

Dietmar K. Pfeiffer (Hrsg.)

EMPIRISCHE SHORTCUTS
Studentische Forschungsprojekte in der Methodenlehre



Münster 2007

Einleitung

Kurse in empirischen Methoden einschließlich der Verfahren statistischer Analyse haben sich nach langen Jahren des Kampfes gegen Empiriefinde unterschiedlichster Provenienz schließlich auch in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen das ihnen zustehende Terrain im curricularen Raum erobert. Zweifellos war die nahezu unglaubliche öffentliche Aufmerksamkeit, die die PISA Studie und andere Studien dieser Art auf sich zogen ein Schlüsselfaktor für die zunehmende Akzeptanz empirisch-pädagogischer Forschung auch seitens der Studierenden.

So erfreulich dieser Impuls war und ist, so darf doch nicht übersehen werden, dass erziehungswissenschaftliche Forschung sich nicht im Monitoring des schulischen Lernstands im nationalen und internationalen Vergleich und seiner Ursachen erschöpft, sondern ein weites Feld an Fragestellungen aus unterschiedlichsten Bereichen umfasst. Dies muss den Studierenden, neben den methodischen Modellen und Instrumentarien exemplarisch vermittelt werden.

Die ideale didaktische Form hierfür ist zweifellos ein von den Studierenden selbst konzipiertes und durchgeführtes Forschungsprojekt. Allerdings setzt ein solches Vorhaben gewisse theoretische und methodische Grundkenntnisse voraus. Reines „learning by doing“ mag für manche Pädagogen seinen Reiz haben, ist aber unter Kosten-Nutzen Aspekten kaum zu empfehlen. Von daher sollte die Durchführung eines thematisch begrenzten, innerhalb eines Semesters zu bewältigenden Forschungsprojektes Höhepunkt und Abschluss eines mindest zweisemestrigen Methodenkurses sein.

Ein solches, seit Jahren im Programmbereich „Empirische Pädagogik“ des Instituts für Erziehungswissenschaft der WWU Münster praktiziertes Modell hat sich bewährt und den Studierenden Dimensionen eröffnet, die im Zeitalter von Modularisierung, OECD-Statistiken und Ressourcenverknappung sich zunehmend verengen. Die dabei entstehenden Arbeiten sind naturgemäß von höchst unterschiedlicher Qualität; die mit ihrer Erstellung verbundenen Erfahrungen und know-how Gewinne sind aber in jedem Falle, wie von Studierenden immer wieder bestätigt, nicht nur eine Belebung sondern eine Bereicherung ihres Studiums.

Einige dieser Arbeiten werden, mit Zustimmung der Verfasser, im Folgenden vorgestellt; weitere sollen folgen. Die ursprünglichen Fassungen wurden vom Herausgeber stellenweise stilistisch und sprachlich modifiziert und gestrafft; jedoch sind auch die hier vorgestellten Versionen in jedem Falle inhaltlich und methodisch das Resultat der von den Studierenden selbst durchgeführten Feldforschungen. Ergänzend dazu wurden Arbeiten aufgenommen, die im Rahmen anderer Forschungsaktivitäten entstanden, und methodisch von Interesse sind.

Zwischen Sommermärchen und Alltag

Der Einfluss der FIFA-WM 2006 auf das Nationalbewusstsein der Deutschen



Theresa Maas
Tim Schneider
Stefan Sandmann
Irina Holmann
Katharina Haber
Jeanna Paschigrew

1. Einleitung

Die Welle nationaler Begeisterung während der Fußballweltmeisterschaft (WM) im Sommer 2006 war ein Phänomen, das im In- und Ausland Aufsehen erregte und vielfach diskutiert wurde. Von einzelnen Äußerungen organisierter Bedenkenträger und resistenter Nationalskeptiker abgesehen, waren die Reaktionen durchweg positiv. Vom UN-Generalsekretär über den Bundespräsidenten und den Ex-US-Präsidenten Clinton, bis hin zur Präsidentin des Zentralrats der Juden in Deutschland freuten sich Alle über den „unverklemmten, weltoffenen Patriotismus“, die „Rückkehr zur Normalität“, die „Selbstverwandlung der Deutschen“ und betonten die geglückte Synthese von Patriotismus und Offenheit, Nationalstolz und Toleranz (FAZ.NET, 10. Juli 2006).

Im Rückblick auf die von schwarz-rot-gold wimmelnden Tage während der WM stellt sich natürlich die Frage, ob es sich hierbei um ein singuläres Ereignis oder eine Trendwende handelt, ob sich eine neue, dauerhafte nationale Identität entwickelt hat, die Deutschland auch langfristig verändern könnte. „Wie in einem anderen Land: Hunderttausende in den Stadien, Millionen vor den Fernsehern und auf den Straßen feiern den Fußball und sich selbst – mit mediterranem Frohsinn und unverklemmtem, weltoffenem Patriotismus. Ob sich die Stimmung hält, wenn das Fest vorüber ist?“ (Kurbjuweit et al., 2006, S.68).

Doch die Frage ist nicht nur, ob die Stimmung bleibt, sondern ob sie etwas verändert hat, ob das deutsche Volk es durch den Einfluss der WM es geschafft hat, ein positives Nationalbewusstsein zu entwickeln, wie es bei anderen Völkern üblich ist. Es ist bekannt, dass die Deutschen auf Grund ihrer neueren Geschichte ein schwieriges Verhältnis zu Patriotismus und Nationalstolz haben. Die Ereignisse während des Dritten Reiches haben dazu geführt, dass, bewusst oder unbewusst, ein positives Nationalgefühl als Gefahr für Wiederaufleben der schlimmen Vergangenheit interpretiert wurde. Sich mit seinem Land zu identifizieren, das hieße möglicherweise, einer Wiederholung der Geschichte die Tür zu öffnen. „Als Sonderschüler der Moderne haben wir gelernt, national auf Zehenspitzen zu laufen. Wenn vom einstigen völkischen Größenwahn noch Reste übrig sein sollten, so wären sie eingeflossen in den Ehrgeiz, das auserwählte Volk der politischen Unauffälligkeit zu sein“ (Sloterdijk, 1990, S.10). Die Angst vor Rückfällen schien die Deutschen nie loszulassen. Plötzlich aber war es in Ordnung, Deutscher zu sein. Die deutschen Farben zu tragen, die Nationalhymne zu singen, Deutschland-Sprechchöre mitzurufen war vorher kaum vorstellbar, in Zeiten der WM aber ein Massenphänomen. Jahrzehnte der Hemmung und Scham schienen abgeschüttelt und zum ersten Mal seit langem wurde so etwas wie Stolz auf die Nation demonstriert. Auffallend war dabei insbesondere die massive Präsenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, da gerade diese bis dahin eher als Nationalskeptiker galten.

Vor diesem Hintergrund soll in dieser Studie analysiert werden, ob und inwieweit sich durch und während der Fußball WM 2006 das Nationalgefühl dieser Alterskohorte verändert hat und ob diese eventuelle Veränderung nachhaltig ist.

2. Fußball und Nationalbewusstsein

Die bedeutsame Funktion des Sports zur Konstitution und Stabilisierung kollektiver Identitäten, auf welcher Ebene auch immer (Polis, Region, Nation) ist seit der Antike bekannt und wurde vielfach analysiert. In der Gegenwart ist es insbesondere der Fußballsport, der nationale Identitäten aktualisiert und mit der Weltmeisterschaft das größte Mannschaftssportereignis der modernen Welt produziert. „Die vorgestellte Gemeinschaft von Millionen scheint sich zu verwirklichen als eine Mannschaft aus elf Spielern, die alle einen Namen tragen. Der einzelne, und wenn er nur die Spieler anfeuert, wird selbst zu einem Symbol der Nation“ (Hobsbawm, 2005, S.168f.). Obwohl ein flüchtiges Ereignis, dass weniger als zwei Stunden dauert, können Spiele, ebenso wie kriegerische Schlachten, zum Gegenstand eines Generationen übergreifenden kollektiven Erinnerns werden, wie das „Wunder von Bern“ 1954 oder die Niederlage in Wembley 1966. Dabei ist bemerkenswert, dass trotz oder vielleicht gerade wegen des wachsenden ökonomischen Gewichts multi-ethnisch zusammengesetzter Spitzenklubs und deren global vermarkteten Wettbewerbe, die Nationalmannschaften als Katalysator nationaler Identität an Bedeutung gewinnen. Die Befürchtung, dass diese in nicht allzu ferner Zukunft durch internationale Konzern-teams ersetzt werden könnten scheint nach der WM 2006 in weite Ferne gerückt zu sein. Offensichtlich - man mag das bedauern oder begrüßen – sind tribale Effekte nah wie vor wirksam.

Die an dieser Stelle immer wieder auftauchende Frage, welche Funktion Sportereignisse im Allgemeinen und Fußballspiele im Besonderen bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen den Nationen einnehmen, ob sie eher dem Abbau von Aggressionspotential dienen und vielleicht sogar völkerverbindend wirken oder doch Aggressionen schüren und Vorurteile bestätigen, vielleicht auch einfach nur zur Zerstreuung der Massen dienen sei hier dahin gestellt. Sie ist empirisch kaum eindeutig zu beantworten und letztlich auch unerheblich. Entscheidend ist, dass sich der Fußball, als Spiel und als Objekt mehr als andere eignet „die Einheit von Leichtigkeit und Schwere zu symbolisieren“, (Luhmann, 2001), von internationaler Flüchtigkeit und nationaler Bindung, von globalem Kommerz und lokaler Alltagskultur.

Die Bedeutung der Leistungen der eigenen Mannschaft für die Stabilisierung des Selbstbewusstseins und des Stolzes auf die Nation ist insbesondere bei denjenigen Ländern ausgeprägt, die ansonsten in den Schlagzeilen der Weltpresse eher durch negative Schlagzeilen auf sich aufmerksam machen oder die befürchten müssen, nicht ernst genommen zu werden. So interpretierte einer der bedeutendsten Gegenwartsautoren Brasiliens die grenzenlose Enttäuschung seiner Landsleute über den mediokren Auftritt ihrer Mannschaft bei der WM 2006 unter anderem als „Ausdruck der Angst, auf immer das Land der Zukunft zu bleiben“ (Ubaldo Ribeiro, 2006, S.28), während umgekehrt Ghana in der Presse attestiert wurde, die „Würde des Kontinents“ gerettet zu haben.

Ganz ähnlich verhielt es sich aus deutscher Perspektive mit dem „Wunder von Bern“, welches neun Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs in der Bundesrepublik für

eine enorme nationale Aufbruchstimmung und Massenmobilisierung sorgte, die die materielle und mentale Depression der Nachkriegsjahre vergessen lies. Die Erfolge der deutschen Mannschaft in den Jahren 1974 und 1990 erreichten bei weitem nicht diese Wirkung und erst im Verlaufe der WM 2006 kam es zu einer Art Prozess der nationalen Erneuerung.

Die Gründe, warum in diesen wenigen Wochen, die Nation von einem „Rauschen von Informationen in den Ohren und den Körpern der Bevölkerung“ (Sloterdijk, 1990, S.68) zu einer mental und körperlich erfahrbaren Realität wurde, wurden ausgiebig analysiert, ohne dass bis heute eine definitive Erklärung vorläge. Neben der unbestreitbaren sportlichen Leistung, und dem positiven Auftreten der deutschen Mannschaft und des gesamten Volkes lag es vielleicht daran, dass es in jenen Tagen in Deutschland gelang zu zeigen, dass die Theorie von Norbert Elias, Fußball sei, wie kein anderer Sport geeignet, sowohl nationale Identität zu stiften, als auch eine wichtige Rolle im Zivilisationsprozess zu übernehmen eine empirische Grundlage hat (Krüger, 2004, S.124).

3. Methoden

3.1. Stichprobe

Die Grundgesamtheit bildeten die etwa 40.000 Studierenden der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Hiervon wurden für die vorliegende Untersuchung 138 Studenten verschiedener Studiengänge befragt. Hiervon waren 90 weiblichen und 48 männlichen Geschlechts. Das Alter der Befragten lag zwischen 18 und 27 Jahren ($M=20,8$, $s=$).

Sicherlich ist dies keine repräsentative Stichprobe, da die Grundgesamtheit sowohl sozial (Studierende) als auch regional selektiv ist. Die Ergebnisse sind daher nicht unbedingt auf andere Gruppen zu generalisieren. Allerdings gibt es auf Grund der flächendeckenden und schichtübergreifenden Manifestationen der Begeisterung in den Wochen der WM auch keinen Anlass, die vorliegende Stichprobe als stark verzerrt zu betrachten.

3.2. Forschungsdesign

Die Forschungsfrage hätte grundsätzlich eine Panel-Studie mit drei Wellen (vor, während und nach der WM) erfordert, um sowohl die generellen Veränderungen im Zeitablauf (Trend) als auch die Prozesse individueller Dynamik zu erfassen. Ein solches Design war jedoch nicht realisierbar, da die WM zum Untersuchungszeitpunkt bereits beendet war. Es wurde daher für eine Art „Panel-Simulation“ optiert dergestalt, dass die Probanden nach ihren Empfindungen vor, während und nach der WM 2006 in Deutschland befragt wurden. Da die Ereignisse erst relativ kurz zurücklagen, kann mit realitätsnahen Aussagen gerechnet werden.

3.3. Instrument

Zur Messung des Nationalbewusstseins finden sich in der Literatur verschiedene Skalen (ZUMA, 2006). Aus diesen wurden für den Zweck vorliegender Forschung die geeignet erscheinenden Items ausgewählt und sprachlich angepasst. Auf diese Weise stand für jeden der Zeitpunkte eine im Wortlaut vergleichbare Skala, bestehend aus jeweils fünf Items vom Typ Likert mit vier Stufen zur Verfügung. Um den Befragten auch die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Selbstwahrnehmungen in eigenen Begriffen zu artikulieren, wurden noch drei offene Fragen verwendet.

Um die Verständlichkeit des Erhebungsinstrumentes zu überprüfen, wurde ein kleiner **Pretest** durchgeführt. Hierzu wurde dieses an einige Kommilitonen mit der Bitte um Beantwortung ausgegeben. Eine persönliche Nachbesprechung ergab, dass die Fragen verständlich, und die Antwortmöglichkeiten logisch nachvollziehbar waren.

Die Bestimmung der **Reliabilität** für die drei Skalen ergab sehr zufrieden stellende Werte, nämlich für die Skala „vor WM“ $\alpha=0,77$, „während WM“ $\alpha=0,84$, und „nach WM“ $\alpha=0,78$.

4. Ergebnisse

Die folgende Tabelle zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen auf der Skala Nationalbewusstsein zu den drei Zeitpunkten vor, während und nach der WM.

Tabelle 1: Kennwerte Skala „Nationalbewusstsein“

	Männer	Frauen
Zeitpunkt 1 (vor der WM)	12,3	10,4
Zeitpunkt 2 (während der WM)	15,0	13,6
Zeitpunkt 3 (nach der WM)	12,1	10,2

Hinsichtlich der beiden Gruppen ergibt sich zu jedem der drei Zeitpunkte ein signifikanter Unterschied ($p<0,01$). Hier zeigt sich, dass trotz der massiven öffentlichen Präsenz von Mädchen und jungen Frauen während der WM, nach wie vor eine deutliche Differenz hinsichtlich der nationalen Identifikation besteht.

Die Varianzanalyse für Messwiederholungen ergab für den Parameter einen nicht konstanten Verlauf. Die Mittelwerte zeigen zunächst einen signifikanten Anstieg ($p<0,01$)

und fallen danach wieder auf ihr Ausgangsniveau zurück. Die zweidimensionale Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor ergab keinen Interaktionseffekt.

Diese Daten legen den Schluss nahe, dass die WM letztlich nur eine große bunte Party war mit deren Ende auch die Welle nationaler Begeisterung ihr Ende fand. Doch das Bild ist ambivalent und nicht so eindeutig wie es auf den ersten Blick erscheint. Dies liegt daran, dass zwar die einzelnen Items bezogen auf jeden der Zeitpunkte in sich homogen sind, jedoch zwischen den Zeitpunkten auf Grund ihrer Formulierung nicht direkt vergleichbar sind. So sind für den Zeitpunkt nach der WM zwei Items enthalten, das sich nicht direkt auf diesen Zeitpunkt beziehen, sondern einen Vorher - Nachher Vergleich beinhalten. Eine Analyse der einzelnen Fragen, die sich explizit auf die Veränderungen des Verhältnisses zu Deutschland beziehen, ergibt daher durchaus ein etwas anderes Bild. So fühlten sich immerhin 37,7% der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung Deutschland emotional verbundener als zuvor und sogar 60,9% empfanden die Stimmung im Lande positiver als zuvor. Dies sind beeindruckende Zahlen, die vermuten lassen, dass es doch mehr als ein Partyeffekt war und dass tatsächlich als Folge der WM eine gewisse Normalisierung im Verhältnis der Deutschen zu ihrer Nation eingetreten ist. Dass dies nicht impliziert, nun permanent in schwarz-rot-gold aufzutreten oder bei jeder Gelegenheit patriotische Gesinnung zu bekunden ist kein Widerspruch sondern zeigt nur, wie entspannt der „neue Patriotismus“ sich entfaltet.

Dieser Eindruck wird auch bestätigt durch die Antworten auf die offenen Fragen. Während der WM vollzog sich bei 41,3% der Befragten eine positive oder sogar sehr positive Veränderung in ihrer Einstellung zu Deutschland, die bei einem erheblichen Teil auch nach dem Ende des Ereignisses anhielt. Als Folge ist der Anteil derjenigen, die ihr Verhältnis zu Deutschland als gut oder sehr gut einstufen von 49,3% vor der WM auf 62,3% nach der WM gestiegen.

4. Schlussbemerkung

Zusammenfassend lassen sich aus diesen Ergebnisse zwei Schlüsse ziehen, die im Wesentlichen auch durch andere Untersuchungen und Analysen bestätigt werden. Zum einen ist bei der Mehrheit gerade der jungen Deutschen eine positive Identifikation mit der Nation vorhanden. Dazu zählt auch die Präsentation nationaler Symbole zu gegebenem Anlass, die Artikulation spontaner Freude über die Leistung der eigenen Mannschaft, ohne dass hieraus ein Dauerzustand nationaler Erregung resultierte. Zum anderen zeigen sich bei einem Schlüsselereignis wie der Fußball WM strukturelle Koppelungen, die der breiten Öffentlichkeit in der Regel eher unbewusst bleiben. Die insbesondere von Trainer Klinsmann betriebene Reform verkrusteter Strukturen des DFB, der Einsatz moderner Management- und Motivationsmethoden, die Implementierung eines innovativen Spielsystems, die Anmahnung permanenter Lernbereitschaft zur Erhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit weisen erkennbare Parallelen zu aktuellen gesamtgesellschaftlichen Prozessen auf, die vielleicht beabsichtigt, sicher aber nicht rein zufällig sind.

Quellenverzeichnis

Literatur

Barz, E. (2005), *Fußball – WM für Dummies*. Weinheim: Wiley-VCH

Hobsbawm, E.J. (2005), *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*.³
Frankfurt a.M.: Campus

Jütting, D. (Hrsg.) (2004), *Die lokal-globale Fußballkultur*. Münster: Waxmann

Krüger, M. (2005), Fußball im Prozess der Zivilisierung und Nationalisierung des Sports und der Deutschen, in: H. Jütting, Dieter (Hrsg.): *Die lokal-globale Fußballkultur-wissenschaftlich beobachtet*. Münster: Waxmann

Kurbjuweit, D. et al. (2006), *Deutschland, ein Sommermärchen*. Der Spiegel, Nr.25.

Luhmann, N. (2005), *Short Cuts*. Frankfurt a.M.: Verlag Zweitausendeins

Sloterdijk, P. (1990), *Versprechen auf Deutsch. Rede über das eigene Land*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Ubaldo Ribeiro, J. (2006), Die WM der Enttäuschung. *Tópicos*, 45/3, 28-29

Wortmann, S. (2006), *Deutschland. Ein Sommermärchen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Internetquellen

<http://fifaworldcup.yahoo.com/06/de/060710/1/5mw5.html>

[http://www.faz.net/IN/INtemplates/faznet/default.asp?tpl=common/zwischeneseite.asp&doux={C0314A9B-A88B-6782-E4C7-853AAAFEB5D0}&rub={47986C2F-BFBD-461B-8A2C-1EC681AD639D}\(10.07.2006\)](http://www.faz.net/IN/INtemplates/faznet/default.asp?tpl=common/zwischeneseite.asp&doux={C0314A9B-A88B-6782-E4C7-853AAAFEB5D0}&rub={47986C2F-BFBD-461B-8A2C-1EC681AD639D}(10.07.2006))

fifaworldcup.yahoo.com/06/de/ - 36k, Rubrik: „Geschichte“

Sander, W. (2006), „Wir“ werden Weltmeister-Nationalbewusstsein und Fußball-WM.
http://www.bpb.de/methodik/EJVTHF,0,Wir_wurden_Weltmeister_der_Herzen%21.html

Zuma (2006), ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente, Version 10.0.

Fragebogen

Vor der WM

1. Ich habe häufig Dinge in den Nationalfarben getragen (z.B. Schal, Mütze, Shirt etc).
2. Wenn ich deutsche Fahnen sah, fühlte ich mich immer großartig.
3. Ich war stolz darauf, ein Deutscher zu sein.
4. Patriotische Haltungen haben mich oft gestört.
5. Ich habe mich Deutschland emotional verbunden gefühlt.
6. Ich würde mein damaliges Verhältnis zu Deutschland als bezeichnen.

Während der WM

1. Ich habe in der Zeit häufig Dinge in den Nationalfarben getragen (z.B. Schal, Shirt etc).
2. Wenn ich deutsche Fahnen sah, fühlte ich mich immer großartig.
3. Ich war in dieser Zeit stolz darauf, ein Deutscher zu sein.
4. Die nationale Stimmung im Lande während der WM hat mich gestört.
5. Ich habe mich in diesen vier Wochen Deutschland emotional verbunden gefühlt.
6. Ich glaube, dass sich in dieser Zeit mein Verhältnis zu Deutschlandverändert hat.

Nach der WM

1. Ich trage derzeit Dinge in den Nationalfarben z.B. Schal, Mütze, Shirt etc).
2. Wenn ich deutsche Fahnen sehe, fühle ich mich immer großartig.
3. Ich bin stolz darauf, ein deutscher Staatsbürger zu sein.
4. Ich empfinde die Stimmung in Deutschland nach der WM positiver als zuvor.
5. Ich fühle mich nach der WM Deutschland emotional verbundener als zuvor.
6. Ich würde mein heutiges Verhältnis zu Deutschland als bezeichnen.

Sozialindikatoren und räumliche Segregation

Eine Fallstudie aus Brasilien



Dietmar K. Pfeiffer
Timothy D. Ireland

1. Problemstellung

Brasilien hat in den vergangenen Jahren im Bildungssektor erkennbare Fortschritte erzielt: Die Analphabetenrate ist gesunken, die Schulverweildauer hat sich erhöht und bislang ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen haben verbesserte Zugangschancen zur Universität erhalten (Pfeiffer, 1999). Dennoch bestehen nach wie vor erhebliche Defizite, die nur mit langfristigen politischen Strategien und abgebaut werden können. Die hierfür erforderlichen Informationen sind bisher auf lokaler Ebene nur unvollständig vorhanden, was die Planung und Implementierung entsprechender Programme erheblich erschwert.

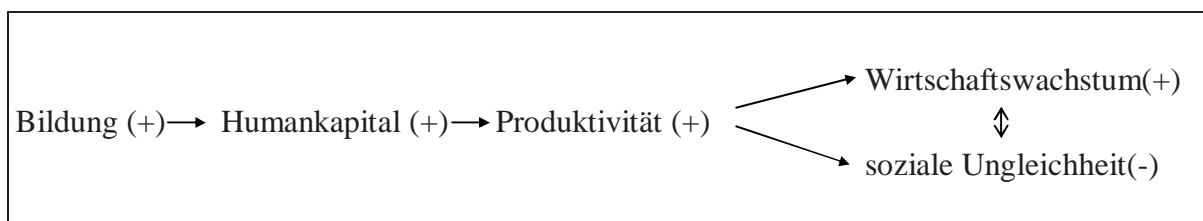
Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen einer Projektberatung der Stadtverwaltung von João Pessoa, einer an der Küste gelegenen Großstadt in Brasilien mit 500.000 Einwohnern. Ziel der Untersuchung war es, die räumliche Verteilung von Bildungsdefiziten im Stadtgebiet und deren Zusammenhang mit anderen Sozialindikatoren zu untersuchen, um darauf aufbauend einen politischen Aktionsplan zu entwickeln.

2. Theoretischer Rahmen

Die sozialräumliche Segregation der Wohnbevölkerung und die Existenz mehr oder weniger ausgedehnter Gebiete mit sozial prekären Verhältnissen ist ein Phänomen, das heute in nahezu allen großen Städten der Welt anzutreffen ist. Dieses ist weder neu noch a priori negativ, sondern eine in gewissem Umfang normale Erscheinung. Problematisch wird es indessen, wenn aus der Segregation Polarisierung wird, die Bewohner bestimmter Viertel benachteiligt werden oder eine Dynamik entsteht, die die dort lebenden Menschen in eine Abwärtsspirale führt. Dies ist in der Mehrzahl der Städte in Entwicklungsländern (*favelas*, *shanty towns*, *slums*) der Fall und beginnt sich tendenziell auch schon in manchen deutschen Städten abzuzeichnen. Grundlage der Segregation ist in erster Linie das verfügbare Einkommen, zunehmend auch die ethnische Herkunft, das Alter oder das Bildungsniveau. Insbesondere wenn diese Dimensionen sich überlagern und wechselseitig verstärken besteht die Gefahr einer Polarisierung und in der Folge sozialer Desintegration.

Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass zwischen Bildungsniveau und Einkommen ein enger Zusammenhang besteht. Es ist indessen in der Literatur umstritten, ob und inwieweit sich diese Korrelation kausal interpretieren lässt in dem Sinne, dass eine niedrige Schulbildung ein niedriges Einkommen verursacht. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass Bildung in der Tat ein Schlüsselfaktor für Entwicklung und Armutsreduktion ist (Worldbank, 1999), jedoch findet sich in der Literatur auch die Auffassung, dass das Einkommen ein exogener Faktor sei und dementsprechend die Bildung die abhängige Variable. Hierfür spricht, dass es in zahlreichen Ländern dieser Welt trotz massiver Investitionen in den Bildungssektor und stark verbesserten Bildungsniveaus der Bevölkerung in den vergangenen Dekaden zu keinem nennenswerten wirtschaftlichen Wachstum gekommen ist. Angesichts dieser desillusionierenden Befunde stellte Pritchett (1996) erstaunt die Frage: „Where has all the education gone?“

Zweifelloos ist das euphorische Vertrauen in Bildung als Motor der Entwicklung und Medium zur Steuerung sozio-ökonomischer Transformationsprozesse, das von den Vertretern der ersten Generation der Humankapitaltheorie (HKT) genährt wurde (Becker, 1964, Schultz, 1963, Mincer, 1974), spätestens seit Ende der 70er verfliegen und hat einer differenzierten, skeptischen und teilweise sogar negativen Bewertung Platz gemacht. Das einfache lineare Kausalmodell:



hat nicht wie erwartet funktioniert, und der erhoffte strukturelle Wandel blieb vielfach aus. So konstatierte Paiva (1995, S.260) ein unbefriedigendes Kosten-Nutzen Verhältnis und von Recum (1983, S.7) beklagte, dass “das Bildungswesen seine zentrale entwicklungspolitische Aufgabe nicht oder nur ungenügend erfüllen” konnte. Einige Jahre später erklärte Treml (1989, S.28) dann das Projekt “Entwicklung durch Bildung” kurzerhand als “gescheitert”.

Aktuell besteht daher weitgehend Konsens, dass zwar grundsätzlich ein Einfluss von Bildung auf wirtschaftlicher Entwicklung besteht, dass dieser aber weder linear noch konstant ist sondern komplex, und in seiner Form von einer Reihe von Kontexteffekten abhängig (Pfeiffer, 1999; OECD 2004; Schwartzman, 2006).

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Datensatz

Die Daten entstammen der im Jahre 2000 von IBGE durchgeführten Vollerhebung sämtlicher Haushalte des Landes. Diese standen allerdings nicht auf Personenebene, sondern nur in aggregierter Form auf der Ebene städtischer Bezirke zur Verfügung im SPSS Format zur Verfügung. Die insgesamt 64 Bezirke der Stadt bilden somit die Untersuchungseinheiten.

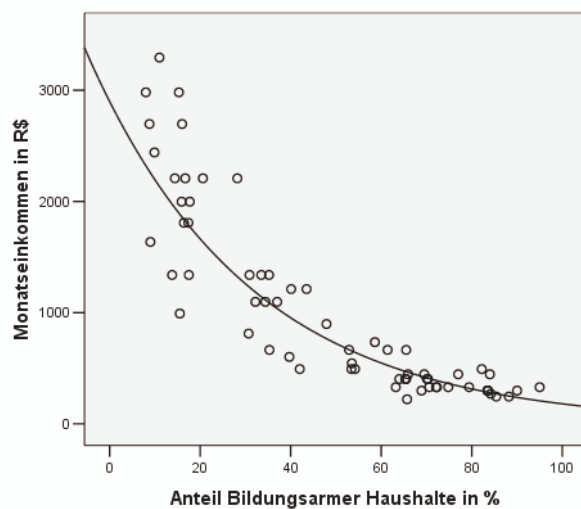
3.2. Variablen

- Durchschnittliches Monatseinkommen der Haushaltsvorstände in R\$
- % der Haushalte mit Zugang zu fließend Wasser und Abwasserentsorgung
- % der Haushaltsvorstände ohne Hauptschulabschluss

4. Ergebnisse

4.1. Einkommen und Bildung

Die folgende Grafik zeigt die Regressionskurven für die Variablen Einkommen und Bildung. Wie zu erwarten war, besteht eine sehr hohe Korrelation zwischen beiden Merkmalen mit einer erklärten Varianz $r^2=0,876$. Der Zusammenhang ist allerdings nicht linear, sondern weist einen logistischen Verlauf auf; ein ebenfalls aus anderen Untersuchungen bekannter Sachverhalt. Damit kommt zum Ausdruck, dass der Grenznutzen von Bildung im Hinblick auf das Einkommen tendenziell abnimmt.



4.2. Sozialräumliche Segregation

Um festzustellen, in welchen Stadtbezirken sich ökonomische Armut und Bildungsarmut konzentrieren, wurden diese mittels einer Clusteranalyse auf der Grundlage der drei oben genannten Indikatoren gruppiert. Als optimal erwies sich eine Lösung mit 6 Clustern. Nachstehend sind die Werte in den drei Variablen für die sechs Cluster dargestellt.

Cluster N°	Anzahl Haushalte	Anzahl Personen	Durchschnittseinkommen	% Haushalte mit Wasser	Anteil der Bildungsarmen
1	34.995	142.730	319	24,2	75,5
2	47.724	187.812	459	60,5	55,5
3	22.378	89.319	655	53,0	48,9
4	25.343	93.611	1.128	86,1	33,3
5	7.426	27.894	2.130	92,1	19,4
6	13.999	51.865	2.849	95,3	12,4
Total	151.865	593.231	869	60,1	49,7

Es ist erkennbar, dass eine klare soziale Differenzierung zwischen den Bezirken besteht, die als Polarisierung bezeichnet werden kann. Zugleich zeigt sich die Existenz eines multidimensionalen Armutssyndroms, das alle, für die Lebensqualität relevanten Faktoren umfasst. Armut bedeutet nicht nur geringes Einkommen, sondern auch Bildungsdefizite, unzureichende Ernährung und höhere Gesundheitsrisiken (World Bank, 2001). Es verbleibt die Frage nach der historischen Entstehung und der aktuellen Dynamik dieser Territorialisierung von Armut; diese Analyse konnte im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

5. Schlussbemerkung

Die Armutsbekämpfung ist derzeit ein zentrales Anliegen der internationalen Gemeinschaft (MDG). Es hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass es für Erfolge auf diesem Gebiet mehr bedarf als punktueller Hilfe, nämlich sektorübergreifender Programme und Strategien. In diesem Kontext kommt dem Zugang zu Bildungschancen zweifellos eine Schlüsselrolle zu. Internationale Studien zeigen, dass 8 Jahre Schulbildung für eine Teilhabe an sozialen, politischen und ökonomischen Prozessen heute unabdingbar sind. Klar ist allerdings auch, dass Bildung für sich genommen weder Arbeitsplätze schafft noch Wachstum induziert. Daher ist ein Mix aus einkommensgenerierenden Maßnahmen, Bildungsangeboten, Transferleistungen, Prävention gegen Gewalt und Naturkatastrophen, die Steigerung der Fähigkeiten zur Interessenartikulation („empowerment“) und Infrastrukturverbesserungen erforderlich, um Armut zu überwinden und den Prozess sozial-räumlicher Desintegration zu stoppen.

Literatur

Becker, G.S. (1964), *Human Capital*. New York: CUP

Birdsall, N. & Sabot R.H. (1996), *Opportunity foregone. Education in Brazil*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Mincer, J. (1974), *Schooling, experience, and earnings*. New York: CUP

Pfeiffer, D.K. (1999), Das brasilianische Erziehungssystem im Zeitalter der Globalisierung. In: R. Eschenburg, et. al. (Hrsg.), *Lateinamerika. Gesellschaft - Raum - Kooperation*. Frankfurt: Vervuert.

Recum von, H. (1983), Bildung in der Dritten Welt. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, XXIX, 4-19

OECD (2004), *Bildung auf einen Blick*. OECD: Paris

- Pritchett, L. (1996), *Where has all the education gone?* Washington: World Bank
- Schultz, T.W. (1963), *The economic value of education*. New York: CUP
- Schwartzman, S. (2006), *Education Institutions and the new requirements for the preparation of high-level human resources in Latin America*. IETS: Brasilia
- Treml, A.K. (1989), Sozialer Wandel und Erziehungssystem. *Zeitschrift für Entwicklungs-pädagogik*, 12 (4), 26-31
- Worldbank (1999), *Education Sector Strategy*. Washington: World Bank.
- Worldbank (2001), *World Development Report 2000/01: Attacking Poverty*. Oxford: OUP

Prüfungsangst

Eine Untersuchung an Studierenden der WWU Münster



Miriam Dolenga
Anna Hentschke
Julika Heidbrink
Lisa Gesenhues

1. Einleitung

Das Phänomen „Prüfungsamt“ war und ist für viele Studenten von existentieller Bedeutung. Die Fragen, wie diese sich manifestiert, von welchen Faktoren sie abhängt, welches ihre Auswirkungen sind, und welche möglichen Strategien zu deren Überwindung sich bewährt haben sind Gegenstand unserer Untersuchung. Von besonderem Interesse war dabei zu erfahren, ob und inwieweit sich durch die Implementierung eines modularisierten Studiums mit studienbegleitenden Prüfungen das Angstniveau verringert. Durch die Möglichkeit, in einem modularisierten Studium bestimmte Noten mit anderen Noten auszugleichen, könnte es sein, dass die Prüfungsangst in solchen Studiengängen im Gegensatz zu anderen zurückgegangen ist. Weiterhin ist zu untersuchen, ob Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Studiengängen bestehen.

Eine weitere Fragestellung von praktischer Relevanz ist, ob und welche Strategien und Techniken bestehen, um der Angst entgegenzuwirken.

In einem weiteren Kontext ist zu fragen ob, und falls ja, wie Prüfungsangst einen Einfluss auf die Noten bzw. das Studium haben kann. Könnte die Angst dazu führen, so viel zu lernen, dass man alle Fragen in einer Prüfung ohne Probleme beantwortet? Könnte die starke Nervosität vielleicht auch zu einem starken Abfall der Konzentration und damit der Noten führen? Durch die Folgen der Prüfungsangst könnte es so zu einer Verlängerung des Studiums kommen. Möglicherweise treten durch starke psychische Belastung auch schwerwiegendere Folgen wie z.B. Zukunftsängste, Versagensängste oder Existenzängste auf. Diese und weitere Fragen gilt es im Folgenden zu beantworten.

2. Literaturüberblick

Zum Thema Prüfungsangst liegen umfangreiche theoretische und empirische Untersuchungen vor (Weiß, 1997; Prahl, 1977; Graebe, 1992; Küpfer, 1997), auf die sich die vorliegende Untersuchung stützen konnte. Bei Weiß stehen im Mittelpunkt neben begrifflichen Klärungen, die Fragen nach den Ursachen, dem Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Leistung sowie den unterschiedlichen therapeutischen Maßnahmen zu deren Bewältigung. Aus dem Buch von Weiß wurden einige Fragen für unseren Fragebogen gefunden und übernommen.

Bei Prahl finden sich grundlegende Analysen zu den Symptomen und Formen von Prüfungsangst, den Erklärungsversuchen durch Erfolgshoffnung und Misserfolgsschmerz aus der Motivationspsychologie sowie dem Zusammenhang von Prüfungsangst und der sozialen Herkunft der Betroffenen.

Der Beitrag von Küpfer (1997) gibt einen umfassenden Überblick über vorliegende Studien und Untersuchungen mit wichtigen Informationen zu möglichen Hypothesen, Designs und Stichproben, zum Untersuchungsablauf und den dazugehörigen

Rahmenbedingungen. Es werden umfangreiche Strategien zur Angstbewältigung, verschiedenste Analysen, empirische Klassifikationen von Prüfungsängstlichkeitstypen, empirische und Messinstrumente dargestellt. Der zum Schluss aufgeführte Interviewleitfaden und die Fragebögen gaben wichtige Anregungen zur Erstellung unseres eigenen Fragebogens.

3. Variablen und Hypothesen

Neben der zentralen Frage der quantitativen Verbreitung von Prüfungsangst unter den Studierenden ging es in der Untersuchung insbesondere um die Überprüfung potentieller Zusammenhänge und Ursachen. Als potentiell relevante Variablen, die einen Einfluss auf die Verbreitung von Prüfungsangst haben könnten wurden erhoben: Geschlecht, Alter, Studiengang, bisherige Prüfungserfahrungen und Selbstvertrauen. Da in der Stichprobe sich nur 6 Fälle fanden, die schon einmal eine Prüfung nicht bestanden hatten, wurde diese Variable nicht weiter berücksichtigt. Auf Grund theoretischer Vorüberlegungen wurden anschließend folgende Hypothesen formuliert:

- 1) Die Prüfungsangst der Studentinnen ist größer als die der Studenten.
- 2) Die Prüfungsangst bei Studierenden des Lehramts ist ausgeprägter als bei 2-Fach Bachelor-Studenten, die studienbegleitende Prüfungen haben.
- 3) Die Prüfungsangst nimmt mit dem Alter ab (Routine).
- 4) Je höher das Selbstvertrauen desto geringer ist die Prüfungsangst.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Instrument und Durchführung

Die Konstruktion des Fragebogens erfolgte unter Rückgriff auf Fragen und Items aus der Literatur (Prahl, 1977; Küper, 1997) sowie unter Verwendung selbst entwickelter Fragen. In einem Pretest wurden stellenweise Unklarheiten in den Fragestellungen aufgedeckt und anschließend korrigiert. Neben den genannten Variablen erhielt das Instrument auch Fragen, die sich auf die Einschätzung der Studierenden im Hinblick auf die Wirkung von Angst und mögliche Strategien zu deren Bewältigung bezogen.

Nach Auswahl geeigneter Veranstaltungen verteilten wir unsere Fragebögen an die Studenten. Diese waren sehr kooperativ, so dass eine schnelle Datenerfassung möglich war. Insgesamt wurde der Fragebogen an 114 Studenten verteilt und beantwortet. Davon waren 52 von Lehramtsstudierenden und 62 von 2-Fach-Bachelor Studenten. Auf Grund der Konzentration von Frauen im Lehramtsstudium waren nur 21 der Befragten männlichen und 93 weiblichen Geschlechts.

4.2. Skalen

Zur Messung des Konstrukts „Selbstvertrauen“ wurde aus 6 Items vom Typ Likert durch nicht gewichtete Summierung eine Skala gebildet (Fragen 12-17). Eine Überprüfung deren Reliabilität ergab ein Cronbach alpha=0.76, ein Wert der als durchaus zufriedenstellend zu betrachten ist (Rammstedt, 2004, S.15). Sämtliche korrigierten Item-Skala-Korrelationen wiesen einen Wert $r_{it} > 0,3$ auf.

Anschließend erfolgte eine Überprüfung der Dimensionalität des Konstrukts mittels einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation). Diese ergab eine 1-Faktor-Lösung, d.h. es handelt sich um ein eindimensionales Konstrukt (Rammstedt, 2004, S.18).

Das Konstrukt Prüfungsangst wurde zunächst in Frage 21 direkt erfaßt. Weiterhin wurde das Auftreten von verschiedenen manifesten Symptomen abgefragt (Frage 18) und aus den Antworten auf fünf von diesen (Herzklopfen, Übelkeit, Schweißausbrüche, Bauchschmerzen, Schlafstörung) ein ungewichteter Gesamtscore ermittelt, der zwischen 0 (keine Symptome treten auf) bis 5 (alle Symptome treten auf) variiert. Da beide Indikatoren erwartungsgemäß eine hohe Korrelation aufwiesen ($r=0,62$), wurden diese auf der Grundlage einer Faktorenanalyse auf einen Faktor abgebildet, welcher 80% der Gesamtvarianz erklärt. Für die weiteren Berechnungen wurden dann die Faktorwerte zu Grunde gelegt. Diesen wurden, um negative Werte zu vermeiden auf den Mittelwert 5 und die Standardabweichung 1 normiert.

4. Ergebnisse

Zunächst einmal ist grundlegend festzuhalten, dass Prüfungsangst nach wie vor ein unter Studierenden beiderlei Geschlechts weit verbreitetes Phänomen ist, wie die folgende Häufigkeitstabelle zeigt:

Tabelle 1: Prüfungsangst

Prüfungsangst Score	Häufigkeit	Prozent
3-4	23	20,2
4-5	31	27,2
5-6	43	37,7
6-7	9	7,9
7-8	7	6,1
8-9	1	0,9
Gesamt	114	100

Anm.: Höhere Punktwerte bedeuten höhere Prüfungsangst

Je nachdem, wo die Grenze gelegt wird lässt sich sagen, dass ca. 15-20% der Befragten unter massiven Prüfungsängsten leiden, ein Wert der dadurch bestätigt wird, dass 19% angaben, bessere Leistungen im Studium erbringen zu können, wenn sie nicht unter Prüfungsangst litten (Frage 17).

Als nächstes werden nachstehend die Ergebnisse im Hinblick auf die formulierten Hypothesen dargestellt.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen			
Geschlecht	männlich	weiblich	p > 0,05
	M = 4,63 s = 0,71	M = 5,08 s = 1,04	
Studiengang	Lehramt	2 Fach BA	p > 0,06
	M = 4,95 S = 1,05	M = 5,04 s = 0,96	

Tabelle 3: Korrelationen		
Angst x Alter	r = - 0,01	p > 0,90
Angst x Selbstvertrauen	r = - 0,72	p < 0,00

Es zeigt sich, dass von den vermuteten Abhängigkeiten lediglich die Variable „Selbstvertrauen“ einen sehr hohen und signifikanten Einfluss auf die Prüfungsangst aufweist. Hinsichtlich Geschlecht und Studiengang konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden und auch das Alter spielt offensichtlich keine Rolle. Dass das Selbstvertrauen eine ganz wichtige Ursache für Angst darstellt und Personen mit geringem Selbstvertrauen auch eher zu (Prüfungs-) Angst neigen ist aus der Literatur bekannt. Überrascht hat aber doch die Stärke dieses Einflusses, denn mit $r^2=0,52$ wird mehr als die Hälfte der Varianz der Kriteriumsvariablen erklärt.

Da sich im Niveau des Selbstvertrauens ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den Geschlechtern feststellen ließ (Männer = 21,05; Frauen = 18,04; $p < 0,01$) wurde anschließend noch der Korrelationskoeffizient zwischen Prüfungsangst und Selbstvertrauen unter Auspartialisierung der Variablen Geschlecht bestimmt. Es ergab sich ein $r_{\text{part}} = 0,71$ und somit ein praktisch unveränderter Wert.

Als weiteres interessantes Ergebnis lässt sich festhalten, dass von allen Prüfungsarten die mündliche Prüfung mit 54,4% der Nennungen die mit weitem Abstand am meisten gefürchtete ist. Erst mit Abstand folgen Klausur (14%), Referat (11,4%) und Hausarbeit (3,5%).

Die Antworten auf die offene Fragestellung nach Abwehrmechanismen für Prüfungsängstlichkeit wurden den Kategorien Lernen, Entspannung, Ablenkung, Beruhigungsmittel, positives Denken und „Nichts-Tun“ zugeordnet. Bei der Erstangabe sind Lernen mit 39,5% und „Nichts-Tun“ mit 36,8% auf den vordersten Plätzen. Positives Denken und Beruhigungsmittel sind mit 2,6% und 3,5% eher selten verwendete Abwehrmechanismen.

5. Fazit und Empfehlungen

Als Hauptergebnisse unserer Feldforschung lassen sich festhalten, dass (1) Prüfungsangst nach wie vor ein weit verbreitetes Phänomen ist, welches (2) seine Ursache primär in mangelndem Selbstvertrauen der Betroffenen hat. Weitere vermutete Einflussfaktoren erwiesen sich hingegen als unbedeutend.

Für Betroffene, die einen negativen Prüfungsausgang befürchten, finden sich in der Literatur vor allem die Empfehlung, sich mit Mut machenden und Angst reduzierenden Gedanken abzulenken. Ein angemessenes Zeitmanagement mit Wochen- und Lernplan sind zur Angstreduzierung ebenfalls sehr sinnvoll. Dabei dürfen Freizeit und Ruhepausen nicht vergessen werden. Außerdem sollten Wissenslücken so früh wie möglich gefüllt werden, um Panik kurz vor der Prüfung zu vermeiden. Für mündliche Prüfungen ist es angebracht, sein Darstellungs- und Gesprächsverhalten zu trainieren. Zusätzlich können Betroffene ihre Prüfungssituation bereits vorwegnehmen und den genauen Ablauf durchspielen. Zur Entspannung empfehlen Experten beispielsweise Autogenes Training, Progressive Muskelentspannung, Yoga oder auch Atemübungen. In speziellen Fällen sollte laut Expertenmeinung aber sogar auch auf die Durchführung einer Psychotherapie zurückgegriffen werden, um extremer Prüfungsangst entgegen zu wirken

Literatur

- Graebe, S. (1992), *Angst und Leistung. Untersuchungen zur Beeinflussung der Aufmerksamkeit in Prüfungssituationen*. Europäische Hochschulschriften: Reihe 6; Bd. 389. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Krohne, H. W. (Hg.) (1977), *Angst bei Schülern und Studenten. Entstehungsbedingungen, Konsequenzen, präventive und therapeutische Maßnahmen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Küpfer, K. (1997), *Prüfungsängstlichkeit bei Studenten: Differentielle Diagnostik und differentielle Intervention*. Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; Bd. 553. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Prahl, H.-W. (Hg.) (1977), *Prüfungsangst. Symptome, Formen, Ursachen*. München: Nymphenburger.
- Rammstedt, B. (2004), *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item Skalen*. Mannheim: ZUMA, How-to-Reihe Nr.12
- Tabbert-Haugg, C. (Hg.) (2000), *Alptraum Prüfung. Gestörtes Prüfungsverhalten als Ausdruck von Schwellenängsten und Identitätskrisen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weiß, H.-J. (Hg.) (1997), *Prüfungsangst. Symptome, Ursachen, Bewältigung*. Würzburg: Lexika Verlag.

Internetquellen

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/EMOTION/Pruefungsangst.shtml>
(Stand: 29.03.2007)

Fragebogen

1. Geschlecht

m

w

2. Alter

18-21

26-29

22-25

30 und älter

3. Studiengang

Lehramt

2-Fach Bachelor

Studienfach

4. 1.Fach

Naturwissenschaften

Sprachen

Geisteswissenschaften

5. 2.Fach

Naturwissenschaften

Sprachen

Geisteswissenschaften

6. 3.Fach

Naturwissenschaften

Sprachen

Geisteswissenschaften

kein 3. Fach

7. Fachsemester

8. Wann war deine letzte Prüfung?

Monat/ Jahr

9. Hast du diese Prüfung bestanden?

ja

nein

10. Wann ist deine nächste Prüfung?

Monat/ Jahr

11. Um was für eine Art von Prüfungen handelt es sich?

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Klausur | <input type="checkbox"/> Hausarbeit |
| <input type="checkbox"/> Referat | <input type="checkbox"/> Sonstige |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Prüfung | |

Selbsteinschätzung

12. Ich vertraue auf meine Leistung.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

13. Ich denke über die möglichen Konsequenzen eines Misserfolges nach.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

14. Ich fühle mich minderwertig und Anderen unterlegen.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

15. Ein schlechtes Abschneiden bedeutet für mich persönliche Niederlage und Blamage.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

16. Ich mache mir Sorgen, ob ich auch alles schaffe.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

17. Ich glaube ich könnte in der Uni besser abschneiden, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen hätte.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

18. Vor Prüfungen habe/ bin ich...

Mehrfachnennung möglich.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Herzklopfen | <input type="checkbox"/> Schlafstörungen |
| <input type="checkbox"/> Übelkeit | <input type="checkbox"/> innere Unruhe |
| <input type="checkbox"/> Schweißausbrüche | <input type="checkbox"/> Anspannung |
| <input type="checkbox"/> Bauchschmerzen | <input type="checkbox"/> sonstige |
| <input type="checkbox"/> Kopfschmerzen | |

19. Ich habe am meisten Angst vor...

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> einer Klausur | <input checked="" type="checkbox"/> einem Referat |
| <input checked="" type="checkbox"/> einer mündlichen Prüfung | <input checked="" type="checkbox"/> einer Hausarbeit |

20. Sympathie/Antipathie gegenüber dem Dozenten bestimmt über mein Befinden vor/während einer Prüfung.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

Resümee der vorangegangenen Fragen.

21. Ich habe Prüfungsangst.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

22. Meine Prüfungsangst wirkt sich positiv auf meine Prüfungsvorbereitungen aus.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stimme voll zu | stimme zu | stimme zum Teil zu | stimme weniger zu | stimme gar nicht zu |

23. Was tust du gegen deine Prüfungsangst?