



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Schulangst beim Übertritt von der Volksschule in
die Sekundarstufe I“

Eine empirische Untersuchung

Verfasserin

Christina Pobenberger

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 297
Diplomstudium Pädagogik
em. O. Univ. Prof. Dr. Dr. h.c. Richard Olechowski

Anmerkungen

Die Arbeit wurde nach der neuen Rechtschreibung verfasst.

Wörtliche Zitate wurden nicht angepasst.

Bezeichnungen wie Schüler, Lehrer usw. sind nicht geschlechtsspezifisch, sondern begrifflich zu verstehen. Sie beinhalten beide Geschlechter, also z.B. sowohl Schülerin als auch Schüler.

Ist ein bestimmtes Geschlecht gemeint, so wird dezidiert darauf hingewiesen.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	4
Einleitung	5
 1. Theoretischer Teil	
1.1 Begriffsbestimmungen	7
1.1.1 Angst.....	7
1.1.1.1 Angst als Zustand	10
1.1.1.2 Angst als Wesenszug.....	10
1.1.2 Panik	11
1.1.3 Furcht.....	11
1.1.4 Phobie	11
1.1.5 Stress	12
1.1.6 Schulangst	12
1.1.7 Zusammenfassung.....	15
 1.2 Konzepte zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung.....	16
1.2.1 Das Habit-Interferenz-Modell (YALE-Theorie)	16
1.2.2 Das State-Trait-Angst-Modell.....	17
1.2.3 Das Erwartungsmodell von ATKINSON.....	18
1.2.4 Zusammenfassung.....	19

1.3 Mögliche Ursachen von Schulangst	21
1.3.1 Schule	21
1.3.1.1 Lern- und Prüfungssituationen	21
1.3.1.2 Mitschüler	22
1.3.1.3 Lehrerpersönlichkeit	23
1.3.1.4 Schulangst und Schulart	24
1.3.2 Soziokulturelle Bedingungen	32
1.3.3 Familiäre Bedingungen	33
1.3.3.1 Erziehungsstil	33
1.3.3.2 Ängstlichkeit der Eltern	35
1.3.3.3 Geschlechterzugehörigkeit	36
1.3.4 Persönlichkeit des Schülers	37
1.3.5 Zusammenfassung	40
 1.4 Erscheinungsformen der Schulangst	 44
1.4.1 Prüfungsangst	44
1.4.2 Schulunlust	46
1.4.3 Soziale Angst und soziale Erwünschtheit	47
1.4.4 Manifeste Angst	48
1.4.5 Zusammenfassung	49
 2. Empirischer Teil	
 2.1 Fragestellung	 51
 2.2 Hypothese und Nullhypothese	 52
 2.3 Stichprobe und Versuchsplan	 54
 2.4 Testinstrumente und Methoden	 56

2.5 Erhebung	60
2.6 Auswertung	61
2.6.1 Gruppenvergleich der 3 Gruppen (Volksschule, Hauptschule, AHS).....	62
2.6.2 Gruppenvergleich von 2 Gruppen (Volksschule und Hauptschule)	66
2.6.3 Gruppenvergleich von 2 Gruppen (Volksschule und AHS)	69
2.6.4 Gruppenvergleich von 2 Gruppen (Hauptschule und AHS)	71
2.6.5 Gruppenvergleich Jungen und Mädchen	73
2.7 Empirische Ergebnisse	76
2.8 Diskussion der Untersuchungsergebnisse	78
2.8.1 Hypothesen	79
2.8.2 Erhebung und Stichprobe	80
2.8.3 Testinstrumente und Methoden	81
2.8.4 Auswertung und empirische Ergebnisse.....	82
2.9 Schlussbetrachtung.....	84
3. Zusammenfassung	88
Literaturverzeichnis	95

Anhang

Vorwort

Besonderer Dank gilt meiner Familie, vor allem meinen Eltern Ursula und Johann Pobenberger, die mich während des Studiums stets unterstützt haben.

Auch meinem Freund Herbert, der mir bei der Verwirklichung dieser Arbeit immer geduldig und aufmunternd zur Seite stand, möchte ich ganz besonders danken.

Einleitung

Die Schule ist ein Ort wo man etwas lernt, Freunde trifft und einen Großteil seiner Zeit verbringt. Zur Schule zu gehen kann Spaß machen, kann herausfordernd und spannend sein. Bei manchen Schülern überwiegt jedoch die Angst, die auf ein bestimmtes Fach, einen bestimmten Lehrer, die Mitschüler oder die Schule im Allgemeinen bezogen sein kann.

Besonders der Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule stellt eine große Umstellung dar, und kann Schulangst auslösen oder verstärken. Die Klassengemeinschaft, die Lehrer, das räumliche Umfeld und die Anforderungen verändern sich. Was für manche ein spannender, neuer Lebensabschnitt ist, führt bei anderen zu Angst.

Da der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe laut Literatur mit der höchsten Schulangst verbunden ist, wird der Fokus in dieser Arbeit auf die vierte Klasse Volksschule, die erste Klasse in der Hauptschule und im Gymnasium gelegt.

Ziel der Arbeit ist, ein Verständnis von Angst, und insbesondere der Schulangst zu schaffen. Weiters soll durch eine Fragebogenuntersuchung herausgefunden werden, ob es Unterschiede in der Schulangst von Volksschülern, Hauptschülern und Gymnasiasten gibt.

Der erste Teil dieser Arbeit widmet sich deshalb dem theoretischen Aspekt der Angst und der Schulangst. Es werden wichtige Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt. Es wird kurz auf verschiedene Konzepte zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung eingegangen. Danach werden mögliche Ursachen und Erscheinungsformen von Schulangst näher betrachtet. Aktuelle und weiter zurückliegende Untersuchungen zum

Thema Schulangst und Schulart werden angeführt, sie bilden die Grundlage für die Hypothesen im empirischen Teil dieser Arbeit.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden meine Hypothesen und die Fragebogenuntersuchung, die ich in niederösterreichischen Volksschulen, Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt habe, beschrieben. Bei der Diskussion der Untersuchungsergebnisse wird als Vergleich die Fragebogenuntersuchung von Gabriele BEER (2003) herangezogen.

1.1 Begriffsbestimmungen

In diesem Kapitel werden, für diese Arbeit wichtige, Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt. Da Worte wie Angst, Panik und Furcht im normalen Sprachgebrauch oft synonym verwendet werden, soll hier auf Unterschiede verwiesen werden.

1.1.1 Angst

Angst ist ein Phänomen, das jedem mehr oder weniger gut bekannt ist. Jeder Mensch kennt dieses unangenehme Gefühl, das in den verschiedensten Situationen auftreten kann. Man kann Angst vor Prüfungen, vor Armut, vor dem Verlust des Arbeitsplatzes, vor Tieren, vor Einsamkeit, und vor vielem mehr haben. Dieses Gefühl beschränkt sich nicht auf ein bestimmtes Lebensalter, sondern tritt vom Zeitpunkt der Geburt bis zum Tod mehr oder weniger oft auf. Angst gibt es in jeder Kultur, lediglich die Angstobjekte, also das, was die Angst auslöst, differieren.

Angst dient als Schutzimpuls vor Gefahren, die eine Bedrohung für die Gesundheit oder das Leben darstellen. Sie ermöglicht uns, vorsichtig zu sein und nicht unbedacht z.B. über eine Straße zu gehen. (vgl. HÖFER 1995, S. 8f; RIEMANN 1991, S. 7).

FREUD hat mit der systematischen, wissenschaftlichen Erforschung der Angst begonnen. Er hat auch eine Unterscheidung zwischen dem aktuellen emotionalen Zustand, den er Angstaffekt nennt, und dem Persönlichkeitsmerkmal, das er als Hysterie bezeichnet, unternommen. (vgl. KROHNE 1996, S. 4f).

Es gibt in der Wissenschaft keine einheitliche Definition für den Begriff Angst. GÄRTNER-HARNACH (1972, S.11) schreibt dazu: „Einigkeit scheint unter den meisten Angsttheoretikern und –forschern lediglich darin zu bestehen, daß Angst von dem, den sie befällt, als unangenehmer Zustand der Spannung erlebt und subjektiv von anderen emotionalen Zuständen differenziert wird, daß sie von physiologischen Veränderungen begleitet wird und mit verschiedenen Verhaltensänderungen einhergeht.“

Wenn Gefahr oder Bedrohung wahrgenommen wird, wird Angst ausgelöst. Angst ist ein Affektzustand und dient als biologisches Warnsystem. Sie ist nicht in jedem Fall ein Krankheitssymptom sondern soll den Organismus dazu befähigen, eine tatsächliche, oder vermutete Bedrohung zu bewältigen. Absolute Angstfreiheit kann daher kein Ziel sein. Angst richtet sich auf zukünftige Ereignisse. Sie ist durch drei Komponenten bestimmt: Gefahrenreize, Unsicherheit bzw. Mehrdeutigkeit und Reaktionsblockierung. Es wird ein mehrdeutiger Gefahrenreiz wahrgenommen und verarbeitet. Aufgrund dieser Komplexität kann die Person oft nicht angemessen reagieren. (vgl. ESSAU 2003, S. 14ff; KROHNE 1975 S. 11; LITZKE/KREMS 2003, S.2).

Nach EPSTEIN kann die Hemmung einer adäquaten Reaktion auch durch die Stimulusunsicherheit hervorgerufen werden. Das bedeutet, dass die Gefahr nicht auf ihre Art, Intensität und den Zeitpunkt ihres Auftretens zugeordnet werden kann. (vgl. KROHNE 1996, S. 8).

Angst drückt sich körperlich durch Reaktionen wie eine erhöhte Herzfrequenz, verstärkte Atmung, Schwitzen und Muskelanspannung aus. Der gesamte Stoffwechsel wird durch die Angst aktiviert. Adrenalin und Noradrenalin werden freigesetzt, die Herzfrequenz steigt an. Der Körper wird durch die erhöhte Abgabe von Sauerstoff an das Gewebe in Aktionsbereitschaft versetzt. Dies geschieht durch eine tiefere und schnellere Atmung welche wiederum zu Atemnot, Erstickungsgefühlen

und Schmerzen in der Brust führen kann. Auch Schwindelgefühle, Sehstörungen oder Erröten können durch eine Abnahme der Blutzufuhr zum Kopf auftreten. Der Körper kühlt sich durch vermehrtes Schwitzen ab. Bei manchen Menschen kommt es zu Übelkeit, was durch eine verringerte Aktivität des Verdauungssystems hervorgerufen wird. Der Körper macht sich bereit zum Kampf oder zur Flucht, deswegen spannen sich die Muskeln an.

Kognitive Symptome der Angst sind beispielsweise Gedankenrasen, Konzentrationsschwierigkeiten, Black-out und Vergesslichkeit. Man „sucht“ nach einer potentiellen Gefahr. Das kann zu Schwierigkeiten führen sich auf das Hier und Jetzt zu konzentrieren. Findet man in der Umgebung keine Bedrohung, so richtet sich der Blick nach innen.

Behavioral können Symptome wie Vermeidungsverhalten, Weinen, Schreien und Zittern der Stimme auftreten. Die Kampf/Flucht-Reaktion führt zu Aggression und dem Wunsch, der unangenehmen Situation zu entfliehen, was manchmal jedoch nicht geht. Vermeidungsverhalten bewirkt eine momentane Erleichterung, die Angst verschwindet dadurch jedoch nicht. Dieses Vermeidungsverhalten wird dadurch bekräftigt, dass die unangenehme Situation beendet wird. (vgl. ESSAU 2003, S. 14 – 17; KROHNE 1975 S. 11).

Angst ist im Gegensatz zu Furcht etwas Diffuses, sie ist ungerichtet. (vgl. SÖRENSEN 1993, S. 4; ESSAU 2003, S. 17). Sie tritt auf, wenn für die Person die Gefahrenquelle oder die angemessene Abwehrreaktion nicht ersichtlich ist, oder wenn es in einer Situation keine Fluchtmöglichkeit gibt. Die bedrohliche Reizkonstellation ist im Gegensatz zur Furcht mehrdeutig. (vgl. WALTER 1981, S. 19).

1.1.1.1 Angst als Zustand

„Angst (state-anxiety) kann zunächst als eine biologisch verankerte oder gelernte Reaktion auf eine bedrohlich erlebte und interpretierte Umweltkonstellation bezeichnet werden.“ (WALTER 1981, S. 22).

Zustandsangst ist akut und zeitlich vorübergehend. Sie ist kurz und intensiv. Es geht um eine Situation, die individuell als Bedrohung wahrgenommen wird. Gleichzeitig registriert man die Inkompetenz zu handeln.

Zustandsangst kann verbal mitgeteilt werden, muss von Außenstehenden aber nicht unbedingt wahrgenommen werden. Es kommt zu einem Anstieg der Reaktionsbereitschaft, die dem Betroffenen ermöglichen soll, schnell die Flucht zu ergreifen oder einen Angriff zu tätigen. (vgl. SÖRENSEN 1993, S. 6f).

1.1.1.2 Angst als Wesenszug

Sucht eine Person die Umwelt dauernd auf Gefahrensignale ab, und erlebt diese überwiegend als bedrohlich, so spricht man von Angst als Wesenszug (dispositioneller Angst). (vgl. WALTER 1981, S. 22).

Im Gegensatz zur Zustandsangst, ist die Angst als Wesenszug von unbestimmter Dauer, aber geringerer Intensität. Es ist ein Persönlichkeitsmerkmal und „(...) bedeutet die Neigung einer Person, relativ häufig auf Situationen mit Zustandsangst zu reagieren.“ (SÖRENSEN 1993, S. 6).

1.1.2 Panik

Panik zeichnet sich dadurch aus, dass sie plötzlich geschieht, und von körperlichen und kognitiven Symptomen einer Kampf-Flucht-Reaktion begleitet wird. Sie ist eine überwältigende Abfolge von intensiver Furcht und Unbehagen. (vgl. ESSAU 2003, S. 18).

1.1.3 Furcht

Furcht ist kurzlebig. Sie ist gegenwartsbezogen, und stellt eine Alarmreaktion auf eine bedrohliche Situation dar. Es werden Fluchttendenzen und das gesamte sympathische Nervensystem aktiviert. (vgl. ESSAU 2003, S. 17).

Im Gegensatz zur Angst bezieht sich die Furcht auf eine ersichtliche Gefahrenquelle. (vgl. SPANDL 1979, S. 16). Die Konsequenz von Furcht ist die Flucht oder Vermeidung. (vgl. KROHNE 1975, S. 11).

1.1.4 Phobie

Bei einer Phobie entsteht der dringende Wunsch, eine bestimmte Situation zu vermeiden. Wird man mit dieser Situation trotzdem konfrontiert, so entsteht große Angst. Im Gegensatz zur Furcht ist sie der Situation nicht angemessen, kann von der betroffenen Person nicht erklärt werden, entzieht sich der Kontrolle und besteht über einen längeren Zeitraum. Außerdem ist sie fehlangepasst und altersunspezifisch. (vgl. ESSAU 2003, S. 17f).

1.1.5 Stress

„Da Angst ein Auseinanderklaffen von innerlichen oder äußeren Reizen einerseits und der Bewältigungsfähigkeit darstellt, erleben wir Angst als Stress.“ (LITZKE/KREMS 2003, S. 3f).

Stress ist ein Spannungszustand, und wird durch so genannte Stressoren (belastende Einflüsse) ausgelöst, die sowohl psychisch als auch physisch bedingt sein können. Er äußert sich in körperlichen und psychischen Stressreaktionen. (vgl. SPANDL 1979, S. 16f).

Die ungünstige Bewertung des Verhältnisses zwischen situativen Anforderungen und eigenen Bewältigungsmöglichkeiten verursacht Stress. (vgl. LITZKE/KREMS 2003, S. 3f).

Der Organismus ist muskulär und psychisch stark erregt bzw. angespannt. Der sympathische Anteil des vegetativen Nervensystems weist eine erhöhte Aktivität auf. Stress wird durch organismische Schädigungen oder psychische Erregung ausgelöst. Hier findet sich ein Zusammenhang mit der Angst. Ist ein Schüler ängstlich so befindet er sich in einer Stresssituation. (WALTER 1981, S. 21).

1.1.6 Schulangst

Bei Schulangst handelt es sich um Emotionen, die in Interaktionssituationen entstehen. Dies sind Anforderungssituationen wie Prüfungen, leistungsthematische Situationen, Disziplinkonflikte, Strategien die das Selbstwertgefühl des Schülers bedrohen oder ihn entmutigen und von Mitschülern oder Lehrern negativ bewertete Beiträge des Schülers. (vgl. OLECHOWSKI 1983, S. 65).

Typische Schulängste sind z.B. die Angst zu spät in die Schule zu kommen, etwas vergessen zu haben, sich zu melden, Fragen zu stellen, selbständig zu arbeiten und die Angst vor einem bestimmten Lehrer. Besonders Schüler mit dispositioneller Ängstlichkeit sind von Schulangst betroffen. In der Schule hat man meist nicht die Möglichkeit zur Flucht oder zur Vermeidung, sondern ist den Prüfungssituationen hilflos ausgeliefert. Viele Kinder haben nicht genügend Abwehrmechanismen zur Verfügung, um Leistungs- und Prüfungssituationen gut zu bewältigen. Ursachen von Schulangst können beispielsweise Überforderung, negative Selbst- und Leistungseinschätzung, soziale Konflikte mit Mitschülern und Lehrern und/oder gestörte Familienbeziehungen sein. (vgl. SPANDL 1979, S. 18f; WALTER 1981, S. 23; BÖHM 2005, S. 566). (vgl. dazu auch Kapitel 1.3 Mögliche Ursachen von Schulangst).

Es gibt viele Definitionen von Schulangst. Hier sollen einige exemplarisch dargestellt werden:

Im „Wörterbuch der Pädagogik“ wird Schulangst folgendermaßen definiert: „Eine phobische Reaktion auf schulische Situationen. Sie äußert sich häufig in psychischen und psychosomatischen Symptomen wie z.B. Ess-, Schlafstörungen, Einnässen, Magen- und Kopfschmerzen oder Übelkeit und führt oft zum Schulschwänzen und Leistungsversagen.“ (BÖHM 2005, S. 566).

„Von Schulangst spricht man dann, wenn die Institution Schule vom Schüler als bedrohlich empfunden wird und diese Unlustgefühle beim Schüler Aversionen gegen die Schule (z.B. Aggressionen, psychosomatische Reaktionen) auslösen. Eine besondere Form der Schulangst ist die ‚Prüfungsangst‘.“ (OLECHOWSKI 1983, S. 66).

„Schulangst ist die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts schulischer Anforderungen, die als selbstwertbedrohend eingeschätzt werden. Schulische Anforderungen sind Leistungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext zu erbringen sind.“ (SCHWARZER 1987, S. 100, zit. nach SÖRENSEN 1993, S. 75).

„Man spricht von Schulangst, wenn bei Kindern und Jugendlichen Angst in ihren verschiedenen Formen und Ausdrucksweisen im Rahmen des Bezugsfeldes ‚Schule‘ auftritt. Schulangst kann dabei situationsbezogen (Proben, Prüfungen, Schulbusfahren, ...), personenbezogen (Lehrer, Mitschüler, Hausmeister, ...) oder als dispositionelle Angst (Schulumwelt wird generell als bedrohlich erlebt) auftreten.“ (RANKL 1994, S. 103 zit. nach TINHOF 2002, S. 37).

Unter Schulangst versteht man „(...) die überdauernde Bereitschaft in leistungsthematischen Situationen im Umfeld Schule mit interindividuell unterschiedlichen Mustern subjektiver, motorischer und psychomotorischer Komponenten zu reagieren.“ (LUKESCH 1997, S. 181 zit. nach TINHOF 2002, S. 37).

„Schulangst wird als eine relativ überdauernde Bereitschaft angesehen, schulische – und hier vor allem Leistungssituationen – als persönliche Bedrohung zu empfinden.“ (STRITTMATTER 1997, S. 14).

1.1.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden Definitionsversuche der für diese Arbeit wichtigen Begriffe unternommen.

Angst ist ein Schutzimpuls, der uns vor Gefahren schützt. Es ist ein unangenehmer Spannungszustand der körperliche, kognitive und behaviorale Veränderungen nach sich zieht. Im Gegensatz zur Furcht ist Angst ungerichtet, die Gefahrenquelle ist mehrdeutig und bewirkt eine Reaktionsblockierung. Man unterscheidet Angst als Zustand, die kurz und intensiv ist, und Angst als Wesenszug. Letztere ist weniger intensiv, dafür aber andauernd.

Panik geschieht plötzlich und ist eine überwältigende Abfolge von Furcht und Unbehagen.

Furcht bezieht sich auf eine ersichtliche Gefahrenquelle und zieht Flucht oder Vermeidung nach sich.

Bei einer Phobie entsteht große Angst wenn man mit einer Situation konfrontiert wird, die man unbedingt vermeiden will. Sie ist im Gegensatz zur Furcht nicht angemessen.

Stress entsteht, wenn das Individuum eine Beziehung mit der Umwelt als bedeutsam erlebt und seine Bewältigungsmöglichkeiten gleichzeitig beansprucht oder überfordert werden.

Schulangst ist eine Angst, die durch die Schule allgemein, den dazugehörigen Personen (Lehrer, Mitschüler) und/oder bestimmte Situationen (Prüfungen, Referate) ausgelöst wird. Sie kann situationsbezogen, personenbezogen oder dispositionell sein.

1.2 Konzepte zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung

Der Einfluss von Angst auf schulische Leistungen kann nicht geleugnet werden. Auf welche Weise Angst auf den Lernerfolg wirkt und welche Bedingungen Leistungsangst hat, ist jedoch umstritten, und wird unterschiedlich interpretiert.

Drei der, in der Literatur am häufigsten erwähnten Theorien über die Wirkung von Angst auf die Leistung, sollen in diesem Kapitel kurz dargestellt werden.

1.2.1 Das Habit-Interferenz-Modell (YALE-Theorie)

MANDLER und SARASON betonen in ihrer Theorie den situationsbedingten Charakter der Angstausslösung.

Es gibt zwei Kategorien von Trieben, den „task-drive“ und den „anxiety-drive“. Diese treten in bestimmten Leistungssituationen in Konkurrenz und können Habit-Interferenzen auslösen.

Der „task-drive“ ist aufgabenbezogen. Er bezieht sich auf die Instruktionen, auf das Testmaterial und enthält das Bedürfnis, die Aufgabe zu lösen. Mit zunehmender Aufgabenbewältigung nimmt der „task-drive“ ab.

In Leistungssituationen kann neben dem „task-drive“ auch der so genannte „anxiety-drive“ (Angst-Drive) auftreten. Er hat die Funktion eines erlernten Triebes, er ist als Angstreaktion zu sehen die eine gelernte Antwort auf Reize darstellt.

Der Abbau des Angstzustandes kann in zwei verschiedenen Variationen erfolgen. Es kann entweder eine aufgabenrelevante, oder eine

aufgabenirrelevante Angstreaktion auftreten. Die aufgabenrelevanten „anxiety-drives“ führen gemeinsam mit den „task-drives“ zur erfolgreichen Lösung der Aufgabe, da sie in die gleiche Richtung zielen. Im Gegensatz dazu erschweren oder verhindern die aufgabenirrelevanten „anxiety-drives“ dies und rufen Angstreaktionen hervor. (vgl. SCHABEL 1983, S. 47; SPANDL 1979, S. 39).

„Welche von beiden Reaktionen nun überwiegt, hängt ab von der Stärke des Angstantriebes sowie von der Größe des Gewohnheitspotentials der dispositionellen Ängstlichkeit.“ (SPANDL 1979, S. 39).

Bei schwierigen Lernherausforderungen wirkt Angst folglich lernhemmend, da hier der Angstantrieb größer ist. (vgl. SPANDL 1979, S. 40).

1.2.2 Das State-Trait-Angst-Modell

Als Hauptvertreter dieser Theorie wird SPIELBERGER genannt. Ihm und seinen Mitarbeitern gelang es mittels eines zweiteiligen Fragebogenverfahrens zwischen „state-anxiety“ und „trait-anxiety“ deutlich zu unterscheiden.

Die Zustandsangst (state-anxiety) ist vorübergehend und verschieden akut und intensiv. Sie wird von Spannungsgefühlen und einer gesteigerten Aktivität des autonomen Nervensystems begleitet.

Trait-anxiety (Angstneigung) bedeutet eine allgemeine Ängstlichkeit, sie ist ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Gelangen Personen mit einer hohen Angstneigung in Situationen, die ihr Ich bedrohen, so reagieren sie öfter und mit höherer Zustandsangst, als Personen mit niedriger Angstneigung. Es ist anzunehmen, dass Personen mit hoher Angstneigung größerer Bereiche ihrer Umwelt als bedrohlich wahrnehmen und deshalb häufiger mit Zustandsangst reagieren. (vgl. SCHABEL 1983, S. 54f; SCHWARZER 1975, S. 24f).

1.2.3 Das Erwartungsmodell von ATKINSON

Eine Motivationstheorie muss nach ATKINSON zwei Dinge beinhalten:

Sie soll erklären, warum sich ein Mensch für eine bestimmte Aktion entscheidet, wenn er vor verschiedene Alternativen gestellt wird und sie muss eine Begründung dafür liefern, warum eine Tendenz zur Handlung eine bestimmte Stärke hat und diese auch für eine gewisse Zeit beibehält.

Er definiert „Motiv“ als eine Möglichkeit, durch das Erreichen eines Anreizes eine Befriedigung zu finden. Motive sind relativ unspezifische, stabile Persönlichkeitsmerkmale, sie sind generalisierte Verhaltenstendenzen bestimmte Handlungen zu setzen oder zu vermeiden. Die Eigenheiten dafür sind durch frühkindliche Erfahrungen wie Selbstbekräftigung und soziale Bekräftigung entstanden. Die Leistungsmotivation ist eine besondere Art von Motiven.

Angst wird in der Motivationspsychologie durch widerstreitende Motivationen versucht zu erklären. Während einer Prüfungssituation treffen verschiedene Motive aufeinander. Es besteht die Aussicht, die Situation erfolgreich zu meistern aber auch die Aussicht, an ihr zu scheitern. Darum kann ein Motiv vorhanden sein die Prüfung auf sich zu nehmen. Die persönliche Lage würde durch ein Bestehen der Prüfung verbessert und das Selbstwertgefühl gestärkt. Scheitert man jedoch an der Prüfung, so besteht die Gefahr einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, dadurch wird ein Motiv, die Prüfung zu vermeiden, erzeugt.

Es gibt also zwei wesentliche Motivtendenzen: Die Tendenz, Erfolg zu erzielen und die Tendenz, Misserfolg, Versagen zu vermeiden. Treffen diese aufeinander, so entsteht ein Konflikt. Wie er gelöst wird hängt von der Intensität der Motive ab.

ATKINSON geht davon aus, dass es von folgenden drei Faktoren abhängt wie stark die beiden gegensätzlichen Motive sind:

- von der Erwartung, dass eine Handlung zu Erfolg oder Misserfolg führt
- vom Anreizwert der erwarteten Konsequenzen. Der Anreizwert des Erfolgs nimmt mit der Schwierigkeit der Aufgabe zu und wird positiver erlebt. Der Anreizwert des Misserfolgs nimmt bei zunehmender Aufgabenschwierigkeit ab, da ein Misserfolg bei einfachen Aufgaben umso enttäuschender erlebt wird
- bei Erfolgsmotivierten hängen die Motive von der Maximierung des Erfolgs, bei Misserfolgsmotivierten von der Minimalisierung des Misserfolgs ab. (vgl. SCHABEL 1983, S. 51ff; SPANDL 1979, S. 40; GÄRTNER-HARNACH 1972, S. 16ff).

1.2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde ein kurzer Überblick über drei verschiedene Konzepte zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung gegeben. Angst beeinflusst die Leistung des Schülers. Auf welche Weise dies geschieht, wird in den oben genannten Theorien unterschiedlich dargestellt.

MANDLER und SARASON beschreiben im Habit-Interferenz-Modell zwei Kategorien von Trieben: den „task-drive“ und den „anxiety-drive“. Der „task-drive“ enthält das Bedürfnis, die Aufgabe zu lösen und nimmt mit zunehmender Aufgabenbewältigung ab. In Leistungssituationen kann zusätzlich noch der „anxiety-drive“ auftreten, der eine gelernte Antwort auf Reize, eine Angstreaktion, darstellt. „Task-drive“ und „anxiety-drive“ treten in bestimmten Leistungssituationen in Konkurrenz. Der Angstzustand kann

nun durch zwei verschiedene Varianten abgebaut werden. Der aufgabenrelevante „anxiety-drive“ führt gemeinsam mit dem „task-drive“ zur erfolgreichen Lösung der Aufgabe wogegen der aufgabenirrelevante „anxiety-drive“ dies erschwert, oder gar verhindert.

Beim State-Trait-Angst-Modell von SPIELBERGER wird zwischen der Zustandsangst (state-anxiety) und der Angstneigung (trait-anxiety) unterschieden. Die Zustandsangst ist vorübergehend, und von Spannungsgefühlen begleitet, wogegen die Angstneigung ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal darstellt. Personen mit hoher Angstneigung reagieren öfter, und heftiger mit Zustandsangst als Personen mit niedriger Angstneigung.

Beim Erwartungsmodell von ATKINSON geht es um Motivtendenzen. Ein Motiv wird als eine Möglichkeit, durch das Erreichen eines Anreizes eine Befriedigung zu finden, definiert. ATKINSON beschreibt Motive als generalisierte Verhaltenstendenzen, deren Eigenheiten durch frühkindliche Erfahrungen entstehen. Angst wird in der Motivationspsychologie durch widerstreitende Motivationen, die beispielsweise auch während einer Prüfung auftreten können, erklärt. Die zwei wesentlichen Motivtendenzen sind die Tendenz, Erfolg zu erzielen und die Tendenz, Misserfolg zu vermeiden. Beim Aufeinandertreffen dieser Tendenzen entsteht ein Konflikt.

Es hängt von folgenden Faktoren ab, wie stark die beiden Motive sind: Von der Erwartung, dass eine Handlung zu Erfolg oder Misserfolg führt. Vom Anreizwert der erwarteten Konsequenzen, welcher mit der Schwierigkeit der Aufgabe zunimmt. Bei Erfolgsmotivierten hängen die Motive außerdem von der Maximierung des Erfolgs, bei Misserfolgsmotivierten dagegen von der Minimalisierung des Misserfolgs ab.

1.3 Mögliche Ursachen von Schulangst

Nachdem in Kapitel 1.1 dieser Arbeit Definitionsversuche für Schulangst unternommen wurden, soll nun der Fokus auf mögliche Ursachen von Schulangst gelegt werden. Das Augenmerk liegt hier besonders beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 und dem Unterschied zwischen Hauptschule und AHS, da auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit diese Aspekte behandelt werden.

1.3.1 Schule

1.3.1.1 Lern- und Prüfungssituationen

Unterschiedliche Lern- und Prüfungssituationen beeinflussen die Schulangst. GÄRTNER-HARNACH verweist in „Angst und Leistung“ auf verschiedene Untersuchungen die zu dem Ergebnis kamen, dass mechanisches Lernen im Gegensatz zu Lehrmethoden, die auf das Verständnis des Stoffes hinzielen, angstfördernd wirken. Auch große, sehr wichtige Prüfungen rufen bei Schülern mehr Angst hervor, als wenn die Leistungsnachweise durch mehrere, kleinere Tests erfolgen. (vgl. GÄRTNER-HARNACH 1972, S. 105f).

KROHNE (1977, S. 24f) verweist auf eine interessante Untersuchung von SARNOFF et al. (1958). Es wurden britische Schüler, bei denen die Leistungsbeurteilung durch strikte und bedeutsame Prüfungen durchgeführt wurde, mit Schülern des amerikanischen, liberalen Schulsystems verglichen. Das Niveau der allgemeinen Ängstlichkeit unterschied sich nicht, jedoch konnten SARNOFF et al. deutlich höhere Prüfungsangstwerte bei den britischen Schülern feststellen. Diese

Untersuchung bestätigt die Vermutung, dass es mehr schulängstliche Personen in Schulsystemen, in denen strikte, bedeutsame Prüfungen üblich sind, als in Systemen, wo die Aspekte der Leistungsbewertungen nicht so deutlich hervorgehoben werden, gibt. (vgl. KROHNE 1977, S. 24f).

Ein weiterer angsterzeugender Faktor ist Zeitdruck. Wird der Schüler angehalten sich zu beeilen, kann dies verunsichernd wirken. Der Unterricht kann einer Prüfungssituation ähnlich sein. Ist die Stofffülle zu groß kann ebenfalls ein Zeitdruck entstehen. Ruhe- und Entspannungsphasen werden immer weniger, es bleibt keine Zeit für Rückfragen der Schüler. Der Lehrer kann in einer solchen Situation nicht mehr, oder nicht mehr genügend auf die einzelnen Schüler eingehen. Das zu schnelle Lerntempo kann die Schüler überfordern und somit Angst auslösen. Der Lernstoff, der in der Unterrichtsstunde nicht mehr behandelt werden konnte, muss oft als Hausaufgabe bewältigt werden. Es ist gut nachvollziehbar, dass dies manche Schüler überfordert, besonders wenn sie keine Hilfe von den Eltern erleben. Sie sind sich unsicher was das Gelernte angeht. Dies verringert die positive Leistungsmotivation und kann zu Angst vor Misserfolgen führen. (vgl. SPANDL 1979, S. 64ff).

1.3.1.2 Mitschüler

Klassenkollegen können Freunde sein und somit den Schulalltag erleichtern und verschönern. Sie können aber auch Auslöser oder Verstärker von Schulangst sein. Psychische oder auch physische Gewalt, Spott, Auslachen, Ausschließen aus der Gruppe und vieles mehr passiert täglich in Schulklassen. Der Stellenwert, den ein Schüler innerhalb einer Gruppe einnimmt, ist von großer Bedeutung und trägt dazu bei, wie wohl oder unwohl sich jemand fühlt. Wird ein Schüler ausgeschlossen und

gehänselt, liegt es nahe, dass er Angst vor dem Schulalltag entwickelt. (vgl. SPANDL 1979, S. 70f).

Auch der Wechsel in eine andere Schule, und die damit einhergehende Veränderung des sozialen Umfeldes, kann Angst auslösen.

Beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe ändert sich neben vielen anderen Dingen auch die Klassengemeinschaft. Der Bruch in den schulischen Peerbeziehungen stellt für viele Kinder „(...) eine biographische Krise und Herausforderung dar, der zusätzlich zu den übrigen neuen und ungewohnten schulischen Anforderungen bewältigt werden muss.“ (KRÜGER u.a. 2007, S. 518).

1.3.1.3 Lehrerpersönlichkeit

Natürlich hat auch das Verhalten des Lehrers Auswirkungen auf das Angstniveau des Schülers. Diese können sowohl positiv, als auch negativ sein.

SPANDL (1979, S. 66) meint dazu: „Die Verhaltensäußerungen des Lehrers beeinflussen weitgehend das individuelle Lernverhalten und Erleben des Schülers, das Klassenklima, die Lernbereitschaft und den Lernerfolg.“

Verhält sich ein Lehrer stark autoritär, so verhindert das die Eigeninitiative des Schülers und es entsteht ein gespanntes Verhältnis. Die Angst des Schülers vor Strafen wird zur alleinigen Lernmotivation.

Untersuchungen von TAUSCH et al. (1969) kamen zu dem Ergebnis, „(...) daß unfreundliche, gespannte, unruhige Lehrer, die ihre Schüler nicht als Partner ansahen, in den Schülern eine ungünstige emotionale Lage bewirkten: Die Schüler dieser Lehrer äußerten bedeutend mehr Angst davor, im Unterricht aufgerufen zu werden und sich vor der Klasse

bloßzustellen, mehr Schwierigkeiten, im Unterricht aufzupassen, mehr Müdigkeit im Unterricht, sie erlebten häufiger das Gefühl, im Unterricht nicht Schritt zu halten, (...)“ (GÄRTNER-HARNACH 1972, S. 118).

Es ist weiters von großer Bedeutung, auf welche Art und Weise der Lehrer Leistungen bewertet und Rückmeldungen gibt. Die Schüler werden innerhalb der Klassengemeinschaft aneinander gemessen, bzw. messen sich selbst an anderen. „Die Formen schulischer Leistungsbewertung, die in Zensuren codiert werden, erfahren ihre rituellen Höhepunkte in der halbjährlichen Ausgabe von Zeugnissen. Von dem ersten Zeugnis an einer neuen Schule ist dabei anzunehmen, dass ihm eine besondere Bedeutung zukommt, denn hier werden alle Mitglieder der neuen Schulklasse erstmals umfassend und über alle Schulfächer hinweg in ihren Leistungen bewertet.“ (BREIDENSTEIN u.a. 2007, S. 524). Von diesem Gesichtspunkt aus ist es besonders in der Sekundarstufe 1 wichtig, wie der Lehrer Noten verkündet bzw. sich bei der Zeugnisausgabe verhält. Indem beispielsweise der Schulwechsel und die damit verbundenen Herausforderungen bei der Zeugnisvergabe thematisiert werden, werden Misserfolge möglicherweise für die Schüler besser annehmbar. (vgl. BREIDENSTEIN u.a. 2007, S529 f).

1.3.1.4 Schulangst und Schularzt

Nach den vier Jahren in der Volksschule wechseln die Schüler in eine andere Schularzt. „Die Zeit des Übertritts von der Primar- zur Sekundarstufe scheint die höchste psychische Belastung mit sich zu bringen.“ (ALTRICHTER 1983, S. 26).

Der Wechsel in eine andere Schule stellt eine große Herausforderung, und oft eine einschneidende Veränderung, für die Schüler dar. Sie sind mit einer (meist) größeren Schule, einem längeren Schultag, einem

veränderten Anspruchsniveau und einem anderen sozialen Umfeld konfrontiert. Dies kann sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirken, kann aber auch als zusätzliche Belastung erfahren werden und zu Problemen führen. (vgl. VAN OPHUYSEN 2009; CORTINA 2003).

An dieser Stelle sollen einige Untersuchungen angeführt werden, die sich mit dem Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe, mit dem Unterschied in der Schulangst zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten und dem Befinden der Schüler in der vierten Klasse Volksschule und der Sekundarstufe I, beschäftigt haben.

Diese Untersuchungen liefern teils widersprüchliche Ergebnisse, sind aber für die Bildung meiner Hypothesen relevant. (vgl. dazu den empirischen Teil dieser Arbeit).

STANZEL-TISCHLER und GROGGER (2002) haben sich in „Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I“ mit den Auswirkungen, die der Schulwechsel auf die Schüler hat, auseinandergesetzt. Es wurde ein Projekt gestartet, das sich in drei Teile gliedert:

- Schularbeitenbeispiele aus Mathematik wurden im Hinblick auf die Komplexität der Aufgabenstellung analysiert
- In der 4. Schulstufe wurden Lehrer zur Vorbereitung der Kinder auf den bevorstehenden Schulwechsel befragt, außerdem wurden die Einschätzungen und Erwartungen von Kindern und Eltern in Verbindung mit der neuen Schule erhoben
- Das dritte Teilprojekt wurde im ersten Halbjahr des Schuljahres 2001/2002 durchgeführt. Lehrer, die in der 5. Schulstufe unterrichteten, wurden zu ihren Einschätzungen bezüglich der Realisierbarkeit der Erwartungen der Schüler befragt. Weiters wurde erhoben was die Lehrer selbst dazu beitragen, dass der Eintritt in die neue Schule gut bewältigt werden kann. Schüler der 1.

Klasse in der Hauptschule, im Gymnasium und in der Realschule sowie deren Eltern wurden zu ihren Wahrnehmungen in Bezug auf den Schulwechsel befragt.

Besonders relevant für die vorliegende Diplomarbeit ist der dritte Teil des Projekts, wo es um die Wahrnehmungen der Schüler und deren Eltern in Bezug auf den Schulwechsel in die Hauptschule bzw. die AHS geht. Es waren insgesamt sieben Gymnasien und 14 Hauptschulen aus der Steiermark an der Untersuchung beteiligt.

Die geschlossen formulierten Items des Schülerfragebogens wurden mittels Faktorenanalyse zu vier Skalen zusammengefasst: „Schulfreude“, „Gutes Zurechtkommen in der neuen Schule“, „Belastung durch die neue Schule“ und „Schularbeitenangst“. Im Zuge dieser Untersuchung wurden auch geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt. In der HS wiesen die Mädchen bei der Skala „Schulfreude“ und „Gutes Zurechtkommen in der neuen Schule“ deutlich höhere Werte als die Buben auf. In der AHS konnten diesbezüglich keine Unterschiede festgestellt werden.

Laut eigenen Angaben arbeiten mehr als die Hälfte der AHS Schüler regelmäßig an den Wochenenden für die Schule, bei den Hauptschülern sind es nur zwei Fünftel. Zeitlich und arbeitsmäßig sind AHS Schüler also mehr belastet, als jene in der HS. Trotzdem haben die Schüler in der AHS signifikant weniger Probleme in Verbindung mit dem Übertritt in die neue Schule. Bei den Hauptschülern wurde häufig von Problemen berichtet, die durch die neue soziale Situation entstanden sind, wie beispielsweise unbekannte Mitschüler und Lehrer wogegen bei den AHS Schülern eher die Leistungsanforderungen thematisiert wurden. Eltern von Hauptschülern gaben zudem seltener an, dass ihr Kind mit Problemen, die im Zusammenhang mit dem Schulwechsel stehen, gut zurechtgekommen sei.

„Im Vergleich zu den AHS-SchülerInnen erlebten die HauptschülerInnen

es häufiger als sehr anstrengend, in allen Unterrichtsgegenständen aufpassen zu müssen, sie verstehen öfter im Unterricht verwendete Begriffe nicht, haben eher Probleme damit, ihre Hausaufgaben ohne fremde Hilfe gut zu erledigen, können sich schwerer an das Fachlehrersystem gewöhnen und werden von ihren Eltern häufiger zum Lernen angehalten.“ (STANZEL-TISCHLER/GROGGER 2002, S. 58). Die Autoren erklären dies damit, dass die überwiegend leistungsstärkeren AHS Schüler schulische Belastungen nicht so sehr wahr nehmen wie Hauptschüler. Zudem steigt die Belastung der Hauptschüler durch die „Auslesephase“, die Einteilung in Leistungsgruppen zu Beginn des ersten Unterrichtsjahres.

Eine weitere, für die vorliegende Arbeit interessante Untersuchung, ist die Studie „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule“, die im Schuljahr 2004/05 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst durchgeführt wurde. Es handelt sich um eine schriftliche Befragung von insgesamt 7625 Schülern aus der 4. bis 12. Schulstufe in folgenden Schularten: Volksschule, Hauptschule, AHS, Polytechnische Schule, Berufsschule, berufsbildende mittlere Schule, berufsbildende höhere Schule. Außerdem wurden 50 Intensivinterviews mit Schülern, die sich durch die Schule besonders belastet fühlten, durchgeführt.

Interessant für die vorliegende Arbeit ist besonders der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Aus diesem Grund beschränke ich mich bei der Beschreibung der Untersuchungsergebnisse weitgehend auf diesen Aspekt.

Das Ziel dieser Studie war, herauszufinden, wie die Schüler sich selbst und ihre schulische Umwelt erleben.

Die „aktuellen Merkmale“ die erhoben wurden, gliedern sich in

- Das unmittelbare Wohlbefinden in der Schule
- Die Zufriedenheit mit der Schule
- Schulangst und andere psychische und psychosomatische Belastungen durch die Schule

Das unmittelbare Wohlbefinden in der Schule ist in der Volksschule am größten, sinkt in der Sekundarstufe sowohl in der HS als auch in der AHS ab.

Auch die Zufriedenheit mit der Schule ist in der Volksschule am höchsten, und auch diese sinkt in der Sekundarstufe I ab, danach kommt es zu einem geringfügigen Anstieg. In der AHS zeigt sich zu diesem Zeitpunkt eine höhere Schulzufriedenheit.

Die Schulangst ist in der Volksschule relativ niedrig, beim Übergang in die Sekundarstufe I gibt es jedoch einen deutlichen Anstieg der Schulangst, der in der AHS etwas stärker als in der Hauptschule ausgeprägt ist.

Auch bei den psychovegetativen Beschwerden wurde ein deutlicher Anstieg in der Sekundarstufe I festgestellt, auch hier weisen AHS Schüler höhere Werte auf.

„In Summe zeigt sich also beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe ein deutlicher Zuwachs an psychischen Belastungen, der in der AHS etwas stärker ausfällt als in der Hauptschule, und sich weitgehend kontinuierlich über die Jahre der Sekundarstufe fortsetzt.“ (EDER 2007, S. 180).

Weiters wurden „überdauernde, bereits stärker in der Persönlichkeit verankerte Merkmale“ erhoben:

- Das allgemeine Selbstwertgefühl
- Das Leistungsselbstkonzept
- Das soziale Selbstkonzept

Beim Übertritt in die Sekundarstufe I ist ein rapider Rückgang des Leistungsselbstkonzepts zu beobachten. Schüler erleben sich in dieser Phase offenbar weniger leistungstüchtig als in der Volksschule. (vgl. EDER 2007).

In „Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen“ vergleicht PETRI Schüler der AHS und HS mit Versuchsschülern, die verschiedene Gesamtschulmodelle besuchen. Im Zuge dieser Untersuchung kam er zu dem Ergebnis, dass AHS-Schüler stärker unter Schulangst leiden als ihre Altersgenossen in der Hauptschule. Er führte folgende Hypothesen an, warum die Schulangst bei AHS-Schülern stärker entwickelt ist:

Hypothese 1: AHS-Schüler kommen aus einer höheren sozialen Schicht. Sie haben deswegen mehr Angst vor schulischem Misserfolg weil sie den sozialen Abstieg befürchten.

Hypothese 2: Die Benotung in der AHS ist strenger. Deswegen bekommt der AHS-Schüler öfter schlechte Noten und entwickelt so mehr Prüfungsangst.

Hypothese 3: AHS-Lehrer neigen dazu, einschüchternd oder herabsetzend zu sein, um die Schüler zu besseren Leistungen anzuregen, und den sozialen Status zu wahren.

Hypothese 4: Schulischer Misserfolg bedeutet für den AHS-Schüler eine stärkere Diskrepanz zu seinem Anspruchsniveau, als für den Hauptschüler. Das wirkt angstausslösend.

Hypothese 5: Bekommt der AHS-Schüler in einem Fach ein Nicht genügend, so muss er die Klasse wiederholen. Der Hauptschüler kann in die nächste Leistungsstufe absteigen.

Hypothese 6: Dem AHS-Schüler werden Aufgaben mit höherem Anspruchsniveau gestellt. Kann er diese nicht lösen, so wird er unter Umständen entmutigt und verunsichert.

Hypothese 7: Schüler vergleichen ihren Lernerfolg mit dem der Mitschüler. In der AHS befindet sich eine Auslese von guten Schülern. Viele der Schüler die sich in der Volksschule zu den „besseren“ Schülern zählen konnten, nehmen nun in der AHS einen Platz in der unteren Rangordnung ein. (vgl. Petri 1984, S. 64ff).

Auch in „Der schulängstliche Schüler“ von JACOBS und STRITTMATTER (1979) interessierten sich die Autoren für die Ursachen und Konsequenzen von Schulangst. Die Stichprobe besteht aus Hauptschulklassen, Realschulklassen und Gymnasialklassen der Sekundarstufe 1 aus dem Saarland. Es wurde sowohl ein Fragebogen für Schüler, als auch ein Elternfragebogen verwendet.

Neben vielen anderen Aspekten wurde auch der Unterschied im Angstverhalten zwischen den verschiedenen Schularten untersucht.

JACOBS und STRITTMATTER kamen zu dem Ergebnis, dass die Schulangst bei den jüngsten Gymnasiasten weniger ausgeprägt war, als bei gleichaltrigen Schülern in der Hauptschule. Gymnasiasten schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit höher ein und haben ein positiveres Selbstbild. Als Grund für die geringere Schulangst vermuten die Autoren, dass diese Schüler bereits in der Volksschule über die oben genannten Persönlichkeitsmerkmale verfügten. (vgl. JACOBS/STRITTMATTER 1979).

„Der Vergleich der aufgeführten Untersuchungen zeigt aber deutlich, daß dieser Effekt in den ersten Schuljahren des Gymnasiums abgebaut wird und im weiteren Verlauf der Schulzeit sich umkehrt oder verschwindet.“ (JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 185).

Die Schulangst ist also nur in der ersten Klasse geringer als bei den Hauptschülern. Als Erklärung für den Anstieg der Angstwerte bei den Gymnasiasten wird der geringere Erfolg im Gegensatz zur Volksschule vermutet. Die Gymnasiasten gehörten in der Volksschule wahrscheinlich zu den Besten in ihrer Klasse. Im Gymnasium sind sie jedoch vor höhere Anforderungen gestellt, was viele von ihnen zu weniger erfolgreichen Schülern macht. Außerdem ist anzunehmen, dass Schüler sich selbst im Vergleich zu ihrer Bezugsgruppe, also ihren Klassenkameraden, bewerten. Diese verändert sich in der neuen Schule und viele finden sich nun unter den schlechteren Schülern wieder.

Die Konfrontation mit schlechteren Noten und die Tatsache, nun nicht mehr zu den besten Schülern in der Klasse zu zählen, könnten die Ursachen für die größere Schulangst im Gymnasium sein. (vgl. JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 185f).

In der Diplomarbeit „Schulangst – Gibt es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen den Schülern und Schülerinnen der beiden Schultypen AHS und HS in der 5. Schulstufe?“ von Gabriele BEER (2003) untersucht die Autorin, ob es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen Schülern der AHS und HS in der 5. Schulstufe gibt. Außerdem werden fünf verschiedene Dimensionen von Angst verglichen: Angst vor Stigmatisierung und persönlicher Ablehnung, Prüfungs- und Leistungsangstängste, Anpassungsängste, Familiäre Sozialisation und Angst vor Strafen, Aggression und deren Verdrängung als Zeichen von Angst.

Die Untersuchung ergab signifikant höhere Angstwerte der Hauptschüler im Vergleich zu den Schülern in der AHS.

(vgl. dazu Kapitel 2.8 Diskussion der Untersuchungsergebnisse).

1.3.2 Soziokulturelle Bedingungen

Leistung spielt in unserer Gesellschaft eine große Rolle. Oft ist es so, dass der Wert einer Person an seinem Erfolg gemessen wird. Die hohe Bedeutung der schulischen Leistung in der Gesellschaft ist natürlich auch Schülern der 4. und 5. Schulstufe bekannt, und kann dazu beitragen, dass sie einen erhöhten Erfolgsdruck spüren. (vgl. ALTRICHTER, 1983).

JACOBS und STRITTMATTER (1979, S. 53) formulieren dies treffend: „Offenbar gilt: Wer in unserer Gesellschaft im Leistungsbereich versagt hat, glaubt auch grundsätzlich versagt zu haben, wohl auch zurecht; denn ist er nicht an einer Grundüberzeugung unserer Gesellschaft gescheitert: dem Leistungsprinzip?“

Auch die soziale Schicht spielt eine Rolle: Kinder der sozialen Unterschicht weisen laut Literatur höhere Schulangstwerte als Kinder der Mittelschicht auf. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass Werte wie Leistungsbereitschaft und Eigenverantwortlichkeit, die in der Schule gefordert werden, der sozialen Unterschicht fremder sind. MILLER & SWANSON (1960) und WEINSTOCK (1967) beobachteten außerdem, dass Personen, die der sozialen Unterschicht angehören, meist nur wenige und einfach strukturierte Mechanismen zur Angstkontrolle einsetzen. Mittelschichtangehörige dagegen hemmen Angst durch vielschichtigere und komplexere Mechanismen. Geht man davon aus, dass einfache Angstkontrollmechanismen in komplexen, interpersonellen Bereichen und Leistungssituationen nicht zielführend sind, so müssen Angehörige der Unterschicht öfter und stärkere Angstgefühle erleben. (vgl. KROHNE 1977, S. 22f).

1.3.3 Familiäre Bedingungen

1.3.3.1 Erziehungsstil

In der Familie erfolgt ein wesentlicher Beitrag zum Aufbau von Erfolgszuversicht, aber auch Ängstlichkeit hinsichtlich schulischer Leistungssituationen. Auch das Anspruchsniveau, das der Schüler an sich selbst stellt, hängt stark mit dem familiären Umfeld zusammen. Wie in der Familie mit schulischen Erfolgen bzw. Misserfolgen umgegangen wird beeinflusst den Schüler wesentlich. (vgl. ALTRICHTER 1983, S. 19ff, KROHNE 1977, S. 23f).

Die Familie „...ist der primäre Ort der Sozialisation und Erziehung von Kindern und Jugendlichen; auch wenn die Bedeutung von Peers im Jugendalter zunimmt.“ (BINZ 2010, S.281).

Der Schüler bringt verschiedene Erwartungen in die Prüfung mit. Wie sich der Schüler verhält, wie er Dinge wahrnimmt und sie bewertet, hängt zu einem großen Teil von den Erfahrungen ab, die er früher mit leistungsfordernden Personen gemacht hat. Zu diesen zählen natürlich vor allem die Eltern. (vgl. GÄRTNER-HARNACH 1972, S. 121f).

„Der Grundstein für die Prüfungsangst wird meist schon im Elternhaus gelegt. Hier gewinnt das Kind Erfahrungen aus Situationen, die Prüfungen ähnlich sind, und je nach überwiegend positivem oder negativem Erleben kristallisiert sich die Prüfungsangst in der Schule heraus.“ (SPANDL 1979, S. 24).

KROHNE (1977, S. 23f) weist auch auf das Merkmal Leistungs Betonung in der Erziehung hin. Legen die Eltern zu wenig Wert auf eine Leistungsorientierung der Kinder, so können diese keine angemessenen Strategien für schulische Anforderungen entwickeln. Wird in der Erziehung jedoch zuviel Gewicht auf den Leistungsaspekt gelegt, besteht die Gefahr, dass das Kind generalisierte Erwartungen von Leistungsbeurteilung

ausbildet und somit viele Verhaltensäußerungen mit anschließender Beurteilung durch Eltern oder Erzieher verknüpft.

Während eine permissive (tolerante, liberale) Erziehung zwar auf Wärme und Unterstützung basiert, fehlt es hier an der nötigen Kontrollen der Kinder. Bei der autoritären Erziehung wird großer Wert auf die Überwachung gelegt, wobei hier oft zu wenig Unterstützung geboten wird. (vgl. BINZ 2010, S. 286f).

Mehrere empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass ein Erziehungsstil, der stark dazu tendiert unerwünschtes Verhalten des Kindes zu bestrafen, mit höheren Angstwerten dieser Kinder verbunden ist.

GROEBEN (1978, S. 178ff) untersuchte im Zuge seiner Fragebogenuntersuchung mit dem FS 5-10 von GÄRTNER-HARNACH auch den Zusammenhang zwischen Schulangst und elterlichem Erziehungsstil. Es zeigte sich, dass hohe Schulangst mit niedriger Unterstützung und hoher Strenge der Mutter oder des Vaters gekoppelt ist. Umgekehrt ist niedrige Schulangst dort zu finden, wo hohe Unterstützung mit niedriger Strenge kombiniert ist.

Einen weiteren interessanten Aspekt beschreiben JACOBS und STRITTMATTER (1979, S. 108ff). Sie haben in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass nicht die tatsächlichen Noten für die Unzufriedenheit der Eltern entscheidend sind, sondern die Diskrepanz zwischen den erbrachten Leistungen des Kindes und dem Anspruchsniveau der Eltern. Manche Eltern greifen dann zu aversiven Erziehungspraktiken. Dazu gehören sowohl Strafen wie Taschengeldentzug, Fernsehverbot etc. als auch mangelnde Zuwendung oder offen ausgedrückte Enttäuschung über die Schulleistung des Kindes. Anscheinend erleben Kinder besonders diese subtilen Reaktionen der Eltern als strafend. 65% der befragten Schüler gaben an, das Schlimmste an schlechten Noten sei, die Eltern zu enttäuschen.

1.3.3.2 Ängstlichkeit der Eltern

Die Entstehung von Schulangst kann durch ängstliches Verhalten von Personen, die in engem Kontakt zum Kind stehen, gefördert werden. Da Kinder in jungen Jahren vor allem durch die Eltern beeinflusst werden, sind sie somit auch von deren Vorbild abhängig. Ängstliches Verhalten in Leistungssituationen wird zum Modellcharakter und unter bestimmten Bedingungen auch nachgeahmt. (vgl. JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 107).

Außerdem kann man davon ausgehen, dass Angstreaktionen in der Familie gelernt und angeeignet werden. Die Ängstlichkeit der Eltern könnte sich also auch auf das Kind übertragen.

„Es bleibt unverständlich, warum die Schulangstforscher bis heute der Ängstlichkeit der Eltern als eine Determinante der Schulangstgenese so wenig Aufmerksamkeit geschenkt haben, besonders deshalb, weil sich diesbezüglich plausible Hypothesen und auch einleuchtende Erklärungen geradezu anbieten“. (JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 102).

JACOBS und STRITTMATTER haben mittels einer Fragebogenuntersuchung herausgefunden, dass der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Ängstlichkeit der Kinder, und körperlichen und psychischen Beschwerden eines Elternteils hochsignifikant ist. Auch die Korrelation zwischen körperlichen und psychischen Beschwerden eines Elternteils und der Schulangst des Kindes ist signifikant. Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen an psychisch erkrankten Patienten hin, die zu dem Ergebnis kamen, dass sich Störungen der Eltern auf die Kinder übertragen. (vgl. JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 103 ff).

1.3.3.3 Geschlechterzugehörigkeit

In zahlreichen Untersuchungen zum Thema Schulangst, die auch die Geschlechterzugehörigkeit berücksichtigten, wurden bei den Mädchen höhere Angstwerte festgestellt. GÄRTNER-HARNACH (1972, S. 45ff) meint, dass diese Ergebnisse nicht bedeuten müssen, dass Mädchen tatsächlich mehr Angst als Jungen erleben. In einer Untersuchung von SARASON, DAVIDSON, LIGHTHALL & WAITE (1965) wurden die Schulleistungen von Wenigängstlichen (WÄ) und sehr Ängstlichen (SÄ) verglichen. Bei den Jungen erbrachten die WÄ bessere Leistungen als die SÄ, bei den Mädchen gab es in dieser Hinsicht keinen Unterschied.

Auch EDER (2007) zeigt in der Studie „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule“ auf, dass Mädchen unter deutlich höherer Schulangst, Schulstress und psychovegetativen Beschwerden als Jungen leiden. (vgl. dazu Kapitel 1.3.1.4 Schulangst und Schularzt).

Es stellt sich nun die Frage, warum Jungen bei diversen Untersuchungen zur Schulangst niedrigere Angstwerte aufweisen.

„Die plausibelste Erklärung für diese Sachverhalte liegt nach dem Dafürhalten der meisten Autoren und auch nach unserer eigenen Meinung, darin, daß bei den Reaktionen auf die Skalenitems weniger Geschlechtsunterschiede als solche, sondern vielmehr über die Erziehung tradierte Geschlechts-Rollen-Unterschiede wirksam werden.“ (GROEBEN, 1978, S. 53).

GROEBEN meint also, dass die Inhalte der Items der Angstskalen geschlechtsspezifisch sind. Es ist anzunehmen, dass Jungen beispielsweise seltener zugeben unter bestimmten Umständen zu weinen. Fragebögen können nicht die tatsächlich erlebte Angst messen, sondern nur das „Angstzugeständnis“, also das, was der Schüler zugibt.

KROHNE (1977, S. 22) schreibt dazu: „Die Übernahme der Rolle ‘Junge’ (bzw. ‘Mann’) ist, zumindest in unserer Gesellschaft, offenbar in stärkerem Maße mit der Nötigung zum Aufbau von Angstkontrollen assoziiert, als dies bei der Rolle ‘Mädchen’ (bzw. ‘Frau’) der Fall ist.“

Diese geschlechtsspezifische Sozialisation scheint in der Unterschicht noch ausgeprägter als in der Mittelschicht zu sein. Auch beim Zusammenhang zwischen Angst und Schulleistungen scheint es geschlechtsspezifische Unterschiede zu geben. Gute schulische Leistungen führen bei Jungen offenbar, durch eine erhöhte Selbstsicherheit, zu weniger Schulangst. Mädchen leiden oft trotz guten Schulleistungen an hoher Schulangst. (vgl. KROHNE 1977, S. 22).

1.3.4 Persönlichkeit des Schülers

Ob ein Schüler ängstlich auf eine bestimmte Situation reagiert hängt nicht nur von der ihm gestellten Aufgabe ab, sondern vor allem auch von seiner Persönlichkeit und den Erfahrungen, die er bisher in Leistungssituationen gemacht hat.

Das Angstausmaß hängt zu einem großen Teil mit dem Selbstkonzept der betreffenden Person zusammen. Denkt der Schüler, dass er keine oder nicht genügend Strategien zur Verfügung hat, um die Anforderungen zu bewältigen, so werden diese für ihn zu Bedrohung. Angst ist also auch davon abhängig wie der Schüler seine Kompetenzen einschätzt, bestimmte Leistungen erbringen zu können.

„Eine bestimmte angstauslösende Situation wird nicht zwangsläufig bei allen Schülern die gleichen Angstreaktionen nach sich ziehen, sondern bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Erfahrungen des Individuums sind dafür verantwortlich zu machen, ob ein Angstreiz überhaupt

wahrgenommen und wie er schließlich verarbeitet wird.“ (JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 43).

JACOBS und STRITTMATTER ermittelten im Zuge ihrer empirischen Untersuchung in „Der schulängstliche Schüler“ drei Persönlichkeitseigenschaften, die für die Ausprägung der Schulangst von entscheidender Bedeutung sind:

- **Allgemeine Ängstlichkeit:** Den Zusammenhang von allgemeiner Ängstlichkeit und Schulangst interpretieren sie folgendermaßen: Ein Schüler mit einer allgemein ängstlichen Persönlichkeit ist gegenüber vielen Angstsituationen, demzufolge auch gegenüber solchen in der Schule, empfindsamer. Er wird aus diesem Grund wahrscheinlich heftiger auf aktuelle Angstbedingungen in der Schule reagieren. Die Autoren weisen jedoch auch ausdrücklich darauf hin, dass allgemeine Ängstlichkeit nicht mit Schulangst gleichzusetzen ist. Ein schulängstlicher Schüler muss nicht unbedingt eine allgemein ängstliche Persönlichkeit haben und umgekehrt.
- **Negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit:** Zweifelt der Schüler an seiner eigenen Leistungsfähigkeit, so fühlt er sich hilflos und der Anforderung nicht gewachsen. Die Prüfung wird als Bedrohung empfunden, der der Schüler nicht gewachsen zu sein glaubt. JACOBS und STRITTMATTER sehen die negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit eher als Determinante und nicht als Folge von Schulangst.
- **Negatives Selbstbild:** Es handelt sich dabei um eine, für das Sozialverhalten des Schülers, relevante Variable. Das negative Selbstbild beschreibt die allgemeine Unzufriedenheit mit sich selbst.

JACOBS und STRITTMATTER sehen das negative Selbstbild nicht nur als Folge von Schulangst, es könnte Schulangst auch begünstigen. Der Schüler befindet sich, wenn er Leistungen erbringen muss, in einer Bewährungssituation. Wenn er häufig Misserfolge erlebt und diese auf sich zurückführt, beweist er sich selbst, dass er sich nicht bewährt und keine soziale Anerkennung und Wertschätzung verdient. Das kann dazu führen, dass er sich nicht nur in Leistungssituationen, sondern generell für einen Versager hält. (vgl. JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 43ff).

Ängstliche Schüler scheinen Probleme bei der Aufmerksamkeit und Informationsverarbeitung zu haben. Die Gedanken sind während einer Aufgabe zu sehr auf nebensächliche Aspekte gerichtet. Die Aufmerksamkeit wird vom eigentlichen Problem abgewendet und stattdessen auf die eigene Person gelenkt.

Außerdem werden Misserfolge von hochängstlichen Schülern anders aufgenommen und interpretiert als von niedrigängstlichen. Sie erklären diese häufiger mit eigenen mangelnden Fähigkeiten und interpretieren Rückmeldungen eher als soziale Bewertung der eigenen Person. Sie fürchten, von anderen als unfähig eingeschätzt zu werden. Schulängstliche Schüler stellen also ihr Versagen in den Mittelpunkt. Die Motivation wird dadurch vermindert. Die Wahrscheinlichkeit eines Misserfolgs hängt natürlich auch immer vom Anspruchsniveau des Schülers und seiner eigenen Kompetenz ab. (vgl. ALTRICHTER 1983, S. 36ff).

„Wenn Angst in bestimmten Situationen, z.B. bei der versuchten Lösung komplexer Aufgaben, im allgemeinen zu einer Leistungsver schlechterung und damit zu erhöhter Mißerfolgswahrscheinlichkeit führt, so ist hiermit wiederum der Aufbau einer entsprechenden Mißerfolgserwartung verbunden, die sich in künftigen Leistungssituationen in verstärkter Angst

und damit einer erhöhten Gefahr weiteren Versagens manifestieren sollte.“ (KROHNE 1977, S. 34).

Das bedeutet, dass sich der schulängstliche Schüler in einem „Teufelskreis“ befindet aus dem er sich oft nur schwer befreien kann.

JACOBS und STRITTMATTER (1979, S. 49) schreiben dazu: „So gesehen könnte man also die Annahme formulieren, daß durch schulangstinduzierende Situationen bei Schülern, die über keine oder unzureichende Kontrollmechanismen verfügen, die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit immer negativer ausgeprägt wird, was seinerseits umgekehrt dazu führen muß, daß solche Individuen immer häufiger und intensiver schulängstlich reagieren.“ (vgl. dazu Kapitel 1.2 Konzepte zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung).

1.3.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die in der Literatur am häufigsten angeführten Ursachen von Schulangst beschrieben.

Zuerst wurde die Schule als möglicher Auslöser von Schulangst näher betrachtet. Bestimmte Lern- und Prüfungssituationen können Angst mindern, andere diese verstärken. Mechanisches Lernen, Zeitdruck, ein zu schnelles Lerntempo und große, wichtige Prüfungen begünstigen das Entstehen von Angst.

Auch Mitschüler können durch Verspotten, Auslachen oder Ausschließen aus der Gruppe Angst vor der Schule auslösen.

Der Lehrer beeinflusst durch sein Verhalten das Klassenklima und das Erleben des Schülers. Agiert der Lehrer wertschätzend und weniger lenkend, so hat das einen positiven Einfluss. Ist er jedoch stark autoritär wird die Eigeninitiative des Schülers verhindert, die Angst wird zur einzigen Lernmotivation.

Der Fokus wurde in diesem Kapitel besonders auf den Zusammenhang zwischen Schulangst und Schulart und den Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I gelegt. Fünf Untersuchungen zu diesem Thema, die teils unterschiedliche Ergebnisse hervorbrachten, wurden beschrieben.

STANZEL-TISCHLER und GROGGER (2002) haben sich mit den Auswirkungen des Schulwechsels von der Volksschule in die Sekundarstufe I beschäftigt. Das Ergebnis ihrer Untersuchung war, dass AHS Schüler weniger Probleme mit dem Schulwechsel haben als Hauptschüler, obwohl die Gymnasiasten arbeitsmäßig mehr belastet sind.

In „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule“ sollte mittels schriftlicher Befragung und Interviews herausgefunden werden, wie Schüler sich selbst und ihre schulische Umwelt erleben. Die, für die vorliegende Arbeit relevante Aspekte, der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I und der Unterschied zwischen Hauptschüler und Gymnasiasten, wurde näher beschrieben. Gymnasiasten zeigen in dieser Studie eine höhere Schulangst und mehr psychovegetative Beschwerden als Hauptschüler. Insgesamt sinkt das Wohlbefinden beim Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Schüler erleben sich in dieser Phase auch als weniger leistungstüchtig.

PETRI (1984) kam in „Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen“ zu dem Ergebnis, dass Gymnasiasten unter höherer Schulangst leiden als Hauptschüler. Die zahlreichen Hypothesen die er als Grund dafür nannte, sind meiner Meinung nach sehr gut nachvollziehbar.

JACOBS und STRITTMATTER (1979) stellten in „Der schulängstliche Schüler“ fest, dass bei den jüngsten Gymnasiasten das Ausmaß der Schulangst niedriger ist als bei den Hauptschülern. In den ersten Schuljahren gleicht sich dies jedoch aus, und kehrt sich um.

BEER (2003) kommt in ihrer Diplomarbeit „Schulangst – Gibt es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen den Schülern und Schülerinnen der beiden Schultypen AHS und HS in der 5. Schulstufe?“ zu dem

Ergebnis, dass Hauptschüler signifikant höhere Angstwerte als Gymnasiasten aufweisen.

Die soziale Schicht, aus der ein Schüler stammt, kann einen wesentlichen Einfluss auf die Schulangst haben. Werte, die in der Schule von Bedeutung sind, sind Angehörigen der sozialen Unterschicht oft fremder. Außerdem dürften diese Schüler im Gegensatz zur Mittelschicht über einfacher strukturierte und weniger Mechanismen zur Angstkontrolle verfügen. Daraus kann man schließen, dass Schüler die aus der sozialen Unterschicht kommen, häufiger und höhere Schulangst haben.

Auch die Tatsache, dass Leistung in unserer Gesellschaft hoch bewertet wird kann zu höherer Schulangst führen. Es ist anzunehmen, dass viele Schüler einen Druck spüren gute Leistungen zu erbringen, was angstfördernd wirken kann.

Eine besonders wichtige Determinante von Schulangst sind familiäre Bedingungen. Die Erfahrungen, die der Schüler im Elternhaus mit leistungsähnlichen Situationen gemacht hat, bestimmen wesentlich, wie er sich in der Schule fühlen und verhalten wird. Der Erziehungsstil ist sehr bedeutsam für das Entstehen von Schulangst. Hier ist besonders das Ausmaß der elterlichen Strenge wichtig, aber auch wie viel Gewicht auf den Leistungsaspekt gelegt wird.

Angstreaktionen werden in der Familie gelernt und zum Teil auch angeeignet. Deshalb hat auch die Ängstlichkeit der Eltern einen großen Einfluss auf das Kind und kann Schulangst bedingen oder begünstigen.

In den meisten Schulangsttests wiesen Mädchen höhere Angstwerte als Jungen auf. Es ist gut vorstellbar, dass Jungen Angst weniger oft zugeben. Angsttests können aber nur das Angstzugeständnis messen, nicht das tatsächliche Ausmaß der Schulangst. Aufgrund der anerzogenen Geschlechterrollen trauen sich Jungen wahrscheinlich weniger oft zuzugeben, dass sie Angst haben.

Ob ein Schüler schulängstlich ist oder nicht hängt auch mit seiner Persönlichkeit zusammen, mit seinem Selbstkonzept. Die Anforderungen werden bedrohlich, wenn der Schüler glaubt, sie nicht erfüllen zu können. Für die Ausprägung von Schulangst sind vor allem die allgemeine Ängstlichkeit, die negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und ein negatives Selbstbild von Bedeutung. Da ängstliche Schüler bei Leistungsanforderungen Probleme bei der Aufmerksamkeit und Informationsverarbeitung haben, fällt ihnen das Lösen von komplexen Aufgaben schwerer. Die Misserfolgswahrscheinlichkeit ist deshalb höher, was zu einer Misserfolgserwartung bei zukünftigen Prüfungen führt und somit auch zu höherer Angst.

1.4 Erscheinungsformen der Schulangst

Nachdem die möglichen Ursachen von Schulangst näher betrachtet wurden, widmet sich dieses Kapitel den Erscheinungsformen der Schulangst. Obwohl in der Literatur eine Vielzahl von Formen der Schulangst angeführt werden, beschränke ich mich in dieser Arbeit auf Prüfungsangst, Schulunlust, soziale Angst und manifeste Angst. Diese vier Erscheinungsformen sind auch für die Fragebogenuntersuchung dieser Arbeit relevant. (vgl. dazu den empirischen Teil dieser Arbeit).

1.4.1 Prüfungsangst

Prüfungen sind eine Art der Leistungskontrolle. In dieser Arbeit werden deshalb die Begriffe Prüfungsangst und Leistungsangst synonym gebraucht.

Leistungen sind in unserer Gesellschaft von sehr großer Bedeutung. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass Eltern diese von ihren Kindern schon sehr früh erwarten. Auch in der Schule sind Kinder dem Druck, gute Leistungen erbringen zu müssen, ausgesetzt. Dieser doppelte Druck führt bei vielen Schülern zu massiver Angst.

Leistungsängstliche Schüler führen die Ursachen ihres Misserfolgs auf das eigene Unvermögen zurück. Sie glauben, die Forderungen, die an sie gestellt werden, nicht erfüllen zu können. SCHWARZER (1993, S. 105) definiert Leistungsangst folgendermaßen: „Leistungsangst ist die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden.“

Auch die Tatsache, dass die zu leistenden Ziele nicht von dem Schüler selbst gewählt werden, kann zu Leistungsangst führen. Dazu kommt noch,

dass die eigene Leistung mit der der Mitschüler verglichen wird und man so einen Platz in einer Art Rangordnung einnimmt. Das bedeutet, dass der Wert der erbrachten Leistung auch von den Erfolgen bzw. Misserfolgen der anderen Schüler abhängt. (vgl. SPANDL 1979, S. 20f).

SCHWARZER (1987) unterscheidet zwischen hochängstlichen und niedrigängstlichen Schülern. Die Aufmerksamkeit der Hochängstlichen ist in Prüfungssituation mehr auf sich selbst als auf die gestellten Aufgaben gelenkt. Ein weiteres Merkmal der Hochängstlichen ist die Selbstzweifel verstärkende Attribution. Sie machen sich für ihre Misserfolge verantwortlich, schreiben ihre Erfolge aber äußeren Umständen zu. (vgl. SÖRENSEN 1993, S. 70ff).

Bei einer Prüfung soll das Gelernte reproduziert werden. Das kann für einen Schüler eine hohe Belastung darstellen, die auch Angst hervorrufen kann. Physische Begleiterscheinungen von starker Angst können Magen- und Darmbeschwerden, Übelkeit, Herzklopfen, erhöhter Puls und weiche Knie sein. Auch Angstträume, depressive Stimmung, eine negative Selbsteinschätzung, Konzentrationsschwächen und Denkblockaden können auftreten. Leidet man unter diesen Symptomen, ist es schwer, Normalleistungen zu erbringen. (vgl. LITZKE/KREMS 2003, S. 7ff).

Das Ausmaß der Angst hängt natürlich auch von der Wichtigkeit der Prüfung und von der Komplexität des geprüften Stoffes ab. Leistungsängstliche Schüler sind durch schwierige Aufgaben mehr benachteiligt als wenig Ängstliche. (vgl. SPANDL 1979, S. 22f).

1.4.2 Schulunlust

JACOBS und STRITTMATTER (1979, S. 65ff) untersuchten mittels Fragebögen den Zusammenhang zwischen Schulangst und dem Interesse an der Schule. Sie fanden heraus, dass das Interesse an der Schule umso geringer ist, desto größer die Schulangst ist. Sie gehen davon aus, dass Schulangst zu Schulunlust führt und somit ein geringes Interesse an der Schule als eine Konsequenz der Schulangst zu sehen ist.

Der schulängstliche Schüler hat auch soziale Probleme, er besitzt ein negatives soziales Selbstbild. JACOBS und STRITTMATTER sind der Meinung, dass „(...) Schulangst sowohl auf direktem Wege als auch auf indirektem Wege über eine unbefriedigende Interaktion mit dem Lehrer und dem negativen Selbstbild das Interesse an der Schule beeinträchtigen kann.“

Im Zuge der Untersuchung „Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Schulangst“ von TARNAI et. al. aus dem Jahr 2000, wird unter anderem die Hypothese aufgestellt, dass Schulunlust hoch ist wenn der Schüler über schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Self-Efficacy convictions) verfügt. Mit Self-Efficacy sind „(...) die subjektiven Überzeugungen und das Vertrauen eines Individuums, in spezifischen Situationen ein oder mehrere Ziele durch den effektiven Einsatz adäquater Verhaltensweisen erfolgreich erreichen zu können“ (TARNAI et. al. 2000, S. 6) gemeint. Die Stichprobe dieser Untersuchung umfasst 2708 Schüler im Alter von 10 bis 18 Jahren, in fünf verschiedenen Schulen der Sekundarstufe. Als Testinstrument wurde der Angstfragebogen für Schüler (AFS) vom WIECZERKOWSKI et. al. in abgeänderter Version eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass ein Mangel an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit höherer Schulunlust einhergeht. (vgl. TARNAI et. al. 2000).

1.4.3 Soziale Angst und soziale Erwünschtheit

„Soziale Angst ist eine emotionale Reaktion in interpersonellen Beziehungen, die Unbehagen auslöst.“ (SÖRENSEN 1993, S. 66).

Der betroffene Mensch schätzt sich als sozial inkompetent ein. Wird er beobachtet oder aber auch nicht beachtet, tritt Angst ein, da dies in Zusammenhang mit einer verstärkten öffentlichen Selbstaufmerksamkeit steht. Soziale Angst äußert sich in Verlegenheit, Scham, Publikumsangst und Schüchternheit. (SÖRENSEN 1993, S. 66ff). Verlegenheit entsteht dadurch, dass die Person einen Fehler an sich wahrnimmt, den die Öffentlichkeit auch bemerkt hat. Die Steigerung von Verlegenheit ist die Scham. Sie kommt dadurch zustande, dass das Individuum einem Ideal nicht entsprechen kann und eine Person, deren Meinung ihm wichtig ist, dies bemerkt und es eventuell kritisiert. Publikumsangst wird besonders beim Sprechen vor einer Gruppe fremder Personen erzeugt. Bei der Schüchternheit geht es im Gegensatz zur Verlegenheit und Scham um erwartete Ereignisse. Sie ist eine spezielle Form der Furcht. Die betroffene Person ist sich unsicher, ob sie auf andere Personen den Eindruck, den sie sich wünschen würde, machen kann. (vgl. KROHNE 1996, S. 12f).

Es liegt die Vermutung nahe, dass Personen, die unter sozialer Angst leiden, sich häufig gemäß der sozialen Erwünschtheit verhalten.

Man versteht darunter die Neigung oder auch das bewusste Bemühen, seine Persönlichkeitszüge gemäß den Wertvorstellungen der Gesellschaft darzustellen. Die eigene Person soll wünschenswerte, gesellschaftlich erstrebenswerte Eigenschaften aufweisen. Die gegenteiligen Qualitäten werden nicht gesehen bzw. gesteht sich die Person nicht ein. (vgl. TARNAI et. al. 2000, GROEBEN 1978, S. 56).

1.4.4 Manifeste Angst

Bei der manifesten Angst handelt es sich um eine allgemeine Ängstlichkeit. Es geht dabei nicht um Angst vor Prüfungen oder spezifischen Lernsituationen, sondern um eine generelle Angstneigung. Dies ist aber auch für das Ausmaß der Schulangst relevant.

In der Schule haben die Kinder, im Gegensatz zu anderen angstinduzierenden Situationen, meist nicht die Möglichkeit zu flüchten oder diese zu vermeiden. JACOBS und STRITTMATTER (1979, S. 44ff) haben den Zusammenhang zwischen allgemeiner Ängstlichkeit und Schulangst untersucht und können aufgrund ihrer Ergebnisse nicht sagen, ob die allgemeine Ängstlichkeit eine Ursache oder Konsequenz der Schulangst ist. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sie beides sein kann.

„Einmal dürften allgemein ängstliche Personen eher, häufiger und intensiver in aktuellen Schulangstsituationen Angst erleben und diese erlebte Angst dürfte im Falle unzureichender Angstabwehrmechanismen die Disposition zur allgemeinen Ängstlichkeit bestätigen, aufrechterhalten oder verstärken.“ (JACOBS/STRITTMATTER 1979, S. 48).

SCHWARZER (1975, S. 29f) schreibt dazu, dass einige Kinder nur in ganz spezifischen Situationen ängstlich reagieren, während andere bei vielen Gelegenheiten ängstlich sind. Das State-Trait-Angst-Konzept ist hier bedeutsam. Schüler mit generell hoher Angstneigung (trait-anxiety) könnten in manchen Lernsituationen eine hohe Zustandsangst (state-anxiety) entwickeln. (vgl. Kapitel 1.2.2 Das State-Trait-Angst-Modell).

SPIELBERGER (1983, S. 173ff) hat eine Studie über die Beziehung zwischen dem Angstniveau und der akademischen Leistung von Studenten durchgeführt. Das Ziel war, den Einfluss von manifester Angst auf die Studienleistungen herauszufinden, wobei auch das Fähigkeitsniveau der einzelnen Personen berücksichtigt wurde. Die Untersuchung erstreckte sich über insgesamt sechs Semester. Die

Ergebnisse zeigten, dass ängstliche Studenten schlechtere Noten bekamen und häufiger im Studium versagten als nichtängstliche Studenten mit dem gleichen Fähigkeitsniveau. 18% der relativ fähigen hochängstlichen Studenten, aber nur 4,5% der niedrigängstlichen Studenten verließen die Universität wegen Studienversagens. Diese Studie zeigt auf, wie sehr manifeste Angst die Schul- oder Studienleistungen beeinflussen kann.

1.4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden vier Erscheinungsformen von Schulangst näher beschrieben: Prüfungsangst, Schulunlust, soziale Angst und manifeste Angst.

Bei der Prüfungsangst handelt es sich um Angst in Leistungssituationen. Sie entsteht durch Anforderungen, die vom Schüler als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden und die er glaubt, nicht bewältigen zu können. Hochängstliche lenken nach SCHWARZER die Aufmerksamkeit bei Prüfungen mehr auf sich selbst und führen Misserfolge eher auf ihr eigenes Unvermögen zurück als Niedrigängstliche. Physische Begleitscheinungen der Angst erschweren das Erbringen von Normalleistungen zusätzlich.

Schulunlust beschreibt ein Desinteresse an der Schule. Umso größer die Schulangst ist, desto geringer fällt das Interesse an der Schule aus. Man kann Schulunlust also auch als eine Konsequenz von Schulangst sehen. Ein Mangel an Selbstwirksamkeitsüberzeugung geht offenbar auch mit höherer Schulunlust einher.

Bei der sozialen Angst handelt es sich um ein negatives Selbstbild, in sozialen Interaktionen entsteht Unbehagen. Der Schüler schätzt sich als

sozial inkompetent ein. Es ist ihm wichtig, seine Persönlichkeit so darzustellen, dass sie den Wertvorstellungen der Gesellschaft entspricht. Gegenteilige Eigenschaften werden selbst oft nicht gesehen oder verdrängt.

Eine generelle Angstneigung wird als manifeste Angst beschrieben. Sie hängt stark mit Schulangst zusammen. Es ist unklar ob sie Konsequenz oder Ursache von Schulangst ist, sie ist wahrscheinlich beides. Schüler mit manifester Angst reagieren wahrscheinlich häufiger und stärker mit Schulangst als andere.

2. Empirischer Teil

In Kapitel 1.3.1.4 der vorliegenden Arbeit wurde der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe und die Korrelation zwischen der Schulangst und Schulart näher betrachtet.

Es wurde anhand mehrerer Untersuchungen aufgezeigt, dass der Übergang in die Sekundarstufe I für viele Schüler eine kritische Phase ist, die mit teils hoher Belastung einhergeht. Bei der Frage, ob die Schulangst in der Hauptschule oder im Gymnasium größer ist, lieferten die in Kapitel 1.3.1.4 angeführten Untersuchungen teils unterschiedliche Ergebnisse.

Im empirischen Teil dieser Arbeit soll anhand einer Fragebogenuntersuchung überprüft werden, ob und inwiefern sich die Schulangst in den Schularten unterscheidet.

Bei der Diskussion der Ergebnisse wird die Diplomarbeit von BEER (2003) herangezogen.

2.1 Fragestellung

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Frage, ob ein Unterschied in der Schulangst von SchülerInnen der 4. Klasse Volksschule, der 5. Schulstufe in der Hauptschule und der Allgemein bildenden höheren Schule besteht. Da sich vorangegangene Untersuchungen und Arbeiten zu diesem Thema teilweise widersprechen, will ich in dieser Arbeit herausfinden, ob die Schulangst in der Hauptschule oder im Gymnasium größer ist. (vgl. dazu Kapitel 1.3.1.4 Schulangst und Schulart).

Der Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule stellt wohl für jeden Schüler eine große Veränderung dar. Die Kinder wechseln

in eine meist deutlich größere Schule und werden von mehreren Lehrern unterrichtet. Neue Sozialbeziehungen müssen aufgebaut werden, die Schüler sind mit anderen Leistungsanforderungen konfrontiert. (vgl. Kapitel 1.3.1.4 Schulangst und Schulart).

Das Hauptinteresse der vorliegenden Diplomarbeit gilt dem Unterschied im Angstverhalten zwischen Schülern der 4. Klasse Volksschule, und den Schülern in der 1. Klasse der Hauptschule bzw. des Gymnasiums.

Da Mädchen in zahlreichen Untersuchungen höhere Angstwerte als Jungen aufzeigen, ist ein weiteres Ziel, herausfinden, ob es einen Unterschied in der Schulangst zwischen den Geschlechtern gibt. (vgl. Kapitel 1.3.3.3 Geschlechterzugehörigkeit).

Diese Untersuchung beschäftigt sich auch damit, ob und wie sich die vier verschiedenen Arten von Schulangst (Prüfungsangst, Schulunlust, soziale Erwünschtheit und manifeste Angst), die in Kapitel 1.4 der vorliegenden Arbeit näher beschrieben wurden, zwischen den Geschlechtern und den drei Schultypen unterscheiden.

2.2 Hypothese und Nullhypothese

Eine Hypothese ist eine vermutete Gesetzmäßigkeit, die provisorisch als wahr angenommen wird. Sie ist die vermutete Antwort auf eine Frage. (vgl. MASLOWSKA 2002, S. 13).

Die in Kapitel 1.3.1.4 Schulangst und Schulart beschriebene Befindlichkeitsstudie von EDER (2007), die im Schuljahr 2004/05 in österreichischen Schulen durchgeführt wurde, zeigte auf, dass die Schulangst und die psychovegetativen Beschwerden in der ersten Klasse der AHS größer sind als in der Hauptschule.

Auch eine Untersuchung von PETRI (1984) kam zu dem Ergebnis, dass die jüngsten Gymnasiasten unter größerer Schulangst als die Hauptschüler leiden. (vgl. Kapitel 1.3.1.4 Schulangst und Schularart).

Deshalb lautet die Grundhypothese für die Fragebogenuntersuchung:

Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen den SchülerInnen der Volksschule, der 5. Schulstufe in der AHS und Hauptschule.

Weiters wurden folgende Hypothesen formuliert:

- AHS-Schüler leiden unter einem signifikant höheren Angstaussmaß als Hauptschüler.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Volksschülern und Hauptschülern bzw. Gymnasiasten.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Mädchen und Jungen.

Nach Sir Karl R. POPPER ist eine strenge Prüfung der Hypothese notwendig. Es ist jedoch nie eine absolute Verifikation einer Hypothese möglich, nur die Falsifikation kann mit Sicherheit festgestellt werden. (vgl. MASLOWSKA 2002, S. 14).

Prüfhypothesen sind Einwände gegen die Grundhypothese. Wenn eine oder mehrere Prüfhypothesen falsifiziert werden, muss die Grundhypothese modifiziert oder verworfen werden. (vgl. OLECHOWSKI 1983, S. 68).

Daher wurden folgende Prüfhypothesen aufgestellt:

- Es gibt keinen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen den SchülerInnen der 5. Schulstufe in der AHS und Hauptschule.

- AHS-Schüler leiden unter keinem signifikant höheren Angstausmaß als Hauptschüler.
- Es gibt keinen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Volksschülern und Hauptschülern bzw. Gymnasiasten.
- Es gibt keinen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Mädchen und Jungen.

2.3 Stichprobe und Versuchsplan

Die Stichprobe umfasst vier Volksschulklassen (4. Klasse), vier Hauptschulklassen (1. Klasse) und vier 1. Schulklassen im Gymnasium. Alle Schulen befinden sich im Bezirk Baden, in Niederösterreich.

Nach der Einholung der Genehmigung des Landesschulrats und der Direktoren, vereinbarte ich mit den Schulen einen Termin für die Fragebogenerhebung. Ursprünglich war auch die Volksschule Teesdorf für die Fragebogenuntersuchung vorgesehen. Da die Direktorin mit der Untersuchung jedoch nicht einverstanden war, wurde die Erhebung stattdessen in der Volksschule Leobersdorf durchgeführt.

Nachdem alle Direktoren ihre Zustimmung erteilt hatten, erhielten die Schüler Elternbriefe. Darin wurden meine Person, mein Anliegen und der Untersuchungsablauf beschrieben. Diese Einverständniserklärungen mussten von den Eltern unterschrieben werden. Jene Schüler, die am Tag der Erhebung keinen unterschriebenen Elternbrief mithatten, durften den Fragebogen natürlich nicht ausfüllen. Es war jedoch auffällig, dass nur sehr wenige Eltern die Zustimmung verweigerten. Somit konnte immer ein Großteil der Klasse an der Untersuchung teilnehmen.

Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen:

- Volksschule (2 Schulen mit je 2 Klassen): 69 Kinder
- Hauptschule (2 Schulen mit je 2 Klassen): 80 Kinder
- Gymnasium (2 Schulen mit je 2 Klassen): 93 Kinder

Innerhalb der Stichprobe war die Geschlechterverteilung relativ ausgeglichen. Von den insgesamt 242 Schülern waren 124 männlich (~51%) und 118 weiblich (~49%).

Geschlecht		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	männlich	124	51,2397	51,2397	51,2397
	weiblich	118	48,7603	48,7603	100
	Total	242	100	100	

Abb. 1

69 Fragebögen (~29%) wurden von Volksschülern beantwortet, 80 Fragebögen (~33%) von Hauptschülern und 93 Fragebögen (~38%) von Schülern aus dem Gymnasium.

Schulart		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Volksschule	69	28,5124	28,5124	28,5124
	Hauptschule	80	33,0579	33,0579	61,5702
	Gymnasium	93	38,4298	38,4298	100
	Total	242	100	100	

Abb. 2

2.4 Testinstrumente und Methoden

Um das Ausmaß der Schulangst in den verschiedenen Schultypen feststellen zu können, wurde der „Angstfragebogen für Schüler“ (AFS) von WIECZERKOWSKI verwendet. Er scheint mir für diese Untersuchung besonders geeignet, da er für das Alter meiner Zielgruppe konzipiert ist und ein großes Spektrum an Fragen bietet. Die Untersuchung mittels Fragebogen ermöglicht ein standardisiertes, strukturiertes Vorgehen.

Die insgesamt 50 verschiedenen Items des Fragebogens kann man in vier verschiedene Angstkategorien unterteilen:

Prüfungsangst, Manifeste Angst, Schulunlust und Soziale Erwünschtheit. So können auch etwaige Unterschiede in diesen vier Dimensionen erfasst werden.

In der Kategorie Prüfungsangst werden Versagensängste, Unsicherheit und Angst in Prüfungssituation beschrieben.

Die Items der Manifesten Angst beschreiben körperliche Angstsymptome, geringes Selbstvertrauen, unspezifische Ängste.

Schulunlust umfasst negative Gefühle gegenüber der Schule und den Unterrichtsgegenständen, sowie geringe Motivation.

Bei der Sozialen Erwünschtheit wird die Angst, „anders zu sein“, von der Norm abzuweichen oder unbeliebt zu sein, beschrieben. Es beschreibt die Tendenz, sich nach sozialen Vorgaben zu richten.

Die vier Kategorien enthalten folgende Items:

Prüfungsangst

Ich habe Angst davor, dass überraschend eine Schularbeit geschrieben wird.

Wenn ich aufgerufen werde und nach vorn kommen muss, habe ich immer etwas Angst, dass ich etwas Falsches sage.

Nach einer Schularbeit habe ich immer wieder das Gefühl, dass ich doch wieder so vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte.

Wenn eine Schularbeit geschrieben wird, vergesse ich oft Dinge, die ich vorher gut gelernt habe.

Manchmal ist mir so, als ob die anderen in meiner Klasse alles viel besser können als ich.

Ich mache mir oft Sorgen, ob ich auch versetzt werde.

Wenn mein Name fällt, habe ich sofort ein beklemmendes Gefühl.

Wenn wir eine Schularbeit schreiben, weiß ich meistens schon von Anfang an, dass ich es doch nicht gut machen werde.

Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte.

Schon wenn die Schularbeitshefte verteilt werden, bekomme ich starkes Herzklopfen.

Manchmal wünsche ich, dass ich mir nicht soviel Sorgen über Schularbeiten mache.

Wenn eine Schularbeit geschrieben wird, mache ich oft Fehler, weil ich zuviel Angst habe.

Wenn geprüft wird, bekomme ich jedes Mal ein komisches Gefühl im Magen.

Vor Schularbeiten bin ich immer aufgeregt.

Ich habe bei Prüfungen immer Angst, dass ich schlechte Noten bekomme.

Manifeste Angst

Ich habe öfter starkes Herzklopfen.

Manchmal wünschte ich, dass mich keiner kennt.

Manchmal muss ich mich sehr zusammennehmen, dass mir keiner etwas anmerkt.

Oft kann ich abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muss.

Ich werde oft ganz nervös.

Ich muss häufig daran denken, was alles noch geschehen könnte.

Ich habe oft Angst, dass ich bei anderen einen schlechten Eindruck mache.

Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein.

Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf.

Oft muss ich daran denken, dass mir etwas zustoßen könnte.

Ich habe sehr oft Angst, dass ich nicht das Richtige tue.

Manchmal fühle ich mich wie verlassen, auch wenn ich mit anderen zusammen bin.

Ich bin manchmal so aufgeregt, dass meine Hände zittern.

Ich möchte eigentlich anders sein, als ich mich gebe.

Ich mache mir zuviel Sorgen.

Schulunlust

Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann.

Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft misstrauisch.

Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen bräuchte.

Das meiste, was man in der Schule lernen muss, kann man im späteren Leben doch nicht gebrauchen.

Ich gehe gern zur Schule.

Oft bin ich im Unterricht schlecht gelaunt.

Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen.

Wenn der Lehrer jemand nach vorn zur Tafel rufen will, denke ich meistens: Hoffentlich nimmt er mich nicht.

Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien noch so angenehm waren.

Meistens ist es etwas ungerecht, dass gerade ich ausgeschimpft werde.

Soziale Erwünschtheit

Ich sage immer die Wahrheit.

Ich verhalte mich immer freundlich und zuvorkommend.

Ich bin immer nett zu anderen.

Ich gebe immer sofort zu, wenn ich etwas nicht genau weiß.

Ich bin nie schlecht gelaunt.

Ich bin immer sehr artig.

Ich habe noch nie eine Ausrede gebraucht.

Ich habe noch nie gelogen.

Ich bin immer zu allen freundlich.

Ich bin noch nie auf einen anderen neidisch gewesen.

Die insgesamt 50 Items waren in vermischter Reihenfolge auf zwei Seiten des Fragebogens aufgeteilt. Die Schüler hatten nur zwei Antwortmöglichkeiten „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“, zwischen denen sie durch Ankreuzen wählen konnten. (vgl. Fragebogen im Anhang).

2.5 Erhebung

Die Fragebogenerhebung wurde in einem Zeitraum von zwei Monaten durchgeführt, da auch Schularbeiten, Ausflüge und ähnliches berücksichtigt werden mussten.

Schule	Datum	Anzahl der Kinder
Volksschule Oberwaltersdorf	19.03.2009	34
Volksschule Leobersdorf	19.05.2009	35
Hauptschule Oberwaltersdorf	16.04.2009	46
Hauptschule Teesdorf	24.04.2009	34
Gymnasium Frauengasse (Baden)	20.04.2009	53
Gymnasium Biondegasse (Baden)	20.04.2009	40

Abb. 3

In jeder Schule wurde die Erhebung in zwei Klassen durchgeführt. In den Volksschulen waren das vierte Klassen, in den Hauptschulen und Gymnasien waren es die ersten Klassen. Um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten wurde darauf geachtet, dass die Schulklassen an diesen Tagen keine Tests oder Schularbeiten hatten.

Damit die Durchführung in den verschiedenen Schulen zu ähnlichen Bedingungen verlaufen konnte, führte ich alle Fragebogenerhebungen selbst durch und hielt mich dabei an einen gewissen Ablauf. Nach der Begrüßung und der Vorstellung meiner Person und meines Anliegens, wurde der Fragebogen kurz beschrieben und erklärt. Vorab wurden die Schüler darüber informiert, dass dies kein Test ist, dass sie ihren Namen nicht auf das Blatt schreiben müssen und dass sie, sollte etwas unklar sein, jederzeit Fragen stellen sollten.

Nachdem die Fragebögen ausgeteilt wurden, erklärte ich, dass auf der ersten Seite lediglich das Datum eingetragen, und das jeweilige Geschlecht angekreuzt werden musste. Weiters wurden die Schüler

darauf hingewiesen, dass sie sich auf jeden Fall für eine der Antworten entscheiden mussten, also für die, die am ehesten zutrifft. Ich ersuchte die Schülern auch, ehrlich zu antworten und nicht vom Nachbar abzuschreiben.

Auf der ersten Seite des Fragebogens gab es außerdem eine Übungsfrage, auf die, bevor mit den eigentlich Fragen begonnen wurde, hingewiesen wurde.

Unklarheiten gab es bei den Fragen „Manchmal muss ich mich sehr zusammennehmen, dass mir keiner etwas anmerkt“, „Wenn mein Name fällt, habe ich sofort ein beklemmendes Gefühl“ und „Ich mache mir oft Sorgen, ob ich auch versetzt werde“. Bei diesen Items wurde in mehreren Klassen nachgefragt, wie sie zu verstehen seien. Die Durchführung dauerte im Durchschnitt 20 Minuten pro Klasse.

2.6 Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen wurde mit Hilfe des Computerprogramms SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Version 12.0. durchgeführt.

Jene Fragebögen, bei denen eine oder mehrere Antworten fehlten, wurden weggelassen. Es gab jedoch nur sehr wenige (insgesamt 12 Fragebögen), die deshalb nicht für die Auswertung herangezogen werden konnten.

Um eine bessere Übersicht zu gewinnen, werden die verschiedenen Angstkategorien in den Tabellen als Faktoren benannt:

Faktor 1: Prüfungsangst

Faktor 2: Schulunlust

Faktor 3: Soziale Erwünschtheit

Faktor 4: Manifeste Angst

Faktor 5: Angst

Unter Faktor 5 werden alle Angstvariablen zusammengefasst.

Der Wert 1 (steht für Angst) wurde jenen Fragen zugeordnet, die mit „Stimmt“ beantwortet wurden, der Wert 0 (steht für keine Angst) jenen, bei denen „Stimmt nicht“ angekreuzt wurde. Bei den Items 6 (Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann), 21 (Ich gehe gern zur Schule) und 46 (Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien noch so angenehm waren) verhält es sich genau umgekehrt, da bei diesen Fragen die Antwort „Stimmt nicht“ für Angst steht.

2.6.1 Gruppenvergleich der 3 Gruppen (Volksschule, Hauptschule, AHS)

Zuerst soll festgestellt werden, ob es signifikante Unterschiede zwischen den drei Schularten gibt.

Die Angstvariable innerhalb der drei Gruppen wird mittels Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung getestet.

Das weitere Vorgehen unterscheidet sich, je nachdem ob die Variable normalverteilt ist oder nicht.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Schulart			Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Volksschule	N		69	69	69	69	69
	Normal	Mean	7,8696	3,3913	4,6667	6,7971	22,7246
	Parameters	Std. Deviation	4,1264	2,4568	2,8834	3,7985	8,2514
	Most Extreme	Absolute	0,1297	0,1492	0,1129	0,1393	0,1304
	Differences	Positive	0,0820	0,1492	0,0978	0,1021	0,0577
		Negative	-0,1297	-0,0837	-0,1129	-0,1393	-0,1304
	Kolmogorov-Smirnov Z		1,0772	1,2393	0,9378	1,1572	1,0829
	Asymp. Sig. (2-tailed)		0,1962	0,0927	0,3427	0,1373	0,1914
Hauptschule	N		80	80	80	80	80
	Normal	Mean	8,0375	3,7500	4,2250	6,4875	22,5000
	Parameters	Std. Deviation	3,9247	2,5233	2,5457	4,1430	8,1178
	Most Extreme	Absolute	0,1248	0,1730	0,1947	0,1634	0,0834
	Differences	Positive	0,0753	0,1730	0,0973	0,1634	0,0834
		Negative	-0,1248	-0,0879	-0,1947	-0,1029	-0,0760
	Kolmogorov-Smirnov Z		1,1165	1,5477	1,7413	1,4613	0,7464
	Asymp. Sig. (2-tailed)		0,1652	0,0166	0,0046	0,0279	0,6333
Gymnasium	N		93	93	93	93	93
	Normal	Mean	7,6667	3,9140	3,2796	5,9677	20,8280
	Parameters	Std. Deviation	4,2281	2,6484	2,5638	3,6069	8,3778
	Most Extreme	Absolute	0,0974	0,1296	0,1643	0,0965	0,0740
	Differences	Positive	0,0974	0,1296	0,1643	0,0958	0,0740
		Negative	-0,0946	-0,0964	-0,1004	-0,0965	-0,0621
	Kolmogorov-Smirnov Z		0,9394	1,2500	1,5841	0,9307	0,7135
	Asymp. Sig. (2-tailed)		0,3407	0,0879	0,0132	0,3518	0,6887

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Abb. 4

Die Mittelwerte unterscheiden sich innerhalb der drei Schularten. Bei Faktor 5 (Angst) kann man erkennen, dass der Mittelwert im Gymnasium am Niedrigsten ist. Ob diese Abweichung signifikant ist, muss durch weitere Tests herausgefunden werden.

Der Kolmogorov-Smirnov Test ermöglicht uns zu sehen, ob eine Normalverteilung vorliegt oder nicht. Faktor 2, 3 und 4 sind nicht in allen drei Schularten normalverteilt (Wert in Spalte Asymp. Sig. 2-tailed ist < 0,05). Bei diesen drei Faktoren wird mittels Kurskal-Wallis Rang-

Varianzanalyse getestet, ob der Unterschied zwischen den drei Gruppen signifikant ist.

3 Gruppen Schule Kruskal-Wallis Rangvarianzanalyse

Test Statistics

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Chi-Square	0,3202	1,4716	11,0277	1,8966	2,3657
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,8521	0,4791	0,0040	0,3874	0,3064

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Schulart

Abb. 5

Faktor 2 - **Schulunlust** - weist mit $p = 0,4791$ in der Varianzanalyse keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen auf.

Bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – kann mit $p = 0,0040$ ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen nachgewiesen werden.

Die Mittelwerte sind hier in der Volksschule am Höchsten, im Gymnasium aber am Niedrigsten. (vgl. Abb. 4)

Bei Faktor 4 – **Manifeste Angst** – besteht mit $p = 0,3874$ kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Schularten.

Bei Faktor 1 und Faktor 5 ist die Angstvariable in allen drei Gruppen normalverteilt. Hier wird mittels Levene Test geprüft, ob die Varianzen homogen sind oder nicht. Dies ist für das weitere Verfahren entscheidend.

Test auf Homogenität - Schultyp

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Faktor 1	0,1319	2	239	0,8765
Faktor 2	0,8793	2	239	0,4164
Faktor 3	1,0037	2	239	0,3681
Faktor 4	2,3133	2	239	0,1012
Faktor 5	0,0520	2	239	0,9493

Abb. 6

Da sowohl in Faktor 1, als auch in Faktor 5 eine Homogenität der Varianzen vorliegt, wird nun mittels ANOVA (Analysis of Variance) Tabelle ermittelt, ob die Unterschiede der Mittelwerte bei Faktor 1 und Faktor 5 signifikant sind.

3 Gruppen Schule - ANOVA

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Faktor 1	Between Groups	5,9627	2	2,9814	0,1773	0,8377
	Within Groups	4019,3803	239	16,8175		
	Total	4025,3430	241			
Faktor 2	Between Groups	11,0055	2	5,5027	0,8437	0,4314
	Within Groups	1558,7466	239	6,5220		
	Total	1569,7521	241			
Faktor 3	Between Groups	82,9483	2	41,4741	5,8931	0,0032
	Within Groups	1682,0145	239	7,0377		
	Total	1764,9628	241			
Faktor 4	Between Groups	28,7308	2	14,3654	0,9715	0,3800
	Within Groups	3534,0501	239	14,7868		
	Total	3562,7810	241			
Faktor 5	Between Groups	182,4928	2	91,2464	1,3385	0,2642
	Within Groups	16293,0154	239	68,1716		
	Total	16475,5083	241			

Abb. 7

Bei Faktor 1 – **Prüfungsangst** – besteht mit $p = 0,8377$ kein signifikanter Unterschied der Mittelwerte.

Auch bei Faktor 5 – **Angst** – gibt es mit $p = 0,2642$ keinen signifikanten Unterschied.

Es gibt also nur bei Faktor 3 – Soziale Erwünschtheit - einen signifikanten Unterschied zwischen den Schularten. Um dies genauer betrachten zu können, werden nun Gruppenvergleiche von jeweils 2 Gruppen durchgeführt.

2.6.2 Gruppenvergleich von 2 Gruppen (Volksschule und Hauptschule)

Da, wie oben ersichtlich, bei Faktor 1 und Faktor 5 eine Normalverteilung vorliegt, kann mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben ermittelt werden, ob der Unterschied zwischen den Mittelwerten signifikant ist.

2 Gruppen Schule (1 und 2) - T-Test

Group Statistics

	Schulart	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Faktor 1	Volksschule	69	7,8696	4,1264	0,4968
	Hauptschule	80	8,0375	3,9247	0,4388
Faktor 2	Volksschule	69	3,3913	2,4568	0,2958
	Hauptschule	80	3,75	2,5233	0,2821
Faktor 3	Volksschule	69	4,6667	2,8834	0,3471
	Hauptschule	80	4,225	2,5457	0,2846
Faktor 4	Volksschule	69	6,7971	3,7985	0,4573
	Hauptschule	80	6,4875	4,1430	0,4632
Faktor 5	Volksschule	69	22,7246	8,2514	0,9933
	Hauptschule	80	22,5	8,1178	0,9076

Abb. 8

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means					Mean Difference	Std. Error Difference
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)				
Faktor 1	Equal variances assumed	0,0528	0,8186	-0,2543	147	0,7996		-0,1679	0,6603	
	Equal variances not assumed			-0,2534	141,4107	0,8004		-0,1679	0,6628	
Faktor 2	Equal variances assumed	0,1474	0,7016	-0,8758	147	0,3825		-0,3587	0,4095	
	Equal variances not assumed			-0,8776	144,8308	0,3816		-0,3587	0,4087	
Faktor 3	Equal variances assumed	1,3478	0,2475	0,9930	147	0,3223		0,4417	0,4448	
	Equal variances not assumed			0,9839	136,9049	0,3269		0,4417	0,4489	
Faktor 4	Equal variances assumed	1,2257	0,2700	0,4726	147	0,6372		0,3096	0,6551	
	Equal variances not assumed			0,4757	146,4342	0,6350		0,3096	0,6509	
Faktor 5	Equal variances assumed	0,0003	0,9861	0,1672	147	0,8675		0,2246	1,3439	
	Equal variances not assumed			0,1670	143,0890	0,8676		0,2246	1,3455	

Abb. 9

In der Volksschule und Hauptschule gibt es also bei Faktor 1 – **Prüfungsangst** – mit $p = 0,7996$ keinen signifikanten Unterschied.

Auch bei Faktor 5 – **Angst** – ist mit $p = 0,8675$ kein signifikanter Unterschied festzustellen.

Bei Faktor 2, 3 und 4 sind die Variablen nicht normalverteilt. Sie werdendeshalb mittels Mann-Whitney U-Test auf signifikante Unterschiede getestet.

2 Gruppen Schule (1 und 2) - Mann-Whitney U-Test

Ranks

	Schulart	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Faktor 1	Volksschule	69	74,5362	5143
	Hauptschule	80	75,4	6032
	Total	149		
Faktor 2	Volksschule	69	72,0507	4971,5
	Hauptschule	80	77,5438	6203,5
	Total	149		
Faktor 3	Volksschule	69	78,5580	5420,5
	Hauptschule	80	71,9313	5754,5
	Total	149		
Faktor 4	Volksschule	69	76,9710	5311
	Hauptschule	80	73,3	5864
	Total	149		
Faktor 5	Volksschule	69	76,4565	5275,5
	Hauptschule	80	73,7438	5899,5
	Total	149		

Abb. 10

Test Statistics

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Mann-Whitney U	2728	2556,5	2514,5	2624	2659,5
Wilcoxon W	5143	4971,5	5754,5	5864	5899,5
Z	-0,1222	-0,7812	-0,9417	-0,5194	-0,3830
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,9027	0,4347	0,3464	0,6035	0,7017

a Grouping Variable: Schulart

Abb. 11

Bei Faktor 2 – **Schulunlust** – gibt es mit $p=0,4347$ keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Schularten.

Bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – besteht mit $p = 0,3464$ kein signifikanter Unterschied.

Auch bei Faktor 4 – **Manifeste Angst** – ist mit $p = 0,6035$ kein signifikanter Unterschied zwischen Volksschule und Hauptschule festzustellen.

2.6.3 Gruppenvergleich von 2 Gruppen (Volksschule und AHS)

Hier sind die Variablen in Faktor 1, 2, 4 und 5 normalverteilt und können mittels t-Test für unabhängige Stichproben auf signifikanten Unterschied geprüft werden.

2 Gruppen Schule (1 und 3) - T-Test

Group Statistics					
	Schulart	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Faktor 1	Volksschule	69	7,8696	4,1264	0,4968
	Gymnasium	93	7,6667	4,2281	0,4384
Faktor 2	Volksschule	69	3,3913	2,4568	0,2958
	Gymnasium	93	3,9140	2,6484	0,2746
Faktor 3	Volksschule	69	4,6667	2,8834	0,3471
	Gymnasium	93	3,2796	2,5638	0,2659
Faktor 4	Volksschule	69	6,7971	3,7985	0,4573
	Gymnasium	93	5,9677	3,6069	0,3740
Faktor 5	Volksschule	69	22,7246	8,2514	0,9933
	Gymnasium	93	20,8280	8,3778	0,8687

Abb. 12

Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
		F	Sig.	t	df			
Faktor 1	Equal variances assumed	0,0634	0,8015	0,3051	160	0,7607	0,2029	0,6650
	Equal variances not assumed			0,3062	148,5689	0,7599	0,2029	0,6626
Faktor 2	Equal variances assumed	0,7790	0,3788	-1,2806	160	0,2022	-0,5227	0,4081
	Equal variances not assumed			-1,2950	152,1885	0,1973	-0,5227	0,4036
Faktor 3	Equal variances assumed	1,6162	0,2055	3,2283	160	0,0015	1,3871	0,4297
	Equal variances not assumed			3,1725	136,4682	0,0019	1,3871	0,4372
Faktor 4	Equal variances assumed	0,8808	0,3494	1,4147	160	0,1591	0,8294	0,5862
	Equal variances not assumed			1,4039	142,3315	0,1625	0,8294	0,5908
Faktor 5	Equal variances assumed	0,0747	0,7850	1,4340	160	0,1535	1,8967	1,3226
	Equal variances not assumed			1,4373	147,8644	0,1528	1,8967	1,3196

Abb. 13

Die Ergebnisse des t-Tests zeigen, dass die Unterschiede in keinem der vier getesteten Faktoren signifikant sind.

Die Variablen in Faktor 3 werden mittels Mann-Whitney U-Test überprüft, da sie nicht normalverteilt sind.

2 Gruppen Schule (1 und 3) - Mann-Whitney U-Test

Ranks

	Schulart	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Faktor 1	Volksschule	69	83,3478	5751
	Gymnasium	93	80,1290	7452
	Total	162		
Faktor 2	Volksschule	69	76,3768	5270
	Gymnasium	93	85,3011	7933
	Total	162		
Faktor 3	Volksschule	69	94,4203	6515
	Gymnasium	93	71,9140	6688
	Total	162		
Faktor 4	Volksschule	69	87,6377	6047
	Gymnasium	93	76,9462	7156
	Total	162		
Faktor 5	Volksschule	69	87,6159	6045,5
	Gymnasium	93	76,9624	7157,5
	Total	162		

Abb. 14

Test Statistics

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Mann-Whitney U	3081	2855	2317	2785	2786,5
Wilcoxon W	7452	5270	6688	7156	7157,5
Z	-0,4334	-1,2055	-3,0381	-1,4394	-1,4307
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,6647	0,2280	0,0024	0,1500	0,1525

a Grouping Variable: Schulart

Abb. 15

Die Unterschied in Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – ist mit $p = 0,0024$ hoch signifikant.

Die Volksschüler haben hier mit einem Mittelwert von 94, 4203 deutlich höhere Angstwerte als die Gymnasiasten mit einem Mittelwert von 71,9140.

2.6.4 Gruppenvergleich 2 Gruppen (Hauptschule und AHS)

Group Statistics					
	Schulart	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Faktor 1	Hauptschule	80	8,0375	3,9247	0,4388
	Gymnasium	93	7,6667	4,2281	0,4384
Faktor 2	Hauptschule	80	3,75	2,5233	0,2821
	Gymnasium	93	3,9140	2,6484	0,2746
Faktor 3	Hauptschule	80	4,225	2,5457	0,2846
	Gymnasium	93	3,2796	2,5638	0,2659
Faktor 4	Hauptschule	80	6,4875	4,1430	0,4632
	Gymnasium	93	5,9677	3,6069	0,3740
Faktor 5	Hauptschule	80	22,5	8,1178	0,9076
	Gymnasium	93	20,8280	8,3778	0,8687

Abb. 16

Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Faktor 1	Equal variances assumed	0,2675	0,6057	0,5945	171	0,5530	0,3708	0,6238
	Equal variances not assumed			0,5978	169,9900	0,5507	0,3708	0,6203
Faktor 2	Equal variances assumed	1,5771	0,2109	-0,4150	171	0,6787	-0,1640	0,3952
	Equal variances not assumed			-0,4165	169,1980	0,6776	-0,1640	0,3937
Faktor 3	Equal variances assumed	0,0126	0,9109	2,4262	171	0,0163	0,9454	0,3897
	Equal variances not assumed			2,4275	167,5018	0,0163	0,9454	0,3895
Faktor 4	Equal variances assumed	4,4912	0,0355	0,8822	171	0,3789	0,5198	0,5892
	Equal variances not assumed			0,8730	157,9443	0,3840	0,5198	0,5954
Faktor 5	Equal variances assumed	0,0745	0,7852	1,3277	171	0,1860	1,6720	1,2594
	Equal variances not assumed			1,3309	168,5684	0,1850	1,6720	1,2564

Abb. 17

In Faktor 1 und Faktor 5 konnten mit dem t- Test keine signifikanten Unterschiede zwischen Hauptschule und Gymnasium nachgewiesen werden.

Faktor 2, Faktor 3 und Faktor 4 sind nicht normalverteilt und werden deshalb mittels Mann-Whitney U-Test überprüft.

2 Gruppen Schule (2 und 3) - Mann-Whitney U-Test

Ranks

	Schulart	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Faktor 1	Hauptschule	80	89,0875	7127
	Gymnasium	93	85,2043	7924
	Total	173		
Faktor 2	Hauptschule	80	85,33125	6826,5
	Gymnasium	93	88,4355	8224,5
	Total	173		
Faktor 3	Hauptschule	80	97	7760
	Gymnasium	93	78,3978	7291
	Total	173		
Faktor 4	Hauptschule	80	89,875	7190
	Gymnasium	93	84,5269	7861
	Total	173		
Faktor 5	Hauptschule	80	91,60625	7328,5
	Gymnasium	93	83,0376	7722,5
	Total	173		

Abb. 18

Test Statistics

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Mann-Whitney U	3553	3586,5	2920	3490	3351,5
Wilcoxon W	7924	6826,5	7291	7861	7722,5
Z	-0,5099	-0,4095	-2,4541	-0,7025	-1,1229
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,6101	0,6822	0,0141	0,4824	0,2615

a Grouping Variable: Schulart

Abb. 19

Bei Faktor 2 – **Schulunlust** – kann mit $p = 0,6822$ kein signifikanter Unterschied zwischen den Schülern in der Hauptschule und im Gymnasium nachgewiesen werden.

Bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – kann mit $p = 0,0141$ jedoch ein hoch signifikanter Unterschied im Angstverhalten zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten festgestellt werden. Die Hauptschule weist hier die deutlich höheren Angstwerte auf.

Bei Faktor 4 – **Manifeste Angst** –

zeigt sich mit $p = 0,4824$ kein signifikanter Unterschied.

2.6.5 Gruppenvergleich Jungen und Mädchen

Wie auch schon bei den Schularten, werden die Angstvariablen bei den Geschlechtern mittels Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung getestet.

Test auf Normalverteilung bei Geschlecht

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Geschlecht			Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
männlich	N		124	124	124	124	124
	Normal Parameters	Mean	7,1935	4,2177	3,5645	6,1935	21,1694
		Std. Deviation	3,9851	2,6429	2,5953	3,7691	8,2990
	Most Extreme Differences	Absolute	0,0795	0,1215	0,1460	0,1105	0,0713
		Positive	0,0795	0,1215	0,1460	0,1068	0,0713
		Negative	-0,0700	-0,0876	-0,1163	-0,1105	-0,0550
	Kolmogorov-Smirnov Z		0,8850	1,3534	1,6263	1,2299	0,7944
	Asymp. Sig. (2-tailed)		0,4137	0,0513	0,0101	0,0971	0,5533
weiblich	N		118	118	118	118	118
	Normal Parameters	Mean	8,5339	3,1780	4,4322	6,5678	22,7119
		Std. Deviation	4,0964	2,3484	2,7595	3,9299	8,1964
	Most Extreme Differences	Absolute	0,1162	0,1488	0,1388	0,1146	0,1099
		Positive	0,0861	0,1488	0,0991	0,1146	0,0621
		Negative	-0,1162	-0,0880	-0,1388	-0,0795	-0,1099
	Kolmogorov-Smirnov Z		1,2628	1,6169	1,5073	1,2452	1,1943
	Asymp. Sig. (2-tailed)		0,0824	0,0107	0,0213	0,0900	0,1154

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Abb. 20

Wie in der Tabelle oben zu sehen sind Faktor 1, 4 und 5 normalverteilt und werden deshalb mittels t – Test auf signifikante Unterschiede getestet.

2 Gruppen Geschlecht t-Test

Group Statistics					
	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Faktor 1	männlich	124	7,1935	3,9851	0,3579
	weiblich	118	8,5339	4,0964	0,3771
Faktor 2	männlich	124	4,2177	2,6429	0,2373
	weiblich	118	3,1780	2,3484	0,2162
Faktor 3	männlich	124	3,5645	2,5953	0,2331
	weiblich	118	4,4322	2,7595	0,2540
Faktor 4	männlich	124	6,1935	3,7691	0,3385
	weiblich	118	6,5678	3,9299	0,3618
Faktor 5	männlich	124	21,1694	8,2990	0,7453
	weiblich	118	22,7119	8,1964	0,7545

Abb. 21

Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means			Mean Difference	Std. Error Difference
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)		
Faktor 1	Equal variances assumed	0,1273	0,7216	-2,5799	240	0,0105	-1,3403	0,5195
	Equal variances not assumed			-2,5782	238,5731	0,0105	-1,3403	0,5199
Faktor 2	Equal variances assumed	2,3355	0,1278	3,2293	240	0,0014	1,0398	0,3220
	Equal variances not assumed			3,2388	238,8930	0,0014	1,0398	0,3210
Faktor 3	Equal variances assumed	0,4720	0,4927	-2,5207	240	0,0124	-0,8677	0,3442
	Equal variances not assumed			-2,5168	237,0802	0,0125	-0,8677	0,3448
Faktor 4	Equal variances assumed	0,1456	0,7031	-0,7562	240	0,4503	-0,3742	0,4949
	Equal variances not assumed			-0,7554	238,0071	0,4508	-0,3742	0,4954
Faktor 5	Equal variances assumed	0,0000	0,9947	-1,4540	240	0,1473	-1,5425	1,0609
	Equal variances not assumed			-1,4544	239,6653	0,1471	-1,5425	1,0605

Abb. 22

Der Unterschied im Angstverhalten ist bei Faktor 1 – **Prüfungsangst** – zwischen Jungen und Mädchen mit $p = 0,0105$ hoch signifikant.

Die Mädchen weisen hier die höheren Angstwerte auf.

Bei Faktor 4 – **Manifeste Angst** – gibt es mit $p = 0,4503$ keinen signifikanten Unterschied.

Auch bei Faktor 5 – **ANGST** – kann mit $p = 0,1473$ kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

Da die Variablen in Faktor 2 und Faktor 3 nicht normalverteilt sind, werden diese mit Hilfe des Mann-Whitney U-Test auf Signifikanz getestet.

2 Gruppen Geschlecht Mann-Whitney U-Test

Ranks

	Geschlecht	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Faktor 1	männlich	124	109,6976	13602,5
	weiblich	118	133,9025	15800,5
	Total	242		
Faktor 2	männlich	124	134,8911	16726,5
	weiblich	118	107,4280	12676,5
	Total	242		
Faktor 3	männlich	124	111,0645	13772
	weiblich	118	132,4661	15631
	Total	242		
Faktor 4	männlich	124	118,7016	14719
	weiblich	118	124,4407	14684
	Total	242		
Faktor 5	männlich	124	114,2944	14172,5
	weiblich	118	129,0720	15230,5
	Total	242		

Abb. 23

Test Statistics

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Mann-Whitney U	5852,5	5655,5	6022	6969	6422,5
Wilcoxon W	13602,5	12676,5	13772	14719	14172,5
Z	-2,6966	-3,0727	-2,3927	-0,6394	-1,6428
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,0070	0,0021	0,0167	0,5226	0,1004

a Grouping Variable: Geschlecht

Abb. 24

Bei Faktor 2 – **Schulunlust** – ist mit $p = 0,0021$ ein hoch signifikanter Unterschied im Angstverhalten zwischen Jungen und Mädchen festzustellen.

Hier haben die Jungen die höheren Angstwerte.

Auch bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – ist der Unterschied im Angstverhalten zwischen den beiden Geschlechtern mit $p = 0,0167$ hoch signifikant. Die Mädchen haben hier mit einem Mittelwert von 132,4661 die höheren Angstwerte.

2.7 Empirische Ergebnisse

Für die Fragebogenerhebung wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen den SchülerInnen der Volksschule, der 5. Schulstufe in der AHS und Hauptschule.
- AHS-Schüler leiden unter einem signifikant höheren Angstausmaß als Hauptschüler.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Volksschülern und Hauptschülern bzw. Gymnasiasten.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Mädchen und Jungen.

Die Ergebnisse der Erhebung ergeben folgende Antworten auf diese Hypothesen:

- Zwischen Volksschülern, Hauptschülern und Gymnasiasten kann nur in Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – ein signifikanter

Unterschied im Angstverhalten festgestellt werden. Sowohl die Volksschüler, als auch die Hauptschüler weisen hier im Vergleich zu den Gymnasiasten signifikant höhere Angstwerte auf.

- Vergleicht man Gymnasiasten und Hauptschüler, zeigen sich folgende Ergebnisse: Bei Faktor 5 – **ANGST** – kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Die Fragebogenerhebung zeigt weiters, dass bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – der Unterschied im Angstverhalten zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten mit $p = 0,0141$ hoch signifikant ist. Die Hauptschüler weisen hier mit einem Mittelwert von 4,2250 im Gegensatz zu den Gymnasiasten, bei denen sich ein Mittelwert von 3,2796 zeigt, deutlich höhere Angstwerte auf. Die Hypothese muss also verworfen werden.
- Beim Vergleich von Volksschülern und Hauptschülern zeigt sich in keinem Faktor ein signifikanter Unterschied. Volksschüler weisen, im Vergleich zu den Gymnasiasten jedoch signifikant höhere Angstwerte beim Faktor 3 - **Soziale Erwünschtheit** - auf. Vergleicht man die Hauptschüler mit den Gymnasiasten, zeigen sich, wie oben schon erwähnt, signifikant höhere Angstwerte beim Faktor 3 - Soziale Erwünschtheit - in der Hauptschule.
- Beim Vergleich von Mädchen und Jungen zeigen sich in drei Faktoren deutliche Unterschiede. Bei Faktor 5 – **ANGST** – kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Bei Faktor 1 – **Prüfungsangst** – gibt es mit $p = 0,0105$ einen hoch signifikanten Unterschied. Mädchen zeigen hier mit einem Mittelwert von 8,5339 im Gegensatz zu den Jungen, die einen Mittelwert von 7,1935 aufweisen, deutlich höheren Angstwert. Auch bei Faktor 2 – **Schulunlust** – ist mit $p = 0,0021$ ein hoch signifikanter Unterschied

festzustellen. Hier haben die Jungen mit einem Mittelwert von 4,2177 gegenüber den Mädchen mit einem Mittelwert von 3,1780 deutlich höhere Angstwerte. Bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – ist der Unterschied im Angstverhalten zwischen den beiden Geschlechtern mit $p = 0,0167$ hoch signifikant. Hier weisen die Mädchen mit einem Mittelwert von 4,4322 deutlich höhere Angstwerte als die Jungen, bei denen sich ein Mittelwert von 3,5645 zeigt, auf.

2.8 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Zur Diskussion und zum besseren Verständnis der Ergebnisse dieser Arbeit, wird als Vergleich die Diplomarbeit „Schulangst – Gibt es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen den Schülern und Schülerinnen der beiden Schultypen AHS und HS in der 5. Schulstufe? Eine empirische Untersuchung.“ von Gabriele BEER (2003) herangezogen. Diese Untersuchung wurde im Jahr 2002 in niederösterreichischen Schulen durchgeführt und befasst sich mit dem Unterschied im Angstverhalten zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten, während in der vorliegenden Arbeit auch die vierte Klasse Volksschule miteinbezogen wird. (vgl. Kapitel 1.3.1.4 Schulangst und Schulart).

Es interessiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es in den Untersuchungen und vor allem den empirischen Ergebnissen der Arbeit von BEER und der vorliegenden Arbeit gibt.

2.8.1 Hypothesen

Die Hypothesen der vorliegenden Arbeit sollen an dieser Stelle noch einmal angeführt werden.

Grundhypothese:

Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen den SchülerInnen der Volksschule, der 5. Schulstufe in der AHS und Hauptschule.

Weitere Hypothesen:

- AHS-Schüler leiden unter einem signifikant höheren Angstausmaß als Hauptschüler.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Volksschülern und Hauptschülern bzw. Gymnasiasten.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Mädchen und Jungen.

Für die Fragebogenuntersuchung von BEER (2003) wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

Grundhypothese:

Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten der Schüler und Schülerinnen der beiden Schulformen AHS und HS.

Weitere Hypothesen:

- Es gibt verschiedene Dimensionen, die Schulangst messen. Nicht jede Dimension zeigt gleichen Ausprägungsgehalt. In manchen Dimensionen werden höhere Angstwerte von den Schülern erzielt.
- Wenn es Unterschiede im Angstverhalten gibt, sind diese auch in den einzelnen Dimensionen zu messen.
- Mädchen weisen signifikant höhere Angstwerte als Buben auf.

Die Grundhypothesen beider Arbeiten drücken keine Richtung des Ergebnisses aus. Sie sind also beide in der Nullform abgefasst.

Die Grundhypothese der vorliegenden Arbeit bezieht im Gegensatz zu der Arbeit von BEER (2003) die vierte Klasse der Volksschule mit ein.

Den Hypothesen beider Arbeiten ist gemeinsam, dass ein Unterschied im Angstverhalten zwischen den Schülern der ersten Klasse in der Hauptschule und der AHS angenommen wird. Bei der vorliegenden Arbeit wird eine höhere Schulangst in der AHS angenommen.

Auch ein Unterschied im Angstverhalten zwischen den Geschlechtern wird in beiden Arbeiten angenommen. BEER (2003) stellt die Vermutung auf, dass Mädchen höhere Angstwerte als Jungen aufweisen, während in der vorliegenden Arbeit keine vermutete Richtung des Ergebnisses aufgezeigt wird.

2.8.2 Erhebung und Stichprobe

Die Fragebogenerhebung der vorliegenden Diplomarbeit fand von März bis Mai 2009 in jeweils 2 Klassen an 2 Volksschulen, 2 Hauptschulen und 2 Gymnasien im Bezirk Baden (Niederösterreich) statt. Die Stichprobe umfasst 242 Schüler (124 Jungen, 118 Mädchen).

Im Zuge der Arbeit von BEER wurde eine Fragebogenuntersuchung an 3 Hauptschulen und 2 Gymnasien in Niederösterreich durchgeführt. Die Erhebung fand im Zeitraum von November bis Dezember 2002 statt, die Stichprobe umfasst 323 Schüler (154 Jungen, 169 Mädchen).

2.8.3 Testinstrumente und Methoden

Bei beiden Untersuchungen wurde ein Fragebogen verwendet, bei dem die Schüler durch Ankreuzen zwischen „ja“ oder „nein“ bzw. „stimmt“ oder „stimmt nicht“ wählen sollten.

Für die vorliegende Diplomarbeit wurden die 50 Items des Angstfragebogens für Schüler (AFS) von WIECZERKOWSKI verwendet, die sich in folgende vier Faktoren einteilen lassen:

- Prüfungsangst (z.B. „ Wenn eine Schularbeit geschrieben wird, vergesse ich oft Dinge, die ich vorher gut gelernt habe“, „ Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte“)
- Manifeste Angst (z.B. „ Ich muss häufig daran denken, was alles noch geschehen könnte“, „Oft kann ich abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muss“)
- Schulunlust (z.B: „ Oft bin ich im Unterricht schlecht gelaunt“, „Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen“)
- Soziale Erwünschtheit (z.B. „ Ich habe noch nie gelogen“, „Ich bin immer zu allen freundlich“)

Für die Erstellung der insgesamt 38 Items wurde der Angstfragebogen für Schüler (AFS) von WIECZERKOWSKI (1974), der Schulangstfragebogen FS 5-10 und FS 11-13 von GÄRTNER HARNACH (1973 bzw. 1972b) und der Fragebogen der Diplomarbeit von SCHERTLER (2000) herangezogen.

Den Items wurden in folgende fünf Faktoren eingeteilt:

- Angst vor Stigmatisierung und persönlicher Ablehnung (z.B. „Ich möchte immer einen guten Eindruck machen“, „Ich fürchte, von Mitschülern ausgelacht zu werden“)
- Prüfungs- und Leistungsängste (z.B. „Manchmal wünsche ich mir, dass ich mir nicht so viele Sorgen über Prüfungen mache“, „Bei einem Test oder einer Schularbeit bin ich so aufgeregt, dass ich sogar bei leichten Aufgaben nicht weiß, was ich tun soll“)
- Anpassungsängste
- Familiäre Sozialisation und Angst vor Strafen (z.B. „Ich höre daheim oft, wie tüchtig andere sind“, „Bei schlechten Noten muss ich daheim mit Strafen rechnen“)
- Aggressionen und deren Verdrängung als Zeichen von Angst (z.B. „Es gefällt mir, wenn ich andere Leute ärgern kann“, „Am Anfang einer Prüfung brauche ich immer ein paar Minuten, bis ich klar denken kann“)

2.8.4 Auswertung und empirische Ergebnisse

Sowohl die Untersuchung der vorliegenden Diplomarbeit, als auch die Untersuchung von BEER (2003) wurde mit Hilfe des Computerprogramms SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ausgewertet.

Die Untersuchung der vorliegenden Diplomarbeit lieferte folgende Ergebnisse:

Es konnte lediglich beim Faktor „Soziale Erwünschtheit“ ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Hier weisen sowohl Volksschüler als auch Hauptschüler höhere Angstwerte als die Gymnasiasten auf.

Bei den anderen Faktoren konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Schularten festgestellt werden.

Deshalb muss auch die zweite Hypothese „AHS-Schüler leiden unter einem signifikant höheren Angstausmaß als Hauptschüler“ verworfen werden.

Vergleicht man also die Angstwerte bei den drei Schularten (Volksschule, Hauptschule, AHS) so sind signifikante Unterschiede lediglich beim Faktor „Soziale Erwünschtheit“ festzustellen.

Beim Vergleich von Mädchen und Jungen wurden signifikante Unterschiede in drei Faktoren festgestellt:

Mädchen zeigen höhere Angstwerte bei den Faktoren „Prüfungsangst“ und „Soziale Erwünschtheit“. Jungen weisen beim Faktor „Schulunlust“ signifikant höhere Angstwerte auf.

Die Fragebogenuntersuchung von BEER (2003) lieferte folgende Ergebnisse:

Hauptschüler weisen, im Vergleich zu AHS Schülern, signifikant höhere Angstwerte in den Faktoren „Familiäre Sozialisation und Angst vor Strafen“ und „Prüfungs- und Leistungsängste“ auf.

Die Hypothese, dass Mädchen signifikant höhere Angstwerte als Jungen aufweisen, musste verworfen werden.

Die beiden Untersuchungen wurden in einem Abstand von sieben Jahren in niederösterreichischen Schulen durchgeführt.

Betrachtet man die Schulangst der Hauptschüler und der Schüler in der AHS, so wurden in beiden Untersuchungen höhere Angstwerte in der Hauptschule festgestellt. Bei der vorliegenden Arbeit war die Schulangst beim Faktor „Soziale Erwünschtheit“, bei der Arbeit von BEER bei den Faktoren „Familiäre Sozialisation und Angst vor Strafen“ und „Prüfungs- und Leistungsängste“ größer als in der AHS.

Beim Vergleich zwischen den Geschlechtern wurden im Zuge der vorliegenden Untersuchung höhere Angstwerte der Mädchen bei den Faktoren „Soziale Erwünschtheit“ und „Schulunlust“ festgestellt. Bei den Jungen zeigt sich beim Faktor „Schulunlust“ ein höheres Angstniveau.

Die Untersuchung von BEER lieferte keine Unterschiede in der Schulangst zwischen Mädchen und Jungen.

2.9 Schlussbetrachtung

Da ich nach der Volksschule ein Gymnasium besucht habe, aber viele meiner Freunde in die Hauptschule gingen, konnte ich beobachten, dass es große Unterschiede gab wie stark der Leistungsdruck und auch die Schulangst in den beiden Schularten ausgeprägt war. Meiner persönlichen Erfahrung nach schien mir das Angstaussmaß im Gymnasium höher, als ich das bei den Hauptschülern beobachten konnte.

Das Interesse am Thema Schulangst und Schulart und meine subjektive Erfahrung, also die persönlichen Beobachtungen die ich bei Freunden und Bekannten in der Hauptschule und im Gymnasium machen konnte, haben mich zu dieser empirischen Untersuchung motiviert. Mich interessiert, ob es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen Volksschülern, Hauptschülern und Gymnasiasten gibt und wie dieser ausgeprägt ist. Durch die Beschäftigung mit diversen Untersuchungen zu diesem Thema, die teils unterschiedliche Ergebnisse darstellten, wurden die oben

angeführten Hypothesen aufgestellt und mittels einer Fragebogenuntersuchung überprüft.

In der Zeit von März bis Mai 2009 führte ich die Fragebogenuntersuchung in niederösterreichischen Schulen durch. Mein Testinstrument war der „Angstfragebogen für Schüler“ (AFS) von WIECZERKOWSKI, der insgesamt 50 Items beinhaltete, die die Schüler durch Ankreuzen mit „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“ beantworten sollten.

Es nahmen vier Volksschulklassen (4. Schulstufe), vier Hauptschulklassen (5. Schulstufe) und vier AHS-Klassen (5. Schulstufe) an der Untersuchung teil. Insgesamt konnten 242 Fragebögen für die Auswertung herangezogen werden.

Ziel dieser empirischen Untersuchung war, herauszufinden, ob und wie sich die Schulangst in der 4. Klasse Volksschule, der 5. Schulstufe in der Hauptschule und der 5. Schulstufe im Gymnasium unterscheidet. Eine weitere Hypothese, die mit Hilfe dieser Untersuchung überprüft werden sollte war, dass es einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Mädchen und Jungen gibt.

Beim Faktor Angst, der alle Items des Fragebogens zusammenfasst, gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Schularten. Lediglich beim Faktor Soziale Erwünschtheit können signifikante Unterschiede festgestellt werden. Hier weisen sowohl die Volksschüler, als auch die Hauptschüler signifikant höhere Angstwerte als die Gymnasiasten auf.

Unterschiede im Angstverhalten zwischen den Geschlechtern zeigen sich bei den Faktoren Prüfungsangst, Schulunlust und Soziale Erwünschtheit. Bei den Faktoren Prüfungsangst und Soziale Erwünschtheit zeigen die Mädchen signifikant höhere Angstwerte. Bei der Schulunlust verhält es sich umgekehrt. Hier weisen die Jungen signifikant höhere Angstwerte auf.

Es fällt auf, dass die meisten Unterschiede beim Faktor Soziale Erwünschtheit auftreten. Volksschüler und Hauptschüler weisen hier signifikant höhere Angstwerte als die Gymnasiasten auf. Auch die Mädchen zeigen signifikant höhere Angstwerte als die Jungen.

Der Faktor Soziale Erwünschtheit beinhaltet Items wie „Ich bin immer nett zu anderen“ oder „Ich sage immer die Wahrheit“. Es werden Eigenschaften beschrieben, die für die betreffende Person wahrscheinlich wünschenswert sind, die aber nicht der Realität entsprechen können, da niemand immer nett ist bzw. nie lügt. Es ist anzunehmen, dass Schüler, die hier einen hohen Wert erreicht haben, unter sozialer Angst leiden, sich eigene, negative Persönlichkeitsmerkmale nicht eingestehen und sich viele Gedanken darüber machen wie sie auf andere wirken. (vgl. dazu Kapitel 1.4.3 dieser Arbeit). Ein hoher Score bei diesem Faktor gibt Grund zur Annahme, dass sich der betreffende Schüler bei seinen Antworten nach sozialen Vorgaben richtet und nicht ehrlich antwortet. Es ist gut vorstellbar, dass die tatsächliche Angstaussprägung bei den anderen Faktoren (Prüfungsangst, Manifeste Angst und Schulunlust) höher ist, als jene Schüler angeben. (vgl. TARNAI 2000).

Bei der Prüfungsangst weisen die Mädchen signifikant höhere Angstwerte auf. Dies könnte natürlich auch an den Unterschieden der Geschlechterrollen liegen. Geht man davon aus, dass Jungen Angst oft nicht zugeben, so könnte das Ergebnis dadurch verzerrt sein. (vgl. dazu Kapitel 1.3.3.3 dieser Arbeit). Das ist jedoch nur eine Vermutung und kann im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht überprüft werden.

Im Gegensatz dazu zeigen die Jungen beim Faktor Schulunlust signifikant höhere Werte. Dieser beinhaltet Items wie „Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen bräuchte.“

Warum es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, lässt sich nur vermuten. Die Angst der Jungen zeigt sich vielleicht eher am Desinteresse

an der Schule, wogegen die Mädchen mit Angst vor Prüfungen und sozialer Angst zu kämpfen haben.

Als Vergleich und zur Diskussion der Untersuchungsergebnisse wurde die Fragebogenuntersuchung von BEER (2003) herangezogen, die im Jahr 2002 ebenfalls in niederösterreichischen Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt wurde.

3. Zusammenfassung

Der theoretische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit Begriffsbestimmungen, Konzepten zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung, möglichen Ursachen von Schulangst und den Erscheinungsformen der Schulangst.

Im ersten Teil werden, für diese Arbeit wichtige Begriffe, definiert. Angst ist ein unangenehmer Zustand, der von emotionalen und physischen Veränderungen begleitet wird. Sie ist im Gegensatz zur Furcht ungerichtet, und dient als biologisches Warnsystem. Man unterscheidet Angst als Zustand, und Angst als Wesenszug. Die Angst als Wesenszug stellt ein Persönlichkeitsmerkmal dar und ist von geringerer Intensität. Die Zustandsangst hingegen ist kurz und intensiv, aber zeitlich vorübergehend.

Panik geschieht plötzlich, es ist eine überwältigende Abfolge von intensiver Furcht.

Als eine Alarmreaktion auf eine bedrohliche Situation wird Furcht bezeichnet. Sie bezieht sich im Gegensatz zur Angst auf eine ersichtliche Gefahrenquelle.

Die Phobie ist, im Vergleich zur Furcht, einer Situation nicht angemessen, und kann von der betreffenden Person nicht erklärt werden. Es entsteht der dringende Wunsch, die angstausslösende Situation zu vermeiden.

Bei Stress handelt es sich um einen Spannungszustand, bei dem ein Zusammenhang zur Angst besteht. Stresssituationen entstehen auch, wenn eine Person ängstlich ist.

Schulangst entsteht in Interaktionssituationen. Die Schule wird vom Schüler als bedrohlich wahrgenommen. Sie kann personenbezogen, situationsbezogen oder dispositionell sein.

Da es unbestritten ist, dass Angst Einfluss auf schulische Leistungen hat, wird im zweiten Teil des theoretischen Abschnittes ein Überblick über drei Konzepte zum Zusammenhang zwischen Angst und Leistung gegeben.

MANDLER und SARASON betonen im Habit-Interferenz-Modell den situationsbedingten Charakter der Angstausslösung. Es gibt zwei Kategorien von Trieben. Neben dem aufgabenbezogenen „task-drive“ kann in Leistungssituationen auch der „anxiety-drive“ auftreten, der als Angstreaktion zu sehen ist. Der Abbau des Angstzustandes geschieht entweder durch eine aufgabenrelevante oder durch eine aufgabenirrelevante Angstreaktion. Letztere erschwert oder verhindert die Lösung der Aufgabe.

Als Hauptvertreter des State-Trait-Angst-Modells wird SPIELBERGER genannt. Er unterscheidet zwischen Zustandsangst (state-anxiety) und Angstneigung (trait-anxiety). Letzteres bedeutet eine allgemeine Ängstlichkeit. Personen mit einer Angstneigung reagieren öfter und mit höherer Zustandsangst als andere.

Beim Erwartungsmodell von ATKINSON hingegen geht es um Motive, die er als unspezifische Persönlichkeitsmerkmale, generalisierte Verhaltens-tendenzen definiert. Angst wird durch widerstreitende Motivationen erklärt. Während einer Leistungssituation, z.B. einer Prüfung, gibt es die Tendenz, Erfolg zu erzielen und die Tendenz, Misserfolg zu vermeiden. Treffen sie aufeinander entsteht ein Konflikt, dessen Lösung von der Intensität der Motive abhängt.

Die möglichen Ursachen von Schulangst werden im dritten Kapitel näher betrachtet. Ich habe mich hier auf die Schule, soziokulturelle Bedingungen, familiäre Bedingungen, und die Persönlichkeit des Kindes beschränkt.

Zuerst wird die Schule als Auslöser von Schulangst näher betrachtet. Mechanisches Lernen, große und wichtige Prüfungen, Zeitdruck und ein zu hohes Lerntempo können Angst auslösen. Auch Mitschüler können durch Auslachen, Spott oder Ausschließen aus der Gruppe Angst erzeugen. Das

Verhalten des Lehrers spielt eine große Rolle für das Wohlbefinden des Schülers. Die lehrerbezogene Prüfungsangst ist anscheinend größer, wenn der Lehrer stark lenkend, sehr autoritär und wenig wertschätzend ist.

Besonderes Augenmerk wurde auf den Zusammenhang zwischen Schulangst und Schulart und dem Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I gelegt. Es wurden fünf Untersuchungen mit teils unterschiedlichen Ergebnissen beschrieben. STANZEL-TISCHLER und GROGGER (2002) haben bei den AHS-Schülern geringere Schulangst festgestellt. EDER (2007) stellte bei den Gymnasiasten höhere Schulangst und mehr psychovegetativen Beschwerden als bei den Hauptschülern fest. Auch PETRI (1984) kam zu dem Ergebnis, dass AHS-Schüler unter höherer Schulangst als Hauptschüler leiden. JACOBS und STRITTMATTER (1979) dagegen ermittelten bei den jüngsten Gymnasiasten niedrigere Angstwerte. Auch bei BEER (2003) wiesen die Hauptschüler signifikant höhere Angstwerte auf.

Ob jemand unter Schulangst leidet, hängt natürlich auch immer mit seiner Persönlichkeit, mit seinem Selbstkonzept zusammen. Nach JACOBS und STRITTMATTER sind drei Eigenschaften für die Ausbildung von Schulangst bedeutsam: Allgemeine Ängstlichkeit, negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und ein negatives Selbstbild.

Laut Literatur gibt es bei der Schulangst schichtspezifische Unterschiede. Kinder, die aus der sozialen Unterschicht kommen, weisen höhere Schulangstwerte auf, womöglich, weil ihnen Werte wie Leistungsbereitschaft und Eigenverantwortlichkeit fremder sind und sie einfacher strukturierte und weniger Angstkontrollmechanismen zur Verfügung haben. Abgesehen von der Sozialschicht, spielt die hohe Betonung von Leistung in unserer Gesellschaft eine Rolle. Es ist anzunehmen, dass viele Kinder den Druck, gute Leistungen erbringen zu müssen um anerkannt zu werden, spüren. Das Anspruchsniveau und die Ängstlichkeit hinsichtlich schulischer Leistungen hängt wesentlich davon ab, welche Erfahrungen der Schüler mit

leistungsfordernden Personen, zu denen auch die Eltern zählen, gemacht hat. Die Betonung des Leistungsaspekts in der Erziehung, die elterliche Strenge und die Unterstützung, die das Kind durch die Eltern erfährt, haben wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Schulangst. Auch das Ignorieren von schlechten Noten und die Abhängigkeit der elterlichen Zuwendung von guten Noten, kann Angst begünstigen. Da Angstreaktionen in der Kindheit gelernt werden, kann man davon ausgehen, dass sich die Ängstlichkeit der Eltern auf das Kind überträgt. Anscheinend werden durch die Erziehung vermittelte Geschlechtsrollenunterschiede auch bei Schulangsttests wirksam. Da in den meisten dieser Untersuchungen Mädchen höhere Schulangstwerte als Jungen aufweisen, liegt die Vermutung nahe, dass Jungen Angst nicht offen zugeben.

Schulangst kann sich auf viele verschiedene Arten zeigen. Im vierten Kapitel des theoretischen Teils beschreibe ich die Erscheinungsformen der Schulangst, wobei ich mich hier auf Prüfungsangst, Schulunlust, soziale Angst und manifeste Angst beschränke.

Leistungsangst, oder auch Prüfungsangst genannt, entsteht, wenn der Schüler vor Anforderungen steht, die er als selbstwertbedrohlich einschätzt. Die Aufmerksamkeit von hochängstlichen Schülern ist bei Prüfungen mehr auf sich selbst als auf die eigentliche Aufgabe gelenkt. Misserfolge führen sie, im Gegensatz zu Niedrigängstlichen, auf das eigene Unvermögen zurück.

Die Schulunlust beschreibt ein Desinteresse an der Schule. JACOBS und STRITTMATTER (1979) fanden im Rahmen ihrer Fragebogenuntersuchung heraus, dass Schulunlust als eine Konsequenz von Schulangst zu sehen ist. Soziale Angst beschreibt eine emotionale Reaktion, der Schüler schätzt sich als sozial inkompetent ein. Die soziale Erwünschtheit äußert sich so, dass die betreffende Person sich bemüht, seine Persönlichkeitszüge an die Wertvorstellungen der Gesellschaft anzupassen. Gegenteilige Qualitäten werden oft verdrängt.

Eine allgemeine Ängstlichkeit wird als manifeste Angst bezeichnet. Sie kann Ursache, aber auch Konsequenz der Schulangst sein. Schüler mit generell hoher Angstneigung reagieren wahrscheinlich in vielen Situationen mit hoher Zustandsangst.

Im empirischen Teil der Arbeit wird die Fragebogenuntersuchung, die ich in niederösterreichischen Schulen durchgeführt habe, beschrieben. Mein Interesse gilt der Frage, ob es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen Schülern der vierten Klasse Volksschule, der fünften Schulstufe in der Hauptschule und der Allgemein bildenden höheren Schule gibt. Ein weiteres Ziel war, herauszufinden, ob sich die Schulangst zwischen Mädchen und Jungen unterscheidet.

Meine Hypothesen lauten:

Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen den SchülerInnen der Volksschule, der 5. Schulstufe in der AHS und Hauptschule.

- AHS-Schüler leiden unter einem signifikant höheren Angstausmaß als Hauptschüler.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Volksschülern und Hauptschülern bzw. Gymnasiasten.
- Es gibt einen signifikanten Unterschied im Angstverhalten zwischen Mädchen und Jungen.

Die Stichprobe umfasst vier Volksschulklassen (4. Klasse), vier Hauptschulklassen (1. Klasse), und vier 1. Schulklassen im Gymnasium, die sich alle im Bezirk Baden befinden. Insgesamt nahmen 242 Schüler an der Fragebogenuntersuchung teil, davon waren 124 männlich und 118 weiblich. Das verwendete Testinstrument ist der Angstfragebogen für Schüler (AFS) von WIECZERKOWSKI. Er beinhaltet 50 Fragen, die mit

„Stimmt“ oder „Stimmt nicht“ zu beantworten sind. Diese Fragen lassen sich in vier Kategorien unterteilen: Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und soziale Erwünschtheit.

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mit Hilfe von SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen folgende Antworten auf die oben angeführten Hypothesen:

- Zwischen Volksschülern, Hauptschülern und Gymnasiasten kann nur in Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – ein signifikanter Unterschied im Angstverhalten festgestellt werden. Sowohl die Volksschüler, als auch die Hauptschüler weisen hier im Vergleich zu den Gymnasiasten signifikant höhere Angstwerte auf.
- Vergleicht man Gymnasiasten und Hauptschüler, zeigen sich folgende Ergebnisse: Bei Faktor 5 – **ANGST** – kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Die Fragebogenerhebung zeigt weiters, dass bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – der Unterschied im Angstverhalten zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten mit $p = 0,0141$ hoch signifikant ist. Die Hauptschüler weisen hier mit einem Mittelwert von 4,2250 im Gegensatz zu den Gymnasiasten, bei denen sich ein Mittelwert von 3,2796 zeigt, deutlich höhere Angstwerte auf. Die Hypothese muss also verworfen werden.
- Beim Vergleich von Volksschülern und Hauptschülern zeigt sich in keinem Faktor ein signifikanter Unterschied. Volksschüler weisen, im Vergleich zu den Gymnasiasten, jedoch signifikant höhere Angstwerte beim Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – auf. Vergleicht man die Hauptschüler mit den Gymnasiasten, zeigen

sich, wie oben schon erwähnt, signifikant höhere Angstwerte beim Faktor 3 - Soziale Erwünschtheit - in der Hauptschule.

- Beim Vergleich von Mädchen und Jungen zeigen sich in drei Faktoren deutliche Unterschiede. Bei Faktor 5 – **ANGST** – kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Bei Faktor 1 – **Prüfungsangst** – gibt es mit $p = 0,0105$ einen hoch signifikanten Unterschied. Mädchen zeigen hier mit einem Mittelwert von 8,5339 im Gegensatz zu den Jungen, die einen Mittelwert von 7,1935 aufweisen, deutlich höheren Angstwert. Auch bei Faktor 2 – **Schulunlust** – ist mit $p = 0,0021$ ein hoch signifikanter Unterschied festzustellen. Hier haben die Jungen mit einem Mittelwert von 4,2177 gegenüber den Mädchen mit einem Mittelwert von 3,1780 deutlich höhere Angstwerte. Bei Faktor 3 – **Soziale Erwünschtheit** – ist der Unterschied im Angstverhalten zwischen den beiden Geschlechtern mit $p = 0,0167$ hoch signifikant. Hier weisen die Mädchen mit einem Mittelwert von 4,4322 deutlich höhere Angstwerte als die Jungen, bei denen sich ein Mittelwert von 3,5645 zeigt, auf.

Abschließend wurde die Fragebogenuntersuchung von Gabriele BEER (2003) herangezogen und die Ergebnisse mit denen der vorliegenden Arbeit vergleichend dargestellt.

Literaturverzeichnis

ALBERTS, Michael u.a.: Angst.- Flensburg: Flensburger Hefte Verlag, 1995

ALTRICHTER, Herbert: Ergebnisse der Schulangstforschung und Möglichkeiten zur Verminderung der Schulangst. Ein Literaturbericht. In: OLECHOWSKI/ SRETENOVIC, 1983, S. 11 - 42

BEER, Gabriele: Schulangst – Gibt es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen den Schülern und Schülerinnen der beiden Schultypen AHS und HS in der 5. Schulstufe? Eine empirische Untersuchung.- Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2003

BINZ, Christine u.a.: Familie und Schulerfolg. Ein Literaturüberblick zum Einfluss der Familiensituation auf Schulleistungen.- In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30. Jg. (2010), Heft 3, S. 280 – 292

BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik.- Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2005, 16. Auflage

BREIDENSTEIN, Georg u.a.: Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung – Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse.- In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg. (2007), S. 522 – 534

CORTINA, Kai S.: Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe 1: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems?.- In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. (2003), Heft 1, S. 127 – 141

EDER, Ferdinand: Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. (Kurzfassung). 2007.

Online, gefunden unter:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15670/befindlichkeitsstudie_07.pdf

am 13.09.2010

EDER, Ferdinand: Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 S. 33 - 54

Online, gefunden unter:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf am 13.09.2010

ESSAU, Cecilia A.: Angst bei Kindern und Jugendlichen.- München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003

FEND, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.- Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006

FEND, Helmut u.a.: Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule 2.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976

GÄRTNER-HARNACH, Viola: Angst und Leistung.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1972

GÄRTNER-HARNACH, Viola: Angst und Leistung.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976, 3. Auflage

GROEBEN, Ulrich: Determinanten der Schulangst. Unter besonderer Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsstils, der Einstellung der

Eltern zur Schule, des sozialen Status der Eltern und des Beliebtheitsgrades der Schüler in der Klasse.- Frankfurt/Main: Beltz Verlag, 1978

HÖFER, Thomas: Warum Angst? Zur Phänomenologie der Angst.- In: Alberts u.a. 1995, S. 8 - 28

HUTTER, Eva-Maria: Schulangst – familiäre Bedingungen ihrer Entwicklung.- Unveröffentlichte Diplomarbeit, 1995

JACOBS, Bernhard/STRITTMATTER, Peter: Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst.- München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1979

KROHNE, Heinz W. (Hrsg.): Angst bei Schülern und Studenten.- Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag, 1977

KROHNE, Heinz W.: Angst und Angstbewältigung.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1996

KROHNE, Heinz W.: Angst und Angstverarbeitung.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1975

KRÜGER, Heinz-Hermann u.a.: Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 für Freundschaftsbeziehungen von Kindern.- In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg. (2007), Heft 4, S. 509 - 521

LESCHINSKY, Achim (Hrsg): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996

LITZKE, Sven/ KREMS, Burkhardt: Prüfungsangst. 2003

Online, gefunden unter:

http://psydok.sulb.unisaarland.de/volltexte/2004/147/pdf/Litzcke_PrAngst.pdf am 14.08.2010

LODDENKEMPER, Hermann/SCHIER, Norbert: Leistung und Angst in der Schule. Menschliches Phänomen und pädagogisches Problem.- Paderborn: Schöningh, 1979

MASLOWSKA, L.: Anwendung empirischer Forschungsmethoden in Wissenschaft und Praxis. – Wien, 2002.

MEILI, Richard/ROHRACHER, Hubert (Hrsg.): Lehrbuch der experimentellen Psychologie.- Bern: Verlag Hans Huber, 1972, 3. Auflage

OLECHOWSKI, Richard: Eine empirische Interventionsstudie.- In: OLECHOWSKI/SRETENOVIC 1983, S. 65 - 147

OLECHOWSKI, Richard/SRETENOVIC, Karl (Hrsg.): Schule ohne Angst. Eine empirische Interventionsstudie zur Verminderung der Schulangst. Wien – München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, 1983

PAWLIK, Kurt: Statistische Methoden der Planung und Auswertung psychologischer Experimente.- In: Meili/Rohracher 1972, S. 423 – 462

PETRI, Gottfried: Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Teil 2.- Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1984

PONOCNY-SELIGER Elisabeth/PONOCNY Ivo: Statistic for you. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0. Wien, 2005

RESCH, J.: Empirische Forschungsmethoden 1. Wien, 2001

RIEMANN, Fritz: Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie.- München: Ernst Reinhardt Verlag, 1991

SCHABEL, Karin: Theoretische Konzepte zur schulbezogenen Angst.- In: OLECHOWSKI/SRETENOVIC 1983, S. 43 – 63

SCHÖNHERR, Andrea: Schulangst. Eine empirische Erhebung bei Volksschulkindern.- Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2005

SCHWARZER, Ralf: Schulangst und Lernerfolg. Zur Diagnose und zur Bedeutung von Leistungsangst in der Schule.- Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1975, 1. Auflage

SCHWARZER, Ralf: Streß, Angst und Handlungsregulation.- Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1993, 3. Auflage

SÖRENSEN, Maren: Einführung in die Angstpsychologie. Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner.- Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993, 2. Auflage

STUBBE, Tobias C.: Bildungsentscheidungen in der Sekundarstufe 1 – Sekundäre Herkunftseffekte an Hamburger Schulen.- In: Zeitschrift für

Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29. Jg. (2009), Heft 4, S. 419 - 435

SPANDL, Oskar Peter: Die Angst des Schulkindes und ihre Überwindung. Ein praktischer Leitfaden zur Erkenntnis und zum Abbau von Schul-, Leistungs- und Prüfungsangst.- Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1979

SPIELBERGER, Charles D.: Die Auswirkungen manifester Angst auf die Studienleistungen von Studenten.- In: OLECHOWSKI/SRETENOVIC 1983, S. 172 - 178.

STANZEL-TISCHLER, Elisabeth, GROGGER, Günther: Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe 1. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002.- Graz: 2002

STRITTMATTER, Peter: Schulangstreduktion.- Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 1997, 2. Auflage

TARNAI, Christian, Paschon Andreas, Riffert Franz, Eckstein Kirstin (2000) Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Schulangst - eine Hypothesenprüfung im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Nummer 2 - Herbst 2000. S. 5-20. Online gefunden unter: http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling2000/cht_ap_fr_ke_2000_1.pdf am 10.09.2010

TINHOF, Carmen: Schulangst. Möglichkeiten der Reduktion von Schulangst beim Schulstart.- Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2002

VAN OPHUYSEN, Stefanie: Die Einschätzung sozialer Beziehungen der Schüler nach dem Grundschulübergang durch Klassenlehrer.- In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 37.Jg. (2009), Heft 4, S. 330-346

WALTER, Hellmuth: Angst bei Schülern.- München: Ernst Reinhardt Verlag, 1981, 2. Auflage

WEBER, Katharina: Schulangst im Fach Deutsch bei Migrant/innen – Allgemeiner Aspekt: Probleme der schulischen Allgemeinbefindlichkeit durch Sprachbarrieren.- Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit, 2008

WIECZERKOWSKI, Wilhelm u. a: Angstfragebogen für Schüler AFS. Göttingen: Verlag für Psychologie, 1979, 4. Auflage

WILD, Elke: Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern.- In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg. (2001), Heft 4, S. 481 - 499

Wie geht es dir in der Schule?

Datum: _____

Ich bin ein Mädchen ☐
 ein Bub ☐

Auf den nächsten 2 Seiten findest du 50 Fragen, die du mit "stimmt" oder "stimmt nicht" beantworten sollst. Wenn du meinst, dass der Satz, so wie er dort steht auf dich zutrifft, dann kreuze "stimmt" an, trifft der Satz nicht auf dich zu, dann kreuze "stimmt nicht" an.

Das ist kein Test, und du bekommst auch keine Note dafür.

Du kannst jederzeit fragen wenn du etwas nicht verstehst.

Beispiel:

	STIMMT	STIMMT NICHT
Ich spiele gerne Fußball	☐	☐
Wenn du gerne Fußball spielst, dann kreuze "STIMMT" an.	☒	☐
Wenn du eher nicht so gerne Fußball spielst, dann kreuze "STIMMT NICHT" an	☐	☒

		STIMMT	STIMMT NICHT
1	Ich habe Angst davor, dass überraschend eine Schularbeit geschrieben wird	☐	☐
2	Ich habe öfter starkes Herzklopfen	☐	☐
3	Manchmal wünschte ich, dass mich keiner kennt	☐	☐
4	Ich sage immer die Wahrheit	☐	☐
5	Manchmal muss ich mich sehr zusammennehmen, dass mir keiner etwas anmerkt	☐	☐
6	Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann	☐	☐
7	Wenn ich aufgerufen werde und nach vorn kommen muss, habe ich immer etwas Angst	☐	☐
8	Oft kann ich abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muss	☐	☐
9	Ich verhalte mich immer freundlich und zuvorkommend	☐	☐
10	Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens ganz misshmutig	☐	☐
11	Ich werde oft ganz nervös	☐	☐
12	Nach einer Schularbeit habe ich immer wieder das Gefühl, dass ich doch wieder so vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte	☐	☐
13	Ich bin immer nett zu anderen	☐	☐
14	Ich muss häufig daran denken, was alles noch geschehen könnte	☐	☐
15	Wenn eine Schularbeit geschrieben wird, vergesse ich oft Dinge, die ich vorher gut gelernt habe	☐	☐
16	Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen bräuchte	☐	☐
17	Das meiste, was man in der Schule lernen muss, kann man im späteren Leben doch nicht gebrauchen	☐	☐
18	Ich gebe immer sofort zu, wenn ich etwas nicht genau weiß	☐	☐
19	Ich habe oft Angst, dass ich bei anderen einen schlechten Eindruck mache	☐	☐
20	Oft möchte ich am liebsten ganz für mich alleine sein	☐	☐
21	Ich gehe gern zur Schule	☐	☐
22	Manchmal kommt es mir so vor, als ob die anderen in meiner Klasse alles viel besser können als ich	☐	☐
23	Ich mache mir oft Sorgen, ob ich auch versetzt werde	☐	☐
24	Ich bin nie schlecht gelaunt	☐	☐
25	Wenn mein Name fällt, habe ich sofort ein beklemmendes Gefühl	☐	☐

	STIMMT	STIMMT NICHT
26 Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf	☐	☐
27 Oft muss ich daran denken, dass mir etwas zustoßen könnte	☐	☐
28 Ich bin immer sehr artig	☐	☐
29 Oft bin ich im Unterricht schlecht gelaunt	☐	☐
30 Wenn wir eine Schularbeit schreiben, weiß ich meistens schon von Anfang an, dass ich es doch nicht gut machen werde	☐	☐
31 Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen	☐	☐
32 Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte	☐	☐
33 Ich habe noch nie eine Ausrede gebraucht	☐	☐
34 Schon wenn die Schularbeitshefte verteilt werden, bekomme ich starkes Herzklopfen	☐	☐
35 Wenn der Lehrer jemanden nach vorn zur Tafel rufen will, denke ich meistens: Hoffentlich nimmt er mich nicht	☐	☐
36 Manchmal wünschte ich, dass ich mir nicht so viel Sorgen über Schularbeiten mache	☐	☐
37 Ich habe noch nie gelogen	☐	☐
38 Ich habe sehr oft Angst dass ich nicht das Richtige tue	☐	☐
39 Manchmal fühle ich mich wie verlassen, auch wenn ich mit anderen zusammen bin	☐	☐
40 Wenn eine Schularbeit geschrieben wird, mache ich oft Fehler, weil ich zu viel Angst habe	☐	☐
41 Wenn geprüft wird, bekomme ich jedes Mal ein komisches Gefühl im Magen	☐	☐
42 Ich bin manchmal so aufgeregt, dass meine Hände zittern	☐	☐
43 Ich bin immer zu allen freundlich	☐	☐
44 Vor Schularbeiten bin ich immer aufgeregt	☐	☐
45 Ich möchte eigentlich anders sein, als ich mich gebe	☐	☐
46 Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien noch so angenehm waren	☐	☐
47 Ich habe bei Prüfungen immer Angst, dass ich schlechte Noten bekomme	☐	☐
48 Ich bin noch nie auf einen anderen neidisch gewesen	☐	☐
49 Ich mache mir zuviele Sorgen	☐	☐
50 Meistens ist es etwas ungerecht, dass gerade ich ausgeschimpft werde	☐	☐

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der Frage auseinander, ob es einen Unterschied in der Schulangst von Schülern der 4. Klasse in der Volksschule, der 1. Klasse in der Hauptschule und im Gymnasium gibt. Weiters ist von Interesse, ob sich die Schulangst zwischen den Geschlechtern unterscheidet.

Im Theorieteil dieser Arbeit wird auf Angst im Allgemeinen und den Zusammenhang zwischen Angst und Leistung eingegangen. Außerdem werden mögliche Ursachen und Erscheinungsformen von Schulangst näher betrachtet. Anhand von diversen Untersuchungen werden besonders der Zusammenhang zwischen Schulangst und Schulart und der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe behandelt.

Ausgehend von den beschriebenen Studien, die sich mit der Schulangst in der Volksschule, Hauptschule und dem Gymnasium beschäftigt haben, werden im empirischen Teil dieser Arbeit Hypothesen formuliert. Anhand einer Fragebogenuntersuchung, die in niederösterreichischen Volksschulen, Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt wurde, werden diese überprüft.

Es lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

Es wurde kein signifikanter Unterschied in der Schulangst zwischen den drei Schularten festgestellt. Lediglich beim Faktor „Soziale Erwünschtheit“ weisen die Volksschüler und die Hauptschüler größere Angstwerte im Vergleich zu den Gymnasiasten auf.

Beim Vergleich zwischen den Geschlechtern zeigen Jungen höhere Angstwerte beim Faktor „Schulunlust“, Mädchen hingegen weisen bei den Faktoren „Prüfungsangst“ und „Soziale Erwünschtheit“ höhere Werte auf.

Abschließend wird die Fragebogenuntersuchung von Gabriele Beer, die sich mit dem Unterschied im Angstverhalten zwischen Schülern der 5. Schulstufe in der Hauptschule und im Gymnasium beschäftigt, zum Vergleich und zur Diskussion der Ergebnisse herangezogen.

Abstract

This thesis deals with the question whether there exists any difference in school anxiety between elementary school fourth grade and secondary school/ grammar school first grade students. Furthermore it is of interest, if there appears any disparity in school anxiety between the sexes.

The theoretical part examines anxiety in general and the relationship between anxiety and performance. In addition possible causes and manifestations of school anxiety are discussed. Based on various studies the relationship between school anxiety and the type of schooling and the transition from primary to secondary school will be treated in particular.

In the empirical part of this working hypothesis a focus is set on the above mentioned studies dealing with school anxiety in various types of schools. They will be reviewed with reference to a questionnaire survey conducted in Lower Austrian primary, secondary and high schools.

The following results can be stated:

There is no significant difference in school anxiety among the three types of schools. Only the factor of "social desirability" refers to increased anxiety levels among elementary and secondary school students compared to high school students.

The comparison between the sexes shows higher anxiety scores among boys considering "school displeasure". In contrast, girls score higher in "test anxiety" and "social desirability".

Finally the questionnaire study by Gabriele Beer dealing with the difference in anxiety-related behavior among students of fifth grade primary and secondary school students is used for comparison and discussion of the results.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Christina Pobenberger
Geboren am: 24. Mai 1983 in Wien
Wohnort: 7083 Purbach am Neusiedlersee

Schulbildung

09/89 – 06/93 Volksschule Teesdorf
09/93 - 06/97 Bundesrealgymnasium Frauengasse in Baden
09/97 - 06/02 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLA) mit dem Schwerpunkt Kulturtouristik in Baden
Juni 2002 Reifeprüfung an der HLA Baden

Studium

Ab 10/02 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien, mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und psychoanalytische Pädagogik

Praktika/Arbeitserfahrung

08/02 Betreuerin bei der Lebenshilfe in Sollenau
07/03 Betreuerin bei der Lebenshilfe in Baden
08/04 Betreuerin bei „Ferien zu Hause“ in Kottingbrunn

09/04	Unterstützung der Sozialpädagoginnen im Landesjugendheim Pottenstein
10/04 – 04/05	Nachhilfe und Legasthenietraining in Traiskirchen
09/05 – 12/05	Mitarbeit an einem Forschungsprojekt des Ludwig-Boltzmann Instituts in Wiener Volksschulen
09/05 – 06/06	Praktikum bei einem Berufsvorbereitungskurs für sozial benachteiligte Jugendliche an der VHS Meidling
08/07 – 07/08	Nachhilfe und Legasthenietraining im Kinderzentrum Sollenau
01/08 – 10/08	Unterricht im Projekt NESIB in Neunkirchen (Beschäftigungs- und Qualifizierungsprojekt für arbeitssuchende Jugendliche)

Zusatzqualifikation

Diplomierte Legasthenie- und Dyskalkulietrainerin des Ersten Österreichischen Dachverbands Legasthenie (EÖDL)