3/218-226, bezogen unter <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S019339730800138X> (Zugriff: 2021/05/09/16:49:33)
- Weems, Carl F./Zakem, Alan H./Costa, Natalie M./Cannon, Melinda F./Watts, Sarah E. (2005): Physiological Response and Childhood Anxiety: Association With Symptoms of Anxiety Disorders and Cognitive Bias. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34/4/712-723, bezogen unter [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3404\\_13](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3404_13) (Zugriff: 2021/05/09/16:59:25)
- Zeidner, Moshe/Matthews, Gerald (2003): Test Anxiety. In: *Encyclopedia of Psychological Assessment*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd, bezogen unter <http://sk.sagepub.com/reference/psychassessment/n202.xml> (Zugriff: 2021/06/17/05:57:42)
- Zhou, Ji/Urhahne, Detlef (2013): Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. In: *European Journal of Psychology of Education*, 28/2/275-295, bezogen unter

<http://link.springer.com/10.1007/s10212-012-0114-9>  
2021/03/14/12:32:54)

(Zugriff:

## Quellenverzeichnis

- Lernquadrat (2020): Mehr als die Hälfte aller Schüler leidet unter Prüfungsangst.  
04.03., bezogen unter:  
[https://www.lernquadrat.at/fileadmin/user\\_upload/Media\\_Library/Bilder/Pressebereich/Pressemitteilungen/PDFs/PI\\_Angst\\_vor\\_der\\_Schule-zusammengefuegt.pdf](https://www.lernquadrat.at/fileadmin/user_upload/Media_Library/Bilder/Pressebereich/Pressemitteilungen/PDFs/PI_Angst_vor_der_Schule-zusammengefuegt.pdf) (Zugriff: 11.03.2021)
- Child Outcomes Research Consortium (2003): Social phobia (Parent Reported).  
Bezogen unter:  
[https://www.corc.uk.net/media/1485/rcadssubcales\\_all\\_parent3.pdf](https://www.corc.uk.net/media/1485/rcadssubcales_all_parent3.pdf) (Zugriff: 22.06.2021)