

Prüfungsängste

Ein Interventionsprogramm zum Umgang mit und zur Bewältigung von Prüfungs- und Leistungsängsten



Abbildung 1: Emotionen und Verhaltensweisen vor und während einer Prüfung, 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015, mit Hilfe der Google Bildsuche, URL im Anhang)

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Vorgelegt von: Nathalie Andrea Vanessa Imesch

Ort und Datum der Abgabe:

Betreuerin: Corinna Bumann

Brig, den 16. Februar 2015

Zusammenfassung

Seit Menschen Gedenken existieren Prüfungen. Bereits in den ersten Jahrhunderten nach Christi, halten Historiker fest, wurden öffentliche Prüfungen durchgeführt, um höhere Pösten der Gesellschaft zu vergeben. So besteht der Zweck der Prüfungen seit jeher in der „Sicherung des Leistungsprinzips“ (vgl. Krems & Lizcke, 2003, S.1). Seit dem letzten Jahrhundert wird vermehrt danach geforscht, ob wohl auch Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein von Angst, die durch die Testsituation hervorgerufen wird, und dem Ausfüllen typischer Intelligenztestelementen bestehen (vgl. Mandler & Sarason, 1952a, S.166-173). So hat die Prüfungsangstforschung eine ganz neue Wende erhalten. Prüfungsangst ist ein in unserer Gesellschaft relativ weit verbreitetes Thema, welches jedoch eher selten angesprochen wird. Klar ist, dass jeder Mensch in seinem Leben mit Prüfungen konfrontiert wird, doch nicht jedes Individuum in der Lage ist, unter Prüfungsbedingungen sein Potenzial in gleichem Masse auszuschöpfen (vgl. Krems & Lizcke, 2003, S.1). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich intensiv mit der Auseinandersetzung von Prüfungsängsten. Im Fokus stehen sicherlich der theoretische Zugang mit dem *Modell* über die herausgearbeiteten Aquisitions- und Performanzbedingungen von Prüfungsangst und das darauf aufbauende *Interventionsprogramm*. Der Sinn und Zweck dieser Arbeit besteht nämlich primär darin, das zusammengestellte Interventionsprogramm, welches im Rahmen dieser Diplomarbeit entstanden ist, vorzustellen und die Resultate einer möglichen Tendenz seiner Wirkung in einer Einzelfallstudie darzulegen. Aufgrund bereits bestehender Fragebögen wird ein Erhebungsinstrument – der *FEP* (Fragebogen zur Erhebung der Prüfungsangst) – konstruiert, aus dessen Ausprägungen ein persönliches *Prüfungsangstprofil* (PAP) erstellt werden kann. Dieses gilt als Grundlage für die Zusammenstellung des individuell konzipierten Interventionsprogrammes mit auf die genaue Zusammensetzung der Angst des Kindes abgestimmten Übungen. Aufgrund der Konzipierung des Interventionsprogrammes und der Durchführung der Übungen kristallisiert sich folgende Hauptfragestellung heraus:

Wie weit ist es möglich mit den zusammengestellten Interventionen des Trainingsprogramms „Die Prüfungshelfer“ mit der spezifischen Angstform ‚Prüfungsangst‘ umzugehen und diese gegebenenfalls zu bewältigen?

Diese Fragestellungen gerieten nun in den Interessenfokus und es galt nun, diese empirisch zu erforschen. Während rund 10 Wochen wurde das Interventionsprogramm mit einer Sechstklässlerin, 12 Jahre, aus einer mittelgrossen Gemeinde im Rahmen des PSH-Unterrichtes durchgeführt. Mittels ausgewählter Datenerhebungsmethoden sollten die Hypothesen untersucht werden. Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Wunsch, der Schülerin zu helfen, über die statistisch überprüfbare Wirksamkeit gestellt wurde. Dazu bräuchte es umfangreichere Methoden der Inferenzstatistik, die den Rahmen dieser Arbeit sicherlich gesprengt hätten. So wurden einfachere Datenerhebungsmethoden (Beobachtung und Befragung) eingesetzt. Die Ergebnisse jedoch fielen nichtsdestotrotz sehr erfreulich aus: Auf die Gesamtprüfungsangst konnte ein befragter Rückgang von rund 15% gemessen werden, wobei sich in fünf von sechs behandelten Dimensionen eine Besserung abzeichnete. Aufgrund der umfangreichen Untersuchungen bildet das Interventionsprogramm eine erste Grundlage für weiterführende Forschungen und Anpassungen. Es kann jedoch bereits nach dieser Arbeit festgestellt werden, dass das Interventionsprogramm einen nachweisbaren Effekt auf die Verminderung, bzw. den besseren Umgang mit Prüfungsängsten mit sich zieht, da das Mädchen u.a. während der Intervention in den regulären Unterricht zurückwechseln konnte.

Schlüsselbegriffe dieser Arbeit sind: Prüfungsangst, Interventionsprogramme gegen Prüfungsangst, „Die kleinen Prüfungshelfer“ und der DBR-Ansatz.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	6
2. Problemstellung.....	7
2.1. Forschungsgegenstand.....	7
2.1.1. Erkenntnisse aus den ersten, relevanten Studien.....	7
2.1.2. Erkenntnisse aus weiteren Studien.....	8
2.1.3. Forschungslücken.....	11
3. Theoretischer Bezugsrahmen.....	11
3.1. Angst.....	12
3.1.1. Ursprung der Angst.....	12
3.1.2. Unterscheidung wichtiger Grundbegriffe.....	12
3.1.3. Mögliche Ursachen von Angststörungen.....	13
3.1.4. Verschiedene Ängste im Verlauf unseres Lebens.....	13
3.2. Prüfungsangst.....	14
3.2.1. Mögliche Begriffsdefinition und wichtige Differenzierungen des Angstbegriffs.....	14
3.2.2. Epidemiologische Daten.....	15
3.2.3. Aquisitions – und Performanzfaktoren.....	16
3.2.4. Erscheinungsformen der Prüfungsangst.....	24
3.3. Interventionsprogramme gegen Prüfungsängste.....	27
3.3.1. Trainingsprogramme für Kinder mit Prüfungsängste.....	27
3.3.2. Weitere Trainingsprogramme.....	31
4. Fragestellung und Hypothesen.....	32
4.1. Hauptfragestellungen.....	33
4.2. Hypothesen.....	33
5. Konzept und methodisches Vorgehen.....	35
5.1. Konzept.....	35
5.1.1. Interventionsprogramm „Die kleinen Prüfungshelfer“.....	35
5.2. Design-Based-Research (DBR) - Ansatz.....	36
5.3. Eingesetzte Methoden.....	38
6. Intervention, Sammlung und Präsentation der Ergebnisse.....	39
6.1. Intervention.....	39
6.2. Präsentation der Ergebnisse.....	40
6.2.1. Intensität der einzelnen Dimensionen.....	40
6.2.2. Prüfungsangstprofile.....	42
6.2.3. Zusammengefasste Ergebnisse aus dem qualitativen Interview.....	44
6.2.4. Weitere Erkenntnisse aus den Befragungen.....	45
7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	45
7.1. Interpretation.....	45

7.1.1.	Hauptfragestellung	46
7.1.2.	Sekundäre Fragestellung	47
7.1.3.	Interpretation der Hypothesen.....	48
7.2.	Schlussfolgerungen.....	59
7.2.1.	Vorschläge für die Verbesserung und die Weiterentwicklung des Konzepts.....	60
7.2.2.	Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen	61
8.	Kritische Distanz.....	62
8.1.	Wert und Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit	62
9.	Quellenverzeichnis	65
9.1.	Literaturverzeichnis	65
9.2.	Verzeichnis der Darstellungen.....	72
9.2.1.	Abbildungsverzeichnis.....	72
9.2.2.	Tabellenverzeichnis.....	73
10.	Anhang	74

Vorwort



„Glück ist nicht eine Station, bei der man ankommt,
sondern eine Art zu reisen.“ ♥

Margaret Lee Rumbeck

Abbildung 2: Glück, 2015

(Quelle: dinirosita.blogspot.ch, 2015)

Das Schreiben einer Diplomarbeit ist ein spannender, aufregender Prozess, welcher ich im vergangenen Jahr an der Pädagogischen Hochschule durchschreiten durfte. Ich begab mich auf eine spannende Reise, meine Reise namens Abschlussarbeit. Wie bei jeder Expedition muss vor Aufbruch zunächst festgelegt werden, wohin es gehen soll, damit man sich nicht verirrt oder von seinem Weg abkommt. Ich wusste, dass ich mit meiner Diplomarbeit etwas ermöglichen wollte, was praktischen Nutzen mit sich bringt und Sinn macht.

Da ich selber seit meiner frühen Schulzeit an Prüfungsangst leide, weiss ich, was es bedeutet, unter grosser Angst Prüfungen zu schreiben. Der Druck der Betroffenen ist oft gross und das Thema wird sehr häufig umgangen und bleibt unthematisiert. Angst wird oftmals mit einer Charaktereigenschaft verwechselt, die man sowieso nicht ablegen kann, die einfach zum jeweiligen Menschen gehört, die es zu akzeptieren gilt.

Mit meiner Arbeit möchte ich jedoch eine Möglichkeit bieten, dass es den Betroffenen besser gelingt, mit ihren Ängsten umzugehen. Ich möchte Lehrpersonen mit meinem Programm unterstützen, damit sie Möglichkeiten kennen, ihren Schülern die nötige Unterstützung zu bieten. Heute, bald anderthalb Jahre nach Beginn der Arbeit kann ich mit Freude feststellen, dass mir dies mit meinem Interventionsprogramm gelungen ist. Damit ich diese Arbeit verwirklichen konnte, gab es viele Menschen, die mich auf meiner Reise unterstützt haben.

Zunächst möchte ich meiner Betreuerin Frau *Corinna Bumann* danken, die mir in allen Schwierigkeiten jederzeit mit Rat, Tat und Menschlichkeit zur Seite gestanden ist und auf jedes Problem eine fachlich kompetente und situationsgerechte Lösung parat hatte.

Weiter möchte ich den Menschen danken, die es überhaupt ermöglicht haben, dass diese Arbeit in der Praxis umgesetzt werden konnte: Mein Dank geht an die *Schülerin*, welche so engagiert, offenherzig und ehrlich an dem Trainingsprogramm teilgenommen hat und möchte sie ermutigen, weiter an sich zu glauben und an ihrer Angst zu arbeiten – es lohnt sich! Weiter danke ich der *schulischen Heilpädagogin* für ihre fachliche Unterstützung und Ihre Bereitschaft, mein Projekt in ihrem Unterricht zu testen. Vielen Dank für die Ermöglichung solch einer Chance!

Mein Dank geht auch an *Edmund Steiner* - den Verantwortlichen für die Durchführung der Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis - für sein offenes Ohr und seine konstruktiven Lehren im Rahmen der Vorbereitungs- und Durchführungszeit.

Ein grosses Danke möchte ich auch an meine Lektorinnen und Lektoren richten, die in vielen, aufwändigen Stunden mit so aufmerksam geschulten Augen meine Arbeit gelesen haben und in spannenden Reflexionsnachmittagen mit mir die Arbeit Revue passieren liessen. Dadurch habt ihr mir eine ganz neue Sichtweise zur Reflexion ermöglicht: Mein Dank geht hier ganz besonders an meine wundervolle Schwester, *Larissa Imesch*, danke, dass es dich in meinem Leben gibt; an meine treuen Freundinnen *Colleen Fuchs* und *Melanie Welschen* sowie an meinen Cousin *Christoph Imesch*.

Darüber hinaus möchte ich euch, *Mama und Papa*, für die liebevolle Unterstützung danken, die ich immer wieder von euch erfahren darf. Ihr zeigt mir jeden Tag neu, dass mein Leben mit euch eine Reise voller Glück bedeutet! Ein ganz besonderer Herzensdank geht an meine *Grossmama*, von der ich gelernt habe, an mich zu glauben und Vertrauen ins Leben zu haben. Ohne dich würde diese Arbeit nicht auf diese Art und Weise existieren, danke!

Visp, im Februar 2015

Nathalie Imesch ♥

1. Einführung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Präsentation der Erstellung, Durchführung und Reflexion des Interventionsprogrammes „Die kleinen Prüfungshelfer“. Dieses Interventionsprogramm wurde im Rahmen einer Bachelorarbeit aufgrund theoretischer Erkenntnisse im Bereich der Prüfungsangst und bereits bestehenden Prüfungsangstinterventionsprogrammen erstellt. Das Interventionsprogramm basiert auf einem *patientenorientierten* Ansatz und besteht aus folgenden Hauptkomponenten: Mittels einem Fragebogen zur Erhebung von Prüfungsangst (*FEP*) werden in sechs verschiedenen Bereichen Fragen gestellt, die Hinweise zur jeweiligen Intensität des Bereiches liefern. Diese Bereiche werden „Dimensionen“ genannt. Der FEP besteht aus 109 Items aus allen sechs Dimensionen, die folgendermassen heissen:

PA	Prüfungsangst	Unzulänglichkeit, Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen, Ängste vor Leistungsversagen (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)
MA	Manifeste Angst	allgemeine Angstsymptome (Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen, Furchtsamkeit, reduziertes Selbstvertrauen) (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)
KO	Konzentration	Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme (vgl. Schmid, 1998, S.13f)
SU	Schulische Unlust	innere Abwehr gegen die Schule, unlustvolle Erfahrungen, Motivationsabfall (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)
ME	Methoden	Mangelnde Kenntnisse im Bereich Lern- und Arbeitstechniken (vgl. Schmid, 1998, S.13f)
SE	Soziale Erwünschtheit	Ängstlichkeit, von der erwünschten sozialen Norm abzuweichen; erhöhte Tendenz, sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit darzustellen; Neigung zur Verstellung (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)

Tabelle 1: Die sechs Dimensionen des Interventionsprogrammes (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Aufgrund der Resultate des FEP werden die Ausprägungen - auch *Intensitäten* genannt – der einzelnen Dimensionen berechnet und in einem persönlichen Prüfungsangstprofil (*PAP*) festgehalten. Aufgrund dieses PAP I (Prä-Befragung) kann nun ein ganz individuell gestaltetes und auf das Kind massgeschneidertes *Trainingsprogramm* mit spezifisch auf die Dimension passenden Übungen zusammengestellt werden. Nach der Beendigung der Interventionen wird ein weiteres Mal ein PAP II (Post-Befragung) erstellt, Auch wird in der folgenden Arbeit ein beobachtetes PAP 1 im Vorfeld der Intervention und ein beobachtetes PAP 2 nach der Durchführung der Intervention von der schulischen Heilpädagogin erstellt. Mittels dieser Daten werden Veränderungstendenzen in den einzelnen Dimensionen und im Hinblick auf das Gesamtkonstrukt der Prüfungsangst erhoben. Zunächst jedoch wird in der Problemstellung der Kontext, in welchen die Untersuchung eingebettet wird, eindeutig umrissen.

2. Problemstellung

2.1. Forschungsgegenstand

Seit *Tausenden von Jahren* existieren Prüfungen. Diverse Studien zeigen, dass nicht alle Menschen unter Prüfungsbedingungen ihr Leistungsvermögen voll ausschöpfen können (vgl. Krems & Lizcke, 2003, S.1). Auch im Setting „Unterricht“ kann dieser Umstand immer wieder *fächer- und stufenunabhängig* beobachtet werden. Diverse Studien führen diese Tatsache auf das Phänomen der *Prüfungsangst* zurück, welches auch in der heutigen Zeit sehr präsent ist. Aktuelle Studien zeigen auf, wie auffällig die deutlich angestiegenen Prozentzahlen von Personen, die an Prüfungsangst leiden, sind (vgl. ebd., S.1).

2.1.1. Erkenntnisse aus den ersten, relevanten Studien

Bereits im 2. und 3. Jahrhundert v.Chr. wurden in China *öffentliche Prüfungen* durchgeführt, um Kandidaten für den Staatsdienst auserkiesen zu können. Der Zweck der Prüfungen besteht also seit ihrer Einführung in der „Sicherung des Leistungsprinzips“. Die Durchführung von Prüfungen wird häufig laut umstritten, trotzdem steht ihre Abschaffung ausser Frage. Heftig diskutiert wird auch das „Wie“ der Durchführung von Prüfungen und „ob gewisse Menschen durch Prüfungen benachteiligt werden“. So ist es offensichtlich, dass an Prüfungsangst leidende Menschen in Prüfungen „nur einen Bruchteil ihres Leistungsvermögens“ zeigen können (vgl. Krems & Lizcke, 2003, S.1). Die erste, wissenschaftliche Studie, die im Jahre 1958 explizit zum Thema Prüfungsangst durchgeführt wurde, stammte von Richard Alpert und Ralph Haber. Richard Alpert kehrte auf dem Höhepunkt seiner Forschungen der Psychologie den Rücken zu und wirkte von da an in Indien als buddhistischer Religionsmann „Ram Dass“, wo er heute noch tätig ist. Leider ist die Studie der beiden Wissenschaftler heute sehr schwer ausfindig zu machen und es können kaum Rückschlüsse über die gewonnenen Erkenntnisse eruiert werden (vgl. Dass, 2010, o. S.). Im Vorfeld zu dieser Studie probierten Wissenschaftler in Voruntersuchungen herauszufinden, ob Zusammenhänge zwischen dem Vorhandensein von Angst, die durch die Testsituation hervorgerufen wird, und dem Ausfüllen typischer Intelligenztestelementen bestehen (vgl. Mandler & Sarason, 1952a, S.166-173). Erkenntnisse wurden dabei der *S-R-Verhaltenstheorie des Behaviorismus* zugeordnet, wie es dieser Zeitepoche der Nachkriegszeit entsprach (vgl. ebd., S.166-173). Die Forscher kamen zu der Einsicht, dass hochängstliche Versuchspersonen bessere Testergebnisse erzielen, wenn im Vorfeld keine Hinweise zur Testsituation gemacht werden. Die optimalen Bedingungen für weniger ängstliche Testpersonen lagen darin, dass ihnen ein Misserfolgsbericht genannt wurde (vgl. ebd., S.166-173). Weiterführende Forschung ergab Korrelationen zwischen Prüfungsängstlichkeit und *psychometrischen Angaben*, sowie der *sozialen Klasse*. Auch wurden Untersuchungen eingeleitet, in denen die Prüfungsangst mit von den Personen gewohnten *Frustrationen* verglichen wurden (Mandler & Sarason, 1952b, S.810-817). Auch wurde nachgewiesen, dass Menschen mit grosser Prüfungsangst dazu tendieren, sich selber mehr *Schuld an Misserfolgen* zuzuschreiben, als dies Menschen mit tieferer Prüfungsängstlichkeit tun (vgl. John, Sarason, 1955, S.335-338). In den Siebzigerjahren konnte erstmals ein Zusammenhang zwischen der *erlernten Hilflosigkeit* und der *Prüfungsangst* wissenschaftlich nachgewiesen werden. Dabei wurden in einer Versuchsanordnung stark prüfungsängstlichen, sowie schwach prüfungsängstlichen Personen entweder kontrollierbarem oder unkontrollierbarem Lärm ausgesetzt. Der einen Hälfte wurde in der anschliessenden Aufgabe zur Lösung eines Anagramms bestätigt, dass die Möglichkeit zu scheitern besteht, der anderen Hälfte wurde dies nicht mitgeteilt. Wie die bisherigen Prüfungstheorien (vgl. Alpert & Haber, 1958; John, Sarason, 1955) es vermutet haben, konnte bestätigt werden, dass nur die stark prüfungsängstlichen Personen durch die erlernte Hilflosigkeit in ihrer Leistung geschwächt wurden (vgl. Coyne, Lavelle &

Metalsky, 1979, S.381-387). Wie Warren et al. (1996) festgestellt haben, besteht zwischen Prüfungsängsten und *Leistungsdefiziten* eine deutliche Korrelation. Seipp (1990) verwirklichte eine Metaanalyse mit 126 neueren Studien aus verschiedenen Ländern aus den Jahren 1975 bis 1988. Durch diese Metaanalyse können negative *Korrelationen zwischen Angst- und Leistung* aufgezeigt werden, da die Leistung der beiden Gruppen eine halbe Standardabweichung auseinander lag. Da die Datenlage lediglich korrelative Zusammenhänge nachweist, ohne Schlüsse auf die Ursache des Zusammenhanges zuzulassen, kann nur darüber spekuliert werden, ob primäre Prüfungsangst Leistungsdefizite mit sich bringt, oder jedoch Leistungsdefizite aufkommende Ängste hervorbringen. Silverman (1995) kommt in diversen Studien zum Ergebnis, dass eine erhöhte Prävalenz anderer Angst- und phobischer Störungen bei Kindern mit Prüfungsängsten nachgewiesen werden konnte. Auch Essau (2003) erlangte die Erkenntnis, dass Kinder mit Prüfungsangst an mindestens einer weiteren Angststörung leiden (vgl. Essau, 2003, o. S. zit. nach Schneider, 2009, S.575).

2.1.2. Erkenntnisse aus weiteren Studien

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt besonders auf der Therapie von Prüfungsangst bei Schülern. Diese Therapie umfasst aufgrund der verschiedenen Manifestationsebenen der Angstsymptome (*kognitiv, behavioral, emotional* und *physiologisch*), welche aufgrund des FEP (Fragebogen zur Erhebung von Prüfungsangst) erhoben wurden, verschiedene Interventionsansätze, die auf sechs verschiedenen Dimensionen beruhen (Prüfungsangst, *manifeste Angst*, *Konzentration*, *Motivation*, *Lerntechniken* und *soziale Erwünschtheit*). In diesem Kapitel wird die Konzipierung dieses Interventionsprogrammes mit Hilfe fundamentaler Erkenntnisse aus weiteren, dem Programm zu Grunde liegenden Studien, kurz begründet.

a) Interferenz-Modell

Verbindung zur Dimension Prüfungsangst mit dem Schwerpunkt kognitive Interventionen

Dieses Modell vertritt die Annahme, dass der zu kennende Prüfungsstoff von den Lernenden zwar beherrscht wird, das adäquate Abrufen und Wiedergeben jedoch durch „interferierende Prozesse“ während der Prüfung nicht, oder nicht vollständig möglich ist. Konkret können zum Beispiel „Sorgen über das Abschneiden in der Prüfung“ oder „prüfungsbezogene Ängste“ (damit bezeichnet man beispielsweise Angst vor einem Blackout) solche interferierende Prozesse sein. Diese Vorgänge nehmen einen relevanten Anteil der Aufmerksamkeit für sich in Anspruch, weshalb „weniger Kapazität für die eigentliche Prüfungsleistung besteht“ (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.20-21 zit. nach Sarason, 1998, o. S.; Wine, 1980, o. S.). Es wurden viele wissenschaftliche Studien (Heimberg, Nyman, O'Brien, 1987; Hollandsworth, Glazeski, Krikland, Jones & van Norman, 1979) zu diesem Modell durchgeführt, dessen empirische Evidenz als sehr bedeutend angesehen werden kann. Die Ablenkbarkeit ist besonders bei hoch prüfungsängstlichen Schülern in Bewertungssituationen sehr gross, da diese Situation zu einer verstärkten Selbstaufmerksamkeit und somit zu vermehrten aufgabenirrelevanten Gedanken führt (vgl. ebd., 2011, S.21 zit. nach Heimberg, Nyman & O'Brien, 1987, o. S.).

b) Defizit-Modell

Verbindung zu der Dimension Methoden mit dem Schwerpunkt Lerntechniken

Diverse Studien der achtziger Jahre (vgl. Culler & Holahan, 1980; Paulman & Kennelly, 1984; Bruch, 1981) ergaben, dass bei Schülern mit Prüfungsangst schon bei der Prüfungslernphase vermehrt Probleme beim „Aufnehmen und Behalten des Stoffes“ aufgetreten sind. So behauptet das Defizit-Modell, dass „Personen mit Prüfungsängsten

Defizite in Lern- und Studiertechniken aufweisen“ (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.21 zit. nach Culler & Holahan, 1980, o. S.; Paulman & Kennelly, 1984, o. S.). Es wurde auch herausgefunden, dass sich die Lerndefizite bei hochängstlichen Personen in einem höheren Ausmass auf die Performanz der Schüler auswirken, als dies bei niedrig ängstlichen der Fall ist (vgl. ebd., S.21 zit. nach Culler & Holahan, 1980, o. S.; Paulman & Kennelly, 1984, o. S.).

c) Selbstwertmodell

Verbindung zur Dimension der sozialen Erwünschtheit mit dem Schwerpunkt Verhaltenstherapeutische Ansätze und Selbstwahrnehmung

In diesem Modell wird beschrieben, dass ein Versagen in einer Leistungssituation als „Angriff auf den Selbstwert erlebt wird, den es nach allen Möglichkeiten zu vermeiden gilt“. Diese Tatsache resultiert aus der Problematik, dass der „Selbstwert einer Person sehr stark von den eigenen akademischen und beruflichen Erfolgen“ abhängig gemacht wird. Hinzu kommt das Suppositum des Einflusses von Personen im persönlichen Umfeld, welche die schlechten Leistungen einer Prüfungssituation „auf die Fähigkeiten der Person attribuieren“ und somit externe Faktoren ausschliessen (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.23 zit. nach Covington, 1992, o. S.). Weiter werden Prüfungsängste als Schutzfunktion für das Selbstwertgefühl missbraucht, indem schlechte Leistungen auf die Angst und nicht auf mangelnde Fähigkeiten zurückgeführt werden (ebd., S.23 zit. nach Covington, 1992, o. S.).

d) Störungsmodell der Prüfungsangst nach Fehm & Fydrich

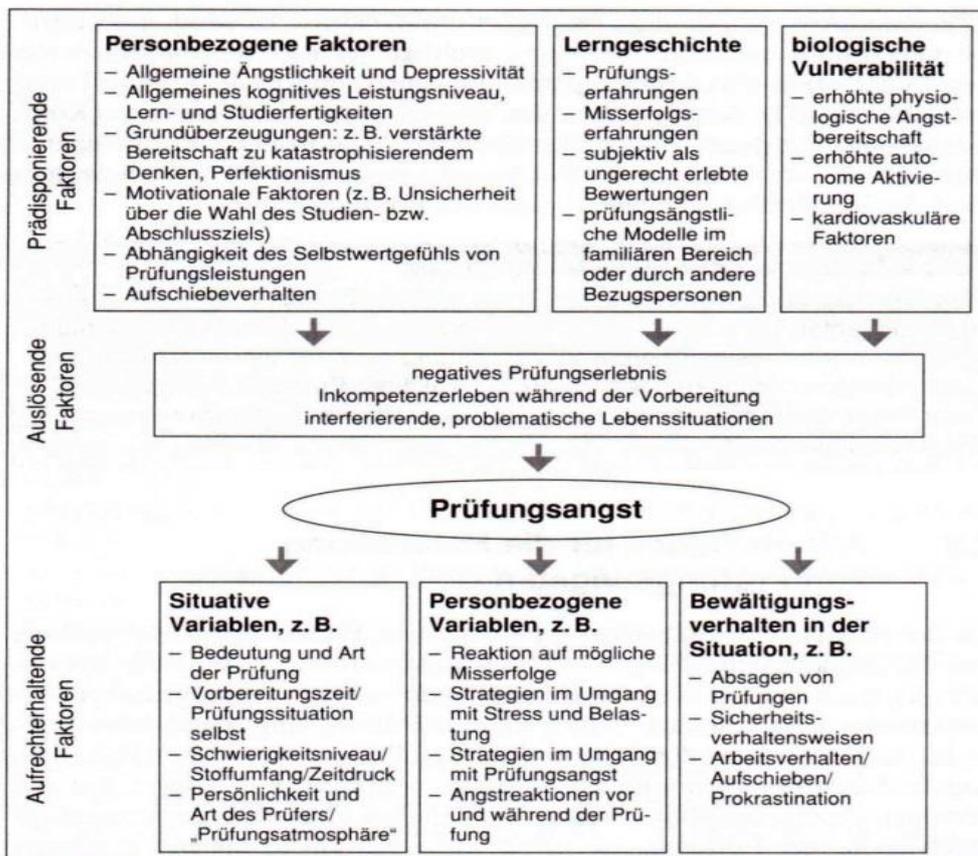


Abbildung 3: Störungsmodell der Prüfungsangst, 2011 (Quelle: Fehm & Fydrich, 2011, S.26)

Aufgrund der in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Theorien haben Fehm & Fydrich (2011) ein heuristisches Arbeitsmodell für das praxisorientierte Arbeiten bei der Diagnostik, Erklärung und Behandlung von Prüfungsängsten zusammengestellt. Das Modell besagt, dass sowohl prädisponierende Faktoren, auslösende Bedingungen, sowie aufrechterhaltende Faktoren an der Entstehung, Aufrechterhaltung und gar der Intensivierung von Prüfungsängsten beteiligt sind (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.25f). Zu den prädisponierenden Faktoren zählt das Modell die personenbezogenen Faktoren, die Lerngeschichte, sowie die biologische Vulnerabilität. Die auslösenden Faktoren bestehen aus einem negativen Prüfungserlebnis, dem Inkompetenzerleben während der Vorbereitung, sowie der interferierenden, problematischen Lebenssituation. Die prädisponierenden und auslösenden Faktoren bewirken also, dass Prüfungsangst eintritt. Weiter kommen die aufrechterhaltenden Faktoren hinzu, welche aus den situativen und personenbezogenen Variablen, sowie dem Bewältigungsverhalten in der Situation bestehen. Diese Faktoren verhindern ein Verschwinden der Angst. Das Programm gegen Prüfungsangst, welches im Zentrum der verfassten Arbeit steht, orientiert sich in seinem Aufbau und in seiner Wirkungsweise an diesem praxisorientierten Arbeitsmodell, welches auf der oben dargestellten Abbildung zu erkennen ist. Aus diesem Grund wird nachfolgend eine Verbindung zwischen dem Störungsmodell von Fehm & Fydrich (2011) und dem Aufbau des Trainingsprogrammes dargestellt.

Synthese des Störungsmodelles mit den Dimensionen des Prüfungsprogrammes

Die erste Dimension „Prüfungsangst“ besteht aus einer Zusammensetzung aus Übungen, die auf alle drei Faktoren einwirken soll. Besonderes wird aber sicherlich auf die Lerngeschichte bei den prädisponierenden Faktoren eingegangen. Unter Lerngeschichte verstehen Fehm & Fydrich (2011) „vorangegangene Prüfungs- und Misserfolgserfahrungen, subjektiv als ungerecht erlebte Bewertungen oder prüfungsängstliche Modelle im familiären Bereich oder durch andere Bezugspersonen“ (vgl. Abbildung). Durch die verschiedenen Übungen dieser Dimension „Prüfungsangst“ werden Prüfungserfahrungen, die bei Betroffenen mit Angst verbunden sind, aufgearbeitet. Auch aufrechterhaltende Faktoren werden stark thematisiert, besonders das Erlernen von Strategien im Umgang mit Blackouts und das Erkennen und Einschätzen von eigenen Stärken und Schwächen gehört zu den personenbezogenen Variablen, die durch „Reaktionen durch mögliche Misserfolge, Strategien im Umgang mit Stress und Belastung, Strategien im Umgang mit Prüfungsangst und Angstreaktionen vor und während der Prüfung“ (vgl. Abbildung) gekennzeichnet werden. Beispielsweise werden mit spezifischen Übungen wie dem ABC-Schema auch Angstreaktionen (Gedanken) vor und während der Prüfung behandelt. Die zweite Dimension der „**Manifesten Angst**“ legt ihren Fokus vor allem auf die personenbezogenen Faktoren, welche aus „der allgemeinen Ängstlichkeit und Depressivität, dem allgemeinen, kognitiven Leistungsniveau, Grundüberzeugungen, motivationalen Faktoren, des Selbstwertgefühls und dem Aufschiebeverhalten bestehen“ (vgl. Abbildung) und die biologische Vulnerabilität, bestehend aus „Angstbereitschaft, autonomer Aktivierung und kardiovaskulären Faktoren“ (vgl. Abbildung) welche beide zu den prädisponierenden Faktoren gehören. Durch diverse Übungen wird die allgemeine Ängstlichkeit der Betroffenen sichtbar gemacht und an falschen Grundüberzeugungen zu verstärktem Katastrophendenken und Perfektionismus gearbeitet. Auch personal-motivationale Faktoren werden durch Geschichten angesprochen. Mit Hilfe von leichten Atem- und Entspannungsübungen werden die erhöhte, physiologische Angstbereitschaft und die erhöhte autonome Aktivierung normalisiert. Die Dimension der „**Schulunlust**“ zielt vor allem auf das Bewältigungsverhalten in der Vorbereitungssituation, welches zu den aufrechterhaltenden Faktoren, gezählt wird. Aufgrund der verschiedenen Übungen werden Sicherheitsverhaltensweisen bewusst gemacht und auch das Arbeitsverhalten genauer unter die Lupe genommen. „**Soziale Erwünschtheit**“, welche die vierte Dimension bildet, zielt in ihren verhaltenstherapeutischen Ansätzen besonders auf die

personenbezogenen Faktoren bei den prädisponierenden Faktoren: es wird am Selbstwertgefühl der Betroffenen gearbeitet, da dieses sehr stark in Zusammenhang mit Prüfungsleistungen steht. Weiter werden auch angemessene Reaktionen auf mögliche Misserfolge erarbeitet, welche zu den *personenbezogenen Variablen* bei den aufrechterhaltenden Faktoren gehört. Der Bereich „Methoden und Lerntechniken“ reagiert in seiner Gliederung in Organisations- und Strategienwerb vor allem auf die auslösenden Faktoren (Inkompetenzerleben während der Vorbereitung und Durchführung einer Prüfung) und die *situativen Variablen* (Vorbereitung, Stoffumfang, Zeitdruck) und das *Bewältigungsverhalten in der Situation* (Arbeitsverhalten), die zu den aufrechterhaltenden Faktoren gehören. Die letzte Dimension „Konzentration“ fokussiert sich durch ihre konzentrationsfördernden Arbeitstechniken vor allem auf die auslösenden Faktoren eines negativen Prüfungserlebnisses, wie z.B. interferierende problematische Lebenssituationen. Weiter werden mit den Entspannungstechniken vor allem auf die *biologische Vulnerabilität* der prädisponierten Faktoren, wie z.B. die erhöhte physiologische Angstbereitschaft und autonome Aktivierung, sowie die kardiovaskulären Faktoren Bezug genommen.

2.1.3. Forschungslücken

In konzipierten, psychologischen Modellen zur Prüfungsangst konnte keine ausreichende Berücksichtigung von „Ängsten in der *Vorbereitungszeit* von Prüfungen bei Prüfungsängsten in der *Prüfungssituation* selber“ vorausgesagt werden. Die Relation dieser beiden Aspekte von Prüfungsangst ist nicht eindeutig bekannt. Es wäre sehr interessant zu wissen, ob „Personen, die während der Vorbereitungsphase starke Ängste erleben, auch starke Ängste in der Prüfungssituation erleben“. Das bedeutet also, dass die Frage, ob das „Ausmass der Angst während der Vorbereitungszeit“ die „Angst in der Prüfung“ vorhersagt, bleibt weitgehend ungeklärt. Ebenso steht die daraus resultierende Hypothese „ob es Gruppen von Personen gibt, die in nur einer der beiden Phasen der Prüfung besonders starke Ängste erleben“ im leeren Raum. In Bezug auf die im vorherigen Kapitel (vgl. Störungsmodell nach Fehm & Fydrich, 2011) ist es unbekannt, ob „für die Ängste in der Vorbereitungsphase dieselben begünstigenden und aufrechterhaltenden Faktoren relevant sind wie für Ängste in der Prüfungssituation selbst“. Das Einzige, was bisweilen berücksichtigt wurde, war die Tatsache, dass die beiden Situationen (Vorbereitung und eigentliche Prüfungssituation) getrennt exploriert wurden, da diese Massnahme der getrennten Exploration eine enorme Relevanz für die Behandlungsplanung mit sich zieht (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.26).

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Der nachfolgende theoretische Bezugsrahmen gliedert sich in mehrere Teile. Da das vorliegende Programm eine Intervention gegen *Prüfungsangst* verkörpert, wird sicherlich diesem Begriffskonstrukt einen bedeutsamen Teil in der theoretischen Erarbeitung eingeräumt. In einem ersten Schritt jedoch folgt eine globale Annäherung an das Thema mittels der Behandlung des Themengebietes Angst. Daraufhin folgt wie erwähnt das Konstrukt Prüfungsangst. Der dritte Bezugsrahmen setzt sich durch die Bestimmung des Aufbaus und der Wirkungsweise von Therapiemanualen, die einen wichtigen Beitrag zu diesem *Interventionsprogramm* geleistet haben.

3.1. Angst

3.1.1. Ursprung der Angst

Gefühle wie Liebe, Freude, Ärger, Wut oder Trauer gehören zum Dasein aller Menschen. Auch Angst ist eine dieser sogenannten Primäremotionen des Menschen. Angst wird als normales psychisches Phänomen mit adaptivem Charakter betrachtet und resultiert normalerweise als Reaktion auf bedrohliche oder unkontrollierbar erlebte Ereignisse oder Situationen. Dies bedeutet also, dass Angst den Menschen dazu verhilft, sich auf eine Art und Weise zu verhalten, dass diese oder ähnliche Situationen überwunden werden können. Angst als so gesehen nötige Reaktion auf effektiv bedrohliche Situationen ist überlebenswichtig: sie sichert das Überleben des Menschen und der Menschheit (vgl. Lieb & Wittchen, 2011, in Perrez & Baumann, 2011, S.894). Angst ist somit als Schutzmechanismus unerlässlich für das Überleben der Menschen. Angst kann als Merkmalskomplex verstanden werden, der sich im Verlaufe der Evolution herausgebildet hat, da er den Betroffenen dabei unterstützte, potenziell schwierige Situationen zu meistern. Daraus resultierten wichtige Überlebens- und Fortpflanzungsvorteile gegenüber anderen Individuen. Ängste sind somit ein „Produkt der natürlichen Selektion“, da sie „bereichsspezifisch und an reale Gefahren in ihrer Umwelt oder Umwelten ihrer evolutionären Vergangenheit angepasst sind“ (vgl. Schneider, 2004, S.52). Jedoch kann ein Übermass an Angst auch ein pathologisches Ausmass annehmen. Das heisst, dass „das Ausmass und/oder die Dauer der Angstreaktion von den Betroffenen als unverhältnismässig stark erlebt wird“ (vgl. Lieb & Wittchen, 2011, in Perrez & Baumann, 2011, S.894). Weiter kommt das unbegründete, subjektive Urteil über die Angst oder die konsistente Vermeidung der angstauslösenden Situation. Diese pathologische Angst zieht generell einen sehr hohen Leidensdruck sowie eine Beeinträchtigung der Lebensqualität mit sich (vgl. ebd., S.894). Im Zusammenhang mit Angststörungen kommen verschiedene Begriffe zum Einsatz. Die wichtigsten Terminologien werden nun nachfolgend dargestellt.

3.1.2. Unterscheidung wichtiger Grundbegriffe

a) Angst

Essau (2003) hält fest, dass es „wichtig ist, das Phänomen Angst von drei damit zusammenhängenden Emotionen (Furcht, Phobie, Panik) zu unterscheiden“ (S.17). Angst verfügt über „denselben Wortstamm wie das lateinische „angere“, was so viel wie „bedrängen“ oder „beengen“ heisst. Angst beschreibt eine zukunftsorientierte Emotion, die durch Befürchtungen und das Gefühl, zukünftige, möglicherweise bedrohliche Situationen nicht kontrollieren zu können, gekennzeichnet ist. Zur Abgrenzung von Begriffen wie Furcht oder Phobie kann festgehalten werden, dass Angst ein diffuses Gefühl von geringer Spezifität ist (vgl. ebd., S.17).

b) Furcht

Furcht kann als „eine unmittelbare Alarmreaktion auf eine gegenwärtige Gefahr oder lebensbedrohliche Situation“ definiert werden. (Essau, 2003, S.17). Im Gegensatz zu der Angst ist die Furcht durch ihre Gegenwartsbezogenheit determiniert. Bei Kindern stellt Furcht in den meisten Fällen eine adaptive Reaktion dar und spiegelt die Entstehung kognitiver Fähigkeiten wieder. Als weiteres Kennzeichen der Furcht kann festgehalten werden, dass diese meist keine intensiven oder anhaltenden Reaktionen nach sich zieht und von kurzlebiger Natur ist (vgl. ebd., S.17).

c) Phobie

Essau (2003) terminiert die Merkmale nach Beck & Emery (1985) einer Phobie „durch den intensiven Wunsch [...], die gefürchtete Situation zu vermeiden“ (S.17). Weiter muss festgestellt werden, dass eine Phobie „bei Konfrontation mit der Situation grosse Angst [hervorrufen]“ (vgl. ebd., S.17.).

d) Panik

Panik kann als „eine plötzliche, überwältigende Periode intensiver Furcht oder Unbehagens, das mit körperlichen und kognitiven Symptomen eine Kampf/Flucht-Reaktion einhergeht“ beschrieben werden (vgl. Essau, 2003, S.18). Nach einer griechischen Sage zufolge wird das „unerwartete und vernichtende Gefühl von grossem Schrecken“ (vgl. ebd., S.18) als Panik bezeichnet.

e) Stress

Stress wird immer wieder sehr gerne und häufig in der psychologischen Literatur definiert und es ist schwierig, in dem grossen Angebot von Definitionen eine Passende zu finden. Nach einer Definition in Anlehnung an Nitsch (1981, zitiert nach Perrez & Baumann, 2011) kann Stress aufgefasst werden als...

1. Stimulus, also als belastendes Ereignis oder belastenden Umweltreiz.
2. Reaktion auf einen bestimmten Stimulus, auch als Belastungsreaktion bezeichnet.
3. eine intervenierende Variable, die zwischen Stimulus und Reaktion vermittelt.
4. transaktionaler Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt.

3.1.3. Mögliche Ursachen von Angststörungen

Es wird oftmals beobachtet, dass Ängste gehäuft unter Familienmitgliedern weitervererbt werden. Aus verschiedenen Tierexperimenten kann geschlossen werden, dass aufgrund der selektiven Züchtung von Angstmerkmalen auch die Angst bei den Menschen vererbt werden kann (vgl. Sartory & Eysenck, 1976, zit. nach Schneider, 2004, S.27). Auch Zwillingstudien liefern Aufschluss darüber, dass erhöhtes Auftreten von Angst in der Familie des Patienten auf Vererbungshinweise schliessen lassen. Ebenso wurde der Umwelteinfluss mittels Studien untersucht und als Risiko befunden. Weiter wurde der Zusammenhang von Angststörungen mit dem Auftreten von irgendeiner anderen Störung untersucht (vgl. Schneider, 2004, S.28). Es wurde ein generelles Risiko für das Auftreten einer Angststörung festgestellt, sobald eine andere Störung der Psyche vorliegt. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Angststörungen grösstenteils auf Umwelteinflüsse zurückzuführen sind und dass gewisse Gene ihren Beitrag dazu leisten (vgl. ebd., S.28).

3.1.4. Verschiedene Ängste im Verlauf unseres Lebens

In unserer modernen Gesellschaft sind Ängste allgegenwärtig. Ängste können angeboren sein und sich langsam entwickeln. Sie können mutieren oder wie auf einen Schlag plötzlich völlig unerwartet auftreten. Bei Kindern äussern sich die Ängste vor allem „vor Strafe, Dunkelheit und Alleingelassenwerden“, woraufhin im Jugendalter, sprich der Pubertät, die Ängste sich vor allem im Akzeptanzverlust gegenüber Gleichaltrigen manifestiert. So nehmen die Ängste im voranschreitenden Leben ihren Lauf und äussern sich im Erwachsenenalter vor allem in „Partnerschafts-, Elternschafts-, Existenz- und Karriereängsten“. Im vorangeschrittenen Alter existieren die „Angst vor dem Ruhestand, Krankheit, Pflegebedürftigkeit, Sterben und Tod“ (vgl. Karsten, 2004, o. S.). Ängste

gehören unmittelbar zu unserem Leben und es ist daher von grosser Bedeutung, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie zu erkennen, zuzulassen und ihnen bewusst Raum zu ermöglichen, anstatt diese ins Unbewusstsein zu befördern.

3.2. Prüfungsangst

3.2.1. Mögliche Begriffsdefinition und wichtige Differenzierungen des Angstbegriffs

a) Klassifizierung von Prüfungsängsten

Weder im DSM-5 oder im ICD-10, den beiden bekanntesten, psychologischen Klassifikationssystemen für psychische Störungen, wird Prüfungsangst als eigenständige Störung aufgeführt (vgl. In-Albon, 2011, S.56). Die Vorgängerversion des DSM-5 (das DSM-5 trat 2013 in Kraft (vgl. Wikipedia, 2015b, online) und löste somit die Vorgängerversion DSM-IV ab), erwähnte Prüfungsangst als ein mögliches Symptom der *sozialen Phobie*. Diese wird durch die „anhaltende Angst vor Leistungssituationen oder Bewertungen durch andere Personen“ (vgl. Federer, 2004, S.347) charakterisiert. Trotzdem wäre es falsch, jede Prüfungsangst mit einer *sozialen Phobie* gleichzusetzen, da diese Phobie eine Angststörung beschreibt, bei welcher zahlreiche Situationen des zwischenmenschlichen Kontakts (v.a. mit Unbekannten oder Autoritätspersonen) ganz allgemein als Prüfungssituation wahrgenommen werden, welche die Angst auslösen (vgl. ebd., S.347). Die Prüfungsangst ist jedoch vor allem bei Kindern und Jugendlichen viel *spezifischer* auf schulische Prüfungssituationen bezogen. Die Befürchtungen sind vor allen auf die Konsequenzen einer schlechten Prüfung auf die Zukunft und den eigenen Selbstwert gerichtet. So muss Prüfungsangst nicht zwingend mit generellen, sozialen Ängsten auftreten, obwohl die Komorbidität unter den Angststörungen als relativ gross angesehen werden kann (vgl. ebd., S.348), sondern kann auch als *spezifische Phobie* betrachtet werden. Unter einer spezifischen Phobie wird eine „in Bezug auf ein spezifisches Objekt oder eine Situation oder einen Ort gebildete Angstsymptomatik“ (vgl. Wikipedia, 2015c, online) verstanden. So kann zusammenfassend ausgesagt werden, dass der Auslöser darüber entscheidet, ob die Prüfungsangst der *sozialen* oder der *spezifischen Phobie* zugeordnet wird. Die Angst wird also zur *sozialen Phobie* gezählt, wenn sich das Kind oder der Jugendliche neben der Prüfungsangst vor weiteren sozialen Situationen fürchtet oder wenn die Gedanken darum kreisen, sich zu blamieren oder sich vor anderen lächerlich zu machen. Wenn jedoch keine anderen sozialen Situationen Ängste auslösen, wäre es angebrachter, die Prüfungsangst als *spezifische Phobie* zu klassifizieren (vgl. In-Albon, 2001, S.56). In den meisten Fällen wird die Prüfungsangst jedoch als Spezialform namens „spezifische Phobie vor schulischen Prüfungssituationen“ (vgl. Federer, 2004, S.348) klassifiziert.

b) Arten von Prüfungsängsten

Es existieren laut Heer und Koç (2003) zwei verschiedene Arten von Prüfungsängsten. Zunächst erwähnen sie die „Angst in der Zeit der Prüfungsvorbereitung“ (S.2). Diese Angst „verhindert die optimale Aufnahme des Lernstoffes“ und „beeinträchtigt somit die wichtige Lernphase“ (vgl. ebd., S.2). Weiter erläutern sie die „Angst während der Prüfung“ (S.2). Diese Form „beeinträchtigt die Wiedergabe des gelernten Wissens“ (S.2). Das bedeutet, dass sie „häufig durch massive körperliche Angstsymptome begleitet und durch die negative Bewertung des eigenen Prüfungsverhaltens verstärkt“ (vgl. ebd., S.2) wird.

c) Nähere Begriffsbestimmung

Den Kriterien des DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) und des ICD-10 zufolge werden Prüfungsängste nicht explizit zu den dort definierten „Störungen mit Krankheitswert“ (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.5) zugeordnet. Dies zieht die Folge mit sich, dass in der wissenschaftlichen Literatur keine allgemein anerkannte und damit verbindliche operationale Definition von Prüfungsangst vorliegt (vgl. ebd., S.5). Die folgende Begriffsbestimmung soll ein Versuch sein, aus mehreren Definitionen eine einheitliche Erklärung zum besseren Verständnis der Verwendung des Begriffes im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu erläutern:

„Prüfungsangst ist ein komplexes, multidimensionales Konstrukt, welches kognitive, affektive, physiologische und Verhaltenskomponenten in *Situationen* umfasst, in denen *jemand beurteilt* wird“ (Hong, 1998, S.51, zit. nach Fehm & Fydrich, 2005, S.5). Sie [...] wird als „*anhaltende und deutlich spürbare Angst* in Prüfungssituationen und/oder während der Zeit der Prüfungsvorbereitung“ angesehen, „die den Bedingungen der Prüfungsvorbereitung und der Prüfung selbst nicht angemessen ist“ (in Anlehnung an Salmon, 1990 zit. nach Fehm & Fydrich, 2005, S.5). Diese *Situationen* werden als höchst besorgniserregend und aufwühlend erlebt, da sie eine „individuelle Beurteilung der Leistungsanforderungen, die als *selbstwertbedrohlich* eingeschätzt [werden]“ (Schwarzer, 2000, zit. nach Fehm & Fydrich, 2005, S.5) beinhalten. „Personen mit starker Prüfungsangst lassen sich [...] durch *erlernte Gewohnheiten und Einstellungen* beschreiben, die auch negative Selbstwahrnehmungen und Erwartungen einschliessen. Diese [...] begünstigen, dass prüfungsängstliche Personen *Ängste und körperliche Reaktionen* in Prüfungen und Bewertungssituationen erleben, und beeinflussen die Art und Weise, wie diese Ereignisse interpretiert werden und wie die Personen darauf reagieren“ (Spielberger, 1972, S.14, zit. nach Fehm & Fydrich, 2005, S.6). „Klinisch relevante Prüfungsängste liegen vor, wenn die Ängste das alltägliche Leben und/oder den Ausbildungsverlauf bzw. das berufliche Weiterkommen deutlich beeinträchtigen“ (in Anlehnung an Salmon, 1990 zit. nach Fehm & Fydrich, 2005, S.5).

3.2.2. Epidemiologische Daten

Es ist schwer aus der Literatur zeitgemässe und präzise epidemiologische Daten zu eruieren. Vermutlich ist dies auf das Ausbleiben einer einheitlichen Definition sowie auf das Fehlen eines von allen Seiten akzeptierten Messinstruments mit Vergleichswerten zurückzuführen, da dies die Vergleichbarkeit der Studien erheblich reduziert (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.13). Auch die geringe Rücklaufquote nimmt Einfluss auf die Generalisierung der Ergebnisse auf die Gesamtpopulation (vgl. ebd., S.13). Jedoch ist unschwer erkennbar, dass Leistungsangst „als eine der häufigsten Angstformen bei Kindern zwischen neun und zwölf Jahren“ vorherrscht und oftmals bis ins Jugendalter bestehen bleibt (vgl. Morris & Kratochwill, 1991, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.12). Für die Epidemiologie des deutschen Sprachraumes werden in diesem Kapitel vier herausstechende, bedeutungstragende und vielaussagende Studien zitiert. Zum einen wurde im Zusammenhang der bundesweiten PAK-KID-Studie (vgl. Döpfner et al., 1997; Lehmkuhl et al., 1998) herausgefunden, dass 3.7% aller Jungen und 3.8% aller Mädchen von 4 – 10 Jahren Ängste die Schule zu besuchen, aufweisen (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.12). Präzisere Aussagen ergaben sich aus einer weiteren Studie mit dem Phobiefragebogen für Kinder und Jugendliche (PHOKI), die in Köln durchgeführt wurde (vgl. Döpfner et al., in Vorb.; Schnabel & Döpfner, in Vorb.). Mittels Faktoren- und Konsistenzanalysen gelang es Schnabel und Döpfner eine Dimension zu erheben, welcher es gelingt, Schul- und Leistungsängste zu erfassen. Die Studie beschreibt, dass 20% aller 8-18-jährigen Kinder und Jugendlichen an ständigen Ängsten leiden, eine Prüfung nicht zu bestehen. 13% der Knaben und 15% aller Mädchen geben vor allem Ängste vor schlechten Noten an (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.12). Aus älteren

Studien (Wieczkowski et al., 1974) wird der Grad psychischer und physischer Belastung der Schüler aller Schulformen ersichtlich. Mit der zu dieser Zeit angewandten Form des Angstfragebogens für Schüler (Wieczkowski et al., 1974) erforschte Zech (1997) das Vorkommen von Prüfungsängsten an 491 Schülern von 14 bis 16 Jahren (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.12). Die Resultate waren erschütternd: hohe Prüfungsangst existierte bei mehr als einem Drittel der befragten Schüler (34%), äusserst grosse manifeste Angst erkannte man bei 51% und intensive schulische Unlust herrschte bei 52% der Studenten vor (vgl. ebd., S.12 zit. nach Zech, 1977). Es wurde deutlich erwiesen, dass Mädchen häufiger an Prüfungsangst litten (39%) und auch die manifeste Angst in deutlich höheren Bereichen lag (57%) als bei den Knaben (30%; 47%) (vgl. ebd., S.12). Diesem Geschlechterunterschied können zwei Ursachen zu Grunde liegen: zum einen erleben Frauen in der Tat mehr Prüfungsängste oder sie bekennen sich offener zu ihren Ängsten als Männer (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.15). Auch spielte die Schulart eine bedeutende Rolle: Schüler der Hauptschule wiesen eine grössere Ängstlichkeit auf als Schüler an Gymnasien. Dasselbe war bei Schülern mit schlechten Noten im direkten Vergleich mit Schülern mit guten Noten zu beobachten. Zum Schultyp gilt es jedoch zu ergänzen, dass in anderen Studien (Fend, 1976, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, S.12) herausgefunden wurde, dass 54,2% der Realschüler eine starke, nervliche Belastung vor Prüfungssituationen zeigten, Gymnasiasten zu 57,2%, Hauptschüler 39,7% und Gesamtschüler 40,9% (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.12). So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Korrelationen zwischen hoher Prüfungsangst, erhöhter manifester Angst, grosser Schulunlust und hoher sozialer Erwünschtheit festgestellt werden konnten (vgl. ebd., S.12).

3.2.3. Aquisitions – und Performanzfaktoren

Das Ursachenkonstrukt für Prüfungsängste ist mehrdimensional und kann keineswegs mit einer einfachen und simplen Antwort abgespiessen werden. Erlebt ein Individuum belastenden Leistungsstress, kann dies in der Praxis nicht immer auf einen einzigen Bedingungsfaktor zurückgeführt werden, sondern muss immer als das Resultat eines individuellen und multikausalen Zusammenspiels von sogenannten Risiko- und Schutzfaktoren angesehen werden (vgl. Fidan, o. J., S.8, zit. nach Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007, o. S.). Anhand des nachfolgend dargestellten, pathogenetischen Modelles der Leistungsangst soll im folgenden Kapitel die Entstehung und Entwicklung von Leistungsängsten mit einigen daran beteiligten Faktoren definiert werden. Es soll vorweg genommen werden, dass die unterschiedlichen Faktoren keineswegs betreffend einer ätiologischen oder aufrechterhaltenden Funktion klassifiziert werden, sondern die Grafik lediglich Übersichtscharakter trägt. Auch soll die Heterogenität der Bedingungsfaktoren einerseits, sowie ihr individuelles Zusammenspiel andererseits verdeutlicht werden, damit bedeutsame Ansatzpunkte therapeutischer Interventionen daraus entstehen können (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.29).

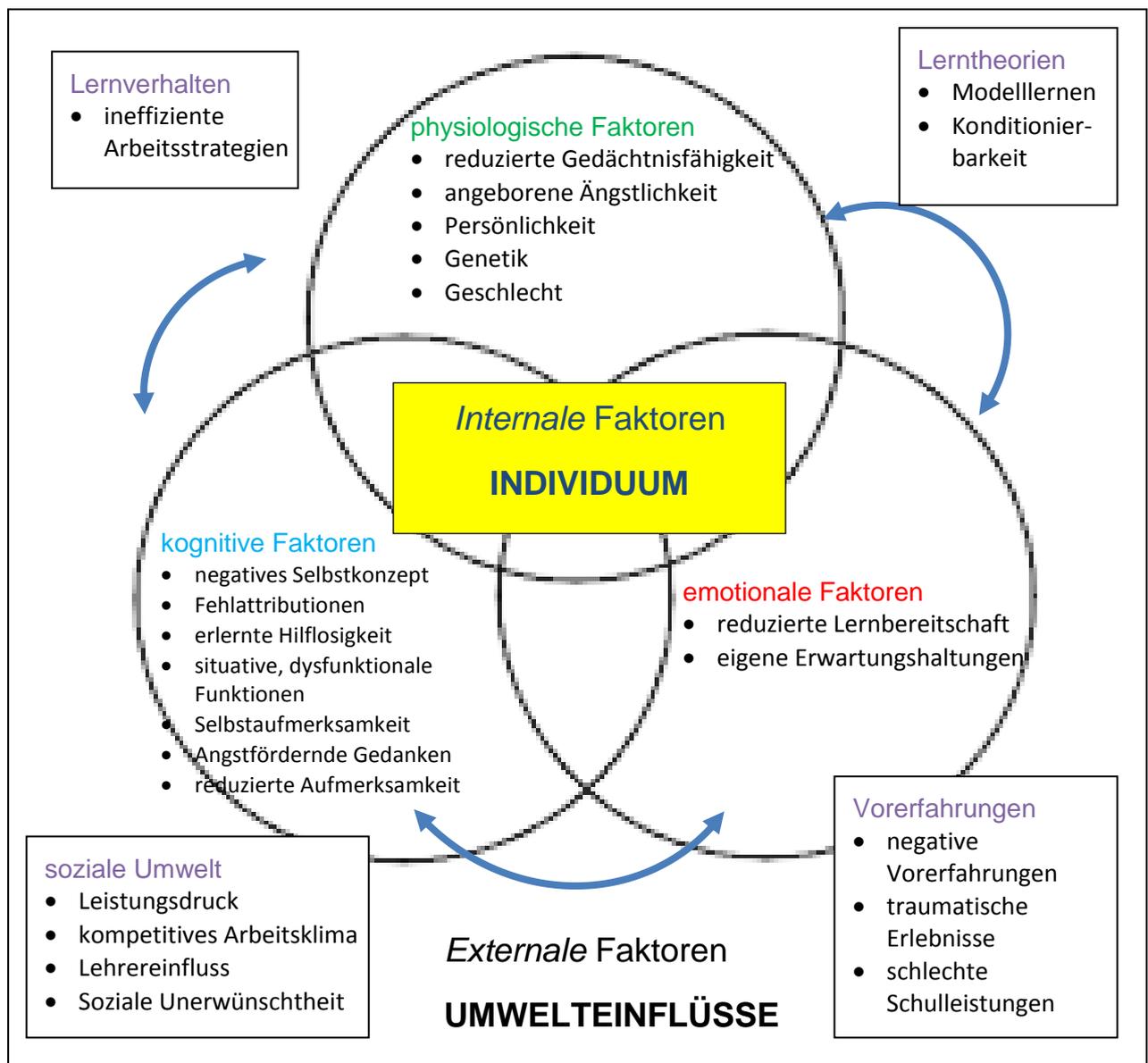


Abbildung 4: Modell der Aquisition- und Performanzfaktoren von Prüfungsangst, 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Physiologische Faktoren

a) Reduzierte Gedächtnisfähigkeit

Laut Roder, Brenner, Kienzle & Hodel (2008, zit. nach Perrez & Baumann, 2011, S.672) liegen die Entwicklung von Lernstörungen und den damit einhergehenden Leistungsstress auch in defizitären Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozessen, welche neurologische Voraussetzungen haben und als Grund- oder Basisstörung interpretiert werden können.

b) Angeborene Ängstlichkeit

Angst an sich ist eine notwendige und normale Emotion (vgl. In-Albon, 2011, S.15). Vom Standpunkt der Evolutionsgeschichte besitzt die Angst eine überlebensnotwendige Funktion: Sie fungiert als Schutzmechanismus, „der in tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Gefahrensituationen ein angemessenes Verhalten einleitet“ (vgl. ebd., S.15). In-Albon (2011, S.15) beschreibt dieses System als „Alarmanlage Angst“, welches eher als empfindlich eingestellt ist, woraus immer wieder „Fehlalarme“ resultieren. Ein gewisses Mass an Ängstlichkeit ist somit angeboren und Teil der normalen Entwicklung. Jedoch ist es erwiesen, dass eine erhöhte angeborene Ängstlichkeit Einfluss nimmt auf das Erleben von Aktualangst - das bestimmte Erleben einer Angst durch eine bestimmte Person -, in Prüfungssituationen (vgl. Grolimund, 2004, S.16, zit. nach Zeidner, 1998, o. S.). Die Erklärung, dass einige Menschen eine psychische Störung erwerben und andere unter ähnlichen Bedingungen nicht erkranken, wird mit differentialpsychologischen Unterschieden erklärt, welche eine „individuelle Störungsbereitschaft“ definieren (vgl. Roder, Brenner, Kienzle & Hodel, 2008, zit. nach Perrez & Baumann, 2011, S.672). Als Faustregel kann festgehalten werden, dass Angst dann behandlungsbedürftig wird, wenn das Leben und die Entwicklung des Kindes beeinträchtigt sind und das Kind über einen längeren Zeitraum unter der Angst leidet.

c) Persönlichkeit

Indes spielt auch die Persönlichkeit eine grosse Rolle bei der Erlangung von Prüfungsangst. Grolimund (online, 2015) erklärt, dass eher introvertiert lebende Menschen mit einer erhöhten allgemeinen Ängstlichkeit deutlich häufiger und schneller Ängste entwickeln. Diese Eigenschaften der Introvertiertheit und Ängstlichkeit sind einerseits angeboren, können andererseits durch Lernprozesse verändert werden (vgl. Grolimund, 2015, online). Sie sind es auch, die darüber urteilen, wie weit die anderen Faktoren des vorgestellten Modelles die Gelegenheit haben, sich auf das Individuum auszuwirken. Begrifflich jedoch sollte Angst als „Disposition“, Ängstlichkeit „im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft, die auch als trait anxiety oder A-trait bezeichnet wird“ wahrgenommen werden (vgl. Grolimund, 2004, S.14).

d) Genetik

Welche Position die genetischen Faktoren bei der Ausbildung von Prüfungsängsten einnehmen, ist aufgrund eines auf dieses Gebiet fokussierten Studienmangels nicht ersichtlich (vgl. Grolimund, 2004, S.16). Jedoch lässt sich vom physiologischen Aspekt her ableiten, dass sich Menschen aufgrund ihrer biologischen Grundausstattung darin unterscheiden, wie schnell sie lernen, Reize als Gefahr zu interpretieren und wie intensiv sie darauf mit Angst reagieren (vgl. ebd., S.16). Es existieren Studien (Eysenck & Eysenck, 1985; 1992), die eine genetische Komponente bei der Entwicklung von Ängstlichkeit feststellen. Eysenck und Eysenck (1985) und Eysenck (1992, beide zit. nach Zeidner, 1998 und zit. nach Grolimund, 2004, S.16) stiessen in Untersuchungen zum Persönlichkeitsfaktor Neurotizismus auf die Tatsache, dass „durch die genetischen Grundlagen ca. die Hälfte der Varianz der individuellen Unterschiede dieser Dimension“ erklärt werden kann.

e) Geschlecht

Zum physiologischen Ansatz kann hinzugefügt werden, dass wir uns an die epidemiologische Tatsache halten können, dass die Tatsache, weiblichen Geschlechtes zu sein, Prüfungsangst begünstigt (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.15).

Kognitive Faktoren

f) Negatives Selbstkonzept

Zu den kognitiven Performanzbedingungen der Prüfungsangst zählen sicherlich Faktoren wie ein negatives, auf die Fähigkeiten bezogenes Selbstkonzept, internal/globale Ursachenzuschreibungen (der Person, dispositional / umfassend, vgl. Wikipedia, 2015a, online), schulischer Misserfolgserlebnisse oder minderwertige Erfolgserwartungen betreffend einer umfassenden Vorbereitung (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.29). Verschiedene Autoren haben die Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und der Lernleistung untersucht (Helmke, 1992; Hembree, 1988; Pekrun, 1983, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.25). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und der Lernleistung besteht. Das bedeutet, dass besonders das Fähigkeitsselbstkonzept und leistungsrelevante Erwartungen positiv mit der Lernleistung korrelieren. Pekrun und Jerusalem (1996, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.25) haben in experimentellen Ergebnissen festgehalten, dass der positive Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Lernleistung umso deutlicher wird, je fähigkeitsspezifischer das verwendete Selbstkonzeptmass ist.

g) Fehlattributionen

Dass Personen mit hohem Begabungskonzept nach Niederlagen wieder deutlich mehr leisten, als Menschen mit einem niedrigen Begabungskonzept, wurde von Stiensmeier-Pelser & Schlangen (1996, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.25) herausgefunden und wird aufgrund von Effekten von Ursachenzuschreibungen auf die Lernleistung erklärt. Das bedeutet, dass vor allem Anstrengungskognitionen positive Effekte mit sich ziehen, sogenannte internal/variable Ursachenzuschreibungen von Erfolg/Misserfolg auf die Lernleistung (vgl. Perry & Magnusson, 1989, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.26). Kommt es also vor, dass Misserfolge auf Kompetenzdefizite attribuiert werden (internal/stabile Faktoren), kann dies eine leistungsbezogene Hilfslosigkeit evozieren. Der Attributionstheorie von Abramson et al. (1989, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.26) zufolge können internale, stabile Attributionen Grund sein für Leistungsprobleme.

h) Erlernte Hilfslosigkeit

Als weiteres Element der kognitiven Faktoren können auch emotionale Aquisitionsbedingungen genannt werden. Hier werden in der Literatur häufig emotionale und motivationale Prozesse erwähnt, wie beispielsweise die erlernte Hilfslosigkeit, welche sich auf die Leistungen referiert und sich durch eine auf das Lernen bezogene Resignation und Demotivation kennzeichnet, die Leistungsdefizite immer stärker fördert (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, S.29). Die Wahrnehmung fungiert nach Seligman (1975/1983, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.26) als Ausgangspunkt der erlernten Hilfslosigkeit. Dazu kommen die Einschätzung, die Ereignisse nicht kontrollieren zu können, was die Erwartung mit sich zieht, auch in der Zukunft erwünschte Ereignisse nicht durch eigenes Handeln herbeiführen und beeinflussen zu können (S.26).

i) Situative, dysfunktionale Funktionen

Weiter lässt sich festhalten, dass leistungsängstliche Kinder und Jugendliche über eine hohe Anzahl situativer, dysfunktionaler Funktionen verfügen, wie beispielsweise katastrophisierende Situationsbewertungen und hohe Misserfolgserwartungen (vgl. Beck & Emery, 1985, o. S. zit. nach Bonetti, o. J., S.10f.). Aus der Literatur resultiert kein nachweislich ursächlicher Faktor, der den Zusammenhang zwischen akuter Angst und

Leistung determiniert, jedoch ist ein gegenseitiger Effekt erwiesen (vgl. ebd., zit. nach ebd., S.10f.), dahingehend dass extreme Angst die Leistungsfähigkeit minimiert und entgegengesetzt wiederkehrende Leistungsdefizite, auf längere Sichtweise hin betrachtet, zu einer minimierten subjektiven Einschätzungsfähigkeit der eigenen Kompetenz und der Stabilisierung der Angst führen.

j) Selbstaufmerksamkeit

Eine weitere Theorie zur Entstehung von Leistungsängsten ist die Theorie der Selbstaufmerksamkeit (vgl. Buss, 1980; Schwarzer, 1993, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.22), worin die Selbstaufmerksamkeit als „Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die eigene Person“ angesehen wird. Wichtig dabei ist festzuhalten, dass die Gedanken dabei nicht auf die Umwelt, sondern vielmehr auf private Aspekte zentriert sind.

k) Angstfördernde Gedanken

Bei Prüfungsängstlichen kann beobachtet werden, dass vor allem angstfördernde Gedanken in einer bedrängenden Situationsbewertung eine deutlich negative Selbsteinschätzung in Kombination mit erheblich kleinem Bewältigungszutrauen aufkommen lassen (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2011, S.29).

l) Reduzierte Aufmerksamkeit

Die für die Aufgabenbewältigung äusserst irrelevanten Gedanken üben (bewusst oder unbewusst) einen äusserst hindernden Einfluss auf die kognitive Informationsverarbeitung aus und nehmen einen beachtlichen Teil der Aufmerksamkeit ein, welche vielmehr der korrekten Aufgabenbewältigung zu Teil kommen müsste. Dies wiederum führt zu bedeutenden Leistungseinschränkungen (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.29). Suhr-Dachs und Döpfner (2005) untersuchten weiter im Zusammenhang mit der positiven Korrelation zwischen Leistungsangst und schlechten Schulleistungen die kognitiven Aktivitäten leistungsängstlicher Kinder während einer Aufgabenbearbeitung (S.23). Dabei fanden sie heraus, dass leistungsängstliche Kinder öfter aufgabenirrelevantes Verhalten und perseverierende, rigide und stereotype Problemlösestrategien zeigten. Es liegt die Vermutung nahe, dass die erforderlichen Denkprozesse aufgrund dieser aufgabenirrelevanten und selbstabwertenden Kognitionen beeinträchtigt wurden. Dies kann bedeuten, dass leistungsängstliche Kinder unter ihrem Leistungspotenzial bleiben, was auf Sorgen um eventuelles Versagen und Fehlern während des Bearbeitungsprozesses der Aufgaben zurückzuführen ist.

Emotionale Faktoren

m) Reduzierte Lernbereitschaft

Betreffend der Lernbereitschaft können wir uns an dem Risikowahlmodell von Atkinson (1957, zit. nach Asendorpf, 2004, o. S.) orientieren. Dieses Modell betrachtet die Leistungsmotivation als „eine Funktion der Ausprägung des Leistungsmotivs und der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit“. Das Leistungsmotiv setzt sich wiederum aus dem Erfolgsmotiv und dem Misserfolgsmotiv zusammen. Dabei versteht man unter dem Erfolgsmotiv „die Tendenz, Erfolg anzustreben“ und unter dem Misserfolgsmotiv „die Neigung, Misserfolge zu meiden“ (vgl. ebd., o. S.). So muss betont werden, dass die Leistungsmotivation von den persönlichen Motivausprägungen, sowie der subjektiv eingeschätzten Wahrscheinlichkeit auf Erfolg abhängig ist. Zusammenfassend lässt sich so aussagen, dass sowohl dysfunktionale Kognitionen, als auch tatsächliche

Misserfolgserfahrungen, in gleicherweise die Erfolgserwartung des Schülers negativ beeinflussen können, woraus eine verminderte Lernbereitschaft resultiert (vgl. ebd., o. S.).

n) Eigene Erwartungshaltungen

Wenn die eigenen Erwartungen an sich selber zu hoch gesteckt werden, kann es zu Leistungs- und Prüfungsängsten kommen (vgl. Grolimund, 2004, S.19f). Dieser Aspekt steht in enger Beziehung mit der Theorie der Selbstwahrnehmung und – aufmerksamkeit.

Soziale Umwelt

o) Leistungsdruck

Grolimund (2015, online) hat durch Befragungen diverser Studenten herausgefunden, dass es die besonders positiven Reaktionen ihrer Eltern auf gute Leistungen waren, die bei ihnen Druck aufkommen liessen. So besteht die Angst häufig auch darin, das soziale Umfeld und die Eltern zu enttäuschen.

p) Kompetitives Arbeitsklima

Laut Untersuchungen von Grolimund (2015, online) sind Leistungsängste in Klassen mit einem auf Wettkampf ausgerichteten Klima häufiger manifestiert. Es ist typisch, dass zuerst darauf geachtet wird, welche Note der Banknachbar bekommen hat, „bevor man sich über die eigene Leistung freut (weil man besser war)“. Die Rolle des Lehrers besteht darin, diese ungünstige Atmosphäre zu neutralisieren, indem er schlechteren Schülern mit derselben Wertschätzung entgegenkommt, wie den Klassenbesten. Geschürt werden solche ungünstigen Bedingungen, indem Leistungen der Schüler von der Lehrperson verglichen werden, Noten laut vorgelesen werden, Ranglisten präsentiert werden oder gute Schüler gewisse Vorzüge erhalten.

q) Lehrereinfluss

Federer (2004, in Schneider, 2004, S.351) hält fest, das Prüfungsangst eine Angststörung ist, die sich im schulischen Kontext manifestiert. Deshalb erstaunt es nicht, dass sie auch durch schulische Determinanten mitverursacht wird. Die Schule wird angesehen als „Institution, die besonders deutlich der spontanen, oft spielerischen, kindlichen Interessen die erwachsenen Wertsetzungen vom „Ernst des Lebens“ entgegensetzt“ (vgl. ebd., S.351). In der Person des Lehrers verordnet die Schule dem Kind eine Autoritätsperson, welche mit der elterlichen Autorität teilweise in Konkurrenz treten kann und diese Autorität gegenüber dem Kind noch verdoppelt. So zeigen empirische Studien deutlich auf, dass „die von Schülern erlebte Prüfungsangst deshalb auch stark von der Lehrerpersönlichkeit und der persönlichen Beziehung zum Lehrer abhängt“ (zit. nach Tanzer et al., 1993, o. S.). Im Zusammenhang mit niedriger Prüfungsängstlichkeit stehen schriftliche Ermutigungen, unterstützende Lehrerkommentare, individuelle statt soziale Bezugsnormen (das bedeutet dass der Einzelne an seinen Fortschritten gemessen wird und nicht am durchschnittlichen Leistungsniveau der Klasse) und geringer Leistungsdruck. Ein autoritärer Unterrichtsstil korreliert jedoch positiv mit Prüfungsängstlichkeit (vgl. ebd., o. S.).

r) Soziale Unerwünschtheit

Soziale Normen üben einen bedeutenden Einfluss auf das Verhalten aus. Jede Gesellschaft verfügt über Normen, die bestimmen, welches Verhalten als akzeptabel angesehen wird und die Einhaltung einiger dieser Normen wird von allen erwartet. Es

existieren aber auch Normen, die von Gruppe zu Gruppe variieren. Häufig wird der immense Einfluss dieser Normen erst deutlich, wenn gegen sie verstossen wird: Die Konsequenz besteht in der Vermeidung des von der Norm abweichenden Gruppenmitglieds oder im Extremfall sogar zu dessen Ausschluss (vgl. Marques et al., 2001; Schachter, 1951, zit. nach Aronson, Wilson, Akert, 2008, S.276). Kurz zusammengefasst führt dies zu Mobbing (vgl. ebd., S.276). Der schweizerische Verband diplomierter Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten (2015, online) halten fest, dass die schulischen Leistungen der Schüler auch durch Mobbing negativ beeinflusst werden. So kann dieser Psychoterror Auswirkungen haben auf die Konzentration oder auch Verhaltensauffälligkeiten auslösen. Weiter können psychosomatische Beschwerden hinzukommen bis hin zu einer chronischen Überforderung, einem akuten Notenstand und einer gefährdeten Promotion. Um diesen Terror zu vermeiden, tendieren prüfungsängstliche Personen also dazu, sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit darzustellen. Dieses Phänomen sagt aus, dass sie sich davor fürchten, von der sozialen Norm abzuweichen, was bedeutet, dass sie eine erhöhte Tendenz aufweisen, sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit darzustellen, was eine Neigung zur Verstellung mit sich bringt (vgl. Wiczerkowski et al., 1981).

Vorerfahrungen

s) Negative Vorerfahrungen

Im Bereich der Vorerfahrungen wird die Schema-Theorie von Beck und Emery (1985, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.21) erläutert. Dieser Theorie zufolge werden aufgrund vergangener Erfahrungen kognitive Angst-Strukturen gebildet. Diese persönlichen Angstschemata entscheiden, ob situative Stimuli als „mehr oder weniger bedrohlich wahrgenommen werden“. Bandura (1977, zit. von Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.21) erklärt, dass diese „zudem die subjektive Einschätzung der Person hinsichtlich Ihrer Bewältigungsressourcen im Sinne von Selbsteffizienzerwartungen beinhaltet“. Nach der Schema-Theorie (Beck & Emery, 2005, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.21) weisen Personen mit Leistungsangstsymptomen folgende Denkstrukturen auf:

- Fokussieren eigener Defizite und Schwächen
- Misserfolgserwartungen in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit und Bewältigung der Prüfung
- Katastrophenerwartungen infolge eines Scheiterns
- Negative Situationserwartung in Bezug auf die Leistungs- oder Prüfungssituation

t) Traumatische Erlebnisse

Grolimund (2015, online) hält fest, dass viele Schüler mit Prüfungsängsten ein Erlebnis nennen können, welches bei Ihnen die Angst vor dem Versagen intensiviert hat oder deren Entstehungsgrund ist. Dieser Aspekt steht in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeit. Grolimund (2015, online) hält fest, dass was den einen kaum berührt, den anderen aus der Bahn werfen kann. Weiter sind es nach Grolimund (2015, online) oft ungünstige Reaktionen von wichtigen Bezugspersonen, Eltern, Lehrern und Freunden, sowie negative Prüfungserfahrungen, welche die Angst verstärken.

u) Schlechte Schulleistungen

Stiensmeier-Pelser & Schlangen (1996) erkennen, dass Personen mit niedrigem Begabungskonzept nach einem Misserfolg deutlich weniger leisten als Personen mit

hohem Begabungskonzept (zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.25). Daraus resultiert eine Abnahme der Lernleistungen.

Lernverhalten

v) Ineffiziente Arbeitsstrategien

Fehlende oder falsche Lernstrategien gehören ebenfalls zu vermuteten Ursachen der Prüfungsangst. So ist ein effektives und kontinuierliches Lern-, sowie Arbeitsverhalten zur Angstprävention unerlässlich. Ein Defizit an Lernbereitschaft und Organisation, sowie gewinnbringenden und produktiven Arbeitstechniken fördern schulische Misserfolge und die Intensivierung und Verfestigung von Ängsten. Prüfungsangst kann laut Culler & Holahan, 1980, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.27) auch entstehen, wenn sich der Schüler auf Grund fehlender oder unzureichender Lerntechniken nicht genug vorbereitet fühlt. Hier gilt es jedoch zu beachten, dass die negative Selbst- und Situationseinschätzung des Kindes in Bezug auf die ihm gestellten Anforderungen vielmehr eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit verkörpern, als dass es sich um einen Denkfehler seitens des Kindes handelt.

Lerntheorien

w) Modelllernen

Verhalten kann durch alleiniges Beobachten gelernt werden (vgl. Bodenmann, Perrez & Schär, 2011, S.230). Dabei spielt die Differenzierung von situations- und handlungsspezifischen Erwartungen, sowie die Selbstwirksamkeitserwartung eine grosse Rolle. Die Verhaltensperformanz wird durch das Repertoire an Verhaltensweisen und die Motivation, dieses Verhalten an den Tag zu legen, bestimmt (vgl. ebd., S.231). Aufgebaut ist das Verhaltensrepertoire einerseits aus gespeicherten Verhaltensabbildern und den motorischen Fähigkeiten, die dem Individuum zur Verfügung stehen. Aufgrund von Erwartungen, welche an diese Verhaltensweisen gekoppelt sind, baut sich die Motivation auf, eine der jeweiligen Verhaltensmöglichkeiten zu zeigen. Diese Erwartungen können in folgende Kategorien unterteilt werden: Kompetenzerwartung (Wie gut kann ich das, wie kompetent bin ich?), Erfolgserwartung (Welche Konsequenzen folgen auf die jeweiligen Handlungen?) und die antizipierte Selbstbekräftigung (Werde ich mit mir zufrieden sein können?) (vgl. ebd., S.231). In Bezug auf die Prüfungsangst kann festgehalten werden, dass Kinder wichtige Bezugspersonen und deren Umgang mit Stress und Leistungssituationen beobachten (Grolimund, 2015, online). Sie erlernen über diese Beobachtung, „wie sie Situationen einschätzen und darauf reagieren sollen.“ Beobachten die Kinder in diesen Situationen, dass die Eltern ein besorgtes und ängstliches Verhalten an den Tag legen und auch die Kinder übermässig oft auf mögliche Gefahren und Bedrohungen hinweisen, lernt das Kind, seine Umwelt auf ähnliche Weise einzuschätzen. Die Kinder gehen davon aus, dass die Eltern aus ihrer Sicht hin gross und stark sind – und wenn jetzt etwas auftritt, dass sogar den Eltern Angst macht, ist dies wirklich ein Grund zum Besorgtsein. Weitere Studien jedoch zeigen, „dass nicht nur Angst, sondern auch eine erfolgreiche Angstbewältigung der Eltern von den Kindern übernommen wird“ (vgl. Grolimund, 2015, online).

x) Konditionierbarkeit

Es besteht der Verdacht, dass Personen mit erhöhter Ängstlichkeit eine erhöhte Konditionierbarkeit aufweisen. Dadurch werden eine vermehrte autonome Reaktionsbereitschaft und eine erhöhte kortikale Aktivierung begünstigt. Diese beiden

Aktivierungsparameter stellen biologische Grundlagen des Lernens dar. Durch eine derart erhöhte Aktivierung lässt sich eine schnellere und stabilere Konditionierung nachweisen. Dies gilt besonders für Angststörungen, weil die erhöhte Konditionierbarkeit den raschen Erwerb fehlangepasster Reiz-Reaktionsverbindungen begünstigt und eine verzögerte bis ausbleibende Habituation einer stabilen Reiz-Reaktionsverbindung entstehen lässt (vgl. Lauth & Naumann, 2011 in Perrez & Baumann, 2011, S.673).

3.2.4. Erscheinungsformen der Prüfungsangst

Zu Beginn dieses Kapitels ein einführendes Zitat einer der prägendsten Persönlichkeiten der Prüfungsangstforschung, Charles Spielberger (1972, S.14, zit. nach Fehm & Fydrich, 2011, S.6):

Personen mit starker Prüfungsangst lassen sich im Wesentlichen durch erlernte Gewohnheiten und Einstellungen beschreiben, die auch negative Selbstwahrnehmungen und Erwartungen einschliessen. Diese Gewohnheiten und selbstabwertenden Haltungen begünstigen, dass prüfungsängstliche Personen Ängste und körperliche Reaktionen in Prüfungen und Bewertungssituationen erleben, und beeinflussen die Art und Weise, wie diese Ereignisse interpretiert werden und wie die Personen darauf reagieren.

Es ist wichtig zu verstehen, dass Symptome der Prüfungsangst auf *verschiedenen Ebenen* des Erlebens und Verhaltens auftreten. Es existieren sehr differente Formen, Ausprägungsgrade sowie Kombinationen der Symptomatik. Prüfungsängste werden von jeder Person anders erlebt. Auch innerhalb eines Menschen können sich das Erleben und auch die Erfahrung von Leistungsängsten in Abhängigkeit folgender Parameter verändern: Je nach Prüfungssituation, Prüfungsart, Bedeutung der Prüfung, Phase der Prüfungsvorbereitung oder der über längere Zeit gesammelten Erfahrungen können sich die Intensität und auch die Erscheinungsform der Prüfungsangst abwandeln (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.7). Im folgenden Kapitel wird eine Übersicht über eine „Allgemeinsymptomatik“ gegeben, an welcher die meisten Betroffenen leiden. Anschliessend wird die Symptomatik der Prüfungsangst durch die Kategorisierung auf *vier verschiedenen Ebenen* betrachtet (in Anlehnung von Fehm & Fydrich, 2011, S.8-12).

a) Wie äussert sich Prüfungsangst allgemein?

Die Ängste werden für die Betroffenen als belastend erlebt und sind in der Lage viele oder sogar alle Lebensbereiche zu beeinflussen. Prüfungsängste zeigen sich nicht erst in der Prüfungssituation, sie beginnen schon oft Wochen oder sogar Monate vor dem Prüfungstermin. Leistungsängste manifestieren sich vor allem als Angstgefühle, aber vor allem auch in Form bestimmter Gedanken und Verhaltensweisen, sowie in Form von deutlich unangenehmen körperlichen Empfindungen und Reaktionen (z.B. Übelkeit, Appetitlosigkeit, innere Unruhe, etc.) (vgl. Fehm & Fydrich, 2013, S.14).

b) Emotionale Ebene

Die emotionale Ebene beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Prüfungsangst *anfühlt* (vgl. Fehm & Fydrich, 2013, S.16). Charakteristisch für die Prüfungssituation an sich scheint das zentrale Gefühl von starker Angst, welche oft von panikartigen Reaktionen bzw. Zuständen begleitet wird. Dieser emotionale Aspekt kann sich auf der physiologischen Ebene (siehe unten) als *intensive physiologische Erregung* manifestieren, welche an übermässigem Herzklopfen, Schwitzen und starker Muskelanspannung wahrgenommen werden kann. Die Emotion Angst wirkt auch auf kognitiver Ebene (siehe unten) hinderlich. Dabei treten *Katastrophengedanken* oder auch das Gefühl von „Leere“ im Kopf auf.

Weitere, für prüfungsängstliche Personen charakteristische *Gefühle* sind Verzweiflung, Niedergeschlagenheit und Hoffnungslosigkeit. Weiter können Versagens- und Minderwertigkeitsgefühle auftreten. Es ist wichtig zu erkennen, dass diese *Emotionen* einen sehr hohen selbstreflexiven und somit einen sehr hohen kognitiven Anteil beinhalten. Dies lässt unschwer erkennen, dass die Ebenen eng miteinander verknüpft sind: Zur inhaltlichen Charakterisierung von Emotionen muss zwingend eine kognitiv-interpretative Komponente gehören und im Gegenzug sind die oben genannten kognitiven Bestandteile der Prüfungsangst mit den charakteristischen, den Inhalten der Gedanken entsprechenden Emotionen verbunden (vgl. ebd., 2011, S.8). Emotional betrachtet erleben die Prüfungsängstlichen laut Schneider (2004) vor allem vor Prüfungen eine innere Unruhe, eine bedrückte oder auch besorgte Stimmung, die in der Situation der Prüfung selber in ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung bis hin zu einer starken Depression intensivieren kann (vgl. S.347).

c) Kognitive Ebene

Die kognitive Komponente geht der Frage nach, was und woran Personen mit Prüfungsängsten *denken* (vgl. Fehm & Fydrich, 2013, S.16). Typische kognitive Elemente der Prüfungsangst sind oftmals intensiv erlebte *Katastrophengedanken* oder auch eine Art „Leere im Kopf“. So werden die aufgabenrelevanten Denkprozesse durch sorgenvolle Gedanken unterbrochen und wesentliche *Gedankeninhalte* blockiert (vgl. Schneider, 2004, S.347). So besteht ein weiteres, typisch kognitives Merkmal in den Befürchtungen über eine plötzlich auftretende *Denkblockade*, die sich in einer plötzlichen „Leere“ in Verbindung mit akuten *Versagenskognitionen*, sowie das Erleben von Unfähigkeit zeigt. Betroffene berichten, dass durch diese und ähnliche Gedanken die für die zufriedenstellende Aufgabenbewältigung notwendige Konzentration auf die eigentlichen Lerninhalte verloren geht (vgl. Fehm & Fydrich, 2011, S.8-9). Die Situation wird deutlich als ein *Kontrollverlust* erlebt (vgl. Schneider, 2004, S.347). Spezifisch sind auch die *negative Richtung* der Gedanken: Dies bedeutet, dass vor allem die negativen Aspekte der Situation oder deren angenommenen Folgen an fokussiert werden. Weiter werden auf der kognitiven Ebene auch die *erwartete Enttäuschung* wichtiger Bezugspersonen sowie die *Scham* über das antizipierte Versagen in den Mittelpunkt gestellt. Auch können auf dieser Ebene überdauernde Denkmuster in Bezug auf Überzeugungen und Pläne erkannt werden. Auch grundsätzliche *Zweifel an der eigenen Kompetenz* und Leistungsfähigkeit finden ihren Platz in dieser Ebene.

d) Physiologische Ebene

Die physiologische Ebene betrifft den Körper und überlegt, welche *körperlichen Reaktionen* es bei Menschen mit Prüfungsangst gibt (vgl. Fehm & Fydrich, 2013, S.16). Diese Ebene äussert sich vor allem mit Empfindungen und Symptomen, die oftmals im Zusammenhang mit Ängsten und akuten Stressreaktionen zu beobachten sind. Vor allem *sympathische* und *parasympathische Aktivierungsreaktionen* wie starkes Herzklopfen, vermehrtes Schwitzen, erhöhte Atemfrequenz einhergehend mit Mundtrockenheit, erhöhte Magen-, Darm- und Blasenaktivierung, die erhöhten Harn- oder Stuhldrang, sowie auch Übelkeit sind hier zu nennen. Auch Muskelverspannungen (vgl. Schneider, 2004, S.347) und Zittern, häufig von Händen und Beinen, sowie das Auftreten von körperlichen Schwächegefühlen, wie weiche Knie, sind weitere charakteristische Merkmale. Die körperlichen Symptome werden von den Betroffenen häufig als *diffus* und ein wenig *unklar* definiert. So gehören auch Aussagen wie „flaues Gefühl im Magen“, „Kloss im Hals“, „Druck auf der Brust“ oder allgemeines Schwächegefühl mit Schwindel oder sensorischen Wahrnehmungsstörungen zu den Standardsymptomen. Der Prüfungsangst wird eine *physiologische Stressreaktion* zu Grunde gelegt, welche durch die Konstriktion der Blutgefäße und dem damit in Verbindung stehenden erhöhten Blutdruck und der

geringeren Durchblutung der Extremitäten zu einer Reduktion der peripheren Blutversorgung führen kann. Das zieht Folgen wie Blutleere (besonders in den Händen und Beinen), erniedrigte Körpertemperatur in den Körperrandgebieten (äusserst sich in kalten Händen und Füßen) mit sich. Stressreaktionen gehen *endokrinologisch* mit einer Aktivierung der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinde-Achse einher, was zu einer verstärkten Ausschüttung von *Katecholaminen* (Adrenalin und Noradrenalin) führt. Diese körperliche Symptomatik der Prüfungsangst erinnert an die von Walter Cannon im 20. Jahrhundert eingeführte „*Fight-flight*“-*Reaktion*. Auch ausserhalb aktueller Schüben von Prüfungsangst sind physiologische Symptome zu erkennen, die ebenso bei akutem Stress nicht selten einen wichtigen Platz einnehmen: Physische, kognitive sowie motorische Inaktivität, Konzentrationsprobleme, Schlaflosigkeit, Grübeln oder Einschränkung der Motivation können als Symptomatik auftreten. Weiter können im Körper vor allem bei tiefen und länger anhaltenden Prüfungsängsten eine erhöhte Cortisolkonzentration im Blut und Probleme im serotonergen, noradrenergen und dopaminergen Systems beobachtet werden. Im medizinischen Setting existieren viele Studien zu psychoendokrinen und psychoneuroimmunologischen Faktoren von Prüfungsbelastungen. Tiefer in dieses komplexe Geschehen der *Neurobiologie* einzutauchen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb wenden wir uns in einem nächsten Kapitel den Verhaltenssymptomen des Individuums in Prüfungssituationen zu.

e) **Verhaltensebene**

Der Verhaltensaspekt untersucht die Fragestellung, was Personen mit Prüfungsängsten genau *tun* (vgl. Fehm & Fydrich, 2013, S.16). Auf der Verhaltensebene manifestieren sich nach Fehm & Fydrich (2011) zwei bedeutende, verhaltensbezogene Aspekte: Einerseits können prüfungsängstliche Personen über ungünstige *Strategien* mit der *Vorbereitung* von Prüfungen zu kämpfen haben. Davon existieren leider eine Menge. So können Prüfungsängstliche versuchen, ihre Ängste durch *exzessives Lernen und Arbeiten* zu reduzieren. Dabei werden vor allem die *ungünstigen Lernstrategien* zu einem Problem: Eine zu umfangreiche Aufarbeitung des Lernstoffs, fehlende Organisation von Wissen, zu wenig Zusammenfassungen, zu kleine Ausnutzung von Gedächtnistechniken (vgl. Mandl & Friedrich, 2006, zit. nach Fehm & Fydrich, 2011, S.10), um nur einige Beispiele zu nennen. Der zweite Aspekt auf der Verhaltensebene besteht aus dem *Vermeidungsverhalten*, das sowohl auf die Zeit der Vorbereitung auf die Prüfung, sowie die Prüfungsangst selber projiziert werden kann. In vielen Fällen ist bereits die Prüfungsvorbereitung stark angstbesetzt, von der Prüfungssituation an sich ganz zu schweigen. Angstreduktion geht vor allem durch Umgehen von Aktivitäten, die mit der Prüfung zu tun haben, einher. Beispielsweise wird mit den Prüfungsvorbereitungen so spät angefangen, damit keine Gelegenheit für eine korrekte Vorbereitung gegeben ist. Prokrastination bezeichnet die Vermeidungstendenz zu Lernen, sprich das Lernen wird aufgeschoben oder die Betroffenen lassen sich sehr schnell durch andere Tätigkeiten ablenken. So zählen also unangebrachte Lern- und Vorbereitungsstrategien zur Hauptproblematik zum Verhalten in Prüfungen, wobei das vollständige Vermeiden von Prüfungen durch Absagen oder Schulschwänzen die „dramatischste“ und folgenschwerste Verhaltensweise im Zusammenhang mit Prüfungsangst darstellt. Hier gilt es festzuhalten, dass in den meisten Fällen der Wunsch verspürt wird, die Prüfung zu vermeiden, die Prüfungsangst kurzfristig jedoch nachlässt. So liegt nicht der Wunsch zur Angstreduktion mit Hilfe der Flucht als Kernanliegen vor, sondern der Wunsch, die Prüfung zu bestehen. In der Prüfungssituation an sich sind laut Schneider (2004) eine Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit auf behavioraler Ebene zu beobachten: Es kommt zu Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsfehlern, wie Blackouts als Folge von Konzentrationsstörungen und Stottern als Reaktion auf die Sprachhemmung (vgl. S.347).

Es lässt sich also zusammenfassend aussagen, dass sich Prüfungsängste meist auf vier verschiedenen Ebenen des Erlebens und Verhaltens äussern. Diese Ebenen sind in der Regel meistens sehr individuell ausgeprägt (vgl. Fehm & Fydrich, 2013, S.17).

3.3. Interventionsprogramme gegen Prüfungsängste

Im folgenden Kapitel werde ich einen Überblick schaffen über die *drei wichtigsten Interventionsprogramme*, welche die Basis für das vorliegende Trainingsprogramm gelegt haben. Es wurden Ideen und Gedankenansätze von weit mehr Programmen gesammelt, studiert, bearbeitet, modifiziert, angepasst, eingesetzt und evaluiert, doch ist es in diesem Rahmen nicht möglich jedes Konzept detailgetreu wiederzugeben, da dies den Rahmen der Arbeit weit als mehr überschreiten würde. Aus diesem Grunde wird im vierten Unterkapitel unter der Kategorie „Weitere Trainingsprogramme“ auf diese verwiesen, damit das Referenzwissen mittels den jeweiligen Quellen aus dem Literaturverzeichnis bei Bedarf konsultiert werden kann.

3.3.1. Trainingsprogramme für Kinder mit Prüfungsängsten (multidimensionale Ansätze)

a) Leistungsängste – Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche (Suhr-Dachs & Döpfner, 2005)

Die Autoren verstehen dieses Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (kurz THAZ) als ein „umfassendes Behandlungspaket zur multimodalen Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Angst- und Zwangsstörungen“ (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner 2005, S.7). Das Therapieprogramm besteht aus *verschiedenen Modulen* und ist somit modular aufgebaut. Es differenziert in einzelnen Behandlungsbausteinen die verschiedenen symptomorientierten Interventionen. Es werden zusätzlich komorbide Störungen betrachtet, von denen man sowohl Ursachen, wie auch Folgen der Angststörung vermuten könnte (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.8). Die Grundstruktur des Bandes besteht darin, dass zunächst der *aktuelle Forschungsgegenstand* dargelegt wird, mit dem besonderen Augenmerk auf die *Effektivität der unterschiedlichen Methoden*. Anschliessend folgt die *Diagnostik* der Angststörung, woraufhin das modular aufgebaute *Therapieprogramm* folgt (vgl. ebd., S.9). So beschäftigt sich also der erste Teil des fünfbandigen Programmes mit der Diagnostik und Therapie von Leistungsängsten. Döpfner (2004, in Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.7) betont, dass THAZ sich der multimodalen Psychotherapie verpflichtet hat, deren Hauptanliegen darin liegt, *patienten-* und *umweltzentrierte Interventionen* miteinander zu verbinden.

Patientenzentrierte Interventionen

Die Ansatzpunkte der patientenzentrierten Interventionen können der folgenden Abbildung (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.8) entnommen werden.

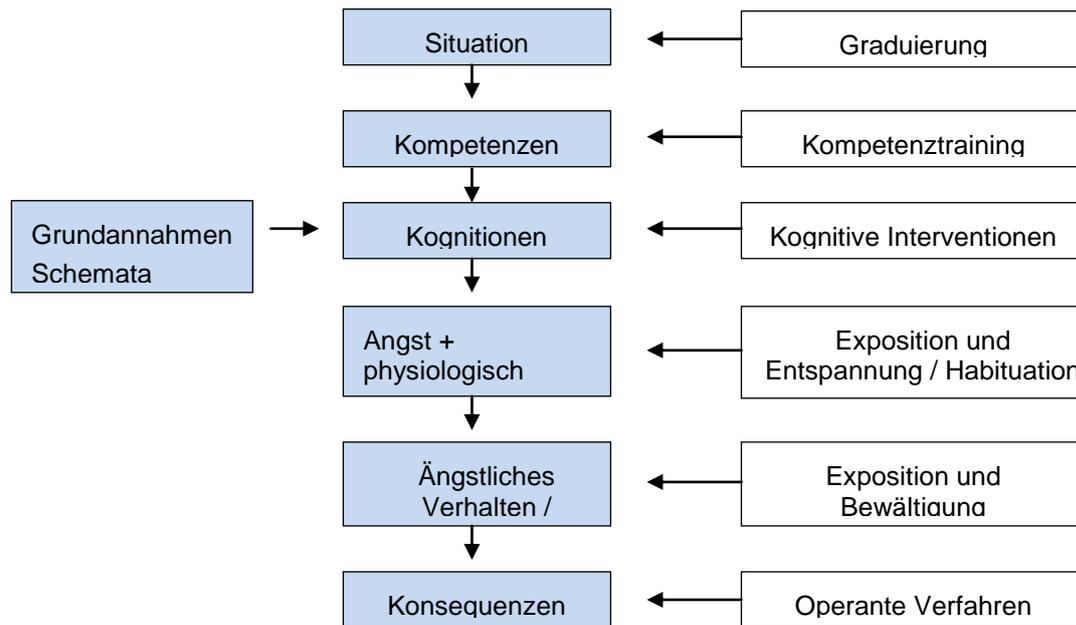


Abbildung 5: Ansatzpunkte in der patientenzentrierten Behandlung von Angst- und Zwangsstörungen, 2015 (Quelle: Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.8)

Das Trainingsprogramm beruht auf der Annahme, dass die häufigsten Angst- und Zwangserkrankungen in Situationen auftreten, die relativ klar definierbar sind. Viele der Situationen stellen somit die Herausforderung, dass das Kind über Kompetenzen verfügt, diese Situation überwinden zu können. Beispielsweise lassen sich Leistungssituationen nur erfolgreich bestehen, wenn das Kind über bestimmte Fähigkeiten, respektive Kenntnisse verfügt. Es existieren noch andere Ängste, bei denen mangelnde Kompetenzen keinen grossen Einfluss nehmen, wie z.B. bei spezifischen Phobien. Hier steht einfach nur vor allem das Durchstehen der Situation im Mittelpunkt (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.7). Das Programm baut auf der Tatsache auf, dass die Kognitionen in der Angstsituation auf situationsübergreifende, dysfunktionale kognitive Grundannahmen zurückzuführen sind, woraus Vermeidungs- oder Fluchttendenzen resultieren. Durch die oben aufgeführten Interventionsmöglichkeiten (Graduierung, Kompetenztraining, Kognitive Interventionen, Exposition / Entspannung / Habituation, Exposition und Bewältigung sowie operante Verfahren) besteht das Interventionsprogramm aus der Sicht der Kinder, das heisst vom kindzentrierten Ansatz her, aus drei Bausteinen: die *kognitiven*, *emotional-physiologischen* und *behavioralen* Interventionen (vgl. ebd., S.18). *Psychoedukative* und *kognitive Interventionen* klären über die nötigen Informationen über die Leistungsangst auf. Sie vermitteln dem Kind, dass ein Störungskonzept vorhanden ist und wie dieses aussieht. Auch wird das Theoriekonzept näher erläutert. Weiter gehört die *Exploration* und die *Umstrukturierung von dysfunktionalen Gedanken* (in der eigentlichen Leistungssituation und situationsübergreifend) zu diesem Baustein (vgl. Döpfner & Mandler, o.J., online). *Emotional-physiologische Interventionen* beinhalten *Techniken zur Angstbewältigung* und zur Regulation unangenehmer emotionaler und physiologischer Symptome. Der *behaviorale Baustein* versucht ein *effizientes Lernverständnis*, sowie Fertigkeiten für mündliche Leistungssituationen zu vermitteln.

Umweltzentrierte Interventionen

Im Therapiemanual repräsentieren die umweltzentrierten Interventionen *familienzentrierte*, sowie *schulzentrierte* Verfahren. Aufgrund der immer grösser werdenden Popularität

dieses Bausteines (vgl. Barret et al., 1996, Döpfner, 1999, 2002, 2003 zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.8) bezieht das Programm THAZ auch familien- und kindergarten bzw. schulzentrierte Interventionen mit ein. Auch bei diesen Interventionen ist eine ähnliche Klassifizierung möglich: die *psychoedukativen* und *kognitiven Interventionen* Informieren die Eltern über die Leistungsangst und Vermitteln auch ihnen das Störungs-, sowie das Therapiekonzept. Weiter werden *kognitive Interventionen* mit den Eltern durchgeführt (vgl. Döpfner & Mandler, o.J., online). Dabei wird darauf abgezielt, *dysfunktionale Kognitionen und Erwartungen* bei den Eltern oder anderen Bezugspersonen zu modifizieren und damit die Bedingungen zu schaffen, die dem Kind helfen, Situationen, die bisher nicht bewältigt werden konnten, erfolgreich bewältigen zu können. Dabei spielen auch die behavioralen Interventionen auf der Elternebene eine unentbehrliche Rolle (vgl. Döpfner & Mandler, o.J., online). Zentrale Elemente sind hier der *Abbau von angstverstärkendem und überbehütendem Erziehungsverhalten* der Eltern (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.8), den sogenannten „Helikoptereltern“ und die Einführung von elterlicher Belohnung in Bezug auf das angstbewältigende Verhalten der Kinder (vgl. ebd., S.8). Weitere Punkte sind der *Aufbau einer lernförderlichen Atmosphäre* und der *Umgang mit der Leistungsangst* sowie den Leistungsdefiziten des Kindes (vgl. Döpfner & Mandler, o.J., online). Hier sei festgehalten, dass das Therapieprogramm THAZ ein langfristiges Projekt der Autoren darstellt, welches auf langjähriger klinischer Erfahrung beruht und in vielen Einzelfallstudien erprobt wurde (vgl. Döpfner, 1995, 1997, 1999; Hastenrath & Döpfner, 2000; Kirchoff & Döpfner, 1999) zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.9). Es wird vermutet, dass die Publikation und umfassende Evaluation aller Module noch mehrere Jahre in Beanspruchung werden wird (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.9).

b) Freiburger Training gegen Leistungsstress (Grolimund, 2008)

Laut Fidan (o.J.), die eine explorative Studie zur Evaluation der Wirksamkeit des Freiburger Trainings gegen Leistungsstress durchgeführt hat, stellt dieses Programm ein „multidimensionales Trainingskonzept, des im Rahmen einer nationalen, von der Stiftung Helvetia Sana finanzierten Projektes“ dar (S.41). Sie nennt folgende Hauptziele des Projektes:

- „*Behandlung* von (...) Schülern und Studierenden, die unter Leistungsstress und Prüfungsängsten leiden in Berufsschulen, Gymnasien und Universitäten verschiedener Kantone
- Bereitstellen von Informationen zur *Prävention* von Leistungsstress und Intervention bei Leistungsstress für Eltern und Lehrer und Schüler in Form von Vorträgen und Informationsmaterial“ (vgl. S.41).

Trainingskonzeption und Inhalt

Es gilt festzuhalten, dass das Training im Jahre 2007 unter der Leitung von Fabian Grolimund von der Fachstelle für Eltern-, Lehrer- und Schülerberatung entwickelt wurde. Es umfasst sechs 90 Minuten dauernde Sitzungen und besteht aus *drei Bausteinen*. Jeder Baustein geht auf eine andere Ebene des Stresserlebens ein und gewährleistet so die Multimodalität des Behandlungsansatzes (vgl. ebd., S.41).

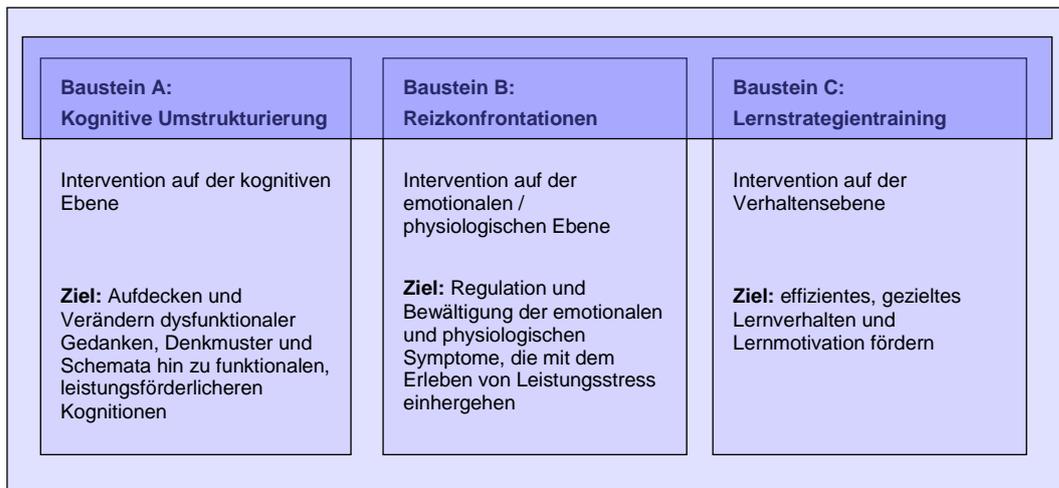


Abbildung 6: Aufbau des Freiburger Trainings gegen Leistungsstress. Die Bezeichnungen A, B, C der einzelnen Bausteine bedeuten weder eine Reihenfolge im Ablauf noch eine Gewichtung der Bedeutsamkeit, 2015 (Quelle: Fidan, o. J., S.42)

Fidan (o. J.) erklärt die drei Bausteine folgendermassen: „Baustein A interveniert auf der *kognitiven* Ebene. Hier bildet die Vermittlung von Ellis ABC Modell, das den Teilnehmern den Einfluss von Kognitionen auf das Stresserleben verständlich machen soll, den Ausgangspunkt. (...) Sind die dysfunktionalen Gedanken und Schemata aufgedeckt (...) werden dem Erleben von Leistungsstress entgegenwirkender Kognitionen erarbeitet. Diese werden anschliessend eingeübt und gefestigt“ (S.42). Weiter fasst sie zusammen, dass bei dem Baustein B der Fokus „auf den unangenehmen *emotionalen* und *physiologischen* Zuständen, die mit dem Stresserleben auftreten können“ (ebd.) liegt. Weiter führt sie aus: „Hier wird mit Hilfe verschiedener Reizkonfrontationsmethoden gelernt, wie Stress- und Angstsymptome in leistungsstressverursachenden Situationen reguliert werden können“ (ebd.). Beim letzten Baustein C erklärt die Verfasserin, dass „sich alles um das *Vermitteln* und *Üben* von *konkreten Lernstrategien*“ (ebd.) dreht. Sie führt Beispiele auf wie die Lernplanung, die Gruppenarbeit oder das Textlernen. Sie erklärt, dass es wichtig ist, „dass die Probanden ein „Problemfach“ auswählen und in diesem immer nur eine oder zwei Strategien zur gleichen Zeit ausprobieren und dann jene beibehalten, die sie als effizient und angenehm erleben“ (ebd.).

c) Frei von Prüfungsstress (Schmid, 1998)

Schmid (1998) hält fest, dass er sein Trainingsprogramm aufgrund seiner Erfahrungen im Einzel- und gruppentherapeutischen Setting von Kindern und Jugendlichen, die an Prüfungsangst leiden, konzipiert hat (vgl. S.132). Als Grundlagen des Trainingsprogrammes nennt zwei Eutonieübungen nach Gerda Alexander, eine Art *mentales Training*, welches auf schulische Prüfungssituationen angepasst wird. So liegt die besondere Bedeutung des Trainings im *Gespräch* über das Erleben von Schulstress und Prüfungsangst. *Eutonie* leistet einen grossen Beitrag, die muskuläre Anspannung, welche allen Stress- und Angstformen inne ist, aufzulösen. Vor allem die Übung im Liegen verfolgt dieses Ziel. Jedoch wird angefügt, dass geistige Aktivität beim Lernen und in Prüfungen nicht zwingend einen Zustand totaler Entspannung voraussetzt, sondern dass das Ziel (auch die Intention dieses Therapieelementes) darin besteht, einen mittleren Anspannungszustand (Tonus) zu finden. Das Konzept der Eutonie hilft besonders entmutigten und demotivierten Schülern dazu, ihre schlaffe Körperhaltung zu optimieren und die nötige Spannung aufzubauen. Somit kann auch die geistige Aktivität und das Wachsein wieder gewährleistet werden (vgl. ebd., S.133). Die zweite Eutonieübung im

Sitzen mag zu Beginn einige Anstrengungen mit sich bringen, fungiert jedoch als wertvolles Konzentrationstraining, kräftigt zusätzlich den Rücken, was eine automatische Erhöhung des Selbstbewusstseins mit sich bringt (vgl. ebd., S.133). Einen geraden Rücken zu machen bedeutet aufrecht und somit selbstbewusst durchs Leben zu gehen. Schmid (1998) hält aufgrund seiner langjährigen Erfahrung mit dem Programm fest, dass eutonische Übungen sich mit Kindern und Jugendlichen, die an Prüfungs- und Leistungsstress leiden, „besonders gut bewähren“ (vgl. ebd., S.133). Auch erkennt er Vorteile gegenüber dem autogenen Training: Eutonische Übungen sind etwas einfacher in ihrer Aneignung im Vorfeld sowie Anwendung in der Ernstsituation (vgl. ebd., S.133). Das mentale Training spielt also eine Kernrolle in diesem Konzept. Mentales Training ist laut Schmid (1998) „ein Sammelbegriff für jede Art von geistiger Beeinflussung“ (vgl. ebd., S.133). Das in seinem Programm eingesetzte mentale Training wurde speziell auf die schulische Prüfungssituation zugeschnitten. Seine Ziele liegen in folgenden Kernkompetenzen:

- Modifikation des eigenen *Selbstgespräches*: Negative Gedanken stoppen, sich positiv ermutigen.
- *Angstreduktion* durch eine systematische Desensibilisierung: In der Phantasie wird sich die Prüfungssituation möglichst lebhaft vorgestellt, aufkommende Angst und Spannungen werden unmittelbar durch die erlernten Entspannungstechniken abgebaut.
- *Sich entspannen können* in Prüfungen mit starken Stressbelastungen („Erste Hilfe bei Stress“): sich eutonisch durchspüren, bewusst atmen, sich ermutigen (vgl. ebd., S.133).

Schmid (1998) hält fest, dass sich die Kombination dieser Methoden auf seinen Interventionen beruhend als sehr wirksam herausgestellt hat, insbesondere bei Schülern, die wirklich motiviert sind, sich von Schulstress und Prüfungsangst zu befreien und die sich das Interventionsprogramm und seine pflichtbewusste Erfüllung wahrhaftig zu Herzen nehmen (vgl. ebd., S.133).

3.3.2. Weitere Trainingsprogramme

Das Trainingsprogramm *Stressfrei in die Schule – Ängste überwinden* (vgl. Domsch & Krowatschek, 2006) ist ein Programm für Kinder mit unspezifischen Schulängsten. Es beschäftigt sich vor allem mit Therapieübungen zum Thema der allgemeinen Schulängste. Daraus konnten wichtige, allgemeingültige Erkenntnisse für das Interventionsprogramm entstehen. Weiter existieren *Anti-Stress-Trainingsprogramme*, die nicht spezifisch auf den schulischen Kontext gerichtet sind (vgl. Hampel & Petermann, 2003) und welche einen allgemeinen Überblick über mögliche Stressabbauübungen mit Kindern bieten. Auch können über den etwas anderen Zugang in Form von *Entspannungstechniken* (vgl. Petermann, 2010) Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche einen lindernden Effekt auf Prüfungsängste auslösen. Metzsig & Schuster (2009) boten mit ihrem Werk *Prüfungsangst und Lampenfieber* eine weitere Grundlage für das Interventionsprogramm. Die Übungen aus diesem Training richten sich jedoch an eine unspezifische Personengruppe mit dem präzisen Fokus auf die Prüfungsangst. Auch generelle Trainings fanden Anklang in der Erstellung des Interventionsprogrammes. Ihre unspezifische Richtung ohne Zielpersonengruppe und ohne eine spezifische Angststörung einzugrenzen ermöglichte einen grossen Handlungsspielraum. So wurden auch aus dem Trainingsprogramm von Wehrenberg (2012) einige Inputs verarbeitet.

4. Fragestellung und Hypothesen

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden die möglichen Ursachen und die Symptomatik von Prüfungsängsten näher betrachtet, sowie einige grundlegende Therapieprogramme vorgestellt. Nun soll im praktischen Teil empirisch erforscht werden, auf welche Art und Weise, sprich in welchen *Dimensionen* (nähere Information zu dieser Terminologie finden Sie in der Erläuterung des Konzeptes im fünften Kapitel) diese Prüfungsängste den schulischen, bzw. ausserschulischen Alltag des Kindes beeinflussen und wie diese Ausprägungen durch gezielte Interventionen verändert werden können. Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt somit in der Verfassung eines neuartigen *Interventionsprogrammes* im Umgang und zur Bewältigung von Prüfungsängsten. Dieses Programm wird von der Verfasserin, - wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt-, in Anlehnung an einige bedeutende, schon existierende Therapieprogramme zusammengestellt. Seine Wirksamkeit soll im Rahmen dieser Arbeit in einer ersten Einzelfallstudie untersucht werden. „Wirksamkeit“ stellt ein grosses Wort dar und aus mehreren Gründen kann die allgemeine Wirksamkeit des Interventionsprogramms in dieser Einzelfallstudie (n=1) nicht hinreichend überprüft werden. Der Verfasserin ist es äusserst wichtig zu betonen, dass der Wunsch, der Schülerin zu helfen, über die statistische Ermittlung der Wirksamkeit gestellt wurde. Es geht darum, dass ein individuelles Trainingsprogramm auf die Bedürfnisse der Schülerin zugeschnitten wird und vielmehr dienen die eingesetzten, statistischen Methoden der Beobachtung und der Befragung dazu, gewisse Tendenzen, die auf diesen Fall zutreffen, zu untersuchen. Aufgrund dessen, dass [üblicherweise keine Interferenzstatistik unter einer n von 30 eingesetzt wird] (E. Kuhlmei, persönliche Mitteilung, 10. Oktober 2011), und dass sich die Fragestellung dieser Arbeit nur auf eine Schülerin (n=1) bezieht, schliesst die Anwendung der Interferenzstatistik aus. Das bedeutet, dass die Leserschaft sich bewusst sein muss, dass alle gezogenen Rückschlüsse und Hypothesen auf diesen Einzelfall bezogen werden und nicht auf eine Population geschlossen werden kann. So kann wie bereits gesagt keine allgemeine Wirksamkeit erhoben werden. Vielmehr wird von dem Begriff „Veränderungstendenz“ Gebrauch gemacht. Das Programm beruht auf der Durchführung einer Fragebogenerhebung mit mehreren Dimensionen. Durch das Erstellen und Erproben des zusammengestellten Angstmanuals mittels Vergleich der Präfragebögen und den Postfragebögen wird beabsichtigt, folgende Fragestellungen zu behandeln.

- Welche expliziten *Schwierigkeiten*, bzw. *Schwächen* werden in *welcher Dimension* des Konzeptes Prüfungsangst erhoben? Wie *intensiv* sind diese?
- In welchen Dimensionen bestehen *wenig bis gar keine Auffälligkeiten*?
- Inwiefern verändert sich das *Gesamtkonstrukt* „*Prüfungsangst*“ durch den Einsatz des Interventionsprogrammes?
- In welchen *Dimensionen* fand eine *grundlegende Veränderung* statt?
- In welchen Dimensionen fand *gar keine Veränderung* statt?
- Wie weit ist es möglich mit eines aus verschiedenen Methoden zusammengestellten Interventionsprogrammes mit Prüfungsangst *umzugehen*, sie *gar zu überwinden*?
- Gelingt es mit spezifisch für die Dimension konzipierten Übungen die jeweilige Dimension gezielt zu verändern?

Zusammenfassend lässt sich also folgende, spezifische Forschungsfrage formulieren:

4.1. Hauptfragestellungen

Die *Hauptfragestellung* dieser Arbeit wird wie folgt formuliert:

Wie weit ist es möglich mit den zusammengestellten Interventionen des Trainingsprogramms „Die Prüfungshelfer“ mit der spezifischen Angstform ‚Prüfungsangst‘ umzugehen und diese gegebenenfalls zu bewältigen?

Die *zweite Fragestellung*, die ebenfalls in den Interessenfokus gerät, lautet:

Welchen Einfluss nimmt der (*dimensionsartige*) *Aufbau* des Interventionsprogrammes auf die Veränderung der Prüfungsangst und gelingt es mit diesen spezifisch für die Dimension konzipierten Übungen die jeweilige Dimension gezielt zu verändern?

Der sekundären Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, dass der Aufbau des Interventionsprogrammes *einen Einfluss* auf die Veränderung der Prüfungsangst hat. Das bedeutet, dass neben der Tendenz zur Veränderung des *gesamten Trainingsprogrammes* auch die jeweilig für die Dimension *konzipierten Übungen* auf ihre Tendenz zur Veränderung überprüft werden möchten und welche Rolle dabei der dimensionsartige Aufbau spielt. Aufgrund meiner theoretischen Recherchen habe ich mich dazu entschlossen, die Hypothesen mittels Befragungen und Beobachtungen zu erforschen (vgl. Kapitel 5 Methodisches Vorgehen). Nach dem Abschluss des theoretischen Teils, sowie den ersten Erkenntnissen aus der Prä-Fragebogenerhebung und Befragung der Lehrperson generiere ich folgende Hypothesen.

4.2. Hypothesen

H1: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche **Abnahme** der Prüfungsangst.

In einem gewissen Masse ist es normal, Prüfungsangst zu haben (vgl. Fehm & Fydrich, 2013, S.18). Diese treibt Menschen dazu an, die für die Vorbereitung *nötige Motivation* für das Lernen aufzubauen. Auch ist eine gewisse Anspannung notwendig, um konzentriert zu sein. So zeigen psychologische Studien, dass ein mittleres Mass an Anspannung für ein gutes Ergebnis am günstigsten ist (vgl. ebd., S.18). Deshalb wird durch die Intervention auf der Dimension Prüfungsangst daran gearbeitet, die Gefühle der *Unzugänglichkeit* und *Hilflosigkeit* im schulischen Setting *auszuschalten* und stattdessen Strategien und Denkmuster aufzubauen, die ein *produktives Mass an Prüfungsanspannung begünstigen*. So wird eine erkennbare Abnahme der Prüfungsangst eintreten.

H2: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche **Abnahme** manifester Angstsymptome.

Merkmale von Angst (und besonders auch von Leistungsangst) manifestieren sich auf der *körperlichen* und *psychischen* Ebene, *vor*, *während* und *nach* einer Prüfung (vgl. In-Albon, 2011, S.55). Das Trainingsprogramm wird mit gezielten Übungen solchen manifesten Angstsymptomen wie Muskelverspannungen, Kopf- und Bauchschmerzen, Übelkeit, Konzentrations- und Merkschwierigkeiten, Herzklopfen, Schwitzen, Erröten (vgl. ebd., S.55) usw. Abhilfe bieten.

H3: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche **Abnahme** der schulischen Unlust, was eine Motivationszunahme, sich aktiv an seinem Lernprozess zu beteiligen mit sich bringt.

In einer *anregenden Lernatmosphäre*, in dem sich die Schüler als aktive Partner (beispielsweise in der Bestimmung der Lernziele oder der Durchführung der Aufgaben) sehen, in der das *Selbstvertrauen* der Schüler gestärkt wird und das Kind den *Sinn* seines Lernens und Arbeitens erkennt, wird lernen effektiv und fruchtbar (vgl. Dörnyei, 2001, S.137-145). Durch das Interventionsprogramm konfrontiert sich der Schüler mit seinem eigenen Lernen. Einzelne Module des Trainingsprogrammes weisen ihn auf seine *Stärken und Schwächen* hin. Es werden gemeinsam *Ziele gesetzt* und ein *angenehmes Lernklima* geschaffen. So wird auch die Motivation zu lernen deutlich erhöht werden.

H4: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ wird die soziale Erwünschtheit des Kindes **reduziert**.

Eine erhöhte Tendenz, sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit darzustellen, lässt eine Neigung zur Verstellung erkennen (vgl. Wiczerkowski et al., 1981). Mit dem Interventionsprogramm lernt der Schüler, sich selber, seine *Persönlichkeit zu erkennen* und sich selber in seinem Wert zu schätzen. Durch diese *Selbstwerterhöhung* wird die soziale Erwünschtheit des Kindes reduziert. Das positive Selbstverständnis wird gestärkt und es wird nicht mehr um jeden Preis probiert, es allen recht zu machen und allen zu gefallen. Somit wird auch die Tendenz zur Verstellung deutlich minimiert und das Kind kann sich selber mit seinen Stärken und Schwächen so *akzeptieren*, wie es ist.

H5: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ ist das Kind in der Lage, durch *eigenständige Anwendung von verschiedenen Konzentrations- und Entspannungstechniken* akuten Angstzuständen zu begegnen und so seine Konzentration auf das Wesentliche zurück zu lenken. Es tritt als Folge eine **Abnahme** von Konzentrations- und Ablenkungsstörungen ein.

Entspannungsverfahren können nachweislich auf physiologischer wie psychischer Ebene positive Effekte erzielen (vgl. Petermann, 2010, S.41). Um mit verhaltensauffälligen Kindern zu arbeiten (auch Angststörungen werden hier als Verhaltensauffälligkeit angesehen), helfen Entspannungs- und Ruherituale, sich bei den folgenden Aktivitäten in angemessener Form zu beteiligen (vgl. Petermann, 2009: Petermann & Petermann, 2009, Saile, 2009 zit. nach Petermann, 2010, S 40). Auf die akuten Angstzustände kann so adäquat reagiert werden. Das betroffene Kind fühlt sich nicht mehr ohnmächtig der Angst ausgeliefert, sondern kann aktiv etwas dagegen tun, um sich wieder an der Prüfungssituation beteiligen zu können. Auch Konzentrationstechniken können dazu beitragen, dass der Schüler seine *Aufmerksamkeit sammeln* und sich produktiv mit der zu erledigenden Aufgabe beschäftigen kann. Als Folge tritt eine Abnahme von Konzentrations- und Ablenkungsstörungen ein.

H6: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche **Verbesserung** seiner Lerntechniken.

Nachweislich hängt der Lernerfolg nicht ausschliesslich von der Güte des Unterrichts ab, sondern auch davon, wie gut die Lernenden ihre *Lernprozesse selber gestalten* (vgl. Metzger, 2010, S.5). Es ist wichtig, dass ein Schüler im Lernalltag über ein gewisses *Repertoire an Lernstrategien* verfügt, die er je nach Aufgabenstellung anwenden kann. Ein weiteres Ziel des Interventionsprogrammes besteht darin dem Schüler aufzuzeigen, wie er sein Lernstrategienrepertoire erweitern kann, um typische Lernsituationen erfolgreich bewältigen zu können (vgl. ebd., S.87). Dieses Aneignen mit Hilfe der verschiedenen Module verbessert seine Lerntechniken und verleiht dadurch *Sicherheit*,

welche die Angst verschwinden lässt. Die Verfasserin folgert daraus, dass eine spürbare Verbesserung der Lerntechniken eintreten wird.

H7: Die ersten beiden Dimensionen (Prüfungsangst und Manifeste Angst), die einen grösseren Einfluss auf die Prüfungsängstlichkeit des Kindes ausüben, verbessern sich durch die Therapieintervention markant.

Aufgrund der Ergebnisse des Prä-Fragebogens besteht die Tatsache, dass die Schülerin in den beiden ersten Dimensionen namens Prüfungsangst und Manifeste Angst deutlich höhere Werte erreicht, als in den anderen vier Dimensionen. Aus dieser Erkenntnis resultiert die Annahme, dass durch die gezielte Anpassung des Interventionsprogrammes auf diese beiden Dimensionen eine deutliche Verbesserung in den genannten Bereichen eintreten wird. Abschliessend lässt sich ganz allgemein festhalten, dass die Schülerin durch die Übungen mit dem eigens auf sie abgestimmten Trainingsprogramm eine positive Veränderung (Fortschritt) im Bereich der Prüfungsängstlichkeit erleben wird. Es gilt noch einmal festzuhalten, dass bei einer Stichprobe von $n = 1$ keine Verwerfung der Nullhypothese H_0 stattfinden kann. Dies bedeutet, dass die vorliegende Arbeit als Pilotstudie angesehen werden muss, welche keine breitflächigen, statistischen Auswertungsmethoden der Interferenzstatistik einsetzen kann. Die Erhebung findet im Rahmen einer Einzelfallstudie statt und kann bei deren Bewährung auf einen weiteren, personenumfangreicheren Untersuchungsraum ausgeweitet werden.

5. Konzept und methodisches Vorgehen

5.1. Konzept

5.1.1. Interventionsprogramm „Die kleinen Prüfungshelfer“

Das Programm „Die kleinen Prüfungshelfer“ wird durch die Verfasserin folgendermassen definiert: „Die kleinen Prüfungshelfer“ ist ein Interventionsprogramm zum Umgang bzw. zur Bewältigung von Leistungs- und Prüfungsängsten für Kinder und Jugendliche. Es beruht auf einem *patientenorientierten* Ansatz und wird an die *individuellen Bedürfnisse* der Kinder und Jugendlichen angepasst. So kann *spezifisch* an den Bereichen gearbeitet werden, in welchen die Betroffenen am stärksten eingeschränkt sind. Das Interventionsprogramm besteht aus diesen spezifischen Bereichen, in denen Schwierigkeiten in Bezug auf die Prüfungsangst auftreten können, und werden als sogenannte „Dimensionen“ bezeichnet. Das Interventionsprogramm baut sich aus folgenden sechs Dimensionen auf:

PA: Prüfungsangst	Gefühle der Unzulänglichkeit, Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen, Ängste vor Leistungsversagen (vegetative Symptome) (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)
MA: Manifeste Angst	allgem. Angstsymptome (Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen, Furchtsamkeit, reduziertes Selbstvertrauen) (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)
KO: Konzentration	Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme durch Entspannungs- und Konzentrationstechniken abbauen (vgl. Schmid, 1998, S.13f)

SU: Schulische Unlust	innere Abwehr gegen die Schule durch unlustvolle Erfahrungen, Motivationsabfall gegenüber der Schule (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)
ME: Methoden und Lerntechniken	Mangelnde Kenntnisse im Bereich Lern- und Arbeitstechniken (vgl. Schmid, 1998, S.13f)
SE: Soziale Erwünschtheit	Ängstlichkeit, von der erwünschten sozialen Norm abzuweichen; erhöhte Tendenz, sich im Sinne der sozialen Erwünschtheit darzustellen; Neigung zur Verstellung (vgl. Wiczerkowski et al., 1998, S.20)

Abbildung 7: Die sechs Dimensionen des Interventionsprogrammes (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Das vorliegende Interventionsprogramm wurde mit einer Schülerin der *sechsten Primarstufe* durchgeführt. Die Testperson ist demnach *weiblichen* Geschlechts, *12 Jahre* alt und in der Schweiz wohnhaft. Das Interventionsprogramm wurde in einen ihr angenehmen Rahmen eingebettet. Da ihr Lieblingstier der *Hund* ist, ist auch das Programm mit den jeweiligen Übungsblättern und Kennzeichen für die einzelnen Dimensionen mit Hundefotos ausgeschmückt. Als Maskottchen in ihrer Prüfungsbox wurde auch ein Hund gewählt. Diese Vorkehrungen sollen die Motivation an dem Prüfungsprogramm teilzunehmen stärken und sie ermuntern. Weitere Angaben über den Anwendungsbereich der Interventionsprogrammes, über den genauen Inhalt und den Ablauf sind dem Anhang und dem Trainingsprogrammordner zu entnehmen.

5.2. Design-Based-Research (DBR) - Ansatz

Zur Erlangung des berufsqualifizierenden Bachelorzertifikates der Pädagogischen Hochschule Wallis wird das Verfassen einer Untersuchungs- oder einer *Entwicklungsarbeit* verlangt. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um Letzteres, da die Verfasserin als Studierende als *handelnder* beruflicher Akteur *in* das Untersuchungsfeld involviert war und im Gegensatz zur Untersuchungsarbeit keine „externe“ Position einnimmt (vgl. Steiner, 2013, S.3, zit. nach PHVS, 2012, S.5). So bildet eine Entwicklung im Berufsfeld, sei es auf der Ebene von Einzelpersonen (als individuelles Förderprojekt), sowie auch auf der Ebene mehrerer Klassen den Kern dieses Arbeitstypus (vgl. ebd., S.3). Das vorliegende Programm wurde im Rahmen der *Bachelorarbeit* in Form einer *Einzelfallstudie* durchgeführt. Aufgrund von identifizierten Bedürfnissen aus dem Berufsfeld und entsprechender theoretischer Vorarbeiten entwickelt der Studierende ein *Entwicklungskonzept* für einen abgegrenzten Bereich (vgl. ebd., S.3), die genannte die Prüfungsangst. Das Konzept wird daraufhin auf dem Terrain umgesetzt und evaluiert (vgl. ebd., S.3), was auch bei dem Trainingsprogramm anhand verschiedener Datenerhebungsmethoden geschah. Die Entwicklung einer *pädagogischen*, so wie einer *didaktischen Ausrichtung* ist möglich (vgl. ebd., S.3), wobei sich das Interventionsprogramm als Kombination erweist, da sowohl eine Lernreihe, als aber auch die Lehr- und Lernmedien eigenständig zusammen-, bzw. erstellt wurden. Auch ist die Umsetzung des entwickelten Konzeptes in Zusammenarbeit mit *Professionellen des Berufsfeldes* möglich (vgl. ebd., 2015). Bei der vorliegenden Arbeit wurde Hand in Hand mit einer schulischen Heilpädagogin zusammengearbeitet, welche das Trainingsprogramm an einer ihrer Schülerinnen durchgeführt hatte. Das durchgeführte Projekt von der Erstellung bis hin zur Durchführung und Evaluation des Interventionsprogrammes „Die kleinen Prüfungshelfer“ wird auf der Grundlage des vorgestellten Prozessmodelles von McKenney & Reeves (2012, S.76), welches Reinmann (2013) auf den deutschsprachigen Forschungsraum übertragen hat, aufgebaut. Dieses

Modell berücksichtigt nach McKenney & Reeves (2012, S.76, zit. nach. Steiner, 2013, S.9) folgende Aspekte:

- Es existieren drei Kernphasen, die eine flexible und iterative Struktur aufweisen. Diese heißen: **Analyse/Exploration**, **Entwurf/Konstruktion** sowie **Evaluation/Reflexion**.
- Es wird ein doppelter Fokus auf die Theorie in Verbindung mit der Praxis gelegt. Dies bedeutet, dass der Forschungs- und Gestaltungsprozess ineinander eingeht und theoretisch sowie praktisch relevante Ergebnisse mit sich bringt (sogenannte outcomes).
- Für eine nutzeninspirierte Vorgehensweise sind besonders die sorgfältige Planung und Organisation der Implementierung und Verbreitung, die Interaktion und Kooperation mit den Akteuren des Praxisfeldes, sowie die responsive Kontextabhängigkeit von grosser Bedeutung.

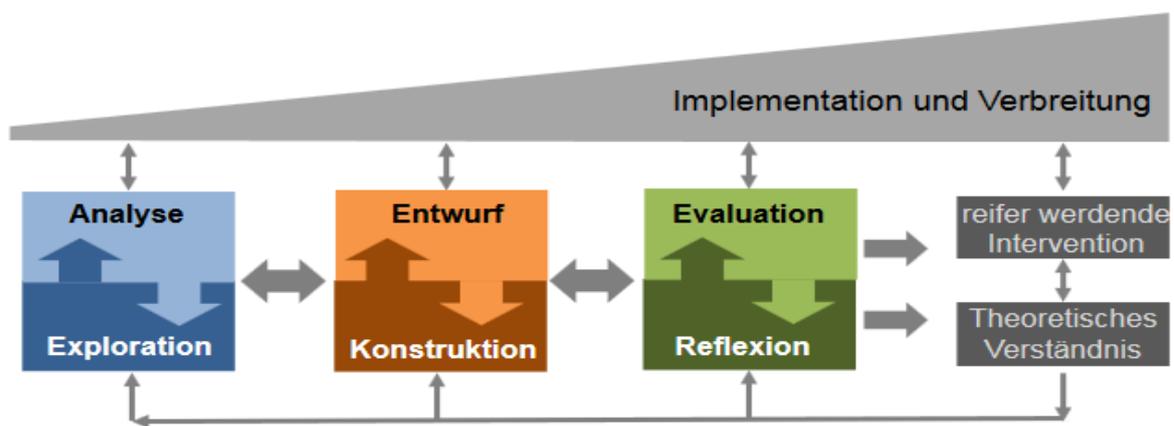


Abbildung 8: Überblick der einzelnen Projektphasen (Quelle: McKenney & Reeves, 2012, S.76, zit. nach Steiner, 2013, S.9)

Dieses Modell verkörpert einen vereinfachten Ablauf mit allen Kernelementen. In der Realität beläuft es sich so, dass der gesamte, abgebildete Entwicklungsvorgang mehrere Zyklen durchschreitet. Diese werden als sogenannte Mikro-, Meso- und Makrozyklen festgelegt. Die vorliegende Entwicklungsarbeit durchschritt einen Mesozyklus, der sich aus folgenden Mikrozyklen definieren lässt:

Analyse/Exploration, **Entwurf/Konstruktion** und **Evaluation/Reflexion**.

5.3. Eingesetzte Methoden

Die folgende Übersicht ermöglicht einen Einblick in die in den verschiedenen Phasen eingesetzten Datenerhebungsmethoden. Eine genauere Beschreibung sämtlicher Schritte des Forschungszyklus mit den damit in Verbindung stehenden Methoden, sowie deren zeitliche Situierung werden dem Anhang beigelegt. Die **fettgedruckten** Begriffe verkörpern die eingesetzten **Datenerhebungsmethoden**. Die *kursiv* gedruckten Begriffe beschreiben die *präzisierte Form* der Datenerhebungsmethode. Der unterstrichene Begriff beschreibt das Untersuchungsinstrument. Die hinterlegten Farben in der Evaluation (**gelb**, hellblau, **grün**, **orange** und **rosa**) beziehen sich auf die Erklärungen im nächsten Kapitel (vgl. Konzept).

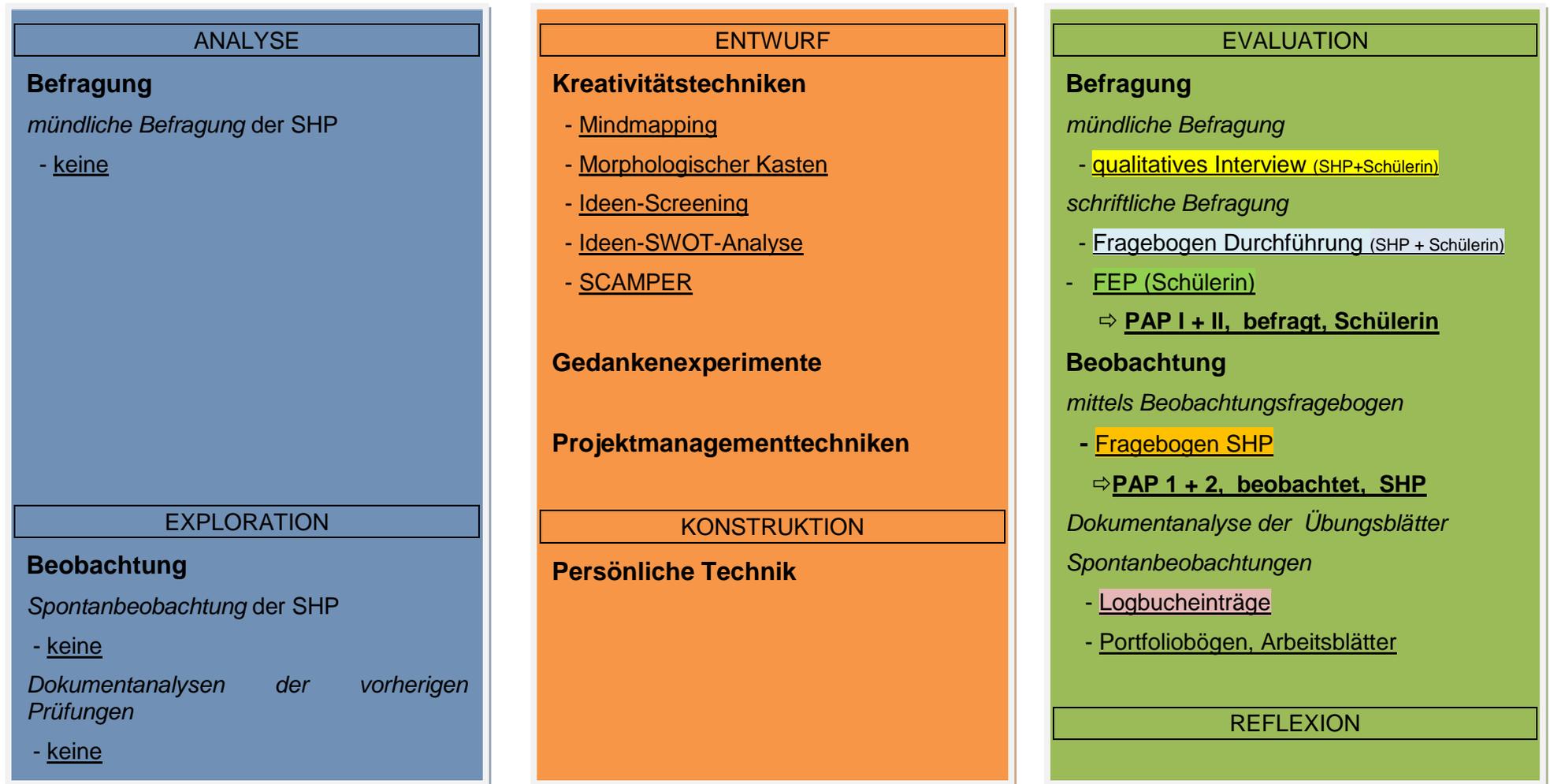


Abbildung 9: Überblick der eingesetzten Datenerhebungsmethoden und Forschungsinstrumente (Quelle: die Verfasserin, 2015)

6. Intervention, Sammlung und Präsentation der Ergebnisse

6.1. Intervention

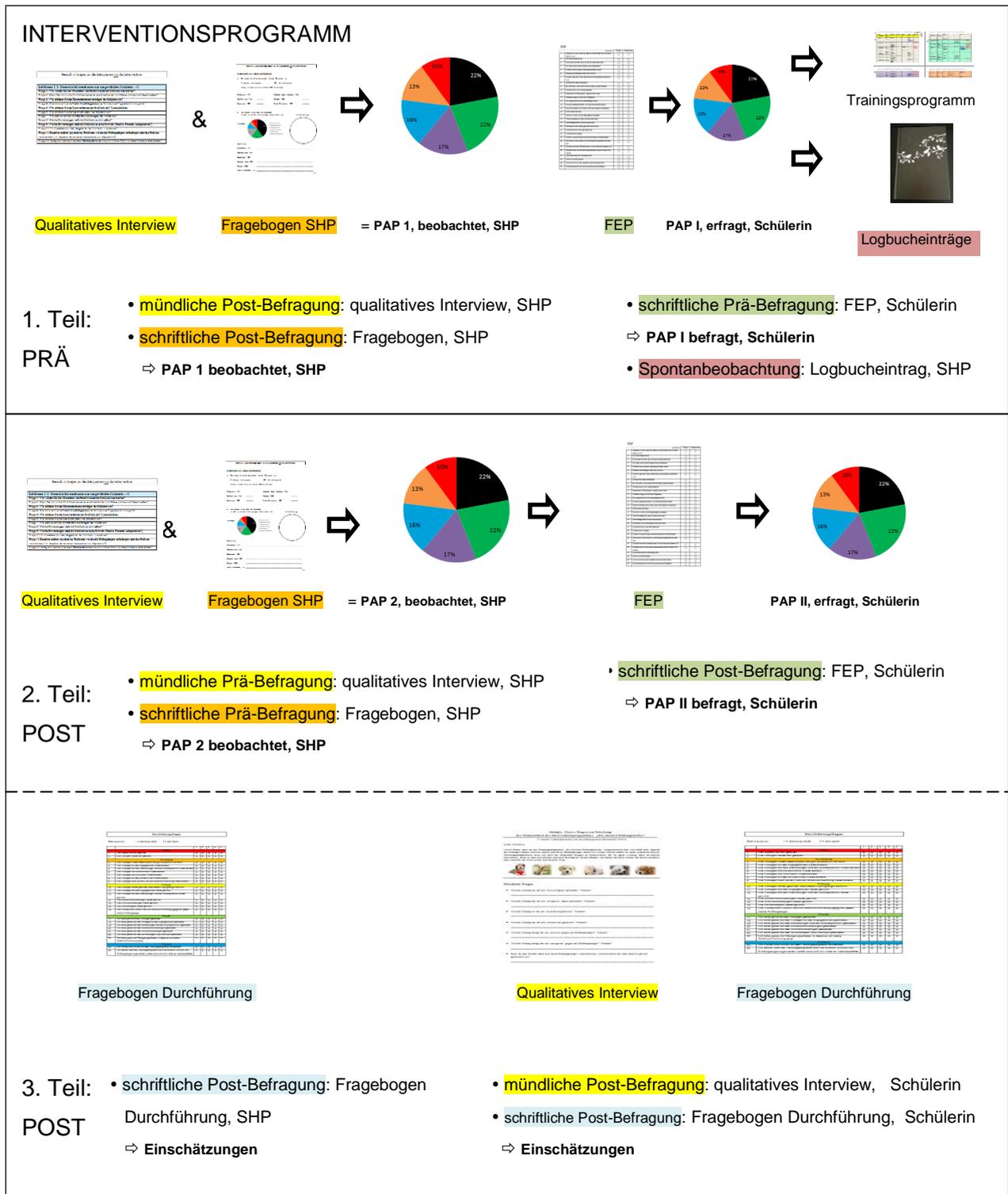


Abbildung 10: Übersicht über das Interventionsprogramm, 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Zu einem einheitlichen Verständnis werden in der obenstehenden Grafik die einzelnen methodischen Schritte und deren Fachbegriffe definiert. Die gesamte, vorliegende Arbeit beschreibt das Interventionsprogramm „Die kleinen Prüfungshelfer“, welche aus drei Teilen bestehen. Eine zentrale Rolle spielen sicherlich der **FEP** (Fragebogen zur Erhebung der Prüfungsangst), da aus der ersten Durchführung dieses FEP mit der Schülerin ein erstes Prüfungsangstprofil entsteht (**PAP I**, erfragt durch die Schülerin), auf dessen Erkenntnisse anschliessend das Trainingsprogramm (Zusammenstellen von Übungen aller betroffener Dimensionen im Verhältnis der Intensitätsausprägungen der einzelnen Dimensionen) aufgebaut wird. Für nähere Beschreibungen zur Methodik wird auf das *Kapitel 5* (Konzept und methodisches Vorgehen) sowie das entsprechende *Methodendossier*, welches bei der Autorin bezogen werden kann, verwiesen.

6.2. Präsentation der Ergebnisse

Die Präsentation der Ergebnisse gliedert sich in folgende Teile. In einem **ersten** Schritt werden die von der schulischen Heilpädagogin beobachteten Intensitäten der einzelnen Dimensionen gegenüberstellend (vorher-nachher) in einem Balkendiagramm präsentiert und kurz beschrieben. In einer tabellarischen Gegenüberstellung betrachten wir die mittels des FEP befragten Intensitäten der einzelnen Dimensionen. In einem **zweiten** Bereich werden die beobachteten Prüfungsangstprofile (PAP 1 und 2, beobachtet) von der schulischen Heilpädagogin präsentiert. Anschliessend folgen die befragten Prüfungsangstprofile (PAP I des Prä-Tests und PAP II, befragt), welche durch die Fragebogenerhebung aus dem FEP der Schülerin resultieren. In einem **dritten** Teil werden für die Interpretation relevante Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews kurz zusammenfassend präsentiert. In einem **vierten** und letzten Schritt werden weitere, wichtige Erkenntnisse aus der schriftlichen und mündlichen Befragung der schulischen Heilpädagogin, sowie der Schülerin präsentiert. Die dazugehörigen Grafiken sowie eine ausführlichere Präsentation der qualitativen Interviewdaten können dem entsprechenden *Ergebnisdossier* entnommen werden, welches ebenso bei der Autorin verlangt werden kann.

6.2.1. Intensität der einzelnen Dimensionen

a) Intensität, beobachtet, SHP, Einschätzung

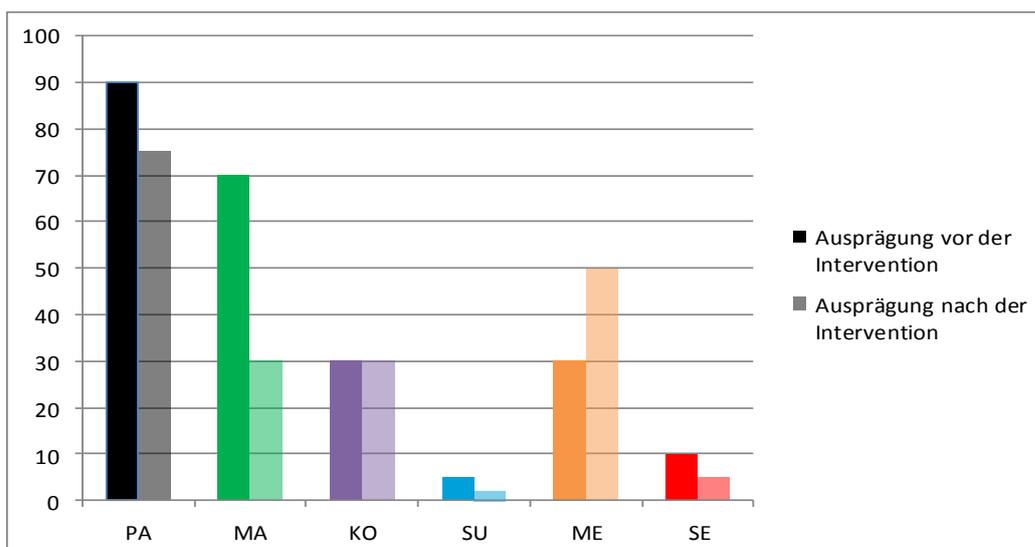


Abbildung 11: Gegenüberstellung der beobachteten Angstintensitäten der SHP, 2015

(Quelle: die Verfasserin, 2015)

Die obenstehende Grafik zeigt die individuellen Einschätzungen der jeweiligen Ausprägung der Dimensionen vor der Intervention (links, dunkel) und nach der Intervention (rechts, hell), welche aus den Prä- und Post-Befragungen der schulischen Heilpädagogin ersichtlich wurden. Zur Intensität können folgende Ergebnisse festgehalten werden: Die Dimension PA ergibt in einer ersten Befragung eine geschätzte Intensität von 90, in der zweiten Befragung 75. Daraus resultiert ein geschätzter Rückgang von 15. Die Dimension MA wird in der Prä-Befragung auf rund 70 eingeschätzt, die Post-Befragung ergibt eine Einschätzung von 30. Es ist unschwer ein enormer Rückgang von 40 zu erkennen. Die Dimension KO wird vor, sowie nach der Intervention auf eine Ausprägung von 30 geschätzt. Es ist somit kein Rückgang zu verzeichnen. Die Dimension SU beläuft sich in der Prä-Einschätzung auf 5, in der Post-Einschätzung auf 2. Daraus ergibt sich ein Rückgang von 3. Weiter ergibt die Dimension ME eine Prä-Einschätzung von 30. Nach der Intervention wird die Dimension auf 50 geschätzt. Die Dimension SE beläuft sich vorher auf 10, nachher ist ein Wert von 5 zu erkennen, was einen Unterschied von 5 ausmacht.

b) Intensität, befragt, Schülerin, FEP

Dimension	Häufigkeit- en t1	Prozent- werte t1	Häufigkeit- en t2	Prozent- werte t2	Dif- ferenz Fragen	Differenz %
Prüfungs- angst PA	26 von 29 möglichen Fragen	89.655 %	20 von 29 möglichen Fragen	68.966%	- 6	- 20.689%
Manifeste Angst MA	13 von 15 möglichen Fragen	86.667 %	10 von 15 möglichen Fragen	66.667%	- 3	- 20.000%
Schulunlust SU	16 von 25 möglichen Fragen	64.000 %	15 von 25 möglichen Fragen	60.000%	- 1	- 4.000%
Soziale Erwünschth eit SE	4 von 10 möglichen Fragen	40.000 %	5 von 10 möglichen Fragen	50.000%	+ 1	+ 10.000%
Methoden ME	8 von 15 möglichen Fragen	53.334 %	4 von 15 möglichen Fragen	26.667%	- 4	- 26.667%
Konzentration KO	10 von 15 möglichen Fragen	66.667 %	6 von 15 möglichen Fragen	40.000%	- 4	- 26.667%
Total	77 von 109 möglichen Fragen	70.642 %	60 von 109 möglichen Fragen	55.046%	- 17	- 15.596%

Tabelle 2: Befragte Angstintensitäten aus dem FEP (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Die Tabelle zeigt die aus der Befragung (FEP) resultierten Intensitäten der einzelnen Dimensionen. In der Dimension der PA werden in einem ersten Durchgang 26 Fragen bejaht, was einer Übereinstimmung von 89.655% entspricht. Im zweiten Durchgang werden 20 Fragen bejaht, was 6 Fragen weniger entspricht und somit mit nun 68.966% ein Rückgang von - 20.689% verzeichnet werden kann. Die Dimension MA bejaht in der ersten Frage rund 13 Fragen, was 86.677% Übereinstimmung mit sich bringt. In einem zweiten Durchgang werden 10 Fragen bejaht, was 66.667% und 3 Fragen weniger, also einen Rückgang von -20.000% entspricht. In der Dimension SU werden 16 von 25 möglichen Fragen erhoben, was 64.00% entspricht. Im zweiten Durchgang ergeben sich mit 15 Fragen und 60.000% ein Rückgang von 1 Frage und -4.00%. In der Dimension SE erkennen wir in einem ersten Durchgang 4 von 10 bejahten Fragen, was einer Intensität von 40.000% entspricht. In einem zweiten Durchgang

beläuft sich die Intensität mit 5 von 10 möglichen Fragen, dem Zuwachs von 1 Frage also die Intensität auf 50.00%, was mit einer Zunahme von +10.000% vermerkt werden kann. Die **Dimension ME** wurde mit einer ersten Intensität von 53.334% aufgrund der 8 bejahten Fragen bezeichnet. In einem zweiten Durchgang wurden vier Fragen weniger bejaht, woraufhin die Intensität nun auf 26.667% belief. Darauf resultiert ein Rückgang von vier Fragen, sprich -26.667%. Weiter wurden zu guter Letzt in **der Dimension KO** 10 von 15 möglichen Fragen bejaht, was einer Ausgangsintensität von 66.667% entsprach. In einem zweiten Durchgang beläuft sich die Intensität auf 40.000%, aufgrund 6 möglicher Fragen. Dies weist auf einen Rückgang von 4 Items, sowie -26.667% hin. **Insgesamt** wurden in der ersten Erhebung 77 von 109 Items bejaht, was einer Ausprägung der Angst von 70.6442% entsprach. Nach der Durchführung wurde eine Intensität von 55.046% ermittelt, aufgrund 60 bejahter Fragen. Hier erkennen wir einen Rückgang von 17 Fragen, sprich -15.596%.

6.2.2. Prüfungsangstprofile

a) PAP 1 + 2: beobachtet, Einschätzungen der SHP

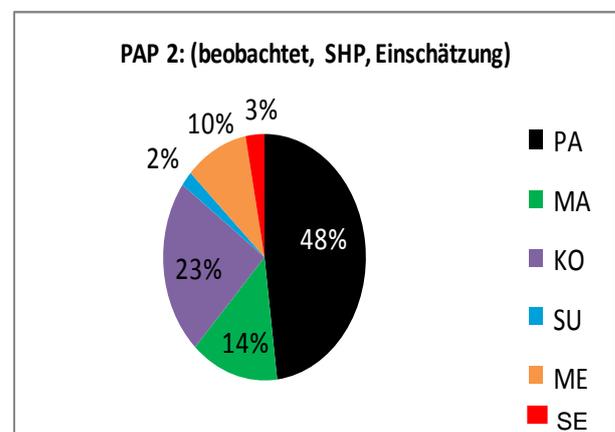
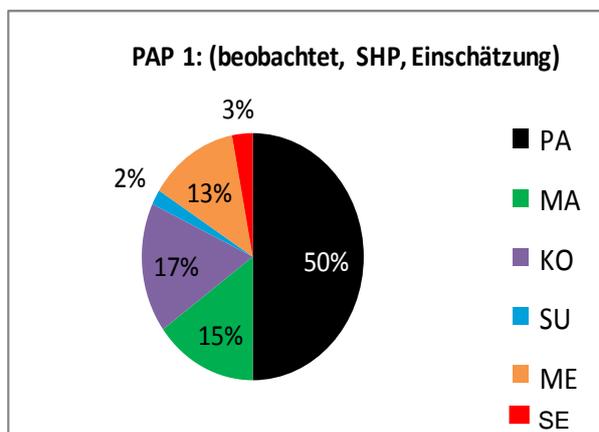


Abbildung 12: Prüfungsangstprofil PAP 1 (beobachtet, SHP, Einschätzung), 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Abbildung 13: Prüfungsangstprofil PAP 2 (beobachtet, SHP, Einschätzung), 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Die Kreisdiagramme zeigen die beobachteten Prüfungsangstprofile (PAP 1: Prä, PAP 2: Post) auf. Aus der Prä-Einschätzung des Prüfungsangstprofils (PAP 1) der schulischen Heilpädagogin geht hervor, dass sich der Gesamtanteil der **Dimension PA** vor der Intervention nach ihren Prä-Einschätzungen auf rund 50% beläuft und nach ihren Post-Einschätzungen auf einen Gesamtanteil von 48% (PAP 2), was einem Rückgang von 2% entsprechen würden. Der Gesamtanteil der **Dimension MA** wird in der Prä-Einschätzung (PAP 1) 15% geschätzt, die Post-Einschätzung (PAP 2) auf einen 1% kleineren Wert von 14%. Der Gesamtprozentanteil der **Dimension SU** bei der beobachteten Prä-Einschätzung (PAP 1) sowie bei der beobachteten Post-Befragung (PAP 2) nimmt einen Wert von 2% an und bleibt somit gleich. Den Gesamtanteil der **Dimension SE** wird in der Prä-Beobachtung (PAP 1) auf 3% eingeschätzt, in der Post-Beobachtung (PAP 2) ebenso auf 3%. Hier findet also auch keine Veränderung statt. Der Gesamtanteil der **Dimension KO** liegt in der Prä-Beurteilung (PAP 1) der Dimension bei 17%, bei der Post-Beurteilung (PAP 2) bei 23%. Dies ist ein Zuwachs von 6%. Der Gesamtanteil der **Dimension ME** bei der Prä-Befragung (PAP 1) beläuft sich auf 13%, der Gesamtanteil der Post-Befragung (PAP 2) auf 10%. Dies ist eine Reduktion von 3%.

b) PAP I und II: befragt, Resultate des FEP, Schülerin

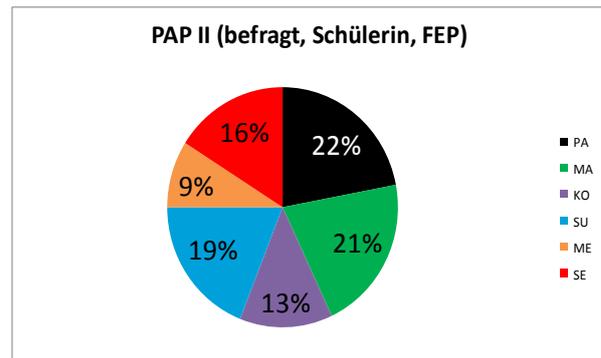
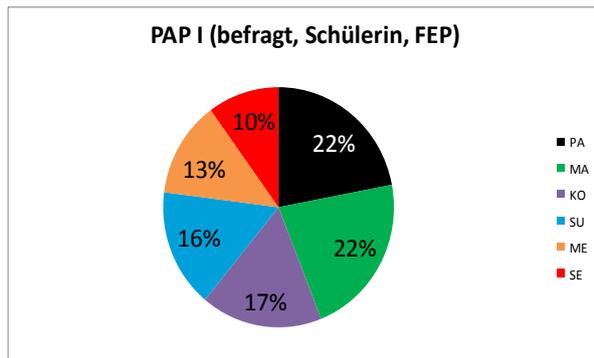


Abbildung 15: Prüfungsangstprofil PAP I (befragt, Schülerin, FEP), 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Abbildung 14: Prüfungsangstprofil PAP II (befragt, Schülerin, FEP), 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015)

Die Kreisdiagramme zeigen die befragten Prüfungsangstprofile (PAP I: Prä, PAP II: Post) auf, welche aus dem ersten (Prä) und zweiten (Post) FEP entstanden sind. Die Dimension PA nahm aufgrund des ersten FEP (PAP I) mit fast 22% Anteil an der Gesamtangst den deutlich höchsten Stellenwert ein. Im Posttest wurde herausgefunden, dass die Intensität der Dimension abgenommen hatte (vgl. 6.2.1 Intensität der Dimensionen), sich jedoch auf das Gesamtprofil gesehen nichts im Bereich dieser Dimension veränderte (22% im PAP II). Der Gesamtanteil der Dimension MA beläuft sich bei der Prä-Befragung (PAP I) auf 22%, bei der Post-Befragung (PAP II) auf 21%. Es ist ein Rückgang von 1% zu erkennen. Der Gesamtanteil der Dimension SU vor der Intervention beläuft sich auf 16% (PAP I), nach der Intervention liegt der Gesamtanteil bei 19% (PAP II). Es ist somit ein Zuwachs von 3% zu erkennen. Der Gesamtanteil der Dimension SE belief sich in der Prä-Befragung im PAP I auf 10%, in der Post-Befragung im PAP II auf 16%. Dies entspricht einer Zunahme von 6%. Der Gesamtanteil der Dimension KO liegt im Prä-Test (PAP I) bei 17%, im Post-Test (PAP II) bei 13%. Hier zeichnet sich eine Differenz von 4% ab. Die Gesamtanteile der Dimension ME beliefen sich folgendermassen: Prä-Gesamtanteil bei 13% (PAP I), Post-Gesamtanteil bei 9% (PAP II). Auch hier zeichnet sich ein Unterschied von 4% ab.

6.2.3. Zusammengefasste Ergebnisse aus dem qualitativen Interview

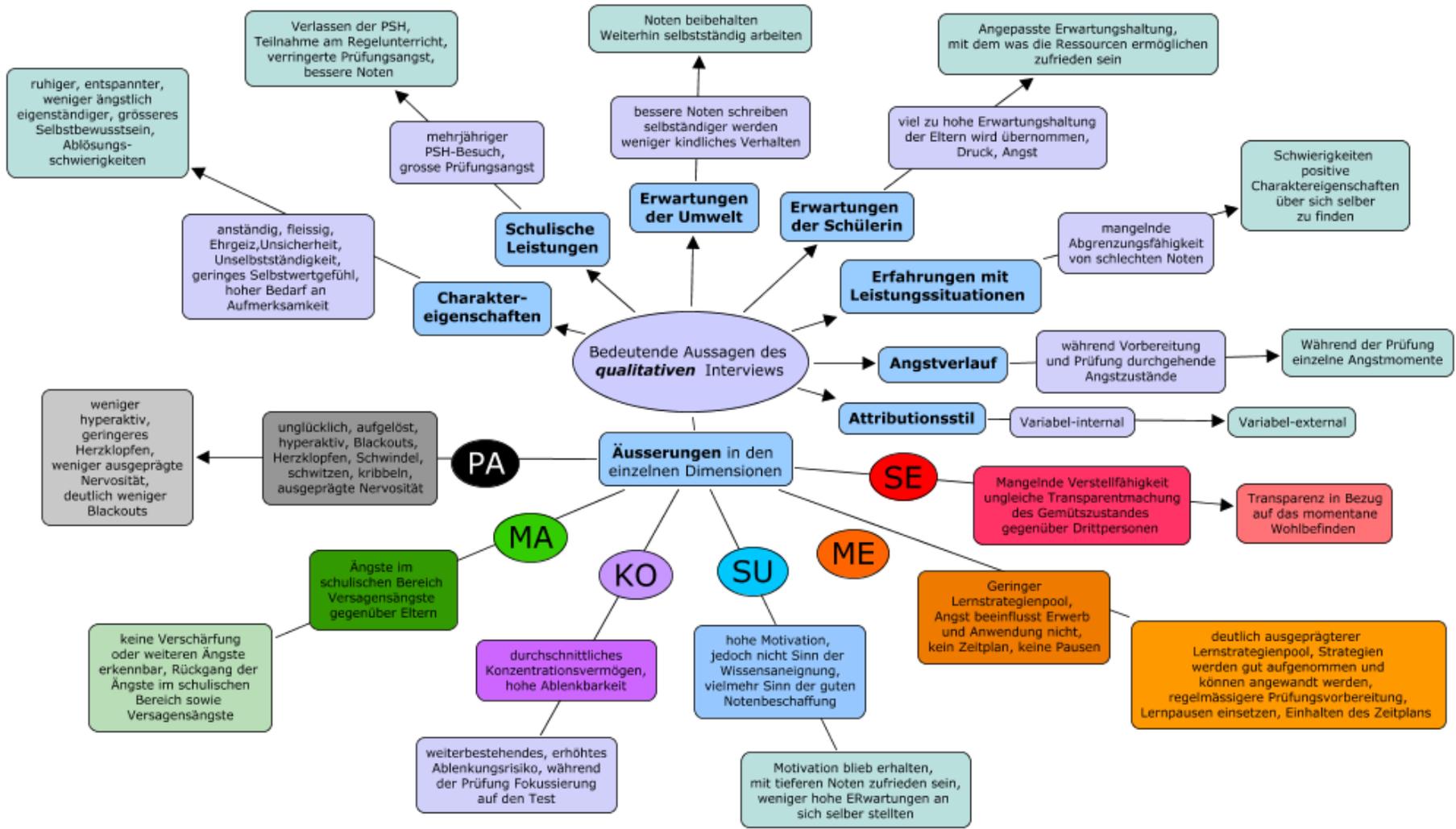


Abbildung 16: Zusammengefasste Ergebnisse aus dem qualitativen Interview, 2015 (Quelle: die Verfasserin, 2015)

6.2.4. Weitere Erkenntnisse aus den Befragungen

Aus der schriftlichen Endbefragung der schulischen Heilpädagogin geht hervor, dass sich der **Attributionsstil** der Schülerin von variabel-internal zu variabel-external verändert hat. In Bezug auf die **Persönlichkeitsmerkmale** kann festgehalten werden, dass die Werte der Schülerin besonders in der Ebene des Neurotizismus gesunken sind und sie nach der Intervention höhere Werte im Bereich der Gelassenheit aufweist. Ähnliche Parallelen sind auf der Achse der Extraversion in Richtung Geselligkeit zu erkennen. Eine weitere Veränderung ist in der Dimension der Gewissenhaftigkeit zu erkennen, die um rund 20% in Richtung Organisation und Effektivität ausgeschlagen hat. Keine Veränderungen sind in den Dimensionen Offenheit und Verträglichkeit zu beobachten. Aus der mündlichen Endbefragung der schulischen Heilpädagogin wird ersichtlich, dass die Interventionen wie geplant **viermal pro Woche** je 15 Minuten unter Beteiligung der Schülerin und der Heilpädagogin in den PSH-Unterricht eingebettet stattgefunden hat. Die **Reihenfolge** der Interventionen wurde eingehalten. Es wurden einige **Kürzungen** und Zusammenfassungen in den Dimensionen Konzentration, Schulische Unlust, Lernmethoden und Soziale Erwünschtheit durchgeführt, wurden jedoch alle Dimensionen behandelt. Die Schülerin wies stets eine grosse Motivation und eine ausreichende Konzentrationsfähigkeit auf. Erste **Aha!-Erlebnisse** traten nach 6-7 Wochen auf, welche sich in vermindertem Nachfragen und in einer grösseren Selbstständigkeit äusserten. Es wurde jedoch angemerkt, dass eine Anwendung in den vorangegangenen Klassen bereits lohnenswert gewesen wäre. Die **Wirkung** des Interventionsprogrammes wird von der Lehrperson vor allem in der verstärkten, intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen, persönlichen Angst gesehen, wodurch Sicherheit und Vertrauen entsteht, gegen diese ankämpfen zu können, statt sie passiv ertragen zu müssen. Die schriftlichen Spontanbeobachtungen der Lehrpersonen ergaben einen kontinuierlichen Anstieg der **Motivation** und eine Zunahme am **selbstständigen Arbeiten**. Auch wurde daraus ersichtlich, dass die Schülerin das Programm als nützlich und angstlindernd empfand. Die schriftliche Endbefragung ergibt, dass sowohl der dimensionsartige **Aufbau** des Trainingsprogrammes sowie die ausgewählten Übungen von der Heilpädagogin und der Schülerin geschätzt wurde, die **Beliebtheitswerte** jedoch bei der Heilpädagogin ca. 10% höher liegen. Bei der **Anwendung** kann festgestellt werden, dass die Schülerin die allgemeine Anwendungsfreundlichkeit um 10% höher einschätzt, als die schulische Heilpädagogin. Weitere Unterschiede werden in der Bewertung einzelner Dimensionen ersichtlich: die Dimensionen PA, ME und SU wird von der Heilpädagogin anwendungsfreundlicher eingeschätzt, wogegen die Schülerin die Dimensionen MA und KO in ihrer Anwendungsfreundlichkeit bevorzugt. Bei der Befragung zur **Effektivität** sind sich beide Akteure bis auf zwei Dimensionen einig: die Dimensionen SU und SE wird von der Schülerin als deutlich effektiver eingeschätzt. Auch in Bezug auf die Gesamteffektivität unterscheidet sich die Schülerin in +10% von der Heilpädagogin. In Bezug auf die Freude mit dem Trainingsprogramm liegen die Bewertungen der Heilpädagogin in Bezug auf die Gesamtfreude und die Dimensionen PA, KO und SU um 10% höher. Die restlichen Dimensionen wurden gleich bewertet. Weiter würden beide Akteure eine **wiederholte Anwendung** begrüssen und das Trainingsprogramm **weiterempfehlen**.

7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

7.1. Interpretation

In diesem Kapitel besteht die Möglichkeit, die im vorherigen Abschnitt präsentierten Ergebnisse einer *Interpretation* zu unterziehen und dadurch eine denkbare Wirkung des Interventionsprogrammes aufzuzeigen. In den folgenden Abschnitten werden die im Vorfeld generierten *Hypothesen aufgegriffen* und mit den *Ergebnissen in Beziehung gesetzt*. Daraus resultiert die folgende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.

7.1.1. Hauptfragestellung

Die Kernfrage, welche durch die Arbeit des Interventionsprogrammes beantwortet werden sollte, lautete folgendermassen:

Wie weit ist es möglich mit den zusammengestellten Interventionen des Trainingsprogramms „Die Prüfungshelfer“ mit der spezifischen Angstform ‚Prüfungsangst‘ umzugehen und diese gegebenenfalls zu bewältigen?

Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse lassen sich auf diese Fragestellung folgende Antworten liefern: Aus den Ergebnissen der **Logbucheintragungen** (Spontanbeobachtungen der Lehrperson) geht hervor, dass die *Motivation* fortwährend angestiegen ist und zu keinem gegebenen Zeitpunkt abflachte. Diese Tatsache begünstigte den Umstand, die Prüfungsangst in den Griff zu bekommen, da aktiv an ihr gearbeitet werden wollte. Zu Beginn kann darauf geschlossen werden, dass die Schülerin eher *selbstständig* gearbeitet hatte. Sie merkte jedoch bald, dass sie eine gewisse Anlaufzeit benötigte, um mit dem Aufbau und der Funktionsweise des Trainingsprogrammes zurecht zu kommen und dass ein stetiger Begleiter als Unterstützung in ihrem Lernprozess ein grosser Vorteil ist. Aufgrund der Äusserungen betreffend der Intention der Lehrperson, die Selbstständigkeit bei der Schülerin zu fördern und die Tatsache, dass noch andere Schüler gemeinsam mit der Schülerin den regulären PSH-Unterricht besuchten, begünstigte den Umstand, dass die Schülerin zu Beginn eher oberflächlich und sehr langsam arbeitete sowie zu kurze Sätze formulierte. Deshalb flachte die Selbstständigkeit aus Sicht der Lehrperson wieder etwas ab und der fördernde Umgang im Zusammenhang mit der Angst geriet in akute Gefahr. Doch es kann aus der **mündlichen Post-Befragung** der schulischen Heilpädagogin festgehalten werden, dass am Schluss der Interventionszeit eine *effektive Veränderung der Prüfungsangst* eingetreten ist. Das erste AHA!-Erlebnis der Schülerin trat nach 6-7 Wochen ein und äusserte sich in vermindertem Nachfragen bei der Lehrperson, einem Anstieg an *Selbstständigkeit* und *geringere Oberflächlichkeit* in der Aufgabenbewältigung. Aus der **schriftlichen Post-Befragung** der schulischen Heilpädagogin geht hervor, dass sich der *Attributionsstil* der Schülerin von variabel-internal zu variabel-external verändert. Das bedeutet, dass sich die Schülerin nicht mehr vermehrt die Schuld an Misserfolgen zuschreibt und diese auf zu wenig Anstrengung zurückführt (beispielsweise ich kann ja lernen so viel ich will, das bringt ja sowieso nichts!), sondern dass die Leistungen auch von externalen Faktoren wie den äusseren Umständen (beispielsweise Glück, dass eine Aufgabenstellung an der Prüfung dran kommt, die ich ganz besonders gut kann) bedingt werden kann. Weiter werden aus der schriftlichen Post-Befragung der schulischen Heilpädagogin ersichtlich, dass sich drei der *Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale* in eine für die Bewältigung und den besseren Umgang mit Prüfungsangst fördernde Richtung verschoben haben: Die Ebene des Neurotizismus besagt, dass die Schülerin um einen guten Drittel (33.333%) ruhiger und selbstsicherer eingeschätzt wird. Auf der Ebene der Extraversion hat sie sich stark (37.5%) geöffnet. Auch auf der Ebene der Gewissenhaftigkeit hat es eine Verbesserung Richtung bessere Organisation und Effektivität gegeben (33,333%). Die Wirkung wird durch eine vermehrte Auseinandersetzung mit der eigenen, persönlichen Prüfungsangst erklärt. Das erste Mal kann die Prüfungsangst nicht wie eine schwere Wolke angesehen werden, die einfach da ist und ertragen werden muss, sondern dass es vielmehr an der Aktivität und Handlungsbereitschaft des Individuums liegt, diese anzugehen. Noch dazu wurde betont, dass ein früherer Einsatz des Interventionsprogrammes von Nutzen gewesen wäre, um bereits an der Basis (2.-3. Primarschule) das Problem bearbeiten zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schülerin mit dem Interventionsprogramm die Prüfungsangst in den zehn Wochen **nicht bewältigen** konnte, sie sich jedoch wichtige Eigenschaften angeeignet hat, um mit dieser **besser umzugehen**.

Dies zeigen die Verbesserungen der folgenden Indikatoren:

- Anstieg der Motivation
- Verbesserung der Selbstständigkeit
- Veränderung des Attributionsstils
- Anstieg von innerer Ruhe und Selbstsicherheit
- Anstieg der Geselligkeit
- Anstieg der Organisationsfähigkeit und Effektivität im Arbeiten

7.1.2. Sekundäre Fragestellung

Welchen Einfluss nimmt der (*dimensionsartige*) Aufbau des Interventionsprogrammes auf die Veränderung der Prüfungsangst und gelingt es mit diesen spezifisch für die Dimension konzipierten Übungen die jeweilige Dimension gezielt zu verändern?

Aus den Ergebnissen zur Handhabung des Interventionsprogrammes lässt sich schliessen, dass der dimensionsartige Aufbau vor allem von der schulischen Heilpädagogin, sowie auch der Schülerin sehr geschätzt wurde. Der Aufbau nahm Einfluss auf die folgenden Aspekte:

Anwendung: Die Anwendung wurde durch den dimensionsartigen Aufbau deutlich erleichtert und erschien den Beteiligten als plausibel und transparent. Dies begünstigt die Veränderung der Prüfungsangst, da mit der richtigen Anwendung der passenden Strategie mit ihr besser umgegangen werden kann.

Freude: Der dimensionsartige Aufbau löste auch Freude am Trainingsprogramm aus, da besonders die Vielfalt und die Abwechslung Anklang fanden. Durch Freude werden die Übungen häufiger und bewusster durchgeführt. Auch dies begünstigt eine positive Veränderung der Prüfungsangst, da die Übungen mehr Effektivität und somit eine Veränderung der Prüfungsangst aufweisen.

Effektivität: Der dimensionsartige Aufbau nahm einen erkennbaren Einfluss auf die Effektivität ein. Aufgrund der Struktur fanden sich alle Akteure nach einer Angewöhnungszeit in dem Trainingsprogramm zurecht und konnten sich daraufhin voll und ganz auf die Übungen einlassen, wodurch die Effektivität sich sichtbar erhöhte. Eine erhöhte Effektivität der Übungen bedeutet eine erhöhte Veränderung der Prüfungsangst.

Aus den schriftlichen Post-Befragungen der schulischen Heilpädagogin und der Schülerin resultiert, dass beide das Programm noch einmal auf diese Art und Weise durchführen würden und das sie es zu 100 % weiterempfehlen würden. Diese Resultate lassen sich laut Erläuterungen der Heilpädagogin vor allem auf den klaren Aufbau, die Struktur und die Dimension genau treffenden Übungen beschreiben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von den Anwendern geschätzt wird, dass der (*dimensionsartige*) Aufbau des Trainingsprogrammes einen positiven Effekt auf die Veränderung der Prüfungsangst ausübt. Sie geben an, dass dies vor allem die einfache Anwendung, die Freude, welche der Aufbau der Übungen mit sich bringt und die dadurch erhöhte Effektivität der Übungen zurückgeführt werden kann.

Allerdings ergibt sich ein Problem bei der Überprüfung der Veränderungstendenz der Prüfungsangst der spezifisch für die Dimension konzipierten Übungen. Da es schlichtweg einfach nicht möglich war, nach jedem Übungsdurchgang jeder Dimension mittels wissenschaftlichen Tests zu überprüfen, inwiefern die Übungen den Anteil der Dimension verändert hatten, geriet diese zweite Hauptfragestellung ein wenig in den Hintergrund und es können keine absolut sicheren Aussagen über die gezielte Beeinflussung der einzelnen Dimensionen gemacht werden. Aufgrund dieser Tatsache, dass die Dimensionen alle auf einmal getestet und nicht isoliert voneinander betrachtet wurden, ist auch die Erstellung eines zweiten Prüfungsangstprofils (PAP II und PAP 2) und sein konkreter Nutzen in Frage zu stellen. Nichtsdestotrotz werden die daraus erhobenen Resultate in der Interpretation der Hypothesen nachfolgend aufgegriffen.

7.1.3. Interpretation der Hypothesen

In einem weiteren Teil werden nun die einzelnen Hypothesen genauer untersucht. Dies geschieht primär auf der Basis der empirisch erhobenen Daten: einerseits den **befragten** Resultaten aus dem Prä- und Posttest des FEP der Schülerin, sowie den **beobachteten** Daten aufgrund der Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin. Weiter werden diese Daten mit den Daten aus den *qualitativen Interviews* verglichen und eine *Verbindung zur Theorie* geschlossen, woraus daraufhin ein *Fazit* zur Bewertung der Hypothesen resultieren sollte.

a) Hypothese 1

*H1: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche **Abnahme** der **Prüfungsangst**.*

Resultate aus empirisch erhobenen Daten

Zu der Intensität der einzelnen Dimensionen kann festgehalten werden, dass sowohl die von der schulischen Heilpädagogin **beobachtete Intensität** der Dimension PA um 15% zurückgegangen ist, sowie auch die **erfragte Intensität** mittels des FEP um rund 21% **zurückging**. Das bedeutet, dass beide Datenerhebungen (Beobachtung und Befragung) eine **Verminderung** der Intensität feststellen, was die **Verifizierung** der Hypothese unterstützt. Der **beobachtete Gesamtanteil der Dimension PA** aus den Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin beobachteten Prüfungsangstprofile besagt mit 50% (PAP 1) und 48% (PAP 2), dass sich der Gesamtanteil der Dimension PA um 2% zurückgeht. Diese Aussage stimmt mit dem **berechneten Gesamtanteil der Dimension PA** aus dem FEP überein, wo sich der Gesamtanteil von abgerundeten 22% (PAP I) auf aufgerundete 22% (PAP II) reduziert, was ca. 0.5% Abnahme bedeutet. So weisen die beiden Prüfungsangstprofile (beobachtet und befragt) dieselbe **Tendenz der Abnahme** auf, welche die Verifizierung der Hypothese unterstützt. Aus dem **Vergleich der beiden FEP-Tests** kann in Bezug auf die Prüfungsangst festgehalten werden, dass die Schülerin nicht mehr das Gefühl hat, als ob die anderen in ihrer Klasse alles besser könnten als sie (Item 1). Wenn die Schülerin an die Prüfung denkt, wird ihr nicht mehr flau im Magen (Item 2). Wenn der Name der Schülerin fällt, gibt sie an, dass sie nicht mehr ein beklemmendes Gefühl verspürt (Item 49). Auch das Lampenfieber bei einem Referat vor der Klasse hat sich gelegt (Item 66). Das starke Herzklopfen, bevor die Schülerin die Prüfung ausgeteilt bekommen hat, hat sich gelegt (Item 86). Auch Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen (Item 94) gehören nicht mehr zum Erlebnisbereich der Schülerin.

Resultate aus den qualitativen Interviews

Aus der Prä-Befragung resultiert, dass die Schülerin Mühe hat, sich von schlechten Noten abzugrenzen. Die Post-Befragung ergab, dass immer noch Schwierigkeiten aufweist, persönliche Stärken in Zusammenhang mit der individuellen Leistung zu finden, jedoch eine einfachere Abgrenzung zu schlechten Noten stattfindet und sie durchaus bereits mit tieferen Noten zufrieden ist. Dies spricht für eine **Verifizierung der Hypothese**. Weiter war es zwar nicht so, dass die Schülerin vor Prüfungen geweint hätte, jedoch äusserte sich die Schülerin vermehrt über starkes Herzklopfen, Schwindel und Schwitzen vor und während der Prüfungssituation. Es wurde festgestellt, dass die Schülerin sich in Zusammenhang mit Prüfungen sehr hibbelig, gar fast hyperaktiv verhielt und eine deutliche Nervosität zu erkennen war, welche sich kurz vor der Prüfung drastisch auf einen Höhepunkt zuspitzte. Auch während der Prüfung waren starke Ängste zu beobachten, die nicht abflachten. Nach der Intervention resultierte aus den Post-Befragungen, dass die Schülerin eine geringere Aufgelöstheit in Zusammenhang mit Prüfungen aufwies, sowie deutlich weniger Blackouts und bessere Möglichkeiten, sich zu fangen hatte. Auch das Herzklopfen und die Hyperaktivität haben deutlich abgenommen. Das Schwindelgefühl sowie das Schwitzen sind vollständig verschwunden. Sie verhält sich im Zusammenhang mit Leistungssituationen viel ruhiger und weniger auffällig. Auch die Angstzustände während der Prüfungsvorbereitung haben sich eindeutig minimiert. Dies wird dem regelmässigeren Lernrhythmus und dem aktiven Miteinbezug von Pausen zugeschrieben. Die Ängste bestehen zwar weiterhin, trotzdem ist die Schülerin im Umgang mit der Angst sicherer geworden und hat nötige Strategien im Umgang mit Angst erlernt. Diese Tatsache ist ein weiterer Hinweis für die **Verifizierung** der Hypothese.

Verbindungen mit der Theorie

Laut der vorliegenden Daten kann festgehalten werden, dass bei der Schülerin eine „anhaltende Angst vor Leistungssituationen oder Bewertungen durch andere Personen“ (vgl. Federer, 2004, S.347) vorhanden ist. Es sind sowohl Ängste während der Prüfungsvorbereitung, sowie Ängste während der Prüfung zu erkennen (vgl. Heer und Koç, 2003, S.2). Die belastende Äusserung von Prüfungsangst manifestiert sich einerseits als Angstgefühl, andererseits aber auch in Form bestimmter Gedanken und Verhaltensweisen, das heisst sie tritt auf emotionaler, kognitiver, physiologischen und behavioraler Ebene auf (vgl. Fehm & Fyrdich, 2013, S.16). Die Angstprofile sowie die Resultate aus den qualitativen Interviews bestätigten diese Symptomatik in einigen Bereichen (Herzklopfen, Schwitzen, etc.) Prüfungsängstliche Personen lassen sich durch erlernte Gewohnheiten und Einstellungen beschreiben (vgl. Spielberger, 1972, S.14 zit. nach Fehm & Fyrdich, 2005, S.5) und weisen einen variabel-internen Attributionsstil auf. Dieser Attributionsstil wird auch in der Prä-Befragung der schulischen Heilpädagogin ersichtlich. Ein weiteres Indiz für die **Verifizierung** der Hypothese stellt also die Tatsache dar, dass sich neben dem Verschwinden einiger Symptome der Prüfungsangst auch der Attributionsstil in die variabel-externale Richtung verändert.

Fazit

Die Hypothese, dass das Kind eine deutliche Abnahme der Dimension Prüfungsangst aufweist, konnte aufgrund der vielen Hinweise zur Bestätigung der Hypothese **verifiziert** werden. ✓

b) Hypothese 2

H2: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche Abnahme manifester Angstsymptome.

Resultate aus empirisch erhobenen Daten

Zu der Intensität der einzelnen Dimensionen kann festgehalten werden, dass sowohl die von der schulischen Heilpädagogin **beobachtete Intensität** der Dimension MA um 40% zurückgegangen ist, sowie auch die **erfragte Intensität** mittels des FEP um rund 20% **zurückgegangen** ist. Das bedeutet, dass beide Datenerhebungen (Beobachtung und Befragung) eine **Verminderung** der Intensität feststellen, was die **Verifizierung** der Hypothese unterstützt. Der **beobachtete Gesamtanteil der Dimension MA** aus den Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin beobachteten Prüfungsangstprofile besagt mit 15% (PAP 1) und 14% (PAP 2), dass der Gesamtanteil der Dimension MA um 1% zurückgeht. Diese Aussage stimmt mit dem **berechneten Gesamtanteil der Dimension MA** aus dem FEP überein, wo sich der Gesamtanteil von 22% (PAP I) auf 21% (PAP II) reduziert, was 1% Abnahme bedeutet. So weisen die beiden Prüfungsangstprofile (beobachtet und befragt) dieselbe **Tendenz der Abnahme** auf, welche die **Verifizierung** der Hypothese unterstützt. Aus dem **Vergleich der beiden FEP-Tests** kann in Bezug auf die Manifeste Angst festgehalten werden, dass die Schülerin nicht mehr oftmals ohne Grund nervös wird (Item 2). Auch das häufige, starke und plötzliche Herzklopfen konnte nicht mehr beobachtet werden (Item 8). Ein weiteres Indiz für die Manifeste Angst ist verschwunden: Die Schülerin hält fest, dass sie nicht mehr häufig so aufgeregt ist, dass ihre Hände zittern (Item 32). Diese veränderten Aussagen im Prä- und Posttest sind ein Anzeichen für die Abnahme der Manifesten Angst und somit Hinweis für die Verifizierung der **Hypothese**.

Resultate aus den qualitativen Interviews

Das **Postinterview** verrät, dass die Schülerin weiterhin als sehr anständig und sehr motiviert angesehen werden kann. Manchmal weist sie einen zu grossen Ehrgeiz auf, ist jedoch sehr unsicher in der Realisierung und der Selbstständigkeit. Sie verfügt über einen sehr grossen Bedarf an Aufmerksamkeit und leidet an einem grossen Selbstbewusstseinsmangel. Sie definiert sich viel häufiger über negative als positive Eigenschaften. Die Ängste der Schülerin sind vor allem auf die Schule gerichtet sind oder äussern sich in Versagensängsten gegenüber den Eltern. Diese Ängste haben sich im Verlaufe der Intervention ein wenig gelegt und aus anfänglichen Schwierigkeiten beim Ablösungsprozess resultierte eine grössere Unbeschwertheit, Sicherheit und Selbstständigkeit. Dies stellt ein Indiz für die **Verifizierung** der Hypothese dar. Vor der Intervention sind keine anderen psychischen Probleme vorhanden. Es sind auch nach der Intervention keine weiteren Ängste hinzugekommen und auch andere (psychische) Probleme haben sich keine verschärft. Die Prüfungsangst blieb zwar bestehen, es konnte jedoch ein Eintritt der Besserung beobachtet werden. Auch diese Aussage enthält einen Hinweis auf die **Bestätigung** der Hypothese. Weiter wurde herausgefunden, dass die Schülerin im Vorfeld der Interventionen einige Yogaübungen kannte, um den manifesten Angstzuständen entgegenzutreten. Aus den Aussagen des Posttestes wurde ersichtlich, dass das gründliche und sichere Beherrschen einer einzigen Entspannungsübung völlig ausreicht und nicht über ein ganzes Repertoire verfügt werden muss. Diese neue Entspannungsübung kann sie sehr eigenständig anwenden und auf Äusserungen des Kindes kann darauf geschossen werden, dass die Übung ihr wirklich hilft, sich zu entspannen und ruhiger zu werden, was eine Abnahme der manifesten Angstsymptome fördert und somit die Hypothese **verifizieren** könnte.

Verbindungen mit der Theorie

Angeborene Ängstlichkeit ist ein weiteres Indiz für die Ausprägung manifester Angst. Angst fungiert zwar als Schutzmechanismus (vgl. In-Albon, 2011, S.15), nichtsdestotrotz ist diese manifeste Angst nicht immer erwünscht. Indes spielt auch die Persönlichkeit eine wichtige Rolle in der Ausprägung von Angst (vgl. Grolimund, 2015, online). Nicht alle Menschen verfügen über dieselben Persönlichkeitsmerkmale und sind gleich ängstlich. Die Schülerin weist eine erhöhte Angstbereitschaft auf, die sich jedoch im Verlauf der Interventionen

deutlich verbessert hat. Auch hängt die Ängstlichkeit sicherlich auch zum einen von der Genetik ab (vgl. Grolimund, 2004, S.16), was bei der Schülerin vor allem bei der Ängstlichkeit der Mutter festgestellt werden kann. Doch kann Angst auch erworben werden durch die erlernte Hilflosigkeit (vgl. Seligman, 1975/1983 zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, S.29), in welche die Schülerin zum Teil durch ihre Unselbstständigkeit und kindliche Art hineingeraten ist. Die Überwindung dieser erlernten Hilflosigkeit mittels des Trainingsprogrammes zielt auf eine weitere **Verifizierung** der Hypothese.

Fazit

Die Hypothese, dass eine deutliche Abnahme manifester Angstsymptome, konnte **verifiziert** werden. ✓

c) Hypothese 3

*H3: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche **Abnahme** der schulischen Unlust, was eine Motivationszunahme, sich aktiv an seinem Lernprozess zu beteiligen mit sich bringt.*

Resultate aus empirisch erhobenen Daten

Zu der **Intensität der einzelnen Dimensionen** kann festgehalten werden, dass sowohl die von der schulischen Heilpädagogin beobachtete Intensität der Dimension SU um 2% zurückgegangen ist, sowie auch die erfragte Intensität mittels des FEP um rund 4% **zurückgegangen** ist. Das bedeutet, dass beide Datenerhebungen (Beobachtung und Befragung) eine **Verminderung** der Intensität feststellen, was die **Verifizierung** der Hypothese unterstützt. Der **beobachtete Gesamtanteil der Dimension SU** aus den Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin beobachteten Prüfungsangstprofile besagt mit 2% (PAP 1) und 2% (PAP 2), dass sich der Gesamtanteil der **Dimension SU** nicht verändert hat. Diese Aussage stimmt im Vergleich mit dem berechneten Gesamtanteil der Dimension SU aus dem FEP nicht zu 100% überein, da sich der Gesamtanteil von 16% (PAP I) auf 19% (PAP II) erhöht, was eine **Zunahme** von 3% bedeutet. Zum einen weisen also die beobachteten Daten **keine Tendenz zur Abnahme** auf und zum anderen lässt sich aus den befragten Daten **eher eine Zunahme** erkennen. Es handelt sich jedoch um eine Zunahme der Dimension SU an der Gesamtangst, was nicht unbedingt heissen muss, dass sich die soziale Unlust verstärkt haben muss. Es kann auch sein, dass sich andere Dimensionen so prägnant verbessert haben, dass deren Anteil an der Grundgesamtheit stark minimiert wurde und die vorliegende Dimension SU diesem Effekt zum „Opfer“ gefallen ist. Aus dem **Vergleich der beiden FEP-Tests** kann in Bezug auf die Schulunlust folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Die Schülerin bezeichnet sich als fauler (Item 39), was eher für eine tendenzielle **Falsifizierung** der Hypothese spricht. Doch weiter freut sich intensiver am Schulbesuch (Item 51), was wiederum für eine **Verifizierung** der Hypothese spricht. Es lässt sich weiter festhalten, dass die Schülerin laut ihren Angaben im Unterricht nicht mehr so häufig schlecht gelaunt ist (Item 68). In Bezug auf die Schulische Unlust sind die Eltern viel weniger hinter der Schülerin her, dass sie mehr lernen sollte (Item 89). Es sprechen also mehr Aussagen aus dem FEP für eine **Verifizierung** der Hypothese.

Resultate aus den qualitativen Interviews

Aus den Daten des qualitativen **Prä-Interviews** wird ersichtlich, dass die Motivation durch die Angst zusätzlich zur bereits relativ hohen Lernmotivation noch gesteigert wird. Sie resultiert nicht aus dem Sinne der Wissensaneignung und dient leider vielmehr als Zweck zur Beschaffung von guten Noten. Im **Post-Interview** wird jedoch im Gegenzug nun ersichtlich, dass die Prüfungsangst einen geringen Einfluss auf die Lernmotivation ausübt. Die Schülerin ist zwar immer noch relativ hoch motiviert zu arbeiten, die Begründung dieser Motivation liegt aber nun vielmehr in der Sehnsucht, etwas neues zu erlernen (intrinsische Motivation), anstatt „nur“ einer schlechten Note (und somit der Prüfungsangst) zu entfliehen. Dies spricht

für die Abnahme der schulischen Unlust, spricht für eine Motivationszunahme und würde somit einen Hinweis auf die **Verifizierung** der Hypothese liefern.

Verbindungen mit der Theorie

Dass ein Schüler an Schulunlust leidet, kann verschiedene Ursachen mit sich bringen. Dadurch, dass das Kind eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit aufweist (vgl. Bus, 1980; Schwarzer, 1993 zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2011, S.29) und somit seine Gedanken vermehrt privaten Aspekten zuwendet, kann die Motivation abnehmen. Dies ist beim Kind sicherlich aufgrund der familiären Umstände (geistig behinderter Bruder, Druck ausübende Eltern, etc.) gegeben, was auf eine Zunahme der schulischen Unlust, spricht eine **Falsifizierung** der Hypothese führen würde. Auch kann die Lernbereitschaft eines Schülers reduziert sein, wenn die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit auf Erfolg als zu ungenügend erachtet wird (vgl. Atkinson, 1957 zit. nach Asendorpf, 2004, o. S.). Aus den Daten geht hervor, dass die Schülerin ihre eigenen Erwartungen an die Erwartungen der Eltern anpasst, diese quasi übernimmt und somit die eingeschätzte Wahrscheinlichkeit auf Erfolg rapide abnimmt. Auch diese Tatsache spricht für eine **Falsifizierung** der zu besprechenden Hypothese. Auch ein kompetitives Arbeitsklima kann die Motivation senken (vgl. Grolimund, 2015, online). Dieses ist zwar nicht real vorhanden, wird jedoch durch die Fehlvergleiche der Eltern induziert. Dies ist ein weiterer Hinweis für die **Falsifizierung** der Hypothese. Federer (2004, in Schneider, 2004, S.351) betont die Wichtigkeit des Lehrereinflusses auf die Motivation des Schülers. Da auch der Klassenlehrer die Erwartung an die Schülerin stellt, selbstständiger zu werden und sich dem Alter entsprechend zu verhalten, übt dieser dadurch (wahrscheinlich unbewusst) Druck auf die Schülerin aus. Auch die Heilpädagogin, welche die Selbstständigkeit der Schülerin fördern will, könnte das Kind dadurch (unbeabsichtigt) unter Druck setzen. Dies spricht ein weiteres Mal für eine **Verneinung** der Hypothese.

Fazit

Die Hypothese, dass das Kind eine deutliche Abnahme der Dimension Schulische Unlust aufweist, und eine deutlich höhere Motivation aufweist, sich an seinem Lernprozess zu beteiligen, konnte aufgrund der vielen Hinweise zur Falsifikation, die im direkten Vergleich mit den Hinweisen zur Verifizierung deutlich stärker ins Gewicht fallen, **falsifiziert** werden. ✓

d) Hypothese 4

H4: *Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ wird die **soziale Erwünschtheit** des Kindes **reduziert**.*

Resultate aus empirisch erhobenen Daten

Zu der **Intensität der einzelnen Dimensionen** kann festgehalten werden, dass die von der schulischen Heilpädagogin beobachtete Intensität der Dimension SE um 5% **zurückgegangen** ist. Jedoch muss festgestellt werden, dass die erfragte Intensität mittels des FEP um 10% **zugenommen hat**. Das bedeutet, dass eine Datenerhebungen (Beobachtung) eine **Verminderung** der Intensität feststellt, was die **Verifizierung** der Hypothese unterstützt, aber die andere Datenerhebungsmethode (Befragung) eine **Erhöhung** der Intensität von 10% feststellt, was eher die **Falsifizierung** der Hypothese begünstigt. Der **beobachtete Gesamtanteil der Dimension SE** aus den Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin beobachteten Prüfungsangstprofile besagt mit 3% (PAP 1) und 3% (PAP 2), dass sich der Gesamtanteil der **Dimension SE** nicht verändert hat. Diese Aussage stimmt im Vergleich mit dem berechneten Gesamtanteil der Dimension SE aus dem FEP nicht zu 100% überein, da sich der Gesamtanteil von 10% (PAP I) auf 16% (PAP II) **erhöht**, was eine **Zunahme** von 6% bedeutet. Zum einen weisen also die beobachteten Daten **keine Tendenz zur Abnahme** auf und zum anderen lässt sich aus den befragten Daten eher eine **Zunahme** erkennen. Es handelt sich jedoch um eine Zunahme der Dimension SE an der Gesamtangst, was nicht

unbedingt heissen muss, dass sich die Tendenz zur Verstellung (soziale Erwünschtheit) verstärkt haben muss. Es kann zu einem ähnlichen Phänomen gekommen sein, welches wir bereits in der Hypothese 3 bei der Dimension der SU beobachten konnten: Die Tatsache, dass sich andere Dimensionen so prägnant verbessert haben, dass deren Anteil an der Grundgesamtheit sich so stark verkleinerte, dass eine andere Dimension wie die SE (oder eben auch die SU) dieser „Verkleinerung“ zum „Opfer“ gefallen ist. Aus dem **Vergleich der beiden FEP-Tests** werden in der Dimension der Sozialen Erwünschtheit folgende Überlegungen gemacht. Die Schülerin gibt an, sich häufiger freundlich und zuvorkommend zu verhalten (Item 4), was für eine Zunahme der SE und somit einer **Falsifizierung** der Hypothese spricht. Ähnlich verhält es sich mit der Angabe im Prä-Test, dass sich die Schülerin im Vergleich zum Posttest immer sehr artig verhält (Item 16) oder der ähnlichen Aussage im Posttest, dass sie noch nie auf jemanden neidisch gewesen wäre (Item 58). Auch diese Änderungen sprechen für eine Zunahme der SE und einer **Falsifizierung** der Hypothese. Jedoch gibt es eine Veränderung in der Tatsache, dass die Schülerin in der Post-Befragung nicht mehr angibt, sie hätte noch nie gelogen (Item 22), sie wäre immer gut gelaunt (Item 28) oder sie würde immer die Wahrheit sagen (Item 34). Dies spricht für eine **Abnahme** der SE und wiederum für eine **Verifizierung** der Hypothese. Es sprechen also gleich viele Veränderungen von der Prä- zu den Posttests des FEP für eine Verifizierung der Hypothese oder eine Falsifizierung der Hypothese.

Resultate aus den qualitativen Interviews

Die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit setzt sich vor allem aus dem Einfluss des sozialen Umfeldes zusammen. In der Prä-Befragung wurde herausgefunden, dass die Schülerin familiär betrachtet zu ihrem jüngeren, geistig behinderten Bruder ein äusserst inniges Verhältnis pflegt. In Bezug zu den Eltern ist die Mutter sehr ängstlich, der Vater bald einmal aufbrausend. Sie wird sehr häufig unter Druck gesetzt. In der Post-Befragung hat sich in Bezug auf das soziale Umfeld viel geändert. Die Schülerin besucht nun nicht mehr die PSH und ihre Noten sind eindeutig besser geworden. Die Eltern sind über diese Entwicklung sehr froh und das Verhältnis hat sich entlastet. Die Schülerin traut sich mehr „aus sich heraus“ und auch einmal für ihre Interessen einzustehen, da sie sehr gerne die Hausaufgabenhilfe besuchen möchte. Diese erworbene Eigenständigkeit und Selbstständigkeit weist auf die Tatsache hin, nicht nur nach den Wünschen der anderen zu leben und sich selber nicht zu verstellen. Dies ist ein Hinweis auf die Abnahme der Sozialen Erwünschtheit und weist auf die **Verifizierung** der Hypothese hin. Weiter verfügt die Schülerin über einen intakten Schülerkreis, fühlt sich der Klasse zugehörig und es bestehen keine Mobbingprobleme. Diese Tatsache, dass ihr Freundeskreis weitgehend aus jüngeren Kindern besteht, die es cool finden, eine ältere Freundin zu haben, verstärkt die Tendenz zu einer erhöhten Sozialen Erwünschtheit. Da die Schülerin als „grosse Freundin“ auch bei den jüngeren Freundinnen beliebt sein möchte, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich vermehrt so verhält, wie es auch die Viertklässler tun. Dies ist auch nach der Intervention ähnlich und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit einer **Falsifizierung** der Hypothese. Weiter gilt es seitens der Lehrpersonen (Klassenlehrperson und schulische Heilpädagogin) festzuhalten, dass sie die Schülerin im Vorfeld eher als eher kindlich und unselbstständig wahrnehmen und das sehr ausgeprägte Aufmerksamkeitsverlangen der Schülerin erkennen. Die Tatsache, dass die Lehrpersonen von der Schülerin erwarten, dass sie es schafft, den Erwartungsdruck den Eltern zu überwinden und selbständiger zu arbeiten und die Tatsache, dass die Schülerin sich nach der Intervention genauso verhält (selbständiger, unabhängiger und dem Alter angepasst), kann auf eine **Falsifizierung** der Hypothese hinweisen: Hat die Schülerin nämlich die Erwartungen ihrer Umwelt durchschaut und darauf reagiert, handelt sie in der Absicht, die Erwartungen ihres Umfelds zu erfüllen, mit einer erhöhten sozialen Erwünschtheit. Sind jedoch die gemessenen Verbesserungen der Leistung, Angst und Selbstständigkeit quasi als Hauptprodukt der eigenen Arbeit an sich selber entstanden, ohne auf das soziale Umfeld zu achten, kann die Hypothese mit dem Argument der verbesserten Leistung und Selbstständigkeit nicht falsifiziert werden. Dafür jedoch wäre es von grösster Wichtigkeit, die Ursachen und Gedanken der Schülerin hinter ihrer Verbesserung zu erkennen. Anfangs

hatte die Schülerin noch Mühe, sich von der PSH zu lösen, doch nun ist dies kein Problem mehr. Die Schülerin hat durch die besseren Leistungen viel Selbstvertrauen gewinnen dürfen und ist nun viel selbstständiger geworden. Dies spricht für eine Verminderung der Sozialen Erwünschtheit und liefert einen Hinweis für eine mögliche **Verifizierung** der Hypothese. Weiter kann hinzugefügt werden, dass die Schülerin ihrem momentanen Gemütszustand vor der Intervention und auch nach den Interventionen nicht sehr gut verbergen kann. Da die Soziale Erwünschtheit vor allem auch das Verstellen beinhaltet, ist die Tatsache, dass die Schülerin dies auch nach der Intervention noch nicht so gut kann, ein Hinweis darauf, dass die Hypothese nicht direkt falsifiziert werden kann.

Verbindungen mit der Theorie

Eigene Erwartungshaltungen und externer Leistungsdruck können die Prüfungsangst erhöhen. Besonders die Befürchtung, die Eltern oder das soziale Umfeld enttäuschen zu können, lösen bei vielen Schülern Prüfungsängste aus. Dem externen Druck entgegenzuwirken bedeutet oftmals auch, sich selber und seine Bedürfnisse zu verstellen und im Interesse der Umwelt zu handeln, anstatt auf seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse einzugehen. Aus den vorangegangenen Erläuterungen geht hervor, dass dieser Erwartungsdruck bei der Schülerin vorhanden ist und dieser ein potentieller Anstoss für die Intensivierung Sozialer Erwünschtheit sein könnte. Die Tatsache jedoch, dass dieser Leistungsdruck im Verlaufe der Interventionen abgenommen hat, spricht dafür, dass die Hypothese doch **verifiziert** werden könnte.

Fazit

Aufgrund der verschiedenen Äusserungen der qualitativen Interviews, in denen sehr detailgetreu berichtet wurde, wie sich das soziale Umfeld an den besseren Leistungen der Schülerin erfreut, kann aufgrund der empirischen Werte darauf geschlossen werden, dass sich die soziale Erwünschtheit, sprich die Tendenz, sich zu verstellen, bei weniger Prüfungsangst, sprich besserer Leistung **eher verschärft**. Es ist jedoch sehr schwierig zu sagen, mit welchen *Absichten* die Schülerin handelt. So lässt sich aufgrund der vagen Vermutungen, welche durch die Methoden erhoben werden konnte, keine klare und deutliche Aussage machen, in welche Richtung sich die Soziale Erwünschtheit verändert hat. So wird die Hypothese **verworfen**.

e) Hypothese 5

*H5: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ ist das Kind in der Lage, durch eigenständige Anwendung von verschiedenen Konzentrations- und Entspannungstechniken akuten Angstzuständen zu begegnen und so seine **Konzentration** auf das Wesentliche zurück zu lenken. Es tritt als Folge eine **Abnahme** von Konzentrations- und Ablenkungsstörungen ein.*

Resultate aus empirisch erhobenen Daten

Zu der **Intensität der einzelnen Dimensionen** kann festgehalten werden, dass die von der schulischen Heilpädagogin beobachtete Intensität der Dimension KO in der Prä- sowie in der Postbewertung gleich eingeschätzt wurde. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die erfragte Intensität mittels des FEP um 27% **abgenommen hat**. Das bedeutet, dass eine Datenerhebung (Beobachtung) ein **Gleichbleiben** der Intensität, sprich keine Verbesserung von Konzentrationsschwierigkeiten feststellt, was die **Falsifizierung** der Hypothese mit sich ziehen würde. Die andere Datenerhebungsmethode (Befragung) weist jedoch eine **Verminderung** der Intensität von 27% auf, was über eine Verbesserung der Konzentrationsschwierigkeiten Aufschluss erteilt und somit auf eine **Verifizierung** der Hypothese plädiert. Der **beobachtete Gesamtanteil der Dimension KO** aus den Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin beobachteten Prüfungsangstprofile besagt

mit 17% (PAP 1) und 23% (PAP 2), dass sich der Gesamtanteil der **Dimension KO** um 6% **verstärkt** hat. Diese Aussage stimmt im Vergleich mit dem berechneten Gesamtanteil der Dimension KO aus dem FEP nicht überein, da sich der Gesamtanteil von 17% (PAP I) auf 13% (PAP II) **vermindert**, was eine Abnahme von 4% der Dimension an der Gesamtangst bedeutet. Zum einen weisen also die beobachteten Daten eine Tendenz einer grösseren Beteiligung an der Gesamtangst auf und zum anderen lässt sich aus den befragten Daten eher eine Abnahme an der Gesamtangst erkennen. Diese entgegengesetzten Werte können zwei verschiedene Ursachen haben: wenn im Sinne der *beobachteten Erhebung* eine Zunahme der Dimension KO an der Gesamtangst eintritt, kann dies einerseits bedeuten, dass die Konzentrationsfähigkeit sich wirklich verschlechtert hat oder **gleich geblieben ist**, sich jedenfalls **nicht verbessert** hat. Dies würde für eine **Falsifizierung** der Hypothese sprechen. Weiter kann aber auch hier wieder derselbe Effekt eingetreten sein, dass sich andere Dimensionen so sehr optimiert haben, dass eine andere Dimension am Anteil der Gesamtanteil erhöht werden musste. Ist jedoch die zweite Tendenz der *befragten Erhebung*, die eine Abnahme der Dimension an der Gesamtangst postuliert wahrscheinlicher, bedeutet dies, dass sich die **Konzentrationsfähigkeit effektiv verbessert** hatte und der Anteil der Dimension daher abnimmt. Dieser Umstand würde auf eine **Verifizierung** der Hypothese hinweisen. Es wird ebenso ein **Vergleich der beiden FEP-Tests** in der Dimension KO durchgeführt. Dieser stellt fest, dass sich die Schülerin auch wenn sie sich geärgert hat, wieder besser fangen und konzentrieren kann (Item 36). Die Schülerin gibt an, dass sie länger stillsitzen kann (Item 60). Auch muss sie sich nicht mehr so häufig zwingen, bei den Schularbeiten zu bleiben (Item 75). Weiter stellt sich bei der Post-Befragung heraus, dass ihr, wenn sie lernt, nach dem Trainingsprogramm keine anderen Gedanken mehr durch den Kopf gehen (Item 80). Es sprechen die gesamten Veränderungen von der Prä- zu den Posttests des FEP für eine **Verifizierung** der Hypothese und eine Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit.

Resultate aus den qualitativen Interviews

Das **Prä-Interview** ergab die Tatsache, dass sich die Schülerin sehr rasch ablenken lässt und ein starkes Interesse an den Aktivitäten anderer Menschen aufweist. Sie verlangt nach sehr viel Aufmerksamkeit und weist ein sehr grosses Teilnahmbedürfnis auf. Die **Post-Befragung** ergab eine Veränderung des Konzentrationsverhaltens. Es ist eine verbesserte Fokussierfähigkeit auf die Prüfungssituation erkennbar und die Schülerin lässt sich in Prüfungssituationen weniger ablenken. Dies ist ein wichtiger Hinweis auf eine mögliche **Verifizierung** der Hypothese. Betreffend ihrer Gedächtnisfähigkeiten sind keine Defizite zu erkennen. Sie verfügt über eine ausgesprochen gute Memorierfähigkeit und über einen durchschnittlichen IQ-Wert. Es liegt also keine Teilleistungsschwäche in diesem Bereich vor. Da auch das Interventionsprogramm keine Verschlechterung in Bezug auf die bereits vorhanden gewesenen Ressourcen aufweist und immer noch keine Defizite erkennbar sind, liegt die Tendenz zu einer **Verifizierung** der Hypothese näher (Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit).

Verbindungen mit der Theorie

Die Konzentration eines Schülers auf den Lerngegenstand kann aufgrund verschiedener Aspekte nicht mehr gewährleistet werden: Kompetitives Arbeitsklima (vgl. Grolimund, 2015, online), reduzierte Aufmerksamkeit (vgl. Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.29) und viele andere Gründe halten Schüler davon ab, sich auf ihren persönlichen Lernprozess zu konzentrieren. Da das kompetitive Arbeitsklima im Verlaufe der Intervention mit den schwindenden zu hohen Erwartungen der Eltern dahinzieht und keine biologischen Prädispositionen für eine reduzierte Aufmerksamkeit gegeben sind, sprechen diese theoretischen Aspekte in der dargebotenen Situation für eine mögliche **Verifizierung** der Hypothese.

Fazit

Die Hypothese, dass durch das Trainingsprogramm eine Verbesserung der Konzentration eintritt, konnte grösstenteils verifiziert werden. Dies besonders in Verbindung mittels der Beobachtungen, die im qualitativen Interview zur Sprache kamen, sowie den erfragten Ergebnissen der Schülerin ✓

f) Hypothese 6

*H6: Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche Verbesserung seiner **Lern Techniken**.*

Resultate aus empirisch erhobenen Daten

Zu der **Intensität der einzelnen Dimensionen** kann festgehalten werden, dass die von der schulischen Heilpädagogin beobachtete Intensität der Dimension ME um 20% zugenommen hat, was für eine deutliche **Falsifizierung** der Hypothese sprechen würde. Entgegengesetzt dazu liefert jedoch die erfragte Intensität mittels dem FEP eine **Abnahme** der Schwierigkeiten in Verbindung mit Lern Techniken von rund 27%, was für eine deutliche Zunahme an Lernstrategien und einer **Verifizierung** der Hypothese sprechen würde. Das bedeutet, dass eine Datenerhebung (Beobachtung) eine **Verstärkung** der Intensität feststellen, was die **Falsifizierung** der Hypothese unterstützt und die andere Datenerhebungsmethode (Befragung) eine deutliche **Verminderung** der Intensität feststellen, was eine **Verifizierung** der Hypothese induziert. Diese Diskrepanz kann mit Abgleich der befragten Werte und aus den mündlichen Erläuterungen nur aufgrund der Tatsache erklärt werden, dass die schulische Heilpädagogin die Dimensionen umgekehrt gedeutet hat, sprich unterlief der Heilpädagogin ein Denkfehler als sie mit einer Zunahme der Intensität einen positiven Zuwachs an Lernstrategien wahrnahm, anstatt dem Zuwachs von Schwierigkeiten. In Rücksprache mit der schulischen Heilpädagogin konnte dieses Missverständnis geklärt und die beobachteten Daten als nichtig erklärt werden. Der **beobachtete Gesamtanteil der Dimension ME** aus den Einschätzungen der schulischen Heilpädagogin beobachteten Prüfungsangstprofile besagt mit 13% (PAP 1) und 10% (PAP 2), dass sich der Gesamtanteil der **Dimension ME** um 3% minimiert hat. Diese Aussage stimmt im Vergleich mit dem berechneten Gesamtanteil der Dimension ME aus dem FEP nahezu perfekt überein, da sich der Gesamtanteil von 13% (PAP I) auf 9% (PAP II) reduziert. So weisen also beide Erhebungsmethoden (Beobachtung und Befragung) eine **Abnahme** des Anteils der Dimension an der Gesamtangst fest. Dies weist auf eine mögliche **Verifizierung** der Hypothese hin. Aus dem **Vergleich der beiden FEP-Tests** können in Bezug auf die Lern Techniken folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Die Schülerin gibt in der Post-Befragung an, Wörter weniger schnell zu vergessen (Item 11). Auch wird ersichtlich, dass sie nach dem Trainingsprogramm in ihrem Zimmer und ihren Schulsachen eine grössere Ordnung aufweist (Item 23). Weiter hat sie nach dem Trainingsprogramm im Vergleich zu der Prä-Befragung den deutlichen Eindruck, dass sie, wenn sie lernt, gute Noten erzielen kann (Item 29). Auch hat sie sich nach der Intervention zu Hause einen festen Arbeitsplatz (Item 41) eingerichtet. Aus diesen Aussagen kann eine deutliche Tendenz zur **Verifizierung** der Hypothesen herausgelesen werden.

Resultate aus den qualitativen Interviews

Das Lernverhalten wird in der Prä-Befragung mit einem geringen Lernstrategienpool beschrieben. Obwohl Basiskriterien zur Prüfungsvorbereitung vorhanden sind, bestehen bedeutende Mankos im Bereich der Lernstrategien. Ängste würden die Anwendung von Lernstrategien nicht blockieren, doch seien keine Strategien vorhanden, die angewendet werden könnten. Aus der Post-Befragung geht hervor, dass die Schülerin über deutlich mehr Lernstrategien verfügt und sie diese trotz der Prüfungsangst bei der Vorbereitung anwenden kann. Daraus resultiert eine Zunahme der Lern Techniken und es liefert ein Indiz zur

Verifizierung der Hypothese. In der Prä-Befragung wird weiter ausgesagt, dass die Schülerin über eine zu lange Zeitdauer zu intensiv arbeitet und die akuten Pausenmomente einfach überspringt. Sie ist nicht in der Lage, ihren Zeitplan einzuhalten. Dem gegenüber steht die Aussage der Post-Befragung, dass sich eine Regelmässigkeit in der Arbeitsweise eingestellt hat und die Schülerin lernte, bewusst Pausen einzuteilen. Die Einhaltung des Zeitplanes ist nun möglich und die Basisfertigkeiten für eine optimale Prüfungsvorbereitung sind immer noch vorhanden und wurden durch die Interventionen ausgebaut. Dies zielt auf eine weitere, mögliche **Verifizierung** der Hypothese.

Verbindungen mit der Theorie

Ineffiziente Lernstrategien gehören ebenfalls zu vermuteten Ursachen der Prüfungsangst. Ein effektives und kontinuierliches Lernverhalten ist von grösster Bedeutung für die Entgegenwirkung von Prüfungsangst (vgl. Culler & Holahan, 1980, zit. nach Suhr-Dachs & Döpfner, 2005, S.25). Durch effiziente Lernstrategien bekommt die Schülerin ein Gefühl von Sicherheit vermittelt und der Prüfungsangst kann somit die Luft aus den Segeln genommen werden. Dass die Post-Befragung ergeben hat, dass die erlernten Lernstrategien trotz der Prüfungsangst angeeignet und angewendet werden können und auch nicht mit der Angst interferieren, weist auf eine weitere, mögliche **Verifizierung** der Hypothese hin.

Fazit

Die Hypothese, dass durch das Trainingsprogramm eine Verbesserung der Lerntechniken stattfindet, konnte voll und ganz bestätigt werden. ✓
Auch konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass eine Angstreduktion in Zusammenhang mit besseren Lernstrategien eintreten kann.

g) Hypothese 7

H7: Die ersten beiden Dimensionen (Prüfungsangst und Manifeste Angst), die einen grösseren Einfluss auf die Prüfungsängstlichkeit des Kindes ausüben, verbessern sich durch die Therapieintervention markant.

Aus der Diskussion der ersten beiden Hypothesen (vgl. a) und b) geht hervor, dass sowohl die Dimension der PA als auch die Dimension der MA eine Veränderungstendenz aufzeigen, da die Hypothesen beide verifiziert werden. Die nachfolgende, gegenüberstellende Tabelle stellt die wichtigsten Erkenntnisse zur anschliessenden Diskussion gegenüber:

	Prüfungsangst	Manifeste Angst
beobachtete Intensität	Rückgang um rund 15%	Rückgang um 40%
erfragte Intensität	Rückgang um rund 21%	Rückgang um 20%
beobachteter Gesamtanteil	Abnahme von 2%	Abnahme von 1%
befragter Gesamtanteil	Abnahme von 0.5%	Abnahme von 1%
Vergleich der FEPs-Aussagen	andere können nicht alles mehr besser (Item 1), kein flaes Prüfungsgefühl mehr (Item 2), kein beklemmendes Gefühl mehr beim Aufrufen (Item 49), kein Lampenfieber mehr bei mündl. Vorträgen (Item 66), kein Herzklopfen in Zusammenhang mit Prüfung (item 86), keine somatischen Beschwerden mehr (Kopfweh, Bauchweh) (Item 94)	keine grundlose Nervosität (Item 2), kein starkes Herzklopfen (Item 8), kein Händezittern (Item 32)

Qualitative Interviews	bessere Abgrenzung von Noten deutlich verminderte Prüfungsangstsymptomatik Angst besteht weiterhin, jedoch sicherer Umgang	grössere Selbstständigkeit, mehr Selbstbewusstsein Besserung der Prüfungsangst eingetreten Erweiterung von Entspannungstechniken
Theorie	Veränderung der Prüfungsangstsymptomatik Veränderung des Attributionsstils	Erhöhte Angstbereitschaft verändert sich im Verlaufe der Interventionen, Überwindung der erlernten Hilflosigkeit

Abbildung 17: Wichtigsten Erkenntnisse zur Dimension PA und zur Dimension MA

Resultate aus empirisch erhobenen Daten

Die beobachteten sowie die befragten Intensitäten veränderten sich in beiden Dimensionen sehr deutlich. Die Dimension „Prüfungsangst“ zeigt einen **beobachteten Rückgang** von rund 15%, die Dimension „Manifeste Angst“ sogar einen beobachteten Rückgang von 40%. Auch die **befragten Intensitäten** konnten einen deutlichen Rückgang verzeichnen: Die Dimension PA einen Rückgang von 21%, die Dimension MA einen Rückgang von 20%. Das bedeutet somit, dass dies einen Rückschluss auf die **Verifizierung** der siebten Hypothese in beiden Dimensionen PA und MA zulässt. Weiter verändern sich auch die Gesamtanteile der Dimensionen: der **befragte Anteil** der Dimension PA verändert sich um 2%, der **beobachtete Anteil** der Dimension PA um 0.5%. Der befragte Anteil der Dimension MA veränderte sich um 1%, sowie auch der beobachtete Anteil der Dimension MA sich um 1% veränderte. Auch hier lässt sich eine Tendenz zur **Verifizierung** erkennen. Aus dem Vergleich der beiden FEP-Befragungen geht hervor, dass sich in der Dimension PA 6 Items relativiert haben, in der Dimension MA 3 Items. Das bedeutet, dass die Dimension PA sich mit 6 veränderten Items am allermeisten verändert hat. Da spricht für eine Verifizierung der Hypothese in der Dimension PA. Der Rückgang von 3 Fragen in der Dimension MA liegt im Durchschnitt der Veränderungstendenz und ist nach den Dimensionen PA (6 veränderte Items), ME und KO (jeweils 4 veränderte Items) anzusiedeln. So würde die Verfasserin nicht unbedingt von einer „markanten“ Veränderung ausgehen, was eher für die **Falsifikation** der Hypothese für die Dimension MA spricht.

Resultate aus den qualitativen Interviews

In der Dimension PA fällt in den qualitativen Interviews auf, dass es der Schülerin besser gelingt, sich von Noten abzugrenzen. Diese wichtige Kompetenz zur Bewältigung der Prüfungsangst spricht sehr deutlich für eine tendenzielle Verifizierung der Hypothese in der Dimension PA. Weiter wird auch sehr deutlich aufgezeigt, wie sich die Symptomatik der Prüfungsangst reduziert und die Schülerin immer mehr lernt, mit der Angst umzugehen. Dies sind wichtige Schritte im Umgang und zur Überwindung der Angst und zeigen auf, in welchem fortgeschrittenen Masse sich die Dimension „Prüfungsangst“ zu verändern scheint. Es zeichnet sich ganz klar eine **Verifizierung** für diese Dimension PA ab. In der Dimension MA lässt sich eine grössere Selbstständigkeit sowie ein besseres Selbstbewusstsein erkennen. Auch diese werden als Aquisitions- und Performanzbedingungen (vgl. Kapitel 3.2.3) angesehen und deren Besserung weist auf eine Verifizierung der Hypothese 7 für die Dimension MA hin. Auch die Aussage, dass eine Besserung der Ängste eingetreten ist, spricht für eine **Verifizierung**.

Verbindungen mit der Theorie

In der Dimension PA gilt es festzuhalten, dass sich die emotionalen, kognitiven, physiologischen sowie die behavioralen Symptome der Angst deutlich verändert haben. Dies

spricht für eine deutliche, markante Veränderung, da die Symptomatik den Hauptinhalt der Störung verkörpert. Das Ziel jeder Therapie besteht in der Veränderung der Symptomatik und dies konnte durch das Trainingsprogramm erreicht werden, was auf die **Verifizierung** der Hypothese für die Dimension PA hinweist. Auch konnte der Attributionsstil verändert werden, was als weitere, markante Veränderung und somit als Hinweis für die Verifizierung der Hypothese aufgegriffen werden kann. Die Dimension „Manifeste Angst“ hat es durch die Intervention geschafft, dass die erhöhte Angstbereitschaft des Kindes reduziert wurde. Dies ist ein grosser Fortschritt. Ebenso wie die erreichte Überwindung der erlernten Hilflosigkeit des Mädchens, dass sie durch das Lösen der Aufgaben erreicht hat. Dies lässt auch eine Vermutung auf die **Verifikation** der Hypothese für die Dimension MA zu.

Fazit

Es kann also festgehalten werden, dass diese siebte Hypothese durch die Einschätzungen eine starke Tendenz für die Verifizierung in der Dimension der PA sowie in der Dimension der MA aufweist. Aufgrund der Ergebnisse ist die Verifizierung der Hypothese jedoch in der Dimension PA als grösser zu erachten. ✓

h) Übersicht über die interpretierten Hypothesen

Die folgende Tabelle präsentiert eine Übersicht über die Verifizierung (✓), die Falsifizierung (✗) oder die Verwerfung (-) der jeweiligen Hypothesen

H1	Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche Abnahme der Prüfungsangst.	✓
H2	Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche Abnahme manifester Angstsymptome	✓
H3	Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche Abnahme der schulischen Unlust, was eine Motivationszunahme, sich aktiv an seinem Lernprozess zu beteiligen mit sich bringt.	✗
H4	Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ wird die soziale Erwünschtheit des Kindes reduziert.	-
H5	Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ ist das Kind in der Lage, durch eigenständige Anwendung von verschiedenen Konzentrations- und Entspannungstechniken akuten Angstzuständen zu begegnen und so seine Konzentration auf das Wesentliche zurück zu lenken. Es tritt als Folge eine Abnahme von Konzentrations- und Ablenkungsstörungen ein.	✓
H6	Durch das Trainingsprogramm „die Prüfungshelfer“ zeigt das Kind eine deutliche Verbesserung seiner Lerntechniken.	✓
H7	Die ersten beiden Dimensionen (Prüfungsangst und Manifeste Angst), die einen grösseren Einfluss auf die Prüfungsängstlichkeit des Kindes ausüben, verbessern sich durch die Therapieintervention markant.	✓

7.2. Schlussfolgerungen

Es ist von ganz bedeutender Wichtigkeit noch einmal festzuhalten, dass das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit wissenschaftlich korrekt durchgeführt wurde. Es ist jedoch von noch grösserer Bedeutung, zu verstehen, dass das Interventionsprogramm mit einer Schülerin durchgeführt wurde und lediglich Rückschlüsse auf diesen individuellen Fall geschlossen werden können. Es ist nicht üblich, mit einer Versuchsteilnehmeranzahl unter 30 Methoden der Interferenzstatistik einzusetzen und die dafür eingesetzten Verfahren würden den ohnehin schon umfangreichen Rahmen der Arbeit sprengen. Deshalb steht in dieser Arbeit der Wunsch, ein Interventionsprogramm zu erschaffen, das Kindern hilft, mit ihren Ängsten umzugehen, im Zentrum, und nicht das Verlangen, die erstellten Konzepte

methodisch auf ihre exakte Wirkungsweise zu untersuchen. So wurden für die vorliegende Arbeit Methoden verwendet, die dem Projekt angepasst sind und gut im schulischen Alltag bei einer ersten Durchführung des Interventionsprogrammes zum Einsatz kommen können. Die Verfasserin jedoch schlägt nach dieser ersten Untersuchung vor, dass das Konzept aufgrund der gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse überarbeitet werden könnte und seine Weiterentwicklung zum Gegenstand einer weiteren, wissenschaftlichen Arbeit werden könnte. Darüber hinaus ist es ein grosser Traum der Verfasserin, dass das Interventionsprogramm in Zukunft bei einer grösseren Stichprobenpopulation eingesetzte werden könnte. Eventuell wäre es möglich, das Programm mit mehreren Kindern zu testen. So würde auch die wissenschaftliche, statistische Überprüfung der Wirkung realistischer werden. Im Folgenden möchte die Verfasserin kurz auf einige Verbesserungen und Weiterentwicklungen des Konzeptes eingehen und einige Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen präsentieren.

7.2.1. Vorschläge für die Verbesserung und die Weiterentwicklung des Konzepts

Es ergeben sich nach der Premiere einige Verbesserungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung des Konzepts, welche hier kurz erläutert werden.

Durchführungsmöglichkeiten

Zum einen wurde von der Heilpädagogin ausgesagt, dass sie eine **vollständig eigenständige Durchführung** des Programmes begrüssen würde, damit das Interventionsprogramm noch besser in den PSH-Unterricht integriert werden könnte. Die Verfasserin war ein wenig erstaunt über diese Bemerkung, da sich die beiden im Vorfeld darüber geeinigt hatten, wie die Form des Interventionsprogrammes auszusehen hatte. Auf der einen Seite ist dieser Einwand sehr legitim, da die Integration in den PSH-Unterricht mit mehreren Schülern nicht so einfach ist. Auf der anderen Seite geht die Verfasserin davon aus, dass ein Austausch mit einer Bezugsperson, welche die Übungen leitet und eine gewisse Struktur zur Durchführung vorgibt, unerlässlich. Es ist wichtig, da es sich doch um ein sehr persönliches Thema handelt, stets eine Bezugsperson vorhanden ist, an die sich das teilnehmende Kind wenden kann und der es vertraut. Ist das familiäre Umfeld stabil, kann das Interventionsprogramm dank der informativen Lehrerkommentare auch **von den Eltern durchgeführt** werden. Schon allein aufgrund der vielen Diskussions- und Austauschteile ist ein Gesprächspartner für die momentane Konzipierung des Interventionsprogramms wirklich erwünscht. Das Programm könnte jedoch weiterentwickelt werden, sodass es vollumfänglich eigenständig von der Schülerin durchgeführt werden könnte.

Vermehrter Miteinbezug der Eltern

Ursprünglich stand es zur Debatte, dass es zu den Übungen im Schülerordner, die von der Schülerin durchgeführt wurden, auch einen **Elternordner** geben würde, welcher mit Informationsblättern und Übungen ausgestattet wären, welche einerseits durch die Eltern gelöst werden, andererseits in Interaktion zwischen den beiden Elternteilen sowie den Eltern und dem Kind. Aufgrund des bereits grossen Trainingsprogrammes wurde dieses Vorhaben für spätere Weiterentwicklungen des Konzepts aufgespart. Nichtsdestotrotz wurden die Eltern in einige Übungen, welche die Schülerin in der Schule gelöst hatte und als Hausaufgaben fertigzustellen oder zu vertiefen hatte, miteinbezogen.

Einsatzgebiet

Des Weiteren wäre es gut, wenn das Interventionsprogramm nicht erst in der sechsten Klasse und somit in der Prä-Pubertät zum Einsatz kommen würde, sondern dass bereits bei jüngeren Kindern mit sich bereits langsam abzeichnenden Symptomen von Prüfungsangst Massnahmen getroffen werden. Dafür jedoch müsste das Interventionsprogramm sehr stark

vereinfacht werden, da es sich momentan wirklich auf die Oberstufe bezieht und des Erachtens der Verfasserin frühestens ab der fünften Klasse eingesetzt werden kann. Bei einer **Anwendung in unteren Stufen** ist eine deutliche Vereinfachung mit einem grösseren, spielerischen Fokus nötig. Auch die Portfoliobögen könnten in nur stark minimierter Form angewendet werden, da die Metareflexion der Kinder nach Piaget (vgl. Wiki, 2010, S.103) erst im Stadium der formalen Operationen ab 11-12 Jahren eintritt.

Aufbau des Trainingsprogrammes

Der Aufbau mit dem Einleitungsblatt für den Schüler (EB) und den Lehrerkommentar für die Lehrperson (LK), die beide so kurz wie nötig und so informativ wie möglich gehalten werden, spielen eine wichtige Rolle in der Durchführung. Auch ermöglicht die detaillierte Lektionsplanung einen guten Einblick in den Ablauf der Stunde und ist für die Begleitperson unerlässlich. Die Arbeitsblätter könnten jedoch an gewissen Stellen so überarbeitet werden, dass sie weniger textlastig werden. Das bedeutet, dass vermehrt darauf vertraut werden kann, dass der Schüler die Vorgehensweise dank des EK verstehen wird und dass es nicht notwendig ist, den gesamten Arbeitsauftrag ein weiteres Mal auf das Arbeitsblatt zu schreiben. Auch kann eine angenehmere Methode gefunden werden, die roten Informationsblätter in das Geschehen miteinzubeziehen, da man der Schülerin angemerkt hat, dass sie kein grosses Gefallen an diesen gefunden hat und wahrscheinlich der lange Lesetext keine so gute Wirkung erzielt hat, wie eine spielerische Übung. Die Übungsbox ist umfangreich und spannend zusammengestellt. Eventuell könnte diese in einer ersten Sitzung eigenständig zusammengestellt werden, damit sich die Schülerin noch bewusster wird, was sich eigentlich alles darin befindet. Aus der Durchführung geht weiter hervor, dass die Inhalte für 15 Minuten manchmal ein wenig zu dicht waren und das mehr Zeit dafür in Anspruch genommen werden musste. Entweder könnte für eine Erweiterung des Konzepts mehr Zeit eingeplant werden, andererseits müssen gewisse Inhalte reduziert werden.

7.2.2. Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen

Zunächst drängt sich nach der umfassenden Auswertung der Ergebnisse unweigerlich eine Frage in den Mittelpunkt: *Welchen Zweck erfüllt das zweite, beobachtete sowie erfragte Prüfungsangstprofil?* Es gilt festzustellen, dass das erste, erfragte PAP I ganz klar seine Verwendung darin fand, dass es als Grundlage für die Erstellung des Trainingsprogrammes und der Zusammenstellung der Übungen, bzw. der Anzahl Sitzungen pro Dimension diene. Das durch die schulische Heilpädagogin beobachtete PAP 1 diene als Zweitmeinung, da die Verfasserin sich nicht nur auf die erfragten Ergebnisse stützen wollte, sondern eine Absicherung durch mehrere Kanälen einholen wollte. Dass die **Intensitäten** vor und nach der Intervention befragt, sowie beobachtet wurden, war von grösster Bedeutung. Die Intensitäten nämlich sind es, anhand derer die Prüfungsangstprofile erstellt werden können. Auch sind es die Intensitäten, die einen Rückgang bzw. eine Verbesserung oder einen Aufschwung, also eine Verschlechterung aufzeigen. An den Intensitäten kann also erkannt werden, wie weit der jeweilige Bereich, die jeweilige Dimension sich verändert hat, bzw. eine Veränderungstendenz aufgezeigt hat. So macht der Einsatz der Prä- und Post-Intensitäten durchaus Sinn. Die Erstellung der **Post-PAPs** (PAP II und PAP 2) jedoch machen nur Sinn, wenn die Dimensionen isoliert voneinander betrachtet werden. Ansonsten entsteht das Problem, dass die Dimensionen mit einander interferieren. Ein solches Beispiel erkennen wir zum Beispiel bei der Interpretation der Hypothese 5 (vgl. i), Resultate aus empirisch erhobenen Daten, S.67). Hier tritt bei der Interpretation der Veränderung der Gesamtanteile der Dimension (beobachtet und befragt, prä- und post) das Problem auf, dass erstens die beobachteten Daten eine Tendenz einer grösseren Beteiligung an der Gesamtangst aufweisen und zum anderen die befragten Daten eher eine Abnahme der Dimension KO an der Gesamtangst erkennen lassen. Das Problem besteht nicht nur darin, dass die beobachteten und befragten Daten nicht dieselbe Richtung in der Veränderungstendenz aufweisen, sondern dass man durch die Veränderung des Anteiles der Dimension an der Gesamtangst solange keine Aussagen über die Intensität machen kann, wenn auch noch

alle anderen Dimensionen zur selben Zeit betrachtet werden. Das bedeutet also konkret im Fall der Hypothese 5: Wenn also im Sinne der *beobachteten Erhebung* eine Zunahme der Dimension KO an der Gesamtangst eintritt, kann dies *einerseits* bedeuten, dass die Konzentrationsfähigkeit sich wirklich verschlechtert hat oder gleich geblieben ist, sich jedenfalls nicht verbessert hat. Dies würde für eine Falsifizierung der Hypothese sprechen. Weiter kann aber auch hier wieder derselbe Effekt eingetreten sein, dass sich andere Dimensionen so sehr optimiert haben, dass eine andere Dimension am Anteil der Gesamtanteil erhöht werden musste (weil der Gesamtanteil ja 100% beträgt), was bedeutet, dass sich die Konzentrationsfähigkeit auch verbessert haben kann, jedoch der Anteil der Dimension nicht abnehmen kann, da andere Dimensionen sich in einem grösseren Ausmass verbessert haben. Dieser Umstand würde jedoch wiederum auf eine Verifizierung der Hypothese hinweisen. So ist es schlichtweg nicht möglich, nur mit den Post-PAPs eindeutig gültige Aussagen zu machen. Deshalb schlägt die Verfasserin zur Weiterentwicklung vor, dass in weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen die Dimensionen getrennt voneinander behandelt und durchgeführt werden. Sprich um die sekundäre Fragestellung ([...] gelingt es mit diesen spezifisch für die Dimension konzipierten Übungen die jeweilige Dimension gezielt zu verändern?) besser und wissenschaftlich korrekter untersuchen zu können, müssen jeweils einzelne Dimensionen behandelt werden. Das bedeutet, dass nach der jeweiligen Durchführung der einzelnen Übungen (Übungsblöcke) immer wieder die Intensität der Dimension getrennt gemessen werden muss, damit diese nicht mit den Gesamtwerten konfundieren.

8. Kritische Distanz

Die letzten anderthalb Jahre hat sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit sehr intensiv mit der Thematik „Prüfungsangst“ auseinandergesetzt. Durch viele theoretische Einblicke aber besonders in der praktischen Arbeit mit der Erstellung, Durchführung und ersten Auswertung des erstellten Interventionsprogrammes konnte die Verfasserin viele wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Prüfungsangst sammeln. Durch das Erstellen und Durchführen des Interventionsprogrammes ergab sich die Möglichkeit, die Intervention zu reflektieren und die Konzipierung zu überdenken. Diese Ergebnisse sind bereits aus dem vorangehenden Kapitel der Schlussfolgerungen zu entnehmen. In den folgenden Zeilen werden abschliessend ergänzende, kritische Gedanken zum Wert und den Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit abgebildet.

8.1. Wert und Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit

Zunächst sollen die Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit aufgezeichnet werden. Durch die Auswertungen der gewonnenen Ergebnisse ist es möglich, einen kritischen Standpunkt einzunehmen und dadurch die Grenzen der Arbeit aufzuzeigen. Eine erste, auf die Praxis bezogene Grenze besteht darin, dass das Prüfungsangstprogramm erst ab etwa **11-12 Jahren** einsetzbar ist. Besonders aufgrund der vielen Arbeitsblätter und der Portfoliobeobachtungen, die einen hohen Anspruch an die metakognitiven Fähigkeiten des Kindes richten. Mit dem momentan vorliegenden Interventionsprogramm wird es jüngeren Kindern nicht möglich sein, Prüfungsängste zu behandeln. Doch wäre es von grösster Bedeutung, wenn solche Ängste so früh als möglich erkannt und thematisiert, ja eine Grundlage für deren Behandlung geschaffen werden könnte. Weiter werden auf wissenschaftliche Grenzen eingegangen. Wie mehrere Male bereits betont wurde, lag der **Schwerpunkt** dieser Arbeit in der Erstellung eines Interventionsprogrammes gegen Prüfungsängste, das den Schülern, bzw. einer ausgewählten Schülerin mit Prüfungsangst helfen sollte. Sie sollte dadurch lernen, der Angst zu begegnen, den richtigen Umgang mit ihr zu finden und im besten Fall gar zu überwinden. Sicherlich ist es so, dass die Prüfungsangst nicht in den zwei Monaten, die der Verfasserin zur Verfügung standen, um mit der Schülerin das Interventionsprogramm durchzuführen, dazu ausreichen würden, dass das Kind seine **Ängste vollständig ablegen** konnte. Ängste sitzen tief im Bewusstsein des Menschen, in

seiner Seele und sind fest in seinem Innersten verankert. Wie sollen zehn Wochen ausreichen, Ängste abzulegen, die ein Kind bereits sein halbes, wenn nicht gar sein ganzes Leben mit sich trägt? Auch wurde dem Leser klar vor Augen geführt, dass bereits Angst ein sehr komplexes Konstrukt repräsentiert (vgl. Kapitel 3.1.2 Wichtige Grundbegriffe) und Prüfungsangst sehr viele verschiedene, ineinander verwobene Aquisitions- und Performanzbedingungen mit sich bringen können (vgl. 3.2.3 Aquisitions- und Performanzbedingungen). Nur schon das Störungsmodell Prüfungsangst muss bei jedem einzelnen Fall individuell betrachtet und untersucht werden, um die wichtigsten, mitspielenden Faktoren bestimmen zu können (vgl. 2.1.2 Erkenntnisse aus weiteren Studien, Punkt d)). Daraus resultiert, dass es im Rahmen dieser Bachelorarbeit schlichtweg einfach nicht möglich war, die Untersuchung mit einer **grösseren Anzahl Versuchspersonen** anzuwenden. Die Verfasserin hält aber noch einmal fest, dass die Intention, ein Programm zu erstellen, das der Schülerin hilft, und das Programm mit ihr durchzuführen, dass alle Dimensionen behandelt werden, über die vertiefte statistische Auswertung jeder einzelnen Dimension durch Interferenzstatistiken gestellt wurde. Eine weitere Grenze in diesem Zusammenhang ergibt sich aus der **sekundären Fragestellung**. Zwar konnte der Einfluss des dimensionsartigen Aufbaus insbesondere auf die Benutzerfreundlichkeit befragt werden. Leider jedoch ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich gewesen, herauszufinden, ob es mit den spezifisch für die Dimension konzipierten Übungen gelingt, die jeweilige Dimension gezielt zu verändern und die genaue Veränderungsstärke, sowie die Veränderungsrichtung festzustellen. Dies wäre möglich geworden, wenn nicht nur in zwei Tests (Prä- und Post-Befragung), sondern nach jedem Block (sprich nach jeder Dimension) in einem Fixpunkt ein erneuter Test zur Überprüfung der Wirkung durchgeführt worden wäre. Hätte man – wie die Hypothese es ursprünglich verlangt hatte – sogar die Wirkungen der einzelnen Übungen erheben wollen, hätte man die Tests nach jeder Übung wiederholen müssen. Da zwei Monate keinen grossen Spielraum für die Durchführung einer Intervention bieten, wurde die dafür zur Verfügung gestellte Zeit nicht für die Testung der einzelnen Aufgaben, sondern für die Durchführung von Aufgaben in allen Dimensionen entschieden. Diese Grenze hätte sich nicht gestellt, wenn sich die Verfasserin auf nur eine oder gar zwei Dimensionen fokussiert hätte, welche sie mit der Schülerin behandelt hätte. So wäre es eher möglich gewesen, die genauen Wirkungstendenzen präziser herauszuarbeiten. Eine weitere wissenschaftliche Grenze bot sich in der Untersuchung der **Interrater-Reliabilität**. Die Verfasserin hat sich dazu entschieden, zwei Arten von Prüfungsangstprofilen (PAP) in ihre Auswertungen miteinzubeziehen: Einerseits die beobachteten Daten der schulischen Heilpädagogin (PAP 1+2) und die erfragten Daten der Schülerin (PAP I + II). Dieser Entscheid liegt darin begründet, dass die Verfasserin sich absichern wollte und eine Zweitmeinung zu den Einschätzungen des Kindes hinzugezogen wurde. Die Grenze jedoch liegt darin, dass es den wissenschaftlichen Rahmen dieser Arbeit weiter überladen hätte, wenn diese Profile jeweils noch miteinander verglichen worden wären. Deshalb wurde diese Interrater-Reliabilität nicht weiter thematisiert. Schlussendlich lässt sich festhalten, dass die prägnanteste Grenze dieser Arbeit in der Tatsache besteht, dass durch die von der Verfasserin gewählten Datenerhebungsmethoden keine Rückschlüsse auf eine Population gezogen werden kann. Vielmehr wurden – wie bereits einige Male intensiv betont – aufgrund des theoretischen Bezugsrahmens und der erhaltenen Daten „Veränderungstendenzen“ herausgearbeitet, welche auf diesen spezifischen Fall, auf dieses Mädchen zutreffen. Es kann somit nicht vorausgesagt werden, ob das Programm auch bei anderen Kindern positive Effekte hervorrufen wird, bevor es nicht mit einer grösseren Anzahl Probanden durchgeführt und mittels interferenzstatistischer Methoden überprüft wurde. Nichtsdestotrotz gelang es der Verfasserin aufgrund ihrer Bemühungen, Daten durch verschiedene Methoden zu sammeln, den **Nutzen** des Interventionsprogrammes so weit als möglich zu **erkennen** und **abzubilden**. Wie dem Theorieteil zu entnehmen ist, stellt Prüfungsangst schon seit vielen Jahrtausenden ein unerwünschtes Erleben dar. Die Verfasserin selber spricht aus Erfahrung, wenn sie aussagt, dass Prüfungsangst einem Lernenden grosse Chancen verbauen kann, obwohl die Fähigkeiten für ganz Grosses in einem schlummern würden. Es ist nicht nötig, sich von dieser Angst gefangen nehmen zu lassen und sich dadurch vieles verbauen zu lassen. Als Lehrperson ist es unsere Aufgabe, dass wir den Schülern ein bestmögliches

Lern- und Arbeitsklima ermöglichen. Dies ist nur in einer **sorgen- und angstfreien Umgebung** möglich. Die entstandene Arbeit und insbesondere das Interventionsprogramm trägt dazu bei, dass Betroffene lernen, ihrer Angst entgegenzutreten, ihr erstmals „bewusst in die Augen zu sehen“ und zu erkennen, dass sie die Angst kontrollieren, ja mit ihr umgehen können. Für die Lehrperson stellt die vorliegende Arbeit mit dem Interventionsprogramm eine grosse Chance dar, sich auf diesem Gebiet besser zurecht zu finden und den betroffenen Kindern Hilfestellung bieten zu können. Durch diese Arbeit wird auf ein oft unter das Pult gekehrtes Thema angesprochen und aufmerksam gemacht. Die Lehrpersonen bekommen durch das Interventionsprogramm direkte Methoden an die Hand, welche sie pfannenfertig und eins zu eins im Unterricht einsetzen können. Auf die Frage, ob die schulische Heilpädagogin das Interventionsprogramm ein weiteres Mal in ihrem Unterricht einsetzen würde und ob die Schülerin ein weiteres Mal an dem Programm teilnehmen würde, wurde von allen Teilnehmenden mit einem ausdrücklichen „Ja“ und der bestmöglichen Bewertung (5) ausgesagt. Auch würden beide Parteien das Interventionsprogramm an Betroffene weiterempfehlen und glauben fest daran, dass auch diese davon profitieren könnten. Alle Teilnehmer des Interventionsprogrammes sowie auch die (kritischen) Lektoren der wissenschaftlichen Arbeit waren von der Idee und dem Interventionsprogramm begeistert. Alle Beteiligten wollten ausnahmslos die Materialien behalten und an dem Trainingsprogramm weiterarbeiten, um es zu vertiefen. Einige Pädagogen und Interessierte, welche die Verfasserin auf ihr Projekt angesprochen haben und sie zur Weiterarbeit inspiriert haben, äusserten den Wunsch, die Übungen des erstellten Interventionsprogramm zu erhalten. Die Verfasserin freut sich über dieses ehrliche und aufrichtige Interesse und die Wertschätzung, die der geleisteten Arbeit dadurch entgegengebracht wird.

9. Quellenverzeichnis

9.1. Literaturverzeichnis

- Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. & Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Alpert, R. & Haber, R. (1958). Test Anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 13 (-), o. S.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2008). *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Asendorpf, J.B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-357.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-225.
- Barret, P.M., Rapee, R.M., Dadds, M.M. & Ryan, S.M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 187-203.
- Beck, A. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basis Books.
- Bodenmann, G., Perrez, M. & Schär, M. (2011). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie* (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bonetti, L. (o. J.). *Zur Behandlung von Prüfungsängsten bei Kindern*. Unveröff. Seminararbeit, Universität Fribourg, Fribourg.
- Bruch, M.A. (1981). Relationship of test-taking strategies to test anxiety and performance: Toward a task analysis of examination behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 41-56.
- Buss, A.H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Fransisco: Freeman.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyne, J.C., Lavelle, T.L. & Metalsky, G.I. (1979). Learned helplessness, test anxiety and acknowledgment of contingencies. *Journal of Abnormal Psychology*, 88 (4), 381-387.
- Culler, R.E. & Holahan, C.J. (1980). Test anxiety and academic performance : The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20.
- Dass, R. (2010). *Be Here Now*. New York: HarperCollins.

- Domsch, H. & Krowatschek, D. (2006). *Stressfrei in die Schule. Ängste überwinden*. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Fegert, J., Huss, M., Lenz, K., Schmeck, K., Lehmkuhl, U., Poustka, F. & Lehmkuhl, G. (1997). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse einer repräsentativen Studie: Methodik, Alters-, Geschlechts- und Beurteilereffekte. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 218-233.
- Döpfner, M. (2004). Multimodale Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – auf dem Weg zu einer Schulen übergreifenden Psychotherapie? In F. Fiesch & M. Schulte-Markwort (Hrsg.), *Trauma – Stress – Konflikt – Langeooger Texte zur Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter, Band 2* (S. 87-98). Stuttgart: Schattauer.
- Döpfner, M. & Mandler, J. (o. J.). *Diagnostik und Therapie von Ängsten und Phobien im Kindes- und Jugendalter*. Zugriff am 13. Januar 2015 unter: [http://kjp-gr.ch/wp-content/uploads/2010/01/Mandler-D%C3%B6pfner-Schweiz_2012_06_Aengste-HANDOUT_Ma-md.pdf]
- Döpfner, M. (1995). Behandlung eines Kindes mit Phobie und sozialer Angst. *Kindheit und Entwicklung*, 4, 248-253.
- Döpfner, M. (1999a). Agoraphobie, soziale Angst, generalisierte Angst, Trennungsangst, Zwang, Depression? Die Behandlung komplexer Angststörungen im Jugendalter – eine Kasuistik. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 247-253.
- Döpfner, M. (1999b). Zwangsstörungen. In H.-C. Steinhausen & M. von Aster (Hrsg.), *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen* (S. 271-326). Weinheim: Belz, PVU.
- Döpfner, M. (2002). Zwangsstörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Psychologie und –psychotherapie* (S. 291-324). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M. (2003). Zwangsstörungen. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und des Jugendalters* (S. 243-262). Stuttgart: Enke.
- Döpfner, M., Schnabel, M. & Ollendick, T. (in Vorbereitung). *Phobiefragebogen für Kinder und Jugendliche (PHOKI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Dörney, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Online abrufbar unter [http://www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/Materialien/120.pdf]
- Essau, C. A. (2003). *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. München u.a.: Ernst Reinhardt Verlag.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- Eysenck, M.W. (1992). *Individual Differences: Normal and Abnormal. Principles of Psychology*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Federer, M. (2004). Prüfungsangst. In S. Schneider (Hrsg.), *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung* (S.345-369). Berlin: Springer Verlag.

- Fehm, L. & Fydrich, T. (2011). *Prüfungsangst. Fortschritte der Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Fehm, L. & Fydrich, T. (2013). *Ratgeber Prüfungsangst. Informationen für Betroffene und Angehörige*. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fidan, C. (o. J.). *Eine explorative Studie zur Evaluation der Wirksamkeit des Freiburger Trainings gegen Leistungsstress*. Unveröffentl. Diplomarbeit der Universität Fribourg, Fribourg.
- Fittkau, B., Langer, H. & Tausch, R. (1969). Auswirkungen schriftlicher Ermutigungen von Lehrern unter Klassenarbeiten auf Angst und Leistung von Schülern. *Psych. in. Erz. u. Unterricht*, 21, 15-21.
- Grolimund, F. (2004). *Prüfungsängste und deren Behandlung Hypnose, Kognitive Verhaltenstherapie und Entspannung im Vergleich*. Unveröff. Lizentiatsarbeit der Universität Fribourg, Fribourg.
- Grolimund, F. (2008). *Effektiv denken – effektiv lernen*. Fribourg: Lulu-Verlag.
- Grolimund, F. (2015. Jan.). *mit-kindern-lernen.ch*. Zuletzt abgerufen am 12. Januar 2015 unter <http://www.mit-kindern-lernen.ch/component/zoo/item/ursachen-pruefungsangst>
- Hampel, P. & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Hastenrath, B. & Döpfner, M. (2000). Behandlung eines Jugendlichen mit Angst vor BSE und Waschzwang. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 187-191.
- Heer, C. & Koç, A. (2003). *Erfolgreich Prüfungen bestehen. Dein Weg zum Erfolg*. Kursangebot des schulpsychologischen Dienstes des Kanton St. Gallens, Schul- und Erziehungsberatung Rorschach.
- Heimberg, R.G., Nyman, D. & O'Brien, G.D. (1987). Assessing variations of the thought-listening technique: Effects of instructions, stimulus intensity, stimulus modality, and scoring procedures. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 13-24.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungsangst*. Göttingen: Hogrefe.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hollandsworth, J.G., Glazseki, R.C., Kirkland, K., Jonas, G.E. & Van Norman, L.R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: Cognitive, behavioral, and psychological components. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 165-180.
- Hong, E. (1998). Differential stability of individual differences in state and trait test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 10 (1), 51-69.
- In-Albon, T. (2011). *Kinder und Jugendliche mit Angststörungen. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Behandlung, Prävention*. Stuttgart: Kohlhammer.

- John, D. & Sarason, S.B. (1955). Test anxiety and blame assignment in a failure situation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50 (3), 335-338.
- Kasten, H. (2004). *Keine Angst vor der Angst. Ängste im Verlauf unseres Lebens*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Krems, B. & Litzcke, S.M. (2003). Prüfungsangst. Brühl, DE: *Online-Verwaltungslexikon*. Zugriff am 06. Dezember 2014 unter [http://www.olev.de/publikationen/Litzcke_PrAngst.pdf]
- Krichhoff, H. & Döpfner, M. (1999). Behandlung eines Kindes mit Trennungsangst durch Exposition im häuslichen Umfeld. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 111-116.
- Lauth, G. & Naumann, K. (2011). Lernstörungen: Ätiologie / Bedingungsanalyse. In M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* (S. 670-680). Bern: Huber.
- Lehmkuhl, G., Döpfner, M., Plück, J., Berner, W., Fegert, J., Huss, M., Lenz, K., Schmeck, K., Lehmkuhl, U. & Poustka, F. (1998). Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten und somatischer Beschwerden bei vier- bis zehnjährigen Kindern in Deutschland im Urteil der Eltern – ein Vergleich normierter und kriterienorientierter Modelle. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26, 83-96.
- lerntherapie.ch (2015.Jan.). Zuletzt abgerufen am 12. Januar 2015 unter <http://www.lerntherapie.ch/de/lerntherapie/wer/>
- Lieb, R. & Wittchen, H.-U. (2011). Angststörungen: Klassifikation und Diagnostik. In M. Perrez, & U. Baumann (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* (S. 894-938). Bern: Verlag Hans Huber.
- Mandl, H. & Friedrich, F.E. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952a). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47 (2), 166-173.
- Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952b). Some correlates of test anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47 (4), 810-817.
- Marques, J., Abrams, D. & Serodio, R. (2001). Being better by being right: Subjective group dynamics and derogation of in-group deviants when generic norms are undermined. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 436-447.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Metzger, C. (2010). *Wie lerne ich? WLI-Schule* (8. Aufl.). Aarau: Sauerländer Verlag.
- Metzig, W. & Schuster, M. (2009). *Verhaltenstipps für Prüfungssituationen. Fundiert und leicht anwendbar. Weniger Prüfungsangst – bessere Ergebnisse! Prüfungsangst und Lampenfieber* (4. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Morris, R. & Kratochwill, T. (1991). Childhood fears and phobias. In T. Kratochwill & R. Morris (Hrsg.), *The practice of child therapy* (S. 77-114). New York: Pergamon Press.

- Nitsch, J.R. (1981). Zur Gegenstandsbestimmung der Stressforschung. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 29-51). Bern: Huber.
- Pädagogische Hochschule Wallis – PHVS (2012). *Leitfaden für die Erstellung der Diplomarbeit*. Brig/St.Maurice: PHVS.
- Paulman, R.G. & Kennelly, K.J. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct? *Journal of Educational Psychology*, 77, 279-288.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Müller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3-22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Perry, R.P. & Magnusson, J.-L. (1989). Causal attributions and perceived performance: Consequences for college students' achievement and perceived control in different instructional conditions, *Journal of Education Psychology*, 81, 164-172.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2009). Aggressives Verhalten. In F. Petermann & D. Vaitl (Hrsg.). *Entspannungsverfahren: Das Praxishandbuch* (S. 412-422). Weinheim: Beltz Psychologie.
- Petermann, U. (2009). Angststörungen. In F. Petermann & D. Vaitl (Hrsg.). *Entspannungsverfahren: Das Praxishandbuch* (S. 370-379). Weinheim: Beltz Psychologie.
- Petermann, U. (2010). *Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche. Ein Praxisbuch* (6. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz Psychologie.
- Perrez, M. & Baumann, U. (2011). *Lehrbuch Klinische Psychologie - Psychotherapie*. Bern: Huber.
- Reinmann, G. (2013). *Design Research oder Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Einführung und Diskussion*. (Folien zu einem Vortrag anlässlich der Eröffnung einer neuen Graduiertenschule an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft (EPB) an der Universität Hamburg am 10. April 2013). Zugriff am 15. Mai .2013 unter [<http://gabi-reinmann.de/?p=3849>]
- Roder, V., Brenner, H.O., Kienzle, N. & Hodel, B. (2008a). *Integriertes psychologisches Therapieprogramm bei schizophrenen Erkrankten*. Weinheim: Beltz PVU.
- Roder, V., Brenner, H.O., Kienzle, N. & Hodel, B. (2008b). Lernstörungen: Ätiologie und Bedingungsanalyse. In Perrez, M. & Baumann, U. (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* (S. 670-680). Bern: Huber.
- Saile, H. (2009). ADHS. In F. Petermann (Hrsg.), *Entspannungsverfahren: Das Praxishandbuch* (S.412-422). Weinheim: Beltz Psychologie.
- Salmon, P.G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 2-11.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lightball, F.F. & Waite, R.R. (1958). A test anxiety scale for children. *Child Developm.*, 29, 105-113.
- Sarason, I.G. (1998). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7.

- Satory, G. & Eysenck, H.J. (1976). Strain differences in acquisition and extinction of fear responses in rats. *Psychological Reports*, 38, 163-187.
- Schachter, S. (1951). Deviation, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 190-207.
- Schmid, N. (1998). *Frei von Prüfungsstress. Ein Selbsthilfe-Training für Jugendliche* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Schneider, S. (2004). *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Schneider, S. (2009). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie (Band 3): Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Springer.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Seipp, B. (1990). *Angst und Leistung in der Schule und Hochschule. Eine Meta-Analyse*. Frankfurt: Lang.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M.E.P. (1983). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: PVU.
- Silverman, W., La Geca, A. & Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? *Child Development*, 66, 671-686.
- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Steiner, E. (2013). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung Educational Design Research. Arbeitsgrundlage für PHVS-Diplomarbeiten des Typus „Entwicklungsarbeit“*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis.
- Stiensmeier-Pelser, J. & Schlangen, B. (1996). Erlernte Hilflosigkeit und Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 69-90). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Suhr-Dachs, L. & Döpfner, M. (2005). *Leistungsängste. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangstörungen (THAZ) – Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Tanzer, N., Hochegger, H. & Linhart, M. (1993). *Gegenstandsspezifische Prüfungssangst*. Graz: Universität Graz, Berichte aus dem Institut für Psychologie, 1993, 1.
- Warren, M., Ollendick, T. & King, N. (1996). Test anxiety in girls and boys: A clinical-developmental analysis. *Behaviour Change*, 13, 157-170.
- Wehrenberg, M. (2012). *Die 10 besten Strategien gegen Angst und Panik. Wie das Gehirn uns Stress macht und was wir dagegen tun können* (1. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

- Wieczerkowski, W., Bastine, R., Fittkau, B., Nickel, H., Tausch, R. & Tewes, U. (1969). Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. *Ztschr. f. Entw. Psych. und Päd. Psych.*, 1, 3-12.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Braunschweig: Westermann.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)* (6. Aufl.). Göttingen: Westermann.
- Wieczerkowski, W. et al., (1998). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Handweisung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wiki, W. (2010). *Entwicklungspsychologie*. München u.a.: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wikipedia (2015a.Jan.). *Attributionstheorien*. Zugriff am 7 Januar 2015 unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Attributionstheorien>
- Wikipedia (2015b.Jan..). *DSM-5*. Zugriff am 27 Januar 2015 unter <http://de.wikipedia.org/wiki/DSM-5>
- Wikipedia (2015c.Jan.). *Spezifische Phobie*. Zugriff am 18 Januar 2015 unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Angstst%C3%B6rung>
- Wine, J.D. (1980). Cognitive-attentional theory of test-anxiety. In I.G. Sarason (Hrsg.), *Test Anxiety: Theory, research and applications* (S. 349-385). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zech, T. (1997). Schulangst. In G. Biermann (Hrsg.), *Kinder im Schulstress* (S. 101-109). München: Reinhardt.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of Art*. New York: Plenum Press.

9.2. Verzeichnis der Darstellungen

9.2.1. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Emotionen und Verhaltensweisen vor und während einer Prüfung, 2015 1

oberste Reihe von links nach rechts:

1. Foto (Kinder): <http://www.thenlpcompany.com/accelerated-learning/some-results-using-the-nlp-spelling-strategy/>
2. Foto (grübelnder Junge): <http://www.familienleben.ch/33-schule-ausbildung/2616-pruefungsangst-tipps-fuer-kinder>
3. Foto (Mädchen über Bücher): <http://www.sueddeutsche.de/leben/expertentipps-zur-erziehung-halten-sie-sich-bei-den-hausaufgaben-zurueck-1.1473232>
4. Foto (Junge am Boden sitzend): <http://www.zeit.de/wissen/2011-03/kind-anhoerung-gericht>

mittlere Reihe von links nach rechts

1. Foto (Kinder an der Tafel): <http://www.theafronews.com/how-to-help-your-child-reduce-math-test-anxiety/>
2. Foto (Mädchen mit weinender Zeichnung): <http://newsollio.com/development-questions-when-is-social-anxiety-in-a-child-serious,3335>
3. Foto (verzweifelter Junge): <http://www.healthwatchcenter.com/2012/03/anxiety-disorders-in-children/>
4. Foto (Kinder auf der Bank): <http://www.surfexcel.in/child-development/how-playing-house-can-help-child-development/>

unterste Reihe von links nach rechts

1. Foto (Junge im Gras): <http://www.highlandhosp.com/2014/12/how-to-help-children-control-their-emotions-reduce-anxiety-and-boost-attention/>
2. Foto (verzweifelter Junge, Bücher): <http://www.sueddeutsche.de/leben/expertentipps-zur-erziehung-halten-sie-sich-bei-den-hausaufgaben-zurueck-1.1473232>
3. Foto (Frau unter Tafelbild): <https://gradeview.de/blog/2015/01/12/pruefungsangst-und-blackouts-was-tun-gegen-den-absoluten-wissensverlust/>

Alle Bilder aufgerufen am 12.02.2015 um 11:07.

Abbildung 2: Glück, 2015	5
Abbildung 3: Störungsmodell der Prüfungsangst, 2011	9
Abbildung 4: [...] Aquisitions – und Performanzfaktoren von Prüfungsangst, 2015.....	17
Abbildung 5: Ansatzpunkte in der patientenzentrierten Behandlung [...], 2015.....	28
Abbildung 6: Aufbau des Freiburger Trainings gegen Leistungsstress. [...], 2015	30

Abbildung 7: Die sechs Dimensionen des Interventionsprogrammes, 2015.....	36
Abbildung 8: Überblick der einzelnen Projektphasen, 2015	37
Abbildung 9: Überblick [...] Datenerhebungsmethoden und Forschungsinstrumente, 2015.....	38
Abbildung 10: Übersicht über das Interventionsprogramm, 2015.....	39
Abbildung 11: Gegenüberstellung der beobachteten Angstintensitäten der SHP, 2015.....	40
Abbildung 12: Prüfungsangstprofil PAP 2 (beobachtet, SHP, Einschätzung), 2015	42
Abbildung 13: Prüfungsangstprofil PAP 1 (beobachtet, SHP, Einschätzung), 2015	42
Abbildung 14: Prüfungsangstprofil PAP II (befragt, Schülerin, FEP), 2015	43
Abbildung 15: Prüfungsangstprofil PAP I (befragt, Schülerin, FEP), 2015	43
Abbildung 16: Zusammengefasste Ergebnisse aus dem qualitativen Interview, 2015.....	44
Abbildung 17: Wichtigsten Erkenntnisse zur Dimension PA und zur Dimension MA.....	58

9.2.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die sechs Dimensionen des Interventionsprogrammes.....	6
Tabelle 2: Befragte Angstintensitäten aus dem FEP.....	41

10. Anhang

Anhang I: Glossar

Die wichtigsten Abkürzungen zum besseren Verständnis der Arbeit

PA	Prüfungsangst	Alles Dimensionen („Bereiche an denen gearbeitet wird“) des Interventionsprogrammes „Die kleinen Prüfungshelfer“
MA	Manifeste Angst	
KO	Konzentration	
SU	Schulische Unlust	
ME	Methoden und Lerntechniken	
SE	Soziale Erwünschtheit	
PAP	Prüfungsangstprofil	
PAP 1	Prüfungsangstprofil der Präuntersuchung	von der SHP vor den Interventionen eingeschätzt, beobachtet
PAP 2	Prüfungsangstprofil der Postuntersuchung	von der SHP nach den Interventionen eingeschätzt, beobachtet
PAP I	Prüfungsangstprofil der Präuntersuchung	aus der ersten FEP-Befragung <u>vor</u> den Interventionen mit der Schülerin erfragt
PAP II	Prüfungsangstprofil der Postuntersuchung	aus der ersten FEP-Befragung vor den Interventionen mit der Schülerin erfragt
FEP	Fragebogen zur Erhebung von Prüfungsangst	wird vor und nach der Intervention mit der Schülerin durchgeführt und ergibt jeweils das PAP I + das PAP II
Prä	Vor	Tests, Befragungen vor der Intervention
Post	Nach	Tests, Befragungen nach der Intervention

Platz für persönliche, weitere Begriffe

(während dem Lesen einzutragen, damit sie besser behalten werden)

Abkürzung	Ausgeschrieben	Erklärung

Anhang II: Methodikdossier: Ergänzungen zum methodischen Vorgehen
kann bei der Autorin bezogen werden

Anhang III: Ergebnisdossier: Ergänzungen zu der Präsentation der Ergebnisse
kann bei der Autorin bezogen werden

Anhang IV: Fragebogen zur Erhebung von Prüfungsangst (FEP) – leer

Fragebogen zur Erhebung von Prüfungsangst (FEP)

N. Imesch in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule Wallis

Diese Informationsseite wird zu Beginn des Angstprogrammes mit der schulischen Heilpädagogin oder der durchführenden Lehrperson mit der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler durchgegangen und besprochen.

Name: _____ Vorname: _____

Alter: _____ Geburtsdatum: _____

Klasse: _____ Schule: _____

Schulart*: Grundschule Gymnasium * Zutreffendes bitte ankreuzen
 Orientierungsschule Sonderschule

Anzahl der Geschwister (ohne mich): _____ -

Beruf des Vaters: _____ Beruf der Mutter: _____

Durchführung am: _____ von: _____
(Tag, Monat, Jahr) (Lehrperson, Heilpädagoge/in, ...)

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen herzlichen Dank, dass du dich dazu bereit erklärt hast, bei dem Programm „Stressfrei in die Schule – wie ich richtig mit Prüfungsangst und Leistungsstress umgehe“ mitzumachen. Dieses Manual bildet die Grundlage der Bachelorarbeit einer Studentin der pädagogischen Hochschule Wallis und möchte durch diese Durchführung auf seine Wirksamkeit überprüft werden. Durch dein Mitmachen wirst du in den folgenden Wochen mittels verschiedener Übungen lernen, wie du deine Ängste erkennen kannst, um so richtig mit ihnen umzugehen. Auch trägst du einen wertvollen Teil dazu bei, dass das Programm anschliessend überarbeitet und optimal verbessert werden kann, um auch vielen anderen Schülerinnen und Schülern zu helfen, die sich in der gleichen Lage wie du befinden und an Prüfungsangst leiden.

Der erste Schritt dieses Programmes besteht darin, dass wir deine Ängste lokalisieren können. Prüfungsangst ist ein sehr kompliziertes Phänomen und besteht aus mehreren Komponenten, deren Einflüsse zusammen das Konstrukt

Prüfungsangst bilden. Auf den nächsten Seiten findest du einige Aussagen. So bitten wir dich nun vor Beginn der Interventionen um Stellungnahme zu diesen Aussagen. Dazu einige Spielregeln:

- Versuche bitte, diese Sätze der Reihe nach so zu beantworten, wie es für dich zutrifft.
- Bitte beantworte alle Sätze ehrlich.
- Überlege bei den einzelnen Sätzen nicht zu lange und achte darauf, dass du keinen Satz auslässt.
- Dies ist keine Prüfung.
- Du brauchst dich daher nicht zu beeilen. Manche Schüler brauchen zur Beantwortung etwas mehr, andere etwas weniger Zeit.
- Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten.

Auf der folgenden Seite findest du eine kurze Anleitung zur Veranschaulichung.

Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens

Hinter jedem Satz sind zwei Kreise, einer für „stimmt“ und einer für „stimmt nicht“. Wenn du meinst, dass der Satz, so wie er dort steht, für dich zutrifft, dann machst du im Kreis „stimmt“ ein Kreuz. Trifft der Satz aber für dich nicht zu, so machst du ein Kreuz bei „stimmt nicht“. Wenn du dir nicht sicher bist, was du ankreuzen sollst, dann wähle das, was eher für dich zutrifft.

Hier ein Beispiel:

		Stimmt	Stimmt nicht
0.	Sportstunden machen mir viel Spass.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Wenn du Sportstunden gern hast, kreuzt du bei „stimmt“ so an:	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Wenn du Sportstunden aber nicht so gern magst, kreuzt du bei „stimmt nicht“ so an:	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Es ist von äusserster Wichtigkeit, dass du die Fragen so ehrlich wie möglich beantwortest. Du brauchst auch keine Angst zu haben, dass deine Antworten weitergegeben oder weiterverwendet werden. Sie dienen lediglich zur näheren Bestimmung deiner Prüfungsangst und werden nicht an dritte ausserhalb der pädagogischen Hochschule weitergegeben. Weiter werden die Daten anonymisiert, dass du absolut keine Angst haben musst, ehrlich zu antworten.

Und nun danke ich dir für das aufmerksame Lesen dieser Einleitung und wünsche dir viel Erfolg beim Ausfüllen der kommenden Fragen.

FEP

		Antwortseite 1	Stimmt	Stimmt nicht
1.	Manchmal ist mir so als ob die anderen in meiner Klasse alles viel besser können als ich.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Ich werde oft ganz nervös.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Ich bin doch recht froh, dass ich noch zur Schule gehen kann.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Ich verhalte mich immer freundlich und zuvorkommend.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Ich fühle mich an meinem Arbeitsplatz zu Hause unwohl.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Geräusche und Störungen lenken mich leicht ab.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Ich habe Angst davor, dass überraschend eine Klassenarbeit geschrieben wird.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Ich habe öfter starkes Herzklopfen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule zu gehen brauchte.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Ich habe noch nie eine Ausrede gebraucht.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Kaum habe ich Wörter gelernt, vergesse ich sie wieder.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Manchmal ertappe ich mich beim Tagträumen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Im Allgemeinen bin ich bei Schulprüfungen nervös.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Ich muss häufig daran denken, was alles noch geschehen könnte.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft missmutig.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Ich bin immer sehr artig.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Mir fällt es schwer, mit den Hausaufgaben anzufangen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Wenn ich bedrückt bin, kann ich nichts mehr lernen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Nach Prüfungen fühle ich mich meistens mies.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	In meiner Freizeit ist mir öfter langweilig.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	Ich habe noch nie gelogen.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	Ich habe in meinem Zimmer und den Schulsachen ein Durcheinander.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Mich lenkt es beim Lernen ab, wenn ich draussen Jugendliche sehe oder höre.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25.	Ich melde mich beim Unterricht kaum, weil ich mich nicht blamieren will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	Manchmal muss ich mich sehr zusammennehmen, dass mir keiner etwas anmerkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	In der Schule habe ich Misserfolge erlebt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Ich bin nie schlecht gelaunt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	Auch wenn ich viel lerne, bekomme ich keine besseren Noten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Im Schulunterricht bin ich oft abwesend mit meinen Gedanken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Antwortseite 2	Stimmt	Stimmt nicht
31.	Mir wird flau im Magen, wenn ich an die Prüfung denke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Ich bin manchmal so aufgeregt, dass meine Hände zittern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Die meisten Schulfächer interessieren mich nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	Ich sage immer die Wahrheit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	Oft schiebe ich meine Schulaufgaben vor mich her.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Wenn ich mich geärgert habe, ist es aus mit dem Lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	Vor Klassenarbeiten bin ich immer aufgeregt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38.	Oft muss ich daran denken, dass mir etwas zustossen könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	Man könnte mich als faul bezeichnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Ich bin immer nett zu anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Ich habe zu Hause keinen festen Arbeitsplatz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.	Beim Lernen fällt mir öfter ein Fernsehfilm ein, den ich heute noch ansehen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43.	Nach einer Klassenarbeit habe ich immer wieder das Gefühl, dass ich doch wieder so vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.	Manchmal wünschte ich, dass mich keiner kennt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.	Ich arbeite für die Schule vor allem, weil die Eltern es wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.	Ich gebe immer sofort zu, wenn ich etwas nicht genau weiss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.	Wahrscheinlich lerne ich mehr als meine Klassenkameraden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48.	Es fällt mir schwer, im Unterricht aufmerksam zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49.	Wenn mein Name fällt, habe ich sofort ein beklemmendes Gefühl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50.	Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51.	Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien noch so angenehm waren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52.	Ich bin zu allen stets freundlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53.	Ich teile mir meine Aufgaben nicht ein, mache keinen Zeitplan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54.	Wenn jemand mich anruft, um mit mir etwas zu unternehmen, kann ich nicht gut weiterlernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55.	Das Lernen fällt mir schwer, wenn ich an die Prüfung denke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56.	Ich mache mir zu viele Sorgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57.	An der Schule gefallen mir vor allem die Pausen und die Ferien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58.	Ich bin noch nie auf einen anderen neidisch gewesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59.	Ich notiere die Schulaufgaben und die Prüfungsdaten nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60.	Ich kann nicht lange still sitzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FEP

	Antwortseite 3	Stimmt	Stimmt nicht
61.	Ich schlafe vor wichtigen Prüfungen schlecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62.	Ich habe oft Angst, dass ich bei anderen einen schlechten Eindruck mache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63.	Wer Freude an der Schule hat ist ein Streber oder Kriecher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64.	Beim Lernen mache ich selten eine Pause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65.	Ich unterbreche meine Schularbeit oft, um etwas anderes zu machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66.	Wenn ich ein Referat halten soll oder etwas vor der Klasse sagen muss, habe ich grosses Lampenfieber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67.	Ich habe sehr oft Angst, dass ich nicht das Richtige tue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68.	Oft bin ich im Unterricht schlecht gelaunt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69.	Zum Lernen brauche ich meine Lieblingsmusik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70.	Beim Lesen eines Textes bin ich oft geistig nicht dabei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71.	Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72.	Manchmal fühle ich mich wie verlassen, auch wenn ich mit anderen zusammen bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

73.	Ich bin nicht sicher, ob ich diese Schule abschliesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74.	Ich mache meine Aufgaben gerade dann, wenn es mir einfällt, manchmal gar nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75.	Ich muss mich oft zwingen, bei der Schularbeit zu bleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76.	Wenn ich aufgerufen werde und nach vorn kommen muss, habe ich immer etwas Angst, dass ich etwas Falsches sage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77.	Oft kann ich abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78.	Schlechte Noten machen mich fertig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79.	Ich lerne fast nie mit andern zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80.	Wenn ich lerne, gehen mir andere Gedanken durch den Kopf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81.	Wenn wir eine Klassenarbeit schreiben, weiss ich meistens schon von Anfang an, dass ich es doch nicht gut machen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82.	Ich möchte eigentlich anderes sein, als ich mich gebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83.	Ich empfinde mich als Schulversager.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84.	Für Prüfungen lerne ich meist am letzten Tag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85.	Beim Lernen denke ich oft an Dinge, die ich noch erledigen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86.	Schon wenn die Klassenarbeitshefte verteilt werden, bekomme ich starkes Herzklopfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87.	Manchmal fehlt mir die Energie zum Lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88.	Manchmal wünschte ich, dass sich mir nicht so viel Sorgen über Klassenarbeiten machte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FEP

	Antwortseite 4	Stimmt	Stimmt nicht
89.	Meine Eltern sind ständig hinter mir her, ich solle mehr lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90.	Vor bestimmten Lehrpersonen habe ich Angst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91.	Ich gehe gern zur Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92.	An strengen Schultagen habe ich keinen Appetit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93.	Wenn der Lehrer jemand nach vorn zur Tafel rufen will, denke ich meistens: Hoffentlich nimmt er nicht mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94.	Vor Prüfungen leide ich öfters an Kopf- oder Bauchschmerzen oder sonstigen Beschwerden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

95.	Ich weiss noch nicht, welchen Beruf ich erlernen werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96.	Wenn geprüft wird, bekomme ich jedes Mal ein komisches Gefühl im Magen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97.	Es gibt kein Schulfach, das ich wirklich mag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98.	Schlimm ist es für mich, wenn ich meine Eltern mit schlechten Noten enttäusche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99.	Meistens ist es etwas ungerecht, dass gerade ich ausgeschimpft werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100.	Ich habe schon Alpträume wegen der Schule gehabt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101.	Das meiste, was man in der Schule lernen muss, kann man im späteren Leben doch nicht gebrauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102.	Es kommt vor, dass ich in Prüfungen zittere, schwitze oder rot im Gesicht werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103.	Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spass machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104.	Ich habe schon Medikamente genommen, um mich zu beruhigen oder um zu schlafen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105.	Die Schule ist mir ziemlich verleidet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106.	Wenn eine Klassenarbeit geschrieben wird, mache ich oft Fehler, weil ich zu viel Angst habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107.	Wenn eine Klassenarbeit geschrieben wird, vergesse ich oft Dinge, die ich vorher gut gelernt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108.	Manchmal erlebe ich in Prüfungen, dass ich alles Gelernte wieder vergessen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109.	Ich habe bei Prüfungen immer Angst, dass ich schlechte Zensuren bekomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ende des Fragebogens. ■

Anhang V: Durchführungsversion Qualitatives Interview SHP – leer

Interviewbefragung zur Erhebung
der Wirksamkeit des Interventionsprogrammes „Die kleinen Prüfungshelfer“

N. Imesch in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule Wallis

Die gewonnenen Daten aus dieser Befragung dienen zur Evaluation des Interventionsprogrammes „Die kleinen Prüfungshelfer“ und liefern dazu einen erheblichen Beitrag. Die schulische Heilpädagogin verpflichtet sich beim Beantworten der folgenden Fragen wahrheitsgetreue, stimmige und möglichst genaue Antworten zu äussern. Es versteht sich, dass die Daten anonymisiert werden und an keine Drittpersonen weitergegeben werden. Auch werden sämtliche Tonaufnahmen nach Abschluss der Forschungsarbeiten definitiv gelöscht.

Angaben zur Heilpädagogin

Name: _____ Vorname: _____

Schule: _____ Schulart: _____

Durchführung am: _____ von: _____
(Tag, Monat, Jahr) (Name der Studentin)

Angaben zur Schülerin

Name: _____ Vorname: _____

Alter: _____ Geburtsdatum: _____

Klasse: _____ Schule: _____

Schulart*: Grundschule Gymnasium * Zutreffendes bitte ankreuzen
 Orientierungsschule Sonderschule

Anzahl der Geschwister (ohne mich): _____

Beruf des Vaters: _____ Beruf der Mutter: _____

Durchführung: _____ von: _____
(Zeitspanne der Intervention) (Lehrperson, Heilpädagoge/in, ...)

Bereich 1: Fragen zu der Zeitspanne vor der Intervention

Leitthema 1.1: Generelle Informationen zur ausgewählten Schülerin – t1

Frage 1: Wie würden Sie den **Charakter**, die Persönlichkeit der Schülerin beschreiben?

Frage 2: Wenn Sie sich in das Kind hineinversetzen – auf welche Art und Weise würde es sich **beschreiben**?

Frage 3: Wie schätzen Sie das **Konzentrationsvermögen** der Schülerin ein?

Frage 4: Wie schätzen Sie die **Gedächtnisfähigkeiten** der Schülerin ein? (genetisch, biologisch)

Frage 5: Wie schätzen Sie das **Lernverhalten** der Schülerin ein? (Lerntechniken)

Frage 6: Wie schätzen Sie die **Lernmotivation** der Schülerin ein?

Frage 7: Wie sieht es mit den **schulischen Leistungen** des Kindes aus?

Frage 8: Welche **Erwartungen** stellt die Schülerin an sich **selber**?

Frage 9: Welche **Erwartungen** stellt die Schülerin an seine **Umwelt** (Familie, Freunde, Lehrpersonen?)

Frage 10: Sind **weitere** (soziale) **Ängste** bei der Schülerin zu erkennen?

Frage 11: Bestehen **andere** (psychische) **Probleme**, welche die Prüfungsängste mitbedingen oder das Problem verschärfen (z.B. Aspekte der aktuellen Lebenssituation, Depression?)

Frage 12: Aufgrund welcher (weiterer) **Merkmale** haben Sie sich in Ihrer Wahl für diese Schülerin entschieden?

Leitthema 2.1: Informationen zur sozialen Umfeld der Schülerin – t1

Frage 13: Wie würden Sie das **soziale Umfeld** der Schülerin beschreiben (Familie, Freunde?)

Frage 14: Wie wird die Schülerin von ihrer **Familie** (Eltern und Geschwister) angesehen?

Frage 15: Wie wird die Schülerin von ihren **Freunden** angesehen?

Frage 16: Wie wird die Schülerin von ihrer **Klassenlehrperson** angesehen?

Frage 17: Wie wird die Schülerin von Ihnen als **SHP** angesehen?

Frage 18: Welche **Erwartungen** richtet die **Familie** (Eltern und Geschwister) an die Schülerin?

Frage 19: Welche **Erwartungen** richten die **Freunde** an die Schülerin?

Frage 20: Welche **Erwartungen** richtet die **Klassenlehrperson** an die Schülerin?

Frage 21: Welche **Erwartungen** richten Sie als **schulische Heilpädagogin** an die Schülerin?

Frage 22: Wie **reagiert** die **Familie** auf die *schulischen Leistungen* des Kindes?

Frage 23: Wie **reagieren** die **Klassenkameraden** auf die *schulischen Leistungen*?

Frage 24: Wie **reagiert** die **Klassenlehrperson** auf die *schulischen Leistungen*?

Frage 25: Wie **reagierten** Sie als **schulische Heilpädagogin** auf die *schulischen Leistungen*?

Frage 26: Wie **reagiert** die **Familie** auf die *Prüfungsangst*?

Frage 27: Wie **reagieren** die **Klassenkameraden** auf die *Prüfungsangst*?

Frage 28: Wie **reagiert** die **Klassenlehrperson** auf die *Prüfungsangst*?

Frage 29: Wie **reagieren** Sie als **schulische Heilpädagogin** auf die *Prüfungsangst*?

Frage 30: Sind **Prüfungsängste** in der **Familie** oder bei **Freunden** vorhanden?

Frage 31: Sind **andere Angstformen** in der **Familie** oder bei **Freunden** bekannt?

Leitthema 3.1: Symptomatik Prüfungsangst – t1

Frage 32: Können Sie einige **Vorerfahrungen** der Schülerin in Zusammenhang mit **Leistungssituationen** beschreiben?

Frage 33: Woran haben Sie die **Prüfungsangst erstmals** erkannt?

Frage 34: Wie äussern sich die Prüfungsängste auf der **emotionalen** Ebene?

Frage 35: Wie äussern sich die Prüfungsängste auf der **kognitiven** Ebene?

Frage 36: Wie äussern sich die Prüfungsängste auf der **physiologischen** Ebene?

Frage 37: Wie äussern sich die Prüfungsängste auf der **Verhaltensebene**?

Frage 38: Wie unterscheidet sich die Angst in verschiedenen Phasen der **Prüfungsvorbereitung**?

Frage 39: Wie unterscheidet sich die Angst in verschiedenen Phasen der **Prüfungssituation**?

Frage 40: **Seit wann** bestehen die Ängste?

Frage 41: Wie war der **bisherige Verlauf** der Ängste?

Leitthema 4.1: Beeinträchtigung / Belastung – t1

Frage 42: Welche Konsequenzen haben die Ängste für die **Konzentration** der Schülerin?

Frage 43: Welche Konsequenzen haben die Ängste für die **Motivation** der Schülerin?

Frage 44: Welche Konsequenzen haben die Ängste für die **Lerntechniken** der Schülerin?

Frage 45: Welche Konsequenzen haben die Ängste für die **soziale Erwünschtheit** der Schülerin?

Frage 46: Welche Konsequenzen haben die Ängste für das **Arbeiten** der Schülerin?

Frage 47: Welche Konsequenzen haben die Ängste für das **Leben** der Schülerin?

Frage 48: Welche Konsequenzen haben die Ängste für das **Wohlbefinden** der Schülerin?

Frage 49: Ist der Verlauf der Ausbildung bzw. des **schulischen Weiterkommens** davon betroffen? Falls ja, wie?

Leitthema 5.1: Problembewältigung – t1

Frage 50: Was wurde **bisher unternommen**, um die Prüfungsängste zu bewältigen?

Frage 51: Was hat **bisher geholfen**, um die Prüfungsängste zu bewältigen?

Frage 52: Was hat **bisher nicht geholfen**, um die Prüfungsängste zu bewältigen?

Frage 53: Wie **bereitet** sich die Schülerin auf Prüfungen **vor**?

Frage 54: Kann sich die Schülerin an den **Zeitplan halten**?

Frage 55: Sind die **Basisfertigkeiten** für die **Prüfungsvorbereitung** vorhanden? (Lernstrategien, etc.)

Frage 56: Über welche **Ressourcen** verfügt das Kind, die zur Bewältigung der Situation aktiviert werden können?

Frage 57: Welche **Hilfestellungen** gibt es, welche für die Bewältigung miteinbezogen werden kann? (Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung, fachliche Unterstützung?)

Frage 58: Kennt die Schülerin bereits ausreichende **Strategien zur Entspannung** und Erholung?

→ Schriftlicher Fragebogen Bereich 1

Bereich 2: Fragen zur Durchführung der Intervention

Leitthema 6: Fragen betreffend der Umsetzung und Durchführung

Frage 59: **Wann** wurden die Lektionen durchgeführt?

Frage 60: **Wo** fand die Durchführung statt?

Frage 61: **Wer** war an der Durchführung beteiligt?

Frage 62: **Wie** war der Rahmen für die Durchführung gestaltet? (kurz erläutern)

Frage 63: Welche **Dimensionen** wurden zuerst behandelt? Welche folgten?

Frage 64: Welche **Schwerpunkte** wurden gesetzt'?

Frage 65: Wurden alle vorgegebenen Lektionen **1:1** umgesetzt?

Frage 66: Wo wurden Inhalte **vertieft**? Erweitert? Ausgebaut?

Frage 67: Wo wurden Inhalte **zusammengefasst**? Verkürzt? Weggelassen?

Frage 68: Wieweit war die Schülerin **motiviert**, an der Durchführung teilzunehmen?

Frage 69: Inwieweit konnte sich die Schülerin während der Durchführung **konzentrieren**?

Frage 70: Wie **ernst** hat die Schülerin die Trainingszeit genommen?

→ Schriftlicher Fragebogen Bereich 2

Bereich 3: Fragen zu der Zeitspanne nach der Intervention

Leitthema 1.2: Generelle Informationen zur ausgewählten Schülerin – t2

Frage 1: Wie würden Sie den **Charakter**, die Persönlichkeit der Schülerin beschreiben? Gab es eine Veränderung?

Frage 2: Wenn Sie sich heute in das Kind hineinversetzen – auf welche Art und Weise würde es sich **beschreiben**?

Frage 3: Wie schätzen Sie jetzt das **Konzentrationsvermögen** der Schülerin ein?

Frage 4: Wie schätzen Sie momentan die **Gedächtnisfähigkeiten** der Schülerin ein? (genetisch, biologisch)

Frage 5: Wie schätzen Sie jetzt das **Lernverhalten** der Schülerin ein? (Lerntechniken)

Frage 6: Wie schätzen Sie jetzt die **Lernmotivation** der Schülerin ein?

Frage 7: Wie sieht es mit den momentanen **schulischen Leistungen** des Kindes aus?

Frage 8: Welche **Erwartungen** stellt die Schülerin heute an sich **selber**?

Frage 9: Welche **Erwartungen** stellt die Schülerin heute an seine **Umwelt** (Familie, Freunde, Lehrpersonen?)

Frage 10: Sind immer noch **weitere** (soziale) **Ängste** bei der Schülerin zu erkennen?

Frage 11: Bestehen weiterhin **andere** (psychische) **Probleme**, welche die Prüfungsängste mitbedingen oder das Problem verschärfen (z.B. Aspekte der aktuellen Lebenssituation, Depression?)

Frage 12: Die **Merkmale**, aufgrund Sie die Schülerin ausgewählt haben, bestehen diese weiterhin?

Leitthema 2.2: Informationen zur sozialen Umfeld der Schülerin – t2

Frage 13: Wie würden Sie momentan das **soziale Umfeld** der Schülerin beschreiben (Familie, Freunde?)

Frage 14: Wie wird die Schülerin momentan von ihrer **Familie** (Eltern und Geschwister) angesehen?

Frage 15: Wie wird die Schülerin momentan von ihren **Freunden** angesehen?

Frage 16: Wie wird die Schülerin momentan von ihrer **Klassenlehrperson** angesehen?

Frage 17: Wie wird die Schülerin momentan von Ihnen als **SHP** angesehen?

Frage 18: Welche **Erwartungen** richtet die **Familie** momentan (Eltern und Geschwister) an die Schülerin?

Frage 19: Welche **Erwartungen** richten die **Freunde** momentan an die Schülerin?

Frage 20: Welche **Erwartungen** richtet die **Klassenlehrperson** momentan an die Schülerin?

Frage 21: Welche **Erwartungen** richten Sie als **schulische Heilpädagogin** momentan an die Schülerin?

Frage 22: Wie **reagiert** die **Familie** momentan auf die *schulischen Leistungen* des Kindes?

Frage 23: Wie **reagieren** die **Klassenkameraden** momentan auf die *schulischen Leistungen*?

Frage 24: Wie **reagiert** die **Klassenlehrperson** momentan auf die *schulischen Leistungen*?

Frage 25: Wie **reagierten** Sie als **schulische Heilpädagogin** momentan auf die *schulischen Leistungen*?

Frage 26: Wie **reagiert** die **Familie** momentan auf die *Prüfungsangst*?

Frage 27: Wie **reagieren** die **Klassenkameraden** momentan auf die *Prüfungsangst*?

Frage 28: Wie **reagiert** die **Klassenlehrperson** momentan auf die *Prüfungsangst*?

Frage 29: Wie **reagieren** Sie als **schulische Heilpädagogin** momentan auf die *Prüfungsangst*?

Frage 30: Sind immer noch **Prüfungsängste** in der **Familie** oder bei **Freunden** vorhanden?

Frage 31: Sind immer noch **andere Angstformen** in der **Familie** oder bei **Freunden** bekannt?

Leitthema 3.2: Symptomatik Prüfungsangst –t2

Frage 32: Gab es weitere Erfahrungen der Schülerin in Zusammenhang mit **Leistungssituationen**?

Frage 33: Woran erkennen Sie die **Prüfungsangst momentan**?

Frage 34: Wie äussern sich die Prüfungsängste momentan auf der **emotionalen** Ebene?

Frage 35: Wie äussern sich die Prüfungsängste momentan auf der **kognitiven** Ebene?

Frage 36: Wie äussern sich die Prüfungsängste momentan auf der **physiologischen** Ebene?

Frage 37: Wie äussern sich die Prüfungsängste momentan auf der **Verhaltensebene**?

Frage 38: Wie unterscheidet sich die Angst im Moment in verschiedenen Phasen der **Prüfungsvorbereitung**?

Frage 39: Wie unterscheidet sich die Angst im Moment in verschiedenen Phasen der **Prüfungssituation**?

Frage 40: Bestehen die Ängste **weiterhin**?

Frage 41: Wie war der **Verlauf** der Ängste während der Interventionen?

Leitthema 4.2: Beeinträchtigung / Belastung – t2

Frage 42: Welche Konsequenzen haben die Ängste momentan für die **Konzentration** der Schülerin?

Frage 43: Welche Konsequenzen haben die Ängste momentan für die **Motivation** der Schülerin?

Frage 44: Welche Konsequenzen haben die Ängste momentan für die **Lerntechniken** der Schülerin?

Frage 45: Welche Konsequenzen haben die Ängste momentan für die **soziale Erwünschtheit** der Schülerin?

Frage 46: Welche Konsequenzen haben die Ängste momentan für das **Arbeiten** der Schülerin?

Frage 47: Welche Konsequenzen haben die Ängste momentan für das **Leben** der Schülerin?

Frage 48: Welche Konsequenzen haben die Ängste momentan für das **Wohlbefinden** der Schülerin?

Frage 49: Ist der Verlauf der Ausbildung bzw. des **schulischen Weiterkommens** davon betroffen? Falls ja, wie?

Leitthema 5.2: Problembewältigung – t2

Frage 50: Was wurde **bisher unternommen**, um die Prüfungsängste zu bewältigen?

Frage 51: Was, das **bisher geholfen hatte**, um die Prüfungsängste zu bewältigen, wurde weiter angewandt oder weggelassen?

Frage 52: Was, das **bisher nicht geholfen hatte**, um die Prüfungsängste zu bewältigen, wurde weiter angewandt oder weggelassen?

Frage 53: Wie **bereitet** sich die Schülerin zum jetzigen Zeitpunkt auf Prüfungen **vor**?

Frage 54: Kann sich die Schülerin zum jetzigen Zeitpunkt an den **Zeitplan halten**?

Frage 55: Sind die **Basisfertigkeiten** für die **Prüfungsvorbereitung** nun vorhanden? (Lernstrategien, etc.)

Frage 56: Über welche **Ressourcen** verfügt das Kind zum jetzigen Zeitpunkt, die zur Bewältigung der Situation aktiviert werden können?

Frage 57: Welche **Hilfestellungen**, die es gab, wurden zusätzlich für die Bewältigung miteinbezogen? (Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung, fachliche Unterstützung?)

Frage 58: Kennt die Schülerin nun ausreichende **Strategien zur Entspannung** und Erholung?

→ Schriftlicher Fragebogen Bereich 3

Leitthema 6: Allgemeine Wirkung

Frage 71: **Wann** (zeitlich und inhaltlich gesehen) fand das erste Aha!-Erlebnis statt?

Frage 72: **Wie** können Sie diese(s) Aha-Erlebnis(se) beschreiben?

Frage 73: Was waren die **wichtigsten Momente** während der Durchführung in diesen zwei Monaten?

Frage 74: Gab es einen **Wendepunkt**? Falls ja, *wo*? Wie haben Sie diesen *erkannt*?

Frage 75: Hatten Sie das Gefühl, die Interventionen würden bei der Schülerin **etwas bewirken**? Falls ja, ab *wann*

(zeitlich, inhaltlich) hatten Sie dieses Gefühl?

Frage 76: **Warum** denken Sie, dass die Interventionen der Schülerin etwas gebracht haben?

Bereich 4: Praktische Fragen zur Handhabung der Intervention

Leitthema 7: Fragen zur Handhabung der Intervention

Frage 77: Haben Sie gerne mit dem Trainingsprogramm gearbeitet? Warum?

Frage 78: Welche Teile haben Ihnen am meisten Spass bereitet? Warum?

Frage 79: Welche Teile haben Ihnen am wenigsten Spass bereitet? Warum?

Frage 80: Wie schwer war die Anwendung der Intervention? Konnte Sie gut in den PSH-Unterricht integriert werden?

Frage 81: Wie beurteilen Sie den Aufbau anhand der 6 Dimensionen des Trainingsprogrammes? Warum?

Bereich 5: Persönliche, reflexive Fragen

Leitthema 8: Fragen zur persönlichen Schlussbilanz

Frage 82: Inwiefern beurteilen sie die Effektivität des Trainingsprogrammes?

Frage 83: Worin sehen Sie die Entwicklungsmöglichkeiten des Trainingsprogrammes?

Frage 84: Denken Sie, dass es möglich ist, das Programm bei weiteren Schülern anzuwenden?

Frage 85: Würden Sie das Programm ein weiteres Mal einsetzen? Warum?

→ Schriftlicher Fragebogen Bereich 4

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang VI: Schriftlicher Befragungsbogen SHP – leer

Multiple Choice Fragen zur Erhebung
der Wirksamkeit des Interventionsprogrammes „Die kleinen Prüfungshelfer“ – SHP

N. Imesch in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule Wallis

Zur Ergänzung des mündlichen Interviews werden einige Fragen in schriftlicher Form mit Multiple Choice oder Rankingfragen dargeboten.

Bereich 1: Einschätzungsfragen zu der Zeitspanne vor der Intervention

Einschätzung der einzelnen Dimensionen

a) Bitte schätzen Sie die die Ausprägtheit folgender Dimensionen ein.

0 = überhaupt **nicht** ausgeprägt

100 = sehr **stark** ausgeprägt

Achtung: es handelt sich um die Intensität **VOR** der Intervention.

Prüfungsangst (PA) _____

Schulische Unlust / Motivation (SU) _____

Manifeste Angst (MA) _____

Methoden (ME) _____

Konzentration (KO) _____

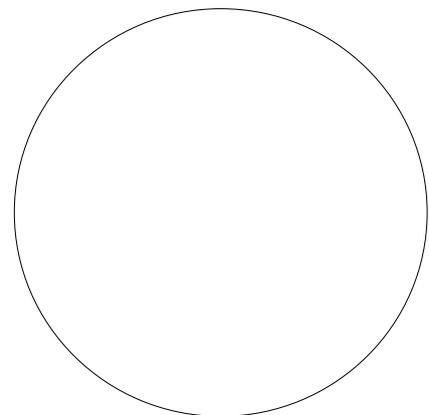
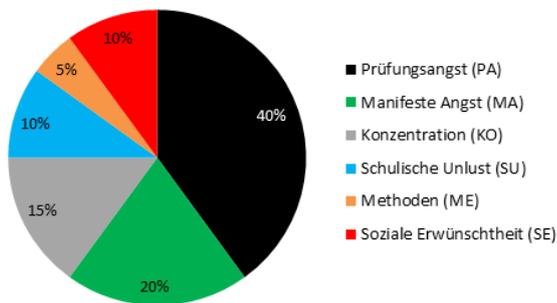
Soziale Erwünschtheit (SE) _____

b) Bitte verteilen Sie die Anteile der Dimensionen

auf **100%** und schreiben Sie die jeweiligen **Prozentzahlen** hinzu.

Ihre Einschätzung:

Ein **Beispiel:**



Begründung:

Prüfungsangst (PA): _____

Manifeste Angst (MA): _____

Konzentration (KO): _____

Schulische Unlust (SU): _____

Methoden (ME): _____

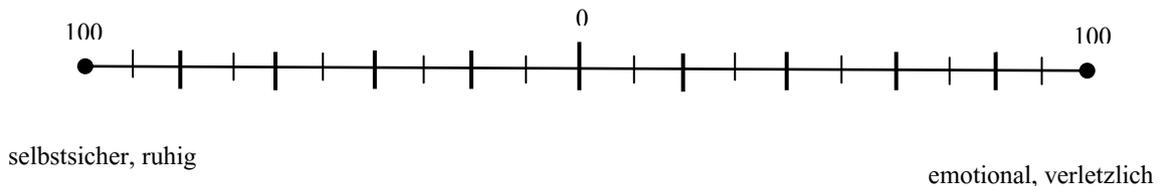
Soziale Erwünschtheit (SE): _____

c) Bitte schätzen Sie den **Attributionsstil** der Schülerin ein und färben Sie den entsprechenden Quadranten an.

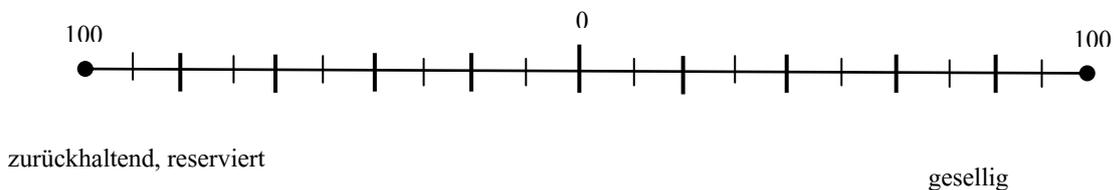
	Internal	External
Stabil	Fähigkeit: Die eigene Leistung kam aufgrund meiner eigenen Fähigkeit zustande. Entweder kann ich es oder eben nicht, daran kann ich auch nichts ändern.	Aufgabenschwierigkeit : Ich kann nichts dafür, dass diese Prüfungsaufgaben immer so schwierig sind. Daran lässt sich nichts ändern.
Variabel	Anstrengung: Die Leistung hängt von meiner Anstrengung ab. Wenn ich mich anstrengte, klappt es, wenn nicht, dann klappt es nicht.	Glück: Ich bin nicht für meine Leistung verantwortlich. Sie kam aufgrund von Glück oder reinem Zufall zustande. Je nachdem ob ich Glück oder Pech habe, wird meine Leistung besser oder schwächer.

d) Bitte schätzen Sie die **Persönlichkeitsmerkmale** mittels der Big-5-Persönlichkeitstheorie ein.

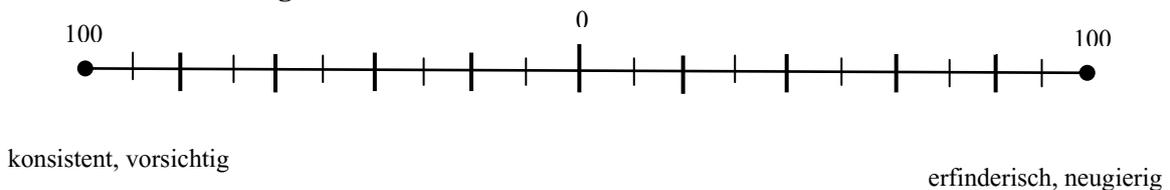
Neurotizismus



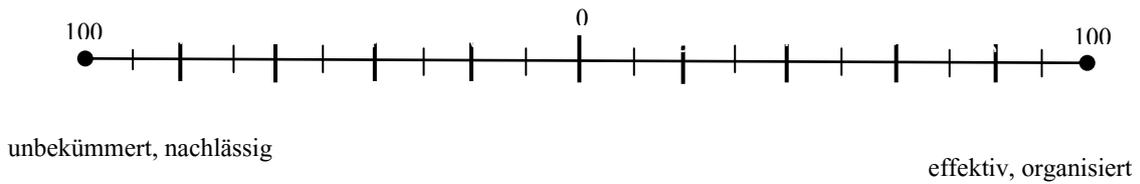
Extraversion



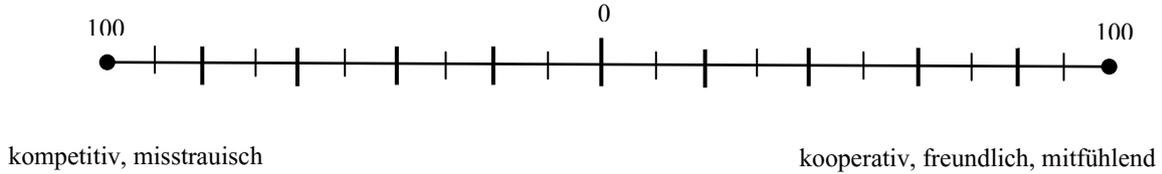
Offenheit für Erfahrungen



Gewissenhaftigkeit



Verträglichkeit



Bereich 2: Fragen zur Durchführung der Intervention

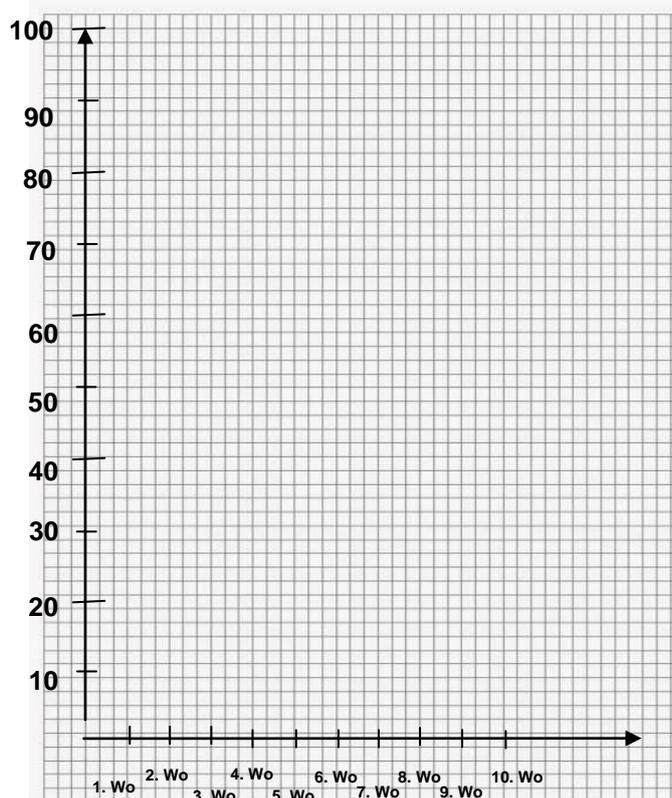
Intensität der Durchführung

a) Bitte schätzen Sie wie **intensiv** über die gesamten zwei Monate gearbeitet wurde.

0 = sehr oberflächlich 100 = sehr intensiv

Meine Schätzung: _____

b) Bitte zeichnen Sie eine **Intensitätskurve** über der Trainingszeit über die zwei Monate auf.



Kommentar:

Bereich 3: Einschätzungsfragen zu der Zeitspanne nach der Intervention

Einschätzung der einzelnen Dimensionen

a) Bitte schätzen Sie die die Ausprägtheit folgender Dimensionen ein.

0 = überhaupt **nicht** ausgeprägt

100 = sehr **stark** ausgeprägt

Achtung: es handelt sich um die Intensität **NACH** der Intervention.

Prüfungsangst (PA) _____

Schulische Unlust / Motivation (SU) _____

Manifeste Angst (MA) _____

Methoden (ME) _____

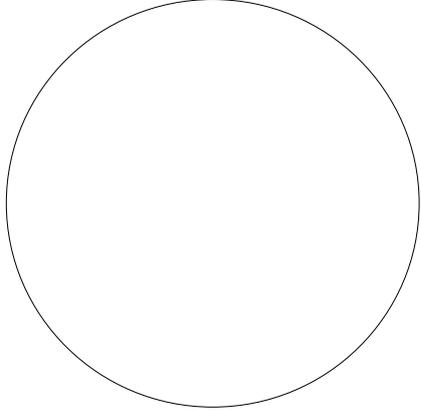
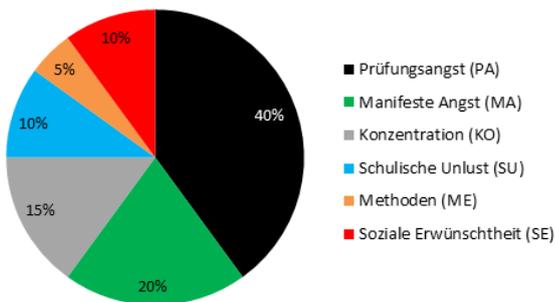
Konzentration (KO) _____

Soziale Erwünschtheit (SE) _____

b) Bitte verteilen Sie die Anteile der Dimensionen auf **100%** und schreiben Sie die jeweiligen **Prozentzahlen** hinzu.

Ihre Einschätzung:

Ein **Beispiel:**



Begründung:

Prüfungsangst (PA): _____

Manifeste Angst (MA): _____

Konzentration (KO): _____

Schulische Unlust (SU): _____

Methoden (ME): _____

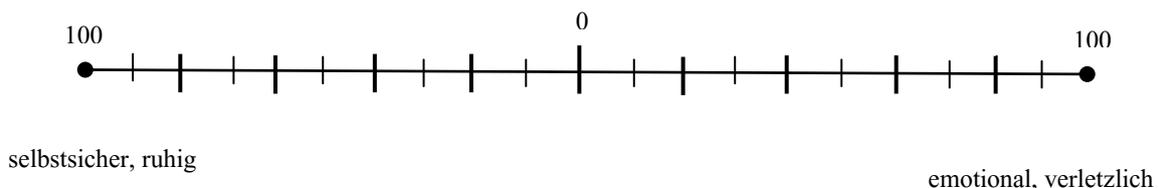
Soziale Erwünschtheit (SE): _____

c) Bitte schätzen Sie den **Attributionsstil** der Schülerin ein und färben Sie den entsprechenden Quadranten an.

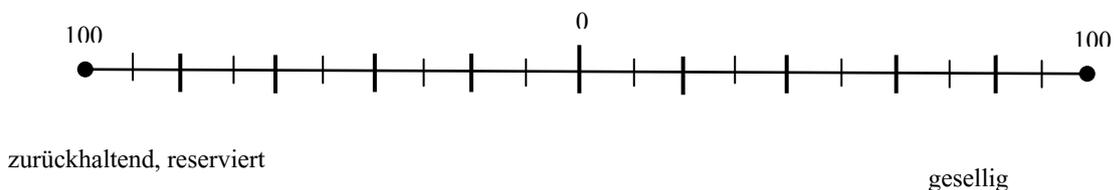
	Internal	External
Stabil	Fähigkeit: Die eigene Leistung kam aufgrund meiner eigenen Fähigkeit zustande. Entweder kann ich es oder eben nicht, daran kann ich auch nichts ändern.	Aufgabenschwierigkeit: Ich kann nichts dafür, dass diese Prüfungsaufgaben immer so schwierig sind. Daran lässt sich nichts ändern.
Variabel	Anstrengung: Die Leistung hängt von meiner Anstrengung ab. Wenn ich mich anstrengte, klappt es, wenn nicht, dann klappt es nicht.	Glück: Ich bin nicht für meine Leistung verantwortlich. Sie kam aufgrund von Glück oder reinem Zufall zustande. Je nachdem ob ich Glück oder Pech habe, wird meine Leistung besser oder schwächer.

d) Bitte schätzen Sie die **Persönlichkeitsmerkmale** mittels der Big-5-Persönlichkeitstheorie ein.

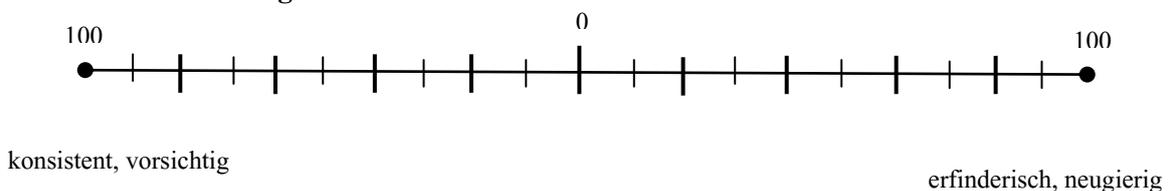
Neurotizismus



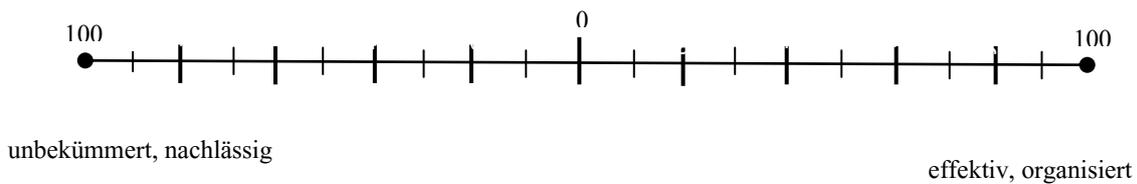
Extraversion



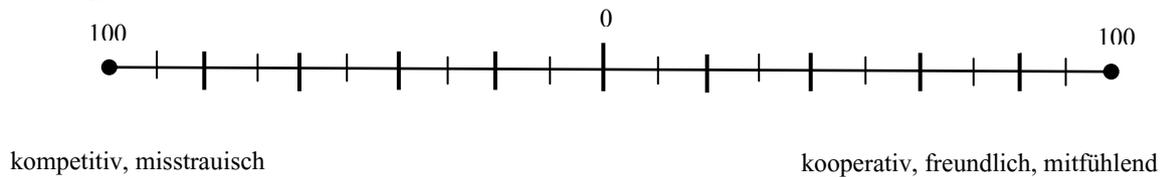
Offenheit für Erfahrungen



Gewissenhaftigkeit



Verträglichkeit



Bereich 4: Praktische Fragen zur Handhabung der Intervention

Bitte kreuzen Sie an. 1 = überhaupt **nicht** 5 = sehr **stark**

		1	2	3	4	5
Aufbau des Trainingsprogrammes						
1.	Die Fragebogenerhebung und die Zusammenstellung des Programmes sind kohärent.	<input type="radio"/>				
2.	Der Aufbau des Trainingsprogrammes hat mir gefallen.	<input type="radio"/>				
3.	Die 6 Dimensionen waren treffend gewählt.	<input type="radio"/>				
4.	Die Übungen haben zu den Dimensionen gepasst.	<input type="radio"/>				
5.	Das Niveau der Übungen war angebracht.	<input type="radio"/>				
6.	Die Übungen wiesen einen wissenschaftlichen Standard auf.	<input type="radio"/>				
Anwendung des Trainingsprogrammes						
7.	Ich beurteile die Anwendungsfreundlichkeit des Programmes folgendermassen...	<input type="radio"/>				
8.	Die Dimension „Prüfungsangst“ war einfach anzuwenden.	<input type="radio"/>				
9.	Die Dimension „Manifeste Angst“ war einfach anzuwenden.	<input type="radio"/>				
10.	Die Dimension „Konzentration“ war einfach anzuwenden.	<input type="radio"/>				
11.	Die Dimension „Schulische Unlust“ war einfach anzuwenden.	<input type="radio"/>				
12.	Die Dimension „Methoden“ war einfach anzuwenden.	<input type="radio"/>				
13.	Die Dimension „Soziale Erwünschtheit“ war einfach anzuwenden.	<input type="radio"/>				
14.	Das Trainingsprogramm konnte in den PSH-Unterricht integriert werden.	<input type="radio"/>				
Effektivität des Trainingsprogrammes						
15.	Ich beurteile die Gesamteffektivität des Programmes folgendermassen...	<input type="radio"/>				

16.	Die Dimension „Prüfungsangst“ war effektiv.	<input type="radio"/>				
17.	Die Dimension „Manifeste Angst“ war effektiv.	<input type="radio"/>				
18.	Die Dimension „Konzentration“ war effektiv.	<input type="radio"/>				
19.	Die Dimension „Schulische Unlust“ war effektiv.	<input type="radio"/>				
20.	Die Dimension „Methoden“ war effektiv.	<input type="radio"/>				
21.	Die Dimension „Soziale Erwünschtheit“ war effektiv.	<input type="radio"/>				
Freude am Trainingsprogramm						
22.	Wie gerne haben Sie mit dem Programm gearbeitet?	<input type="radio"/>				
23.	In der Dimension „Prüfungsangst“ arbeitete ich gerne.	<input type="radio"/>				
24.	In der Dimension „Manifeste Angst“ arbeitete ich gerne.	<input type="radio"/>				
25.	In der Dimension „Konzentration“ arbeitete ich gerne.	<input type="radio"/>				
26.	In der Dimension „Schulische Unlust“ arbeitete ich gerne.	<input type="radio"/>				
27.	In der Dimension „Methoden“ arbeitete ich gerne.	<input type="radio"/>				
28.	In der Dimension „Soziale Erwünschtheit“ arbeitete ich gerne.	<input type="radio"/>				
Weiteres						
29.	Ich würde das Trainingsprogramm mit der Schülerin noch einmal durchführen.	<input type="radio"/>				
30.	Ich denke, dass das Trainingskonzept auch mit anderen Schülern durchgeführt werden kann.	<input type="radio"/>				

Schlussbemerkungen

Anhang VII: Schriftlicher Befragungsbogen Schülerin - leer

Multiple Choice Fragen zur Erhebung
der Wirksamkeit des Interventionsprogrammes „Die kleinen Prüfungshelfer“ – Schülerin

N. Imesch in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule Wallis

Liebe XX,

vielen Dank, dass du am Trainingsprogramm „Die kleinen Prüfungshelfer“ teilgenommen hast. Ich hoffe sehr, dass dir die Übungen Spass bereitet haben und deine Prüfungsangst damit ein wenig verschwunden ist. Zum Abschluss dieses Trainingsprogrammes bitte ich dich die folgenden Fragen zu beantworten. Es ist ganz wichtig, dass du ehrlich antwortest, denn es gibt kein Falsch und kein Richtig bei diesen Fragen. Ich danke dir noch einmal für deine Mitarbeit und wünsche dir alles Liebe auf deinem Weg.



Mündliche Fragen

- Welche Übung hat dir *am meisten Spass* gemacht? Warum?

- Welche Übung hat dir *am wenigsten Spass* gemacht? Warum?

- Welche Übung ist dir *am leichtesten* gefallen? Warum?

- Welche Übung hat dir *am schwersten* gefallen? Warum?

- Welche Übung bringt dir *am meisten* gegen die Prüfungsangst? Warum?

- Welche Übung bringt dir *am wenigsten* gegen die Prüfungsangst? Warum?

- Hast du das Gefühl dass sich deine Prüfungsangst verbessert hat, verschlechtert hat oder dass sie gleich geblieben ist?

Einschätzungsfragen

Bitte kreuze an. 1 = überhaupt **nicht** 5 = sehr **stark**

		1	2	3	4	5
Aufbau						
1.	Der <i>Aufbau</i> hat mir gefallen.	<input type="radio"/>				
2.	Die <i>Übungen</i> haben mir gefallen.	<input type="radio"/>				
Anwendung						
3.	Die <i>Übungen</i> waren meist <i>einfach</i> und <i>gut verständlich</i> für mich.	<input type="radio"/>				
4.	Die <i>Übungen</i> zu den <i>Angstgedanken</i> waren einfach.	<input type="radio"/>				
5.	Die <i>Übungen</i> mit den <i>Atemübungen</i> und der <i>Selbstexposition</i> waren einfach.	<input type="radio"/>				
6.	Die <i>Übungen</i> zur <i>Konzentration</i> waren einfach	<input type="radio"/>				
7.	Die <i>Übungen</i> zur <i>Motivation</i> waren einfach.	<input type="radio"/>				
8.	Die <i>Übungen</i> zu den <i>Lerntechniken</i> waren einfach.	<input type="radio"/>				
9.	Die <i>Übungen</i> zum <i>Lächeln</i> und zur <i>Selbstwahrnehmung</i> waren einfach.	<input type="radio"/>				
Wirkung						
10.	Die <i>Übungen</i> haben geholfen, dass meine <i>Prüfungsangst abnimmt</i> .	<input type="radio"/>				
11.	Die <i>Übungen</i> mit den <i>Angstgedanken</i> haben gewirkt.	<input type="radio"/>				
12.	Die <i>Übungen</i> mit den <i>Atemübungen</i> und der <i>Selbstexposition</i> haben gewirkt.	<input type="radio"/>				
13.	Die <i>Konzentrationsübungen</i> haben gewirkt.	<input type="radio"/>				
14.	Die <i>Motivationsübungen</i> haben gewirkt.	<input type="radio"/>				
15.	Die <i>Lernstrategien</i> haben gewirkt.	<input type="radio"/>				
16.	Die <i>Übung</i> zum <i>Lächeln</i> und zur <i>Selbstwahrnehmung</i> helfen mir gegen meine <i>Prüfungsangst</i> .	<input type="radio"/>				
Freude						
17.	Ich habe <i>gerne</i> an den <i>Übungen</i> gearbeitet.	<input type="radio"/>				
18.	Ich habe <i>gerne</i> mit den <i>Übungen</i> zu den <i>Angstgedanken</i> gearbeitet.	<input type="radio"/>				
19.	Ich habe <i>gerne</i> mit den <i>Atemübungen</i> und der <i>Selbstexposition</i> gearbeitet.	<input type="radio"/>				
20.	Ich habe <i>gerne</i> mit den <i>Konzentrationsübungen</i> gearbeitet.	<input type="radio"/>				
21.	Ich habe <i>gerne</i> mit den <i>Motivationsübungen</i> gearbeitet.	<input type="radio"/>				
22.	Ich habe <i>gerne</i> mit den <i>Lernstrategien</i> und <i>Methoden</i> gearbeitet.	<input type="radio"/>				
23.	Ich habe <i>gerne</i> mit <i>Übungen</i> gearbeitet, in denen es um meine <i>Selbstwahrnehmung</i> ging.	<input type="radio"/>				

Weiteres						
24.	Ich würde <i>noch einmal</i> an dem Trainingsprogramm teilnehmen.	<input type="radio"/>				
25.	Ich denke, dass das Trainingsprogramm auch bei <i>anderen Schülern</i> mit Prüfungsangst angewendet werden kann und ich würde es weiterempfehlen.	<input type="radio"/>				

Was ich noch sagen möchte:



Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.
Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.
Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.
Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken, u. ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Visp, 16. Februar 2015

Nathalie Andrea Vanessa Imesch