

JÜRGEN R. NITSCH & DIETER HACKFORT

## Streß in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse

### 1. Problemlage

#### 1.1 Zum Phänomen »Schulstreß«

Die vielfältigen, heute meist summarisch als »Schulstreß« bezeichneten Beanspruchungserscheinungen in Schule und Hochschule stellen weder für den Praktiker noch für den Wissenschaftler ein eigentlich neues Problem dar, wenn es auch früher unter anderen Bezeichnungen wie »geistige Ermüdung«, »Überbürdung«, »Überforderung«, etc. abgehandelt wurde (vgl. u. a. *Kraepelin*, 1897; *Thorndike*, 1922; zusammenfassend *Rösler*, 1967). Die Schule war für alle Schülergenerationen weder in ihren ökologischen und organisatorischen Bedingungen noch in ihren Lerninhalten Quelle ungetrübter Freude. Und auch für Lehrer war es wohl schon immer schwer, ihr pädagogisches Engagement gegen die Zwänge des Schulalltages zu verteidigen und allzu häufig erlebte Diskrepanzen zwischen Idealvorstellungen und tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten nicht durch Flucht in Routine oder resignative Anpassung zu bewältigen. Erst in jüngster Zeit jedoch hat dieser Problembereich nicht nur vermehrtes wissenschaftliches Interesse gefunden, sondern ist vor allem auch in das Blickfeld einer breiteren Öffentlichkeit geraten (vgl. hierzu auch *Girgensohn*, 1976; *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*, 1977). Lern- und Leistungsstörungen, Beeinträchtigungen des Sozialverhaltens, psychosomatische Störungen, in verschiedene Lebensbereiche ausstrahlende Angstzustände und – ebenfalls mit »Schulstreß« häufig in Zusammenhang gesehen – Alkohol- und Drogenmißbrauch sowie Suizidhandlungen sind bei Schülern und Studenten epidemiologisch auffällig geworden (vgl. hierzu u. a. *Rösler*, 1967; *Ziolko*, 1969; *Großmann & Winkel*, 1977; *Havers*, 1978). Solche Erscheinungen lassen sich zwar wohl kaum auf schulische Gegebenheiten allein zurückführen, schon gar nicht auf isolierte Faktoren des schulischen Alltags wie z. B. Prüfungen (Prüfungen gab es schon immer, z. T. sogar wesentlich strengere als sie heute beklagt werden). Die Gesamtsituation der schulischen Ausbildung hat

sich jedoch in neuerer Zeit so entscheidend gewandelt, daß nicht nur schulbezogene Störungen mit wachsender Aufmerksamkeit und Beunruhigung zur Kenntnis genommen werden, sondern die Schule als potentiell pathogener Faktor zunehmend an Gewicht gewinnt. Ein maßgeblicher Grund für diese Entwicklung liegt in einem beinahe grundsätzlich veränderten Stellenwert der Art und Qualität des Schulabschlusses und damit der schulischen Leistung insgesamt.

Schulversagen in Form von Wiederholenmüssen oder Nichterreichen eines Schulabschlusses ist zwar heute erheblich seltener geworden, als es früher der Fall war (so berichtet *Rösler*, 1967, daß beispielsweise in den Jahren 1877 bis 1887 noch vier Fünftel der entlassenen Knaben der Mannheimer Volksschulen die oberste Klasse des achtstufigen Systems nicht erreicht hatten), es ist jedoch individuell und gesellschaftlich bedeutend folgenreicher geworden. Während früher Lebenschancen nicht allein aufgrund schulischer Qualifikationen eröffnet wurden, ist heute ein Scheitern an schulischen Anforderungen mit unmittelbar dramatischen Konsequenzen verbunden:

»Hat das Schulversagen in diesem Jahrhundert objektiv an Umfang abgenommen, so ist es subjektiv belastender geworden... Der Schulerfolg wird von Eltern und Schülern jetzt ernster genommen, da er sich als bestes Mittel der Lebensversicherung in turbulenten Zeiten erwiesen hat; mit dem modernen Berechtigungswesen ist die »Schlüsselfunktion« (*Schelsky*, 1957) der Schule im sozialen Aufstieg noch forciert worden. Mißerfolg in der Schule wird sofort auf den späteren Lebensweg projiziert, der infolgedessen nicht nur durch schlechteren Start ins Berufsleben, sondern auch durch ein geschwächtes Selbstvertrauen gefährdet ist.« (*Rösler*, 1967, 22.)

Schulische Leistungen haben nicht nur als Qualifikationsfaktor Bedeutung für die Zuweisung von Berufs- und Lebenschancen, sondern sind zu einem wichtigen Mittel und Indikator sozialer Selbstpräsentation geworden (vgl. hierzu auch die Diskussion des Leistungsbegriffs bei *Heckhausen*, 1974). Schul- und Studienleistungen werden zum Maßstab sozialer Wertschätzung und bestimmen nicht zuletzt auch immer stärker die Art der emotionalen Zuwendung der Eltern zu ihrem Kind und das soziale Ansehen, das die betreffende Familie vor dem Hintergrund der Formel »gute Noten = gute Zukunftsaussichten« besitzt.

Schulversagen ist nicht nur individuell risikoreicher und belastender geworden. Vor dem Hintergrund ausgebauter Schulsysteme, wachsender Studentenzahlen und staatlicher Förderungsmaßnahmen gewinnt es zunehmend gesellschaftlich-ökonomische Bedeutung, die so manches bildungspolitische Engagement in einem anderen Licht erscheinen lassen. Schulstreß wird in ökonomischer Sicht zu einem »Kostenfaktor«: Klassenwiederholungen, Studienfachwechsel, Schul- und Studienabbruch erhöhen die Ausbildungskosten bzw. machen Bildungsaufwendungen zu »Fehlinvestitionen«. Dieser Sichtweise entspricht auch,

daß von überzogenen Ausbildungszeiten nicht nur zusätzliche Aufwendungen, sondern von der verspäteten Aufnahme der beruflichen Tätigkeit ebenfalls ökonomische Auswirkungen befürchtet werden. In diesem Zusammenhang lassen sich auch die Behandlungskosten für streßbedingte Erkrankungen sehen (Einrichtung und Unterhaltung schulpсихологischer Dienste und psychologischer Studentenberatungsstellen, Therapiekosten). Nicht zuletzt liegt ein gesellschaftlich bedeutsamer Aspekt darin, daß Streß in zweierlei Hinsicht zu einem gesellschaftlichen Risiko werden kann: Einerseits kann die Entwicklung und Verwirklichung individueller Fähigkeiten gehemmt werden, so daß sie gesellschaftlich nicht voll zum Tragen kommen. Andererseits kann Streß zum Selektionsmechanismus werden, der einseitig psychische Belastbarkeit und soziale Anpassungsfähigkeit bevorzugt. Dies birgt die Gefahr einer teilweisen Fehlselektion, in der nicht primär die für die späteren beruflichen Anforderungen am besten Geeigneten, sondern die im schulischen und universitären Rahmen »Robusten« und »Angepaßten« begünstigt werden.

Neben der Gewichtung der schulischen Leistungen hat sich auch die Sichtweise vom schulischen Streß im Laufe der Zeit deutlich gewandelt. Überforderung wurde lange Zeit ausschließlich als Begabungsproblem betrachtet, d. h. auf fehlende individuelle Leistungsvoraussetzungen zurückgeführt. Der Akzent verlagerte sich danach auf die situativen Bedingungen, insbesondere auf die äußeren Anforderungen, Lernmöglichkeiten und -anregungen. Erst in jüngster Zeit kommen interaktionistische Konzeptionen zur Geltung, in denen Überforderung aus der Beziehung von Person und Umwelt heraus begriffen wird. In der Schulangst wurde nicht nur kein besonders ernst zu nehmendes Problem gesehen, sondern ihr wurden vor dem Hintergrund entsprechender Erziehungsvorstellungen durchaus positive Seiten zugeschrieben. Die Angst galt als leistungsfördernder und akzeptabler Motivator, auf den dann auch immer wieder gerne zurückgegriffen wurde. Bestimmte Verhaltensweisen wie Autoritätsgläubigkeit und Gehorsam wurden entweder überhaupt nicht mit Angst in Verbindung gebracht oder – als soziales Anpassungs- und Unterwerfungsverhalten – durch Angst induziert. Wissenschaftliche Untersuchungen, klinische Erfahrungen und öffentliche Diskussionen haben in den letzten Jahren zu einer Schärfung des Problembewußtseins geführt, und man wurde für schulische Stressoren und Streßphänomene sensibler. So werden die Auswirkungen von Angst auf das schulische Leistungs- und Sozialverhalten mittlerweile kritischer gesehen und insbesondere die negativen Konsequenzen hervorgehoben. Schulische Gegebenheiten werden nicht mehr als fast naturnotwendige Vorgaben akzeptiert, sondern zunehmend in Frage gestellt und damit enttabuisiert. Dieser Prozeß ist

allerdings auch heute noch keineswegs abgeschlossen. Tief verwurzelte Vorurteile stehen in der Praxis immer noch wissenschaftlichen Untersuchungen in der Schule über die Schule ebenso entgegen wie der Verwirklichung des elterlichen Mitspracherechts am Unterricht und der gegenseitigen (konstruktiven) Unterrichtskritik im Kollegenkreis.

Das öffentliche Interesse an den Problemen des Schulstreß ist sicherlich nicht unabhängig von der gegenwärtigen Bildungsreformdiskussion. Aus der Beschäftigung mit Schulstreß und seinen Ursachen hofft man, zusätzliche Argumente zu gewinnen, die – je nach Standpunkt – zur Unterstützung oder Kritik bildungsreformerischer Bemühungen herangezogen werden können, wie dies insbesondere in der Gesamtschul-Diskussion deutlich wird.

Nicht zuletzt verstärkte die in der gegenwärtigen Wissenschaftsentwicklung deutlich werdende Irradiation der Streßthematik auf verschiedene Wissenschaftsdisziplinen und Anwendungsfelder auch das Interesse am schulischen Streß. Im Zuge dieser Entwicklung wurden theoretische Konzepte und Methoden erarbeitet, die erst neuerdings eine differenziertere Analyse von Schulstreß zulassen.

Schule und Hochschule sind in unterschiedlichster Weise und von den verschiedensten gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Positionen aus als Streßquellen untersucht worden. Dabei wurden insbesondere folgende Faktoren immer wieder als maßgeblich für die Auslösung von Schulstreß hervorgehoben:

1. *Leistungs- und Prüfungsdruck*: Es wird meist davon ausgegangen, daß die heutige Schul- und Studiensituation durch erhöhte Leistungsanforderungen aufgrund zunehmender Stofffülle bei größerem Zeitdruck gekennzeichnet ist. Neben dieser eher quantitativen Überforderung treten wesentliche qualitative Gesichtspunkte. Wenn man seine Zukunftschancen wahren möchte, steht man im Zwang, in verschiedenartigsten Schul- und Studienfächern möglichst gute Leistungen zu erbringen. Die Verwirklichung individueller Begabungsschwerpunkte wird zugunsten eines Normprofils schulischer Leistung immer schwieriger. (So verwundert es auch nicht, daß die Schüler vor allem ihre Schwächen, nicht aber ihre Stärken akzentuiert sehen.) Eine interessen geleitete Wahl des Studienfaches und des Berufes kann nicht nur durch ein Nichtbestehen von Prüfungen, sondern bereits durch einen nicht hinreichend qualifizierten Abschluß verhindert werden. Dies führt dazu, daß unter Umständen gegen die eigenen Interessen ein Fach studiert oder ein Beruf ausgeübt wird, was wiederum zu einer neuen permanenten Quelle von Streß werden kann. Nicht Leistungs- und Prüfungsanforderungen an sich sind somit »stressend«, sondern die faktisch (aber nicht notwendigerweise) damit verbundene restringierte

Selbstverwirklichung sowie die Unentrinnbarkeit und Endgültigkeit der beruflichen und sozialen Konsequenzen des Leistungsveragens.

2. *Konkurrenz und soziale Isolation*: Die Leistungsorientierung wirkt sich auch auf die sozialen Beziehungen in Schule und Hochschule aus. Aufgrund der zukunftssträchtigen Bedeutung der Schul- und Studienleistungen werden Mitschüler und Kommilitonen zu Konkurrenten. Der Erfolg des einen wird zum potentiellen Mißerfolg des anderen. Dies um so mehr, da absolute Maßstäbe zur Leistungsbewertung nicht oder nur selten eingesetzt werden können und die individuelle Leistung somit – vor dem Hintergrund der bei Lehrern immer noch weitverbreiteten Vorstellung von einer Notennormalverteilung – in Relation zu den Leistungen der jeweiligen Bezugsgruppe benotet werden. Wenn aber die Kriterien für die Beurteilung der individuellen Leistung aus dem interindividuellen Vergleich abgeleitet werden, erzwingt gewissermaßen jede Anstrengung des einen Schülers zusätzliche Anstrengungen des anderen. Der Mitschüler bzw. Mitstudent wird zum angstmachenden Rivalen, weil man ihn übertreffen muß und die Gefahr besteht, daß man von ihm übertroffen wird. Je stärker aber das Leistungsbemühen insgesamt wird, desto größer wird wiederum für alle der Leistungsdruck. Vor diesem Hintergrund ist deshalb auch zu erwarten, daß sich in Zukunft – falls nicht eine entscheidende Kurskorrektur erfolgt – nicht nur Mitschüleraggressionen mehren werden, sondern auch die Zahl der »Aussteiger« noch wachsen wird, d. h. derjenigen, die resignativ ihr Leistungsstreben gänzlich einstellen, die ihr Studium abbrechen, u. U. Zuflucht zu Alkohol und Drogen suchen oder sich selbst ganz aufgeben und Selbstmord begehen.

Florin & Rosenstiel (1976, 16) sehen die Folgen der konkurrenzbestimmten Schüler- und Studentenängste in »problematischen Verhaltensstrategien«, die sich nicht nur in Form mangelnder Kooperationsbereitschaft ausdrücken, sondern auch darin, daß man den Mitschülern bzw. Mitstudenten glauben macht, man »bereite sich nicht auf Schularbeiten oder Klausuren vor und habe ein höchst lückenhaftes Wissen«, um damit zu erreichen, »daß sich die anderen seinem angeblichen Verhalten modellhaft angleichen und wenig arbeiten«. Das Gefühl des »Vorsprungs«, den die eigenen »heimlichen« Bemühungen währenddessen verschaffen, kann als eine Form der Angstkontrolle gedeutet werden, die an der Bedrohung durch die Konkurrenz der Mitschüler und Mitstudenten ansetzt. Hierin mag gleichzeitig ein Versuch liegen, einer möglichen Blamage durch Verringerung der sozialen Erwartungen vorzubeugen.

Selbst dann, wenn anscheinend positive soziale Kontakte hergestellt werden können, bleibt das Leistungs- und Konkurrenzprinzip allzu häufig bestimmend. Die Kontakte werden unter dem Gesichtspunkt der

gemeinsamen Prüfungsvorbereitung geknüpft, die individuelle Konkurrenz wird zur Konkurrenz von Arbeitsgruppen, Schul- und Studienanforderungen sind vorrangige Gesprächsthemen.

Die sozialen Schwierigkeiten werden häufig noch dadurch verstärkt, daß der Besuch einer entfernten Schule oder Hochschule mit dem Verlust der vertrauten Umgebung und der sicherheitsstiftenden Sozialbeziehungen im Verwandtschafts- und Freundeskreis verbunden ist und die Anonymität und soziale Isolation der »Massenuniversität« zusätzlich belastend werden. Hierin mag auch ein Grund für die aus den USA berichteten Neugründungen von Studentenkörpern liegen.

3. *Intellektualisierung*: Hiermit ist eine Überbetonung »intellektueller Fächer«, kognitiver Fähigkeiten, Leistungen und Vermittlungsstile gemeint, wie sie sich im Zuge der Verwissenschaftlichung der schulischen Ausbildung und, damit verbunden, der faktischen Geringschätzung musischer Fächer ergeben hat. Obwohl mit dem Versuch der Taxonomisierung von Lernzielen (*Bloom*, 1956; *Krathwohl* et al., 1964) gerade auch der affektive Bereich in der Unterrichtsplanung und -steuerung systematisch beachtet werden sollte, gilt wohl heute, daß

»durch die starke Betonung und vorrangige Bewertung des Rationalen ... die Entwicklung der Emotionalität (leidet); sie verkümmert zugunsten einer zunehmenden Intellektualisierung« (*Florin & Rosenstiel*, 1976, 13).

Neben der faktischen Vernachlässigung emotionaler Aspekte ist die einseitige Gewichtung theoretischen Wissens gegenüber praktischen Fertigkeiten von Bedeutung. Die Schule wirkt demzufolge besonders auf jene Kinder beängstigend und hemmend, die sich weniger in theoretisch-abstrakten als in praktisch-konkreten Bereichen verwirklichen können.

4. *Bewegungsarmut*: Bewegungsarmut ergibt sich in Schule und Hochschule aufgrund häufig eingeschränkter räumlicher Möglichkeiten, restriktiver Verhaltensvorschriften, einer unzureichenden Anzahl von Sportstunden und auch zum Teil durch ungenügende Aktivierung einzelner Schüler während des Sportunterrichts, insbesondere der sportlich leistungsschwächeren Schüler. Aber nicht nur die äußeren materiellen und sozialen Gegebenheiten spielen eine Rolle, sondern auch die Sportmotivation. Die Akzentuierung kognitiver Leistungen und intellektueller Fähigkeiten fördert die Geringschätzung sportlich-körperlicher Betätigung, die Gestaltung des Sportunterrichts bereitet kaum auf eine selbständige sportliche Aktivität in der Freizeit vor.

5. *Freizeitverarmung*: Die Freizeit wird in mehrfacher Weise eingeschränkt. Häufig lange Anfahrtswege, Hausaufgaben, Nachhilfestunden und aus dem Ehrgeiz, aber auch der Angst der Eltern erwachsende zusätzliche häusliche Fördermaßnahmen führen allzuoft zu einer

übermäßigen Verkürzung der Freizeit. Weniger offensichtlich, aber dann um so nachhaltiger wirkt die gedankliche Beschäftigung mit schulischen Problemen, die über die eigentlichen Verpflichtungen hinaus oft genug weder freies, ungezwungenes Spiel noch den dringend benötigten erholsamen Schlaf zulassen.

Dieses Problem der Freizeitverarmung wird von *Florin & Rosenstiel* folgendermaßen umrissen:

»Die starke Bindung von Zeit und Energie an den Prüfungsstoff erschwert die Entwicklung leistungsirrelevanter Interessen, wodurch der Spielraum möglicher Freizeitaktivitäten eingeengt wird. Wo es überhaupt noch zur Ausübung von Hobbys kommt, dienen sie meist dem Zweck der Erholung und Kompensation ..., d. h. sie verlieren Selbstzweck und Eigenwertigkeit.« (*Florin & Rosenstiel*, 1976, 14.)

6. *Fremdsteuerung*: Das Verhalten des Schülers und Studenten erscheint in hohem Maße fremdbestimmt, d. h. durch eine Vielzahl von institutionellen und daraus abgeleiteten informellen Verhaltensvorschriften reglementiert. Curricula und Studienordnungen legen die institutionellen Rahmenbedingungen fest, der Lehrer als Vertreter der Institution Schule oder Hochschule gibt die konkreten Ziele, Inhalte, Zeitpläne und Methoden des Unterrichts vor. Er bestimmt durch Zusatzaufgaben (Hausaufgaben, Ausarbeitungen etc.) über die Unterrichtszeit hinweg außerdem einen beträchtlichen Teil außerschulischer Zeiteinteilung und Betätigungsmöglichkeiten. Schüler und Studenten unterliegen zunehmend der Verplanung, die den Spielraum für Spontaneität, Kreativität, Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung einschränken (vgl. *Heinze* et al., 1975, 126 f.). Die selbständige Entwicklung breiter Interessen sowie kritischen Denkens wird demgegenüber wenig unterstützt und zum Teil durch damit verbundene Studien-, Prüfungs- und Berufsrisiken (z. B. »Radikalerlaß«) bedroht. Das Erarbeiten von Sinnzusammenhängen tritt gegenüber dem Aneignen von Faktenwissen zurück, was sich sowohl in Prüfungsformen (Multiple choice) als auch in Prüfungsvereinerungsstrategien (quellen- und dozentenorientiertes Auswendiglernen) zeigt. Hiermit ist zwangsläufig eine Verminderung der intrinsischen Lernmotivation verbunden.

Ein weiteres Problem bildet die Fremdbeurteilung. Die Leistungskriterien werden nicht nur – auf der Grundlage detaillierter Prüfungsordnungen – vom Lehrer vorgegeben, sondern erscheinen in vielen Fällen nicht genügend einsichtig und transparent (z. B. bei mündlichen Prüfungen).

Vor diesem Hintergrund werden Schule und Hochschule zum Symbol der Unselbständigkeit und sozialen Abhängigkeit (und nicht nur für Schüler und Studenten, sondern auch für sich zunehmend durch Studienordnungen in ihrer Lehrfreiheit eingeschränkt fühlende Dozen-

ten). Eine besondere Rolle spielt dabei sicherlich auch die finanzielle Abhängigkeit von Schülern und Studenten, die insbesondere beim Vergleich mit gleichaltrigen Berufstätigen augenfällig wird. Nicht zuletzt wird das Ausmaß der Fremdsteuerung darin deutlich, daß grundlegende Streßbewältigungsformen wie Flucht, Vermeidung und Angriff im schulischen Rahmen nicht praktikierbar erscheinen.

7. *Existentielle Unbestimmtheit*: Sie wird vor allem im Zusammenhang mit der Verunsicherung in der ethisch-religiösen Wertorientierung, sozialer Entfremdung und unklarer Zukunftsperspektiven gesehen. Die Aussichten auf die Aufnahme eines Studiums und eine ausbildungsangemessene berufliche Stellung erscheinen unklar, die aktuelle Situation wird als »Warten auf eine ungewisse Erfüllung« (Goldschmidt, 1969, 62) erlebt. Die Antizipation eventuell drohender Arbeitslosigkeit geht nicht nur einher mit Sorgen um die materielle Zukunft, sondern auch mit Furcht vor sozialem Abstieg und langfristiger sozialer Isolation. Solche Verunsicherungen werden durch die mangelnde Transparenz des Ausbildungssystems und der arbeitsmarktpolitischen Entwicklung verstärkt.

Diese Grundprobleme treten besonders deutlich in »kritischen Phasen« der Schulzeit und des Studiums in Erscheinung. Hervorzuheben sind vor allem die Umstellungsphasen bei Schulbeginn, beim Übergang zu weiterführenden Schulen oder zur Universität und beim Übergang in das Berufsleben, sowie die Entscheidungsphasen in bezug auf Prüfungen und Versetzungen.

Diese aus der einschlägigen Literatur und öffentlichen Diskussion zusammengestellten Probleme und Argumente können allerdings nicht alle in gleicher Weise unterstrichen werden. Manche der angeführten Probleme, wie z. B. zu große Stofffülle, stellen sich nicht erst heute, sondern wurden schon seit geraumer Zeit immer wieder diskutiert. Auch gelten sie nicht in gleicher Weise für alle Schulformen oder Studienfächer. Die einseitige Hervorhebung des Negativkatalogs in der Entwicklung des Ausbildungssystems verstellt den Blick für bereits geleistete Verbesserungen, führt zur vorschnellen Aburteilung laufender Reformbemühungen oder zur überhasteten, wissenschaftlich nicht hinreichend fundierten Ableitung von Änderungsmodellen. In diesem Zusammenhang wäre es im übrigen einmal lohnenswert, den Einfluß tradiert »Feindbilder« von Schule und Lehrer auf schulische Analysen zu untersuchen.

Es erscheint angebracht, hier sowohl in ätiologischer als auch symptomatologischer Hinsicht einige weitere Differenzierungen vorzunehmen. Der Anteil der Schule an der Entstehung von »Schulstreß« kann durch folgende Möglichkeiten umschrieben werden:

(a) Schulische Gegebenheiten führen – alleine oder in Kombination mit

anderen Faktoren – ursächlich zu bestimmten Streßerscheinungen (*Schule als Streßursache*). Dies wäre dann der Fall, wenn sich Streßzustände als unmittelbare Konsequenz schulischer Anforderungen und Belastungen erklären.

- (b) Schulische Gegebenheiten lösen zwar Streß aus, stellen aber nicht die eigentlichen Ursachenfaktoren dar (*Schule als Streßauslöser*). Dies wird deutlich, wenn Schulangst z. B. im Grunde als Angst vor der Trennung von den Eltern zu verstehen ist, organische oder psychosoziale Vorschädigungen die Schule erst zum Stressor machen, oder schulische Faktoren Dekompensationen auslösen, die schon bestehende Fehlentwicklungen manifest werden lassen.
- (c) Im schulbezogenen Verhalten kann sich schließlich außerschulischer Streß niederschlagen (*Schule als Manifestationsfeld von Streß*). Dies gilt z. B. dann, wenn Lern- und Leistungsstörungen oder Erziehungsschwierigkeiten in der Schule im wesentlichen Ausdruck gestörter Familienverhältnisse oder schulunabhängiger Fehlentwicklungen sind, wie dies etwa bei der »neurotischen Prüfungsangst« anzunehmen ist.

Diese Differenzierung erscheint nicht zuletzt deshalb notwendig, um die Schule nicht für etwas verantwortlich zu machen, was möglicherweise in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen oder der familiären Situation begründet liegt. Weiterhin müßte bei der Ursachenzuschreibung zwischen der Schule als Institution und den in ihr verantwortlich Tätigen unterschieden werden. So manches, was »dem Schulsystem« angelastet wird, erscheint eher als Konsequenz der Lehrerausbildung und Lehrerpersönlichkeit, wenn hierbei auch die Abhängigkeiten und Zwänge der Lehrer nicht übersehen werden sollen. In diesem Zusammenhang wird auch bedeutsam, daß die Entstehung von Schulstreß und die Augenfälligkeit seiner Symptome nicht unwesentlich von der zum Teil höchst persönlichen Auffassung des jeweiligen Lehrers abhängt, welche Verhaltensweisen als »Erziehungsschwierigkeiten« angesehen und mit entsprechenden Sanktionen belegt werden müssen (vgl. hierzu auch die Zusammenstellung bei Havers, 1978).

Nicht nur im Hinblick auf die Schule als Streßfaktor sind Differenzierungen erforderlich, sondern ebenfalls hinsichtlich der *schulbezogenen Streßformen* selbst. Unter psychologischem Aspekt erscheinen folgende Grundunterscheidungen wichtig:

- (a) Schulstreß kann sich thematisch einerseits als *Leistungs- und Prüfungsstreß* darstellen und dabei entweder auf den Leistungsprozeß und seine als unangenehm, belastend oder bedrohend erlebten Begleiterscheinungen bezogen (ablauforientiert) sein und/oder (resultatorientiert) durch das Risiko eines ungünstigen Leistungsergebnisses und dessen vorweggenommene negative Konsequenzen

bestimmt werden. Andererseits kann aber nicht nur aus der Schule als Leistungsfeld, sondern als soziale Situation thematisch spezifischer Streß erwachsen. So kann Konkurrenz, soziale Isolation, interpersonale Aggression, soziale Positionskämpfe, Hänseleien und Spott *sozialen Streß* hervorrufen, der sich erst mittelbar auf die schulischen Leistungen auszuwirken braucht.

Leistungs- und sozialer Streß können zwar unabhängig voneinander entstehen, sich aber auch gegenseitig auslösen oder verstärken. Beispielsweise kann für Prüfungsangst ursprünglich die Angst vor Blamage oder vor Verlust der Anerkennung ausschlaggebend gewesen sein, schlechte Leistungen oder Ängstlichkeit an sich können zur Verschlechterung der sozialen Position führen und damit Sozialängste auslösen, permanente Konflikte mit Schülern oder Lehrern sich zur generellen Schulangst ausweiten.

- (b) Für die Art und den Ansatzpunkt praktischer Maßnahmen ist es ebenfalls wichtig, zwischen komplexen oder generellen und abgrenzbaren oder speziellen Störungen zu unterscheiden. Die beiden sowohl ätiologisch als auch symptomatologisch und praktisch unterschiedlich einzuordnenden Extreme lassen sich mit der *allgemeinen, nicht auf einzelne schulische Faktoren bezogenen Schulangst* (Angst, überhaupt zur Schule zu gehen) einerseits und *spezifischen Furchtreaktionen und Phobien* andererseits (Furcht vor bestimmten schulischen Gegebenheiten) veranschaulichen.
- (c) Schließlich ist Schulstreß danach zu differenzieren, inwieweit er Folge von Überforderung bzw. Unterforderung ist. Unter dem *Überforderungsgesichtspunkt* liegt das Problem darin, daß zu Vieles oder zu Schwieriges meist noch in zu kurzer Zeit zu bewältigen ist, wie dies im Zusammenhang großer Stofffülle, überzogenen Qualitätsanforderungen und Zeitdruck deutlich wird. »Schulstreß« muß jedoch keineswegs nur Überforderungsfolge sein. Streßinduzierende *Unterforderung* kann sich beispielsweise aus sozialer Isolation oder eingeschränkten Möglichkeiten der Begabungsrealisierung ergeben. In der Regel kann man wohl davon ausgehen, daß Schulstreß eine Kombination von Unter- und Überforderungsfolgen darstellt.

Die *Symptome von Schulstreß* können sich auf denselben Ebenen manifestieren, die generell Projektionsfelder für Streßerscheinungen darstellen, nämlich auf der Verhaltens-, der Erlebens- und der physiologischen Ebene. Auch für Schulstreß gilt dabei, daß sich Auffälligkeiten keineswegs gleichzeitig auf allen drei Ebenen zeigen müssen.

Streßabhängige Auffälligkeiten des *Verhaltens* können in Form von Lern-, Leistungs- und sozialen Störungen vorliegen, wobei solche Störungen nicht nur funktional, sondern auch in ihrer Diagnose

wesentlich auf soziale Normen bezogen sind. Dies wird insbesondere auch bei der Feststellung schulischer Erziehungsschwierigkeiten deutlich. Verhaltensauffälligkeiten reichen vom Stören des Unterrichts bis hin zu Leistungsversagen, Apathie und Schulverweigerung.

Es ist jedoch zu beachten, daß sich Streß keineswegs immer in solch auffälligen Verhaltensweisen äußern muß. Insbesondere muß Angst nicht unbedingt zu Leistungsversagen führen – und ist damit auch nicht ausschließlich bei sogenannten schlechten Schülern anzunehmen. Angst kann überkompensatorische Reaktionen auslösen, die auf eine besonders intensive Vorbereitung auf schulische Anforderungen, auf Vorsicht und Anpassung ausgerichtet sind und – zumindest bei eher reproduktiven Leistungen – durchaus gute Schulnoten ermöglichen können. Weiterhin muß die Angstbestimmtheit auffälligen Verhaltens dem betreffenden Schüler, seinen Mitschülern oder seinem Lehrer nicht immer offenkundig sein. Das – psychologisch gesehen – angstdeterminierte Verhalten wird dann auf andere Gründe zurückgeführt und entsprechend unangemessen beantwortet. Dies wird deutlich, wenn angstbegründetes Verhalten z. B. als »Bescheidenheit« oder »Bravheit« positiv verstärkt wird, vor allem aber, wenn der mögliche Angsthintergrund von Verhaltensweisen nicht erkannt wird, die sich als »Flucht nach vorne« verstehen lassen. Hierzu gehören die anscheinend durch keinerlei Unsicherheit gekennzeichneten Zuwendungsbemühungen des »Klassenclowns« oder das offenbar »sthenische« Verhalten eines »vorlauten« Schülers, auf das entsprechend massiv reagiert wird.

Schulisches Verhalten ist auch aus anderen Gründen ein nur sehr bedingt zu gebrauchender Streßindikator. So muß sich Schulstreß keineswegs weder im schulischen Verhalten selbst noch überhaupt im Verhalten laufend zeigen. Neben die offenen Probleme treten die meist sehr viel schwerer zu erkennenden und zu behandelnden geheimen Nöte der Schüler, die sich dann unter Umständen plötzlich und für alle überraschend in singulären Katastrophenreaktionen, etwa einem Suizid, entladen.

Die auf der *Erlebensebene* liegenden Symptome verdienen deshalb besondere Beachtung. Wenn dem Schüler schulische Anforderungen als unantastbare Vorgaben dargestellt werden und er diesen Standpunkt zu akzeptieren gelernt hat, kann er vorliegende Probleme nur noch auf sich selbst zurückführen. Die Problemerkennung zieht die Problematisierung des Selbstbildes nach sich. Die Beschäftigung mit sich selbst und seiner Angst gewinnt Vorrang vor der Auseinandersetzung mit den gestellten Aufgaben, um sie schließlich gänzlich zu verhindern. Erst zu diesem Zeitpunkt aber, also nach einem lange latent gebliebenen Prozeß, wird die Verhaltensschwelle überschritten und das Problem auch für andere erkennbar – häufig genug zu spät.

Es ist heute eine beinahe schon allseits bekannte Tatsache, daß sich schulische Probleme auch auf der *physiologischen* Ebene niederschlagen können. Abgesehen von im engeren Sinne physiologischen bzw. biochemischen Streßindikatoren verweisen hierauf insbesondere subjektive vegetative Störungen wie Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Appetitlosigkeit, Mattigkeit und Schwindelgefühle, aber auch psychosomatische Erkrankungen, die durch Schulstreß zumindest begünstigt erscheinen. Allzu ausschließlich werden allerdings die hieraus zu ziehenden Konsequenzen sowohl von Eltern als auch von den mit diesen Problemen konfrontierten Ärzten in medizinischen, d. h. insbesondere medikamentösen Einflußnahmen gesehen, und das auch dort, wo psychotherapeutische und sporttherapeutische Hilfen größere langfristige Erfolgsaussichten bei geringeren negativen Nebeneffekten haben würden. In diesem Zusammenhang wäre auch die Erziehungsaufgabe des Lehrers gegenüber seiner Vermittlungsaufgabe neu zu definieren und vor allem in der Lehrerausbildung entsprechend vorzubereiten.

### 1.2 Probleme schulbezogener Streßforschung

Nachdem sich zunächst vor allem angloamerikanische Autoren mit dem Problem des Schulstreß (insbesondere der Schulangst) eingehender befaßt hatten (vgl. u. a. *Mandler & Sarason*, 1952; *Castaneda, Palermo & McCandless*, 1956; *Alpert & Haber*, 1960; *Sarason et al.*, 1960, 1971; *Mechanic*, 1962), sind in jüngster Zeit auch eine Reihe von deutschsprachigen Arbeiten vorgelegt worden: *Ziolko* (1969), *Gärtner-Harnach* (1972), *Schell* (1972), *Schwarzer* (1975), *Andreas et al.* (1976), *Florin & Rosenstiel* (1976), *Lißmann* (1976), *Biermann* (1977), *Großmann & Winkel* (1977), *Krohne* (1977a), *Prahl* (1977), *Speichert* (1977), *Walter* (1977), *Esser* (1978), *Groeben* (1978), *Wöller* (1978).

Betrachtet man die vorliegenden Arbeiten kritisch, so werden folgende Probleme der schulbezogenen Streßforschung deutlich:

1. *Gegenstandsproblem*: In den vorliegenden Untersuchungen erscheint die Streßthematik in mehrfacher Verkürzung. Der Untersuchungsschwerpunkt liegt beinahe ausschließlich auf Überforderung und (überforderungsbedingter) Angst, insbesondere der Leistungs- und Prüfungsangst. Unterforderungsbezogene Beanspruchungsformen wie Monotonie und psychische Sättigung treten demgegenüber weitgehend zurück, obwohl sie einen nicht unerheblichen Einfluß auf Lernmotivation und Leistungsverhalten in Schule und Hochschule haben dürften. Dies läßt sich sehr schnell veranschaulichen, wenn man an die häufig didaktisch unzureichend aufbereiteten Unterrichtsstunden, Vorlesungen und Seminare denkt. In diesem Zusammenhang wäre auch das

Problem der qualitativen Unterforderung bei quantitativer Überforderung stärker zu berücksichtigen.

Eine zweite Problemverkürzung liegt darin, daß das Forschungsinteresse und das Interesse der Öffentlichkeit überwiegend auf Leistungs- und Prüfungsangst unter dem Primärziel der Entwicklung kognitiver Kompetenz ausgerichtet sind. Die Entwicklung sozialer Kompetenz wie auch Störungen der Selbstverwirklichung und Verselbständigung erscheinen demgegenüber unzureichend beachtet.

Eine dritte Problemverkürzung liegt in der Konzentration auf den Schüler. Mit bisher noch wenigen Ausnahmen (vgl. z. B. *Brück*, 1978; *Weidenmann*, 1978) wird der Streß von Lehrern und auch der von Eltern im Zusammenhang mit der Gesamtproblematik des Schulstreß kaum berücksichtigt.

Eine vierte Problemverkürzung besteht schließlich darin, daß langfristige Auswirkungen von Schulstreß auf die körperliche und psychische Gesundheit, die spätere berufliche Streßanfälligkeit, das schulüberdauernde Leistungs- und Sozialverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung bisher keiner systematischen Analyse unterzogen wurden.

2. *Theorieproblem*: Trotz der Fülle empirischer Untersuchungen und verschiedener theoretischer Ansätze fehlt bisher noch ein integratives theoretisches Konzept über Streß in Schule und Hochschule. So kam auch ein im Herbst 1976 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft einberufenes Gremium von Wissenschaftlern u. a. zu dem Schluß, daß die isolierte Benennung potentieller Determinanten nicht sinnvoll sei, sondern vielmehr versucht werden sollte, deren vielschichtige und gegenseitige Interdependenz aufzuzeigen (b: e, 1977, 50ff.). Hiermit ist gleichzeitig die Forderung nach Funktionsanalysen und entsprechenden Modellen aufgeworfen.

3. *Methodenproblem*: Die bei Schulangstuntersuchungen üblicherweise eingesetzten Fragebogenverfahren bringen als reaktive Verfahren spezifische Schwierigkeiten mit sich. Höhere Angstgrade beeinträchtigen nicht nur das Ausfüllen eines Fragebogens, sondern das Zugestehen von Angst setzt eine mit dieser Angst eigentlich inkompatible psychische Stabilität voraus. Antworten im Rahmen traditioneller Fragebogenverfahren sind dementsprechend nur bedingt aussagekräftig (vgl. auch *Krohne*, 1975, 27). Weiterhin muß die bei entsprechenden Untersuchungen gewöhnlich unterstellte Bereichsspezifität von Trait-Angst zumindest fraglich erscheinen.

4. *Praxisproblem*: Die theoretischen Konzepte zum Schulstreß ermöglichen dem Praktiker bisher noch nicht eine wesentlich bessere und sicherere Orientierung in seinem Handlungsfeld. Zudem beziehen sich die gegebenen Empfehlungen häufig nur auf allgemeine therapeutische Hinweise, für die er selbst wiederum keine Handlungskompetenz

besitzt. Darüber hinaus werden praxisbezogene Überlegungen häufig als schon hinreichend empirisch abgesicherte Handlungsanweisungen mißverstanden. Praktiker finden sich somit in dem Dilemma, daß sie angesichts der öffentlichen Diskussion sich zunehmend Handlungszwängen ausgesetzt sehen, denen sie entweder aufgrund der gegebenen institutionellen Bedingungen nicht nachkommen oder sie nicht in entsprechende wissenschaftlich begründete Maßnahmen umsetzen können.

Von den vier angesprochenen Problemen kommt beim derzeitigen Forschungsstand dem Theorieproblem Leitfunktion zu. Die Klärung dieses Problems kann als Voraussetzung für eine zufriedenstellende Lösung des Methoden-, Gegenstands- und Praxisproblems gelten.

Die im vorangegangenen Abschnitt zusammengefaßte Charakterisierung schulischer Streßfaktoren ist mehr oder weniger theoriefrei vorgenommen worden. Beschreibungen dieser Art tragen zwar zur Veranschaulichung des schulischen Streßproblems bei, fördern jedoch nur in begrenzter Weise deren differenzierte Analyse. Ein weiterführender Weg liegt in der theoriegeleiteten, subjektive Bewertungen einbeziehenden Klassifikation von Streßsituationen, wie sie im vorliegenden Band von *Allmer* sowie von *Weidenmann* versucht werden. Einen zweiten erfolgversprechenden Ansatz sehen wir darin, daß man Streß in Schule und Hochschule nicht einseitig als zwingende Folge einzelner Faktoren oder Faktorenkomplexe (z. B. Begabungsmängel, Sozialisationsbedingungen oder Schulsysteme) auszuweisen versucht, sondern – in psychologischer Sicht – die *funktionale* Grundlage verdeutlicht, auf der schulbezogener Streß überhaupt erst entstehen kann (vgl. hierzu auch *Fuchs*, im vorliegenden Band). Von besonderer Bedeutung erscheint unter einer solchen funktionsanalytischen Perspektive die in der Handlung realisierte Interaktion von Person, Umwelt und Aufgabe. Die im folgenden gegebene Funktionsanalyse von Streß in Schule und Hochschule geht dementsprechend von handlungstheoretischen Überlegungen aus (vgl. u. a. *Nitsch & Allmer*, 1976a). Zugunsten eines Funktionsmodells, das schulbezogenen Streß nicht als Zustand, sondern als Prozeß beschreibt, wird auch auf die weitere Aufzählung oder Systematisierung schulischer »Stressoren« verzichtet. Der Akzent liegt – in konkreter, aber nicht grundsätzlicher Einschränkung auf die Situation von Schülern und Studenten – auf der Streßdynamik, weil dadurch nicht nur das Streßgeschehen transparenter, sondern auch praktische Möglichkeiten und Bedingungen der Streßkontrolle deutlicher gemacht werden können. Der Terminus »Schulstreß« wird dabei weniger als wissenschaftlich exakter Begriff zugrunde gelegt, sondern eher als umgangssprachliches Etikett von Erscheinungen verstanden, die sich präziser unter dem Begriff der Beanspruchung subsumieren ließen.

## 2. Streß und Handlungsregulation

In der Handlung als intentionalem Verhalten, d. h. als absichtliche Verhaltensorganisation unter subjektiven Zwecksetzungen, werden sowohl objektive als auch subjektive Gegebenheiten integriert und im Laufe des Handlungsprozesses verändert. Hieraus ergibt sich auch die zentrale Bedeutung der Handlung für das Streßgeschehen. Handlungen bilden die Grundlage der Streßentstehung: Die Erfüllung von Handlungsforderungen kann mit Schwierigkeiten verbunden sein, die als Streß erlebt werden (z. B. wenn von einem Schüler ein Aufsatz zu einer bestimmten Thematik verlangt wird, der er sich nicht gewachsen fühlt), die Ausführung einer Handlung kann mit Streß verbunden sein (z. B. Arbeit unter Zeitdruck oder »Block« während einer Prüfung), das Handlungsergebnis kann durch daran geknüpfte negative Konsequenzen oder das Erleben eines Mißerfolges streßrelevant werden. In der Handlungsregulationsstruktur selbst liegen die entscheidenden Ansatzpunkte für eine absichtliche Streßinduktion (z. B. Beeinträchtigung oder inhaltliche Beeinflussung der Situationsbewertungen).

Streß entsteht nicht nur handlungsbezogen, sondern wirkt sich wiederum auf die innere und äußere Handlungsstruktur aus (z. B. Unfähigkeit, einen »klaren Gedanken zu fassen«, motorische Koordinationsstörungen etc.).

Handlungen können schließlich unmittelbar auf Streßbewältigung gerichtet sein (z. B. wenn ein Schüler durch Clownerien sozialbedingten Streß aufgrund mangelnder Beachtung und Anerkennung zu kompensieren versucht).

Die hier angesprochenen Gesichtspunkte sollen in der folgenden Analyse weiter ausgeführt werden, indem zunächst die wichtigsten Handlungsdeterminanten hervorgehoben und ihre grundsätzliche Bedeutung für die Streßentstehung dargelegt werden. Anschließend wird das Zusammenwirken der Handlungsdeterminanten im Prozeß der Handlung analysiert und im Sinne eines Handlungsprozeßmodells zusammengefaßt, um darauf bezogen die wesentlichen funktionalen Grundlagen der Streßentstehung und Streßbewältigung deutlich zu machen.

### 2.1 Handlungsdeterminanten

Die wesentlichen Handlungsdeterminanten – und damit unserer Auffassung entsprechend auch die wesentlichen Determinanten von Streß – entstammen drei Quellen: der Person, der Umwelt und der Aufgabe. Dementsprechend lassen sich Handlungen (und mit ihnen verbundene Streßphänome) aus der jeweiligen *Person-Umwelt-Aufgaben-Konstel-*

lation erklären (vgl. Abb. 1). Hierbei ist zwischen objektiven und subjektiven Faktoren zu unterscheiden. Objektive Faktoren werden unabhängig davon wirksam, ob sie von der betreffenden Person wahrgenommen und wie sie von ihr bewertet werden (z. B. autonome physiologische Prozesse, mechanische Umwelteinwirkungen). Die subjektiven Faktoren dagegen ergeben sich gerade aus solchen Bewertungen und bilden damit die Grundlage der kognitiven Handlungsregulation. Für die Entstehung von psychischem Streß sind nun nicht die objektiven Gegebenheiten entscheidend, sondern die subjektiven Modelle, die die Person über diese Gegebenheiten entwickelt hat (vgl. hierzu auch insbesondere die Beiträge von Lazarus sowie McGrath im vorliegenden Band).

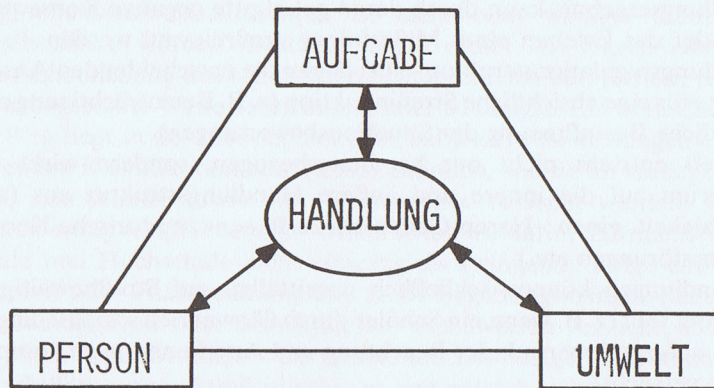


Abb. 1: Komponenten der Handlungssituation.

Die (subjektiven) *Persondeterminanten* ergeben sich einerseits aus Einschätzungen der eigenen Handlungsfähigkeit (Fähigkeitskonzept) und andererseits aus der eigenen Handlungsbereitschaft (Bereitschaftskonzept).

Das *Fähigkeitskonzept* bezieht sich auf das eigene Leistungs- und Sozialverhalten. Für Streßgenese und Streßkontrolle ist dabei nicht nur (a) die Einschätzung erblich vorgegebener und durch Lern- und Entwicklungsprozesse ausgeformter *potentieller* Fähigkeiten von Belang. Fähigkeiten können vielmehr (b) in ihrer *aktuellen* Verfügbarkeit durch Übungs- und Beanspruchungsprozesse beeinflusst werden.

Eine dritte, bisher kaum berücksichtigte Komponente des Fähigkeitskonzepts liegt schließlich darin, daß (c) die Bewertung der potentiellen und aktuellen Fähigkeiten durch die Einschätzung ihrer inhaltlichen und

zeitlichen Veränderbarkeit, d. h. der *zukünftigen* Fähigkeiten relativiert wird. Beispielsweise wird ein Schüler Überforderungen ganz anders erleben, wenn er seine aktuelle Fähigkeit lediglich als durch Ermüdungsprozesse kurzfristig (und damit reversibel) eingeschränkt bzw. seine potentiellen Fähigkeiten als unveränderbar gering betrachtet. Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang, wenn ältere Lehrer einen Abbau ihrer potentiellen Fähigkeiten befürchten und demzufolge vorwegnehmen, daß sie den schulischen Anforderungen zunehmend nicht mehr gewachsen sein werden. Fehlende fähigkeitsbezogene Veränderungserwartungen können objektiv überwindbare Streßsituationen als subjektiv ausweglos erscheinen lassen. In diesem Zusammenhang stehen auch – z. T. sozial verstärkte – Erwartungssuggestionen wie »Das wirst du schon noch lernen!« bzw. »Du bist doch zu dumm, um das jemals zu kopieren!«.

Ähnlich wie das Fähigkeitskonzept beinhaltet auch das *Bereitschaftskonzept* zeitperspektivisch gesehen unterschiedliche Teile: (a) Das Konzept von den eigenen *potentiellen* Bereitschaften wird durch die Gesamtheit der Vorstellungen gebildet, die man über seine überdauernde Motivstruktur und über die in Frage kommenden Befriedigungsobjekte entwickelt hat. In das Konzept von den potentiellen Bereitschaften gehen ebenfalls Auffassungen über deren Erb- oder Erfahrungsabhängigkeit mit ein. Dies zeigt sich z. B. in Erklärungen wie »Ich bin nun einmal von Grund auf faul!« oder »Bei uns liegt die Freude an der Musik im Blut!«. (b) Das Konzept der *aktuellen* Bereitschaften bezieht sich auf die jeweilige durch Sättigungsvorgänge überformte Bedürfnislage. (c) In das Bereitschaftskonzept gehen schließlich auch Erwartungen über die Veränderbarkeit der potentiellen und aktuellen Bereitschaften ein, d. h. Auffassungen über *zukünftige* Bereitschaften.

Die Bedeutung der drei Komponenten des Bereitschaftskonzepts läßt sich an folgendem Beispiel veranschaulichen: Ein Schüler zeigt keinen Ehrgeiz im Unterricht und wird deswegen getadelt. Dieser Tadel kann ganz unterschiedlich belastend sein, je nach dem, ob der Schüler seinen mangelnden Ehrgeiz auf eine momentane Unlust oder auf ein grundsätzlich gering ausgeprägtes Leistungsmotiv zurückführt. Im ersten Fall würde der Tadel als Ausnahmefall wahrgenommen, im zweiten jedoch als Ankündigung zu erwartender wiederholter Kritik. Diese Sichtweise wird zusätzlich durch die Einschätzung der Veränderungsmöglichkeit der aktuellen bzw. potentiellen Bereitschaft beeinflusst. Sieht der Schüler eine Möglichkeit zur zukünftigen Verstärkung seines Leistungsmotivs, so wird dies sein Streßerleben in diesem Fall verringern.

Subjektive *Umweltdeterminanten* ergeben sich aus Kognitionen über materielle und soziale Gegebenheiten im schulischen und außerschulischen Bereich. Von der subjektiven Wahrnehmung dieser Gegebenheiten

ten hängen einerseits die Einschätzung der Verwirklichungsmöglichkeiten der eigenen Fähigkeiten ab (Möglichkeitenkonzept) und andererseits die Einschätzung der äußeren Befriedigungsmöglichkeiten der eigenen Bedürfnisse (Anregungskonzept).

Das *Möglichkeitenkonzept* enthält Vorstellungen darüber, inwieweit die materiellen und sozialen Rahmenbedingungen für die eigene Fähigkeitsverwirklichung förderlich oder hemmend sind. Hierzu gehören Faktoren wie die materiellen Arbeitsbedingungen (z. B. unzureichende Hilfsmittel wie Bücher, Karten, Kassetten, Rechenhilfen, Vervielfältigungsmöglichkeiten u. ä.), die räumlichen Bedingungen in der Schule oder Hochschule im Unterricht, in den Lesesälen und zu Hause (wo sich z. B. in Studentenwohnheimen oder Wohngemeinschaften das Problem stellt, verschiedene Interessen und Arbeitsstile zu koordinieren), die Gestaltung der Stundenpläne (z. B. Aufeinanderfolgen von Hauptfächern ohne Zwischenpausen), Klassenstärke, soziale Normen und Regeln, wie sie z. B. in bestimmten Unterrichtsritualen zum Ausdruck kommen. Hervorzuheben sind insbesondere auch die sowohl räumlich als auch sozial eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten in der Schule. Die Pausenhöfe sind in der Regel zu klein, Rasenflächen dürfen nicht betreten und schon gar nicht bespielt werden, Geräte zur sportlichen Betätigung fehlen entweder völlig oder stehen in Hallen unter Verschluss, die Hallen stehen aber auch bei Regenwetter zur Pausengestaltung nicht zur Verfügung. Während des Unterrichts gehört Stillsitzen zum Ritual, das durch den Lehrenden auch entsprechend streng überwacht wird. Die Realisierungsmöglichkeiten der eigenen Fähigkeit während des Unterrichts werden durch die Klassengröße eingeschränkt, so daß der einzelne Schüler nur verhältnismäßig selten zu Wort kommt. Insgesamt liegt der Aktivitätsschwerpunkt meist eindeutig beim Lehrer, wie Untersuchungsergebnisse von *Tausch & Tausch* (1968) eindrucksvoll belegen, nach denen der Lehrer fünfzig- bis einhundertmal soviel spricht und achthundertmal so viele Fragen stellt wie der einzelne Schüler.

Das Erleben von Streß wird nicht nur durch die Wahrnehmung der aktuell vorliegenden Bedingungen, sondern ebenfalls durch die Einschätzung der Zeitperspektive beeinflusst. Studenten beispielsweise, die ihre ungünstigen Wohnverhältnisse als Übergangslösung betrachten, werden darunter weniger leiden, als ihre Kommilitonen, die dies als ihre langfristige Studiensituation erleben. Soziale Isolation oder restriktive Unterrichtssituationen werden oft nur deshalb erträglich, weil sie als vorübergehend und durch Freizeitaktivitäten ausgleichbar wahrgenommen werden.

Im *Anregungskonzept* ist die subjektive Bedeutung der materiellen und sozialen Umweltgegebenheiten im schulischen und außerschuli-

schen Bereich festgelegt. Diese Bedeutungseinschätzung bezieht sich darauf, inwieweit die jeweiligen Umweltgegebenheiten als motivierend wahrgenommen oder als motivbefriedigende Handlungsfolgen antizipiert werden. Zu solchen externen Motivatoren gehören insbesondere Belohnung und Bestrafung, Lob und Tadel, emotionale Zu- oder Abwendung, soziale Anerkennung etc. Ungünstige Anregungsbedingungen werden wiederum anders erlebt, je nachdem, ob sie als kurzfristig oder langfristig beurteilt werden. Ein Schüler wird beispielsweise den Entzug sozialer Anerkennung oder einen Tadel durch seinen Lehrer ganz anders verarbeiten, wenn er hierin ein Ausnahmeverhalten anderer ihm gegenüber sieht und nicht einen Ausdruck genereller Ablehnung.

Wie die Person- und Umweltdeterminanten, so sind auch die subjektiven *Aufgabendeterminanten* in zwei Konzepten zusammengefaßt. Die Vorstellungen über die Lösbarkeit der jeweiligen Aufgabe bilden das Lösbarkeitskonzept, die Einschätzungen der Aufgabenattraktivität das Attraktivitätskonzept.

Das *Lösbarkeitskonzept* faßt aufgabenbezogene Kognitionen darüber zusammen, wieviel (Aufgabenumfang) wie gut (Aufgabenschwierigkeit) in welcher Zeit (Zeitvorgabe) auf welche Weise (Hilfsmittel, Verfahrensvorschriften) zu bearbeiten ist. Auch unter dem Aspekt des Lösbarkeitskonzeptes hängt das Streßerleben davon ab, ob die Aufgabe als einmalig auftretend (und damit z. B. als unwiederbringliche Chance) betrachtet wird oder als sich wiederholt stellendes Problem. Im letztgenannten Fall kann sowohl eine Möglichkeit zum Ausgleich früherer Mißerfolge als auch eine permanente Bedrohung gesehen werden. Man kann sich dies am Beispiel wiederholt anstehender Semesterarbeiten einerseits und Abschlußprüfungen andererseits veranschaulichen.

Das *Attraktivitätskonzept* umschließt diejenigen Aspekte der Aufgabe, die deren persönliche Bedeutung ausmachen. Diese Bedeutungseinschätzung bezieht sich darauf, inwieweit die Bearbeitung der Aufgabe und die dabei erzielbaren Ergebnisse als unmittelbar befriedigend wahrgenommen werden. Auch der Zusammenhang von Aufgabenattraktivität und Streß ist wie in den vorangegangenen Fällen zeitperspektivisch zu sehen. Ist eine unattraktive Aufgabe nur einmal zu erledigen, so wird dies in der Regel weniger stressend erlebt als die Konfrontation mit einer ebenso unattraktiven Aufgabe, von der man jedoch erwartet, daß sie sich in Zukunft immer wieder stellen wird. Dies zeigt sich in der Hochschule z. B. dann, wenn von einem Studenten ohne wissenschaftliche Ambitionen die wissenschaftliche Abschlußarbeit erstellt werden muß und er sein damit verbundenes Unwohlsein dadurch dämpft, daß er sich immer wieder die Einmaligkeit der Aufgabe vergegenwärtigt.

Dieser Zusammenhang findet allerdings dort seine Ausnahme, wo Wiederholungen zur Gewöhnung und damit zur Desensibilisierung führen.

Die bisherige Erörterung der handlungsdeterminierenden Konzepte kann noch einen Schritt fortgeführt werden, indem übergeordnete zeitperspektivische sowie inhaltliche Gesichtspunkte verdeutlicht werden.

In *zeitperspektivischer* Hinsicht kann – wie bereits ausgeführt – zwischen Kognitionen über potentielle und aktuelle sowie über gegenwärtige und zukünftige Gegebenheiten unterschieden werden (vgl. Abb. 2). Dabei erscheint vor allem die letztgenannte Unterscheidung von Zustands- und Veränderungskognitionen besonders bedeutsam.

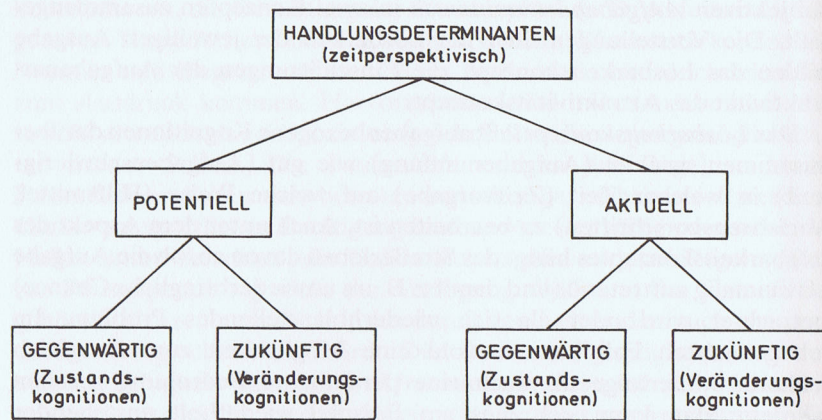


Abb. 2: Zeitperspektivische Klassifikation der Handlungsdeterminanten.

*Inhaltlich* läßt sich die Gesamtheit der Bewertungsprozesse unter zwei Gesichtspunkten zusammenfassen, nämlich unter dem der subjektiven Kompetenzeinschätzung einerseits und dem der subjektiven Valenzeinschätzung andererseits (vgl. Tab. 1).

Die subjektive *Kompetenz* ist *quantitativ* durch die Wahrscheinlichkeit bestimmt, mit der Annäherungs- oder Vermeidungsziele unter dem Doppelaspekt (a) der Bewältigung der Aufgabenanforderungen und (b) der Bewahrung der inneren Stabilität erreichbar erscheinen. Die Höhe der Wahrscheinlichkeit hängt zum einen von der Ungewißheit über die kompetenzbezogenen Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren ab, die im Fähigkeits-, Möglichkeits- und Lösbarkeitskonzept zusammengefaßt sind. Unsicherheiten bei der Einschätzung von Fähigkeiten, Möglich-

keiten und Lösbarkeiten schränken – sofern sie nicht durch allgemeine Konfidenzerwartungen (z. B. »Es wird schon gut gehen«) ausgeglichen werden – die subjektive Kompetenz ein und werden damit zu Streßfaktoren. Die Ungewißheit kann sich dabei darauf beziehen, ob bestimmte Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Verfügung stehen und Aufgaben mit bestimmten Lösbarkeiten überhaupt gestellt werden, oder zu welchem Zeitpunkt und mit welcher Dauer diese Gegebenheiten zu erwarten sind.

Neben der Ungewißheit geht in die Wahrscheinlichkeitsschätzung zum anderen die graduelle Beurteilung von Fähigkeiten, Möglichkeiten und Lösbarkeiten und deren Veränderlichkeit ein.

Der *qualitative* Aspekt der Kompetenz ist durch die Situationsstruktur bestimmt, d. h. durch den relativen Stellenwert von Fähigkeiten, Möglichkeiten und Lösbarkeiten. Die jeweilige Gewichtung dieser drei Faktoren in entsprechenden Attributionsprozessen legt den Grad des Eigenbeitrages und der Selbstverantwortlichkeit und damit das Ausmaß der erlebten Kontrolle über die jeweilige Situation fest.

SUBJ., OBJ.	KOMPETENZ	VALENZ
PERSON	Fähigkeitskonzept	Bereitschaftskonzept
UMWELT	Möglichkeitskonzept	Anregungskonzept
AUFGABE	Lösbarkeitskonzept	Attraktivitätskonzept

Tab. 1: Handlungsdeterminierende Konzepte.

Die subjektive *Valenz* ist *quantitativ* bestimmt als wahrgenommene Bedeutung oder Wichtigkeit der jeweiligen Situationskonstellation. Diese Bedeutung läßt sich als Wahrscheinlichkeit ausdrücken, mit der das Erreichen von Annäherungs- oder Vermeidungszielen zur Befriedigung der Gesamtheit der individuellen Bedürfnisse führt. In diese Wahrscheinlichkeitseinschätzung geht sowohl die Stärke des wahrgenommenen oder antizipierten Einflusses auf die Gesamtbedürfnislage ein als auch die Einschätzung der Langfristigkeit dieses Effektes und der Einmaligkeit der Befriedigungsgelegenheit. Diese Einschätzungen wiederum resultieren einerseits aus dem Grad der Ungewißheit über die valenzbezogenen Faktoren, die im Bereitschafts-, Anregungs- und Attraktivitätskonzept zusammengefaßt sind. Zum anderen beruhen sie

auf der Einzeleinschätzung der individuellen Bereitschaften, des Anregungsgehaltes der Umwelt und der Aufgabenattraktivität.

Der *qualitative* Aspekt der Valenzeinschätzung ist durch die jeweilige Situationsstruktur bestimmt, d. h. durch den relativen Stellenwert der Bereitschaften, Anregungen und Attraktivitäten. Diese valenzbezogene Einschätzung der Situationsstruktur bestimmt die zweite Komponente der Ursachen- und Verantwortlichkeitszuschreibung. Während im Zusammenhang mit Kompetenzeinschätzungen der Grad der *instrumentellen* Selbstverursachung und Selbstverantwortlichkeit beurteilt wird, wird im Rahmen von Valenzeinschätzungen der Grad der Eigeninitiative und damit der *motivationalen* Selbstverursachung und Selbstverantwortung bewertet.

Kompetenz- und Valenzeinschätzungen können dadurch streßbedeutsam werden, daß sie entweder negativ ausfallen oder mögliche Ungewißheiten über einzelne Situationsfaktoren nicht beseitigen können. Gerade diese Ungewißheiten, die sich in ihrer Gesamtheit als *Situationsungewißheit* zusammenfassen lassen, haben, wie noch zu zeigen sein wird, entscheidenden Einfluß auf das Streßgeschehen. Die Situationsungewißheit hängt von dem Grad ab, in dem Person-, Umwelt und Aufgabendeterminanten definierbar erscheinen und darauf bezogene klare Kompetenz- und Valenzeinschätzungen vorgenommen werden können.

Die Situationsungewißheit steigt in Abhängigkeit von folgenden Gegebenheiten:

1. *Informationsmangel*: Informationen können in bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Bereitschaften, die in der Situation liegenden Möglichkeiten und Anregungen und in bezug auf die Lösbarkeit und Attraktivität der Aufgabe unvollständig sein oder gänzlich fehlen. Dies kann dann der Fall sein, wenn bestimmte Fähigkeiten bisher noch nicht herausgefordert oder einzelne Interessen noch nicht angeregt wurden und einem deshalb unbekannt sind, weiterhin wenn man keine Kenntnis bestimmter äußerer Gegebenheiten besitzt oder Aufgabenstellungen neuartig sind. In besonders komplexer Form stellt sich dieses Problem im Zusammenhang mit der Wahl des eigenen Studienfaches oder des späteren Berufes, wobei präzise Informationen für die Kompetenz- und Valenzeinschätzung in der Regel nicht verfügbar sind.
2. *Informationsüberangebot*: Ein Überangebot an Informationen läßt ebenfalls keine genauen und sicheren Kompetenz- und Valenzeinschätzungen zu, da die Einzelinformationen nicht mehr nach ihrer Wichtigkeit selektiert und hierarchisiert sowie in Verarbeitungsvorgängen in klare Beziehungen zueinander gebracht werden können. Ein Beispiel hierfür ist die Vielzahl der Informationen, die bei

Aufnahme eines Studiums zu verarbeiten sind und häufig zur kognitiven Desorientierung führen.

3. *Informationsmehrdeutigkeit*: Mehrdeutigkeit entsteht dann, wenn vorhandene Informationen einen großen Interpretationsspielraum lassen. Die Größe des Interpretationsspielraums wiederum ist abhängig davon, ob man über ein Bezugssystem für die kognitive Einordnung der jeweiligen Information verfügt, inwieweit alternative Bezugssysteme angesprochen und ob mit der Information auch Interpretationsvorschriften gegeben werden. Ein typisches Beispiel für Mehrdeutigkeit ist die »unbestimmte« Reaktion eines Prüfers (»hm«) auf die Antwort eines Prüflings. Der Prüfungskandidat weiß in diesem Fall nicht, ob mit dieser Reaktion Zustimmung, Zweifel oder lediglich die Aufforderung zum Weitersprechen zum Ausdruck kommt.
  4. *Konflikt*: Im Zusammenhang mit Situationsungewißheit ist hiermit gemeint, daß vorliegende Informationen über Person-, Umwelt- oder Aufgabengegebenheiten widersprüchlich sind. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn man in früheren Prüfungen unterschiedlich gut abgeschnitten hat (z. T. »gut«, z. T. aber »schlecht« war), einige Kommilitonen die bevorstehende Prüfung als leicht, andere sie aber als schwer bezeichnen, einige den Prüfer als angenehm, andere ihn als unangenehm darstellen, und man von einer Seite gehört hat, er würde gute Noten vergeben, während andere behaupten, er würde überaus streng zensieren. Ein nicht nur für den angehenden Studenten selbst schwer auflösbarer Informationskonflikt ergibt sich aus der Betonung der »Studentenherrlichkeit« einerseits und des universitären »Leistungsterrors« andererseits. Generell lassen sich Kompetenzkonflikte (Diskrepanzen hinsichtlich Fähigkeiten, Möglichkeiten und Lösbarkeiten) und Valenzkonflikte (Diskrepanzen hinsichtlich Bereitschaften, Anregungen und Attraktivitäten) unterscheiden.
- Obwohl in allen genannten Fällen Situationsungewißheit entsteht, werden jedoch die Strategien zur Auflösung dieser Ungewißheit jeweils unterschiedlich sein. Bei Informationsmangel wird das Informationssuchverhalten verstärkt, bei Informationsüberangebot nach Möglichkeiten und Kriterien der Auswahl oder der schrittweisen Verarbeitung gesucht, bei Mehrdeutigkeit bemüht man sich um Interpretationsraster und bei Konflikten wird man beispielsweise versuchen, den einen der beiden widersprüchlichen Aspekte abzuwerten und den anderen aufzuwerten oder beide gewissermaßen auf »höherer Ebene« zu integrieren. Hieraus folgt auch, daß Ungewißheit zementiert wird, wenn Strategien zu ihrer Auflösung unterbunden werden. Dies ergibt sich etwa dann, wenn man in Prüfungen keine Möglichkeit der Rückfrage sieht, andere einem ihre Prüfungserfahrungen vorenthalten oder wenn darauf verwie-

sen wird, daß man über andere Personen oder über die Studiensituation seine eigenen Erfahrungen sammeln sollte.

Nach den in diesem Abschnitt vorgenommenen Unterscheidungen hängen Streß und Streßbewältigung von der Wechselbeziehung objektiver und subjektiver Faktoren ab. Von psychologisch entscheidender Bedeutung ist dabei die subjektive Bewertung der objektiven Faktoren Person, Umwelt und Aufgabe unter den Gesichtspunkten der Kompetenz und Valenz. Kompetenz und Valenz sind dabei nicht als Eigenschaften aufzufassen, die der Person oder den äußeren Gegebenheiten zugeschrieben werden, sondern handlungstheoretisch handelt es sich um Attributionen, die auf die jeweilige *Konstellation* von Person, Umwelt und Aufgabe bezogen sind. In dieser Auffassung wird der Situationsbegriff auch nicht auf die Umweltgegebenheiten eingeschränkt, sondern Situation ist in handlungstheoretischer Sicht durch die jeweils konkrete Konstellation von Person-, Umwelt- und Aufgabefaktoren bestimmt.

Vor dem Hintergrund dieser Situationsdefinition lassen sich auch *Sozialisationsinflüsse* in der Entstehung von Schulstreß prägnanter machen. Es ist anzunehmen, daß sich starke und/oder wiederholte gleichsinnige Erfahrungen mit der Zeit zu relativ überdauernden Erwartungs-, Interpretations- und Bewältigungsmustern verfestigen, die wiederum die individuelle »Streßanfälligkeit« bestimmen. Wesentliche Erfahrungsakzente und -spielräume werden dabei offenbar durch Sozialisationsfaktoren gesetzt. Eine besondere Rolle in der Entwicklung von Ängstlichkeit als Persönlichkeitseigenschaft spielen die familiären Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst (vgl. u. a. *Perry & Millimet*, 1977). In der *primären (familiären) Sozialisation* scheinen insbesondere die soziale Schichtzugehörigkeit, der Erziehungsstil der Eltern und das Geschlecht des Kindes Einfluß auf streßrelevante Personmerkmale wie Ängstlichkeit und Angstkontrollstil auszuüben (vgl. hierzu u. a. *Berg, Butler & McGuire*, 1972; *Stapf* et al., 1972; *Krohne*, 1975).

In bezug auf die Schichtzugehörigkeit geht aus Untersuchungen in den USA hervor, daß Kinder aus der sozialen Unterschicht durchgängig höhere Schulangstwerte aufweisen als Kinder der Mittelschicht (vgl. u. a. *Dunn*, 1968; *Phillips, Martin & Meyers*, 1972). *Krohne* (1977b) interpretiert diese Befunde mit den auf Unterschichtkinder weniger zugeschnittenen schulischen Anforderungen und den bei Angehörigen der sozialen Unterschicht mit geringerer Differenziertheit entwickelten Angstkontroll-Mechanismen.

Untersuchungen von *Castaneda, McCandless & Palermo* (1956), *Sarason* et al. (1960), *Phillips* (1962) und *Hill* (1963) ergaben, daß Jungen in Angsttests niedrigere Werte als Mädchen erreichen. Die Werte für die Angstleugnung liegen bei Jungen jedoch höher als bei

Mädchen. Diese Ergebnisse könnten so interpretiert werden, daß Jungen entsprechend den an sie herangetragenen Rollenerwartungen ihre Angst besser zu kontrollieren gelernt haben. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen *Gärtner-Harnach* (1973), *Nickel, Schlüter & Fenner* (1973) und *Schwarzer* (1975) in Untersuchungen zu Schul- bzw. Leistungs- und Prüfungsangst. Entsprechende Geschlechtsunterschiede konnte auch *Udris* (1976a) in seinen vergleichenden Untersuchungen zur Prüfungsangst bei Sportstudenten deutlich machen. Nach der Untersuchung von *Tryon, Leib & Tryon* (1973) zeigen sich auch in bezug auf die schulischen Leistungen Geschlechtsunterschiede: Jungen mit überdurchschnittlichen Leistungen weisen niedrige, Mädchen mit entsprechenden Leistungen dagegen hohe Schulangstwerte auf. *Krohne* (1977b) führt dies darauf zurück, daß gute schulische Leistungen bei Jungen die Selbstsicherheit erhöhen und Schulangst reduzieren, weil bei ihnen gute Leistungen den Sozialisationszielen entsprechen, während überragende Schulleistungen von Mädchen als nicht rollenkonform erlebt werden und erhöhte Angst induzieren. So begründete Geschlechtsunterschiede scheinen allerdings in neuerer Zeit zunehmend an Gewicht zu verlieren. Es wäre in diesem Zusammenhang im übrigen auch zu überlegen, inwieweit hier auch geschlechtsrollenabhängige Unterschiede in der Angstbewältigung zum Ausdruck kommen. Wenn Angstleugnung bei Jungen stärker als bei Mädchen ausgeprägt ist, dann sind auch Versuche der Angstbewältigung durch intensivere Prüfungsvorbereitung (mit entsprechend positiven Leistungskonsequenzen) weniger wahrscheinlich. Dies würde auch mit einer Erklärung dafür sein können, warum vielen Lehrern Mädchen im Durchschnitt »fleißiger« erscheinen. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Angstbereitschaft stehen nach Untersuchungen von *Adams & Sarason* (1963) offenbar auch in Zusammenhang mit der Ängstlichkeit der Eltern: Eine entsprechende Beziehung besteht danach deutlich zwischen Mädchen und ihren Müttern, schwächer zwischen Jungen und ihren Müttern und ganz schwach zwischen Jungen und ihren Vätern. Keine Beziehung konnte zwischen den Angstskalenwerten von Mädchen und denen ihrer Väter festgestellt werden.

Den Einfluß elterlicher Erziehungsstile auf Schulangst faßt *Krohne* (1977b) folgendermaßen zusammen: Zwischen Leistungs Betonung durch die Eltern und Schulangst ihrer Kinder wird allgemein ein kurvilinearere Zusammenhang angenommen mit erhöhter Ängstlichkeit sowohl bei Über- als auch bei Unterbetonung des Leistungsaspektes von seiten der Eltern. Insbesondere väterliche Strenge scheint mit erhöhter Angst im Leistungsbereich einherzugehen, während mütterliche Strenge eher mit einer allgemeineren Ängstlichkeit der Kinder verbunden ist. Weiterhin entwickeln Kinder dann geringere Ängstlichkeit,

wenn ihnen differenzierte Modelle zur subjektiven Erklärung von Ereignissen vermittelt werden und dabei vor allem auch deren Kontrollierbarkeit verdeutlicht wird.

Zu den Faktoren, die im Laufe der *sekundären (schulischen) Sozialisation* Einfluß auf personenspezifische Streßdeterminanten gewinnen, gehören insbesondere die frühen Schulerfahrungen (vgl. *Phillips*, 1967), die Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. *Öner*, 1977), der Instruktionsstil und das Prüfungs- und Ausleseverfahren (vgl. *McKeachie, Pollie & Speisman*, 1955; *Sarnoff et al.*, 1958; *Nickel & Schlüter*, 1970). Wenig aufgeklärt sind die oft weittragenden Interaktionseffekte zwischen primären und sekundären Sozialisationseinflüssen wie sie z. B. bei unterschiedlichen Erziehungsstilen der Eltern und der Lehrer zum Ausdruck kommen könnten.

Ohne den Sozialisationsaspekt im einzelnen weiter zu verfolgen, kann doch zusammenfassend festgehalten werden, daß Einflüsse im Laufe der frühen familiären und schulischen Sozialisation wesentlich zur Ausprägung individueller Bewertungs- und Bewältigungsmuster beitragen. Hieraus erklärt sich auch, daß keineswegs alle Schüler und Studenten unter den gleichen äußeren Gegebenheiten die gleichen Streßerscheinungen zeigen.

In bezug auf die *Bewertungsprozesse* (Kompetenz- und Valenzeinschätzungen) erscheint die Ausbildung zweier Grundhaltungen von vorrangiger Bedeutung, die man in Anlehnung an alltagssprachliche Umschreibungen als »Optimismus« und »Pessimismus« bezeichnen könnte. Im Rahmen unseres Konzeptes der Handlungsdeterminanten wäre eine *optimistische* Haltung (als relativ überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal) durch Neigung zu eher günstigen Situationseinschätzungen charakterisiert, während bei *pessimistischer* Haltung die Situationseinschätzungen eher negativ ausfallen werden. Im ersten Fall wird die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung und der daraus resultierenden Befriedigung günstiger bewertet als im zweiten Fall unter gleichen Bedingungen. Dies legt auch nahe, daß bei optimistischer Haltung die Erfahrungsauswertung eher nach dem »Falsifikationsprinzip«, bei pessimistischer Haltung dagegen nach dem »Verifikationsprinzip« erfolgt: »Optimisten« gehen davon aus, daß die Gegebenheiten grundsätzlich günstig sind und beugen sich erst (ausnahmsweise) einem zwingenden Gegenbeweis, der ihre Annahme widerlegt. Für »Pessimisten« dagegen ist die Günstigkeit der Gegebenheiten zumindest fragwürdig und muß erst bewiesen (verifiziert) werden. Wie nicht zuletzt die wissenschaftstheoretische Diskussion gezeigt hat, ist beides – Falsifikation und Verifikation – kaum zwingend zu leisten, so daß sich die einmal gefestigten Grundhaltungen nur schwer ändern lassen. Optimistische bzw. pessimistische Grundhaltung schließt die aus der Motiva-

tionsforschung bekannten Tendenzen der »Hoffnung auf...« bzw. »Furcht vor...« ein (z. B. in der Leistungsmotivation Erfolgs- und Mißerfolgsorientierung), ist aber nicht mit ihnen identisch. Beispielsweise kann sich selbst bei einem hohen Fähigkeitskonzept eine pessimistische Grundhaltung entwickeln, wenn ein negatives Möglichkeitskonzept ausgebildet wurde. Man ist dann der Auffassung, daß man trotz Einsatz aller Kräfte und Fähigkeiten dennoch nicht zum erwünschten Erfolg kommt, weil die äußeren Gegebenheiten dies nicht zulassen oder die erbrachte Leistung von anderen nicht akzeptiert oder ignoriert wird. Solche generalisierten optimistischen und pessimistischen Situationseinschätzungen können demnach unterschiedliche Handlungs-determinanten akzentuieren (vgl. Tab. 2). Entsprechend differenzierte empirische Analysen hierzu stehen allerdings noch aus.

BEWERTUNGS- TENDENZ	BEWERTUNGSASPEKT	
	Kompetenz	Valenz
"Optimismus"	Positives Situationskonzept in bezug auf - Fähigkeiten und/oder - Möglichkeiten und/oder - Lösbarkeiten	Positives Situationskonzept in bezug auf - Bereitschaften und/oder - Anregungen und/oder - Attraktivitäten
"Pessimismus"	Negatives Situationskonzept in bezug auf - Fähigkeiten und/oder - Möglichkeiten und/oder - Lösbarkeiten	Negatives Situationskonzept in bezug auf - Bereitschaften und/oder - Anregungen und/oder - Attraktivitäten

Tab. 2: Sozialisationsabhängige Bewertungstendenzen.

Wie schon angedeutet, unterliegen auch die individuellen Bewältigungsmuster Sozialisationseinflüssen. In Untersuchungen von *Miller & Swanson* (1960) und *Weinstock* (1967) wird z. B. auf schichtspezifische Erfahrungen der Primärsozialisation hingewiesen, die sich in bestimmten Streßbewältigungsmechanismen niederschlagen. So zeigten diese Untersuchungen, daß sich für Verleugnung eine negative und für Intellektualisierung und Projektion eine positive Korrelation zum sozialen Status ergibt, d. h. niedrige soziale Schichtangehörige tendieren zu einfachen, globalen Abwehrmechanismen, während Angehörige höherer sozialer Schichten vielfältigere und differenziertere Mechanismen einsetzen. Auch Geschlechtsrollen scheinen Grad und Art der Angstkontrolle mitzuprägen. Auch hier sind jedoch noch eingehendere empirische Untersuchungen vonnöten.

## 2.2 Handlungsphasen

In zeitlicher Hinsicht weisen Handlungen eine charakteristische Phasenstruktur auf, durch die die Einzelhandlung aus dem Handlungskontinuum ausgegrenzt wird (vgl. Nitsch, 1975; Nitsch & Allmer, 1976a). Diese Phasenstruktur (vgl. Abb. 3) können wir uns am Beispiel eines Studenten in einer Prüfungssituation veranschaulichen.

Zunächst wird der Prüfling sich Gedanken darüber machen, was auf welche Weise gefragt und was und wie er darauf antworten wird. Er versucht auf diese Weise vorab zu klären: »Schaffe ich das?«. Er wird sich dann weiter fragen, »Was bedeutet die Prüfung für mich?«, d. h. welche Folgen wird es jeweils haben, wenn er nicht zur Prüfung erscheinen, sie nicht bestehen oder sie erfolgreich abschließen würde. All dies sind Überlegungen, die vor dem eigentlichen Beginn der Prüfung ablaufen und dabei zukünftiges Geschehen antizipieren. Die Gesamtheit solcher Antizipationen ist kennzeichnend für die erste Phase im Handlungsprozeß, die *Antizipationsphase*.

Mit der Eröffnung der Prüfung beginnt die zweite Handlungsphase. Der Prüfling muß unmittelbar in Aktion treten und dabei seine Ausgangserwartungen in konkretes Verhalten (Aufnehmen, Verarbeiten und Beantworten der Fragen) umsetzen, um sein Handlungsziel (das Bestehen der Prüfung) zu realisieren. Dementsprechend wird diese Phase *Realisationsphase* genannt.

Das Verhalten des Prüflings führt zu einem bestimmten Ergebnis (Prüfungsnote). Dieses Handlungsergebnis wird von ihm nicht nur wahrgenommen, sondern auch unter verschiedenen Gesichtspunkten bewertet. Nehmen wir einmal an, die Prüfung wurde nicht erfolgreich absolviert. Für den Grad der Unzufriedenheit mit diesem Ergebnis und die für die Zukunft abgeleiteten Konsequenzen wird es von entscheidender Bedeutung sein, wie der Prüfling dieses Ergebnis interpretiert. Sein Streßerleben nach der Prüfung wird z. B. ganz unterschiedlich sein, je nachdem, ob er der Ansicht ist, der Prüfer habe »unmöglich schwere Fragen« gestellt, oder er selbst habe sich offenbar nicht genügend vorbereitet. Die Gesamtheit solcher Interpretationen ist charakteristisch für die *Interpretationsphase*.

### 2.2.1 Handlungsantizipationsphase

In der Antizipationsphase werden bestimmte Erwartungen entwickelt oder aktualisiert, die die Grundlage dafür bilden, ob und wann eine Handlung begonnen, wie sie ausgeführt und nach welchen Maßstäben sie bewertet wird. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Grundfragen:

(a) »Welchen Effekt kann ich erwarten, wenn ich ein bestimmtes Ziel

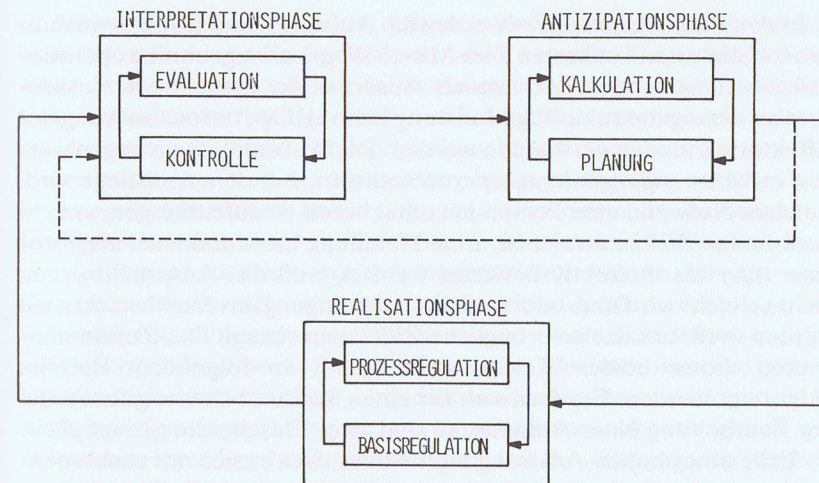


Abb. 3: Phasenstruktur der Handlung.

erreiche, und welchen Aufwand muß ich dafür aufbringen?« Diese Frage ist Ausgangspunkt subjektiver *Kalkulationsprozesse*.

(b) »Welches konkrete Ziel möchte ich auf welche Weise erreichen?«

Diese Frage ist Ausgangspunkt für subjektive *Planungsprozesse*.

Wie bereits im Zusammenhang mit der Erörterung der Handlungsdeeterminanten deutlich wurde, haben subjektive *Kalkulationsprozesse* zentralen Stellenwert in der psychischen Regulation von Handlungen. Es hängt entscheidend von den Kalkulationsprozessen ab, ob eine Handlung überhaupt ausgeführt wird und welche Erwartungen damit verbunden sind. Diese Erwartungen bilden die Grundlage für die Entstehung von antizipatorischem Streß (vgl. hierzu auch das Bedrohungs-Konzept von Lazarus, 1966) und sind selbst wiederum anfällig gegenüber Streßeffekten.

Im Laufe von Kalkulationsprozessen werden die aktuellen Person-, Umwelt- und Aufgabendeterminanten analysiert und unter den Gesichtspunkten der Kompetenz und Valenz subjektiv bewertet. Die auf Fähigkeiten, Möglichkeiten und Lösbarkeiten bezogene Kompetenzeinschätzung führt zu bestimmten Erwartungen über den Grad und die Wahrscheinlichkeit des mit der Handlungsausführung verbundenen Aufwands (*Aufwandkalkulation*). Die auf die Bereitschaft, Anregungen und Attraktivitäten bezogene Valenzeinschätzung führt zu bestimmten Erwartungen über den Grad und die Wahrscheinlichkeit des mit der Zielerreichung verbundenen Effekts (*Effektkalkulation*).

In den *Planungsprozessen* werden die Aufwand- und Effekterwartungen im Sinne von konkreten Ziel-Mittel-Weg-Vorwegnahmen operationalisiert. Das *Anspruchsniveau* als Ausdruck des subjektiven Anspruches an die eigene zukünftige Leistung kann als Operationalisierung der Effekterwartungen verstanden werden. Die Aufwanderwartungen werden im *Anstrengungsniveau* operationalisiert, mit dem festgelegt wird, welchen Aufwand eine Person maximal bereit ist aufzubringen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Eine Handlung kann demnach abgebrochen oder als ineffektiv bewertet werden, weil das Anspruchsniveau nicht erreicht wird und/oder weil das Anstrengungsniveau überschritten werden muß, um das ursprüngliche Ziel zu erreichen. Das Zusammenwirken dieser beiden Komponenten kann an folgendem Beispiel aufgezeigt werden. Ergeben sich für einen Schüler Schwierigkeiten bei der Bearbeitung einer Aufgabe, so sind zwei Entscheidungen möglich: Im Falle eines hohen Anstrengungsniveaus wird er sich mit zunehmender Intensität mit der Aufgabe beschäftigen, um sie schließlich doch zu lösen. Im Falle eines niedrigen Anstrengungsniveaus wird er eine Pause einschieben, sich möglicherweise zwischenzeitlich anderen Aufgaben zuwenden oder gänzlich darauf verzichten, die Aufgabe zu bearbeiten. Je höher das Anspruchsniveau im Vergleich zum Anstrengungsniveau ist, desto wahrscheinlicher wird mißerfolgsbedingter Streß. Je höher das Anstrengungsniveau, desto größer ist – unter sonst gleichen Bedingungen – die Ermüdungswahrscheinlichkeit für eine Person.

Anspruchs- und Anstrengungsniveau stellen maßgebliche Kriterien für die Entwicklung von *Handlungsplänen* dar. Ein Plan kann als System von Ausführungs- und Kontrollvorschriften definiert werden, die festlegen, was, wann, unter welchen Bedingungen, in welcher Weise getan werden soll. Pläne als interne Instruktionssysteme schließen Erwartungen darüber ein, daß eine Handlung mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit in einer bestimmten Weise ausgeführt wird (Ablauf-erwartung) und zu einem bestimmten Ergebnis führt (Resultaterwartung). Die subjektive Verfügbarkeit über situationsangemessene Pläne ist eine entscheidende Komponente des Fähigkeitskonzepts und damit der Kompetenzeinschätzung.

Wir nehmen aufgrund unseres theoretischen Konzeptes an, daß nicht bei minimaler subjektiver Kompetenz, sondern bei mittlerer Kompetenz Streß am stärksten erlebt wird (wobei sowohl die Erlebnistönung als auch das resultierende Verhalten durch die wahrgenommene relative Bedeutung von Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren beeinflusst werden). In diesem Punkt stimmen wir nicht mit den im Zusammenhang mit der Theorie der subjektiven Kontrolle und erlernten Hilflosigkeit vertretenen Auffassung überein (vgl. hierzu u. a. *Glass & Singer, 1972; Averill, 1973; Seligman, 1975; Wortman & Brehm, 1975; Maier*

*& Seligman, 1976; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978*). Bei einem minimalen Grad der Kompetenz sieht man keinerlei Möglichkeiten der Einflußnahme und wird sich daher resignativ einem unausweichlichen Schicksal unterwerfen. Bei einem maximalen Kompetenzgrad wird man die Situation als ohne Schwierigkeiten bewältigbar einschätzen. Bei einem mittleren Grad der Kompetenz hängt es dagegen entscheidend vom persönlichen Verhalten ab, ob ein (erwünschtes oder befürchtetes) Ereignis tatsächlich eintritt oder nicht. Maximale Hilflosigkeit muß demnach nicht identisch mit maximalem Streß sein. In der Antizipationsphase stellt sich vielmehr eine kritische Kompetenzlage als maximale Bewältigungsungewißheit dar, d. h. die Bewältigungswahrscheinlichkeit liegt bei 50% (vgl. hierzu auch *McGrath*, im vorliegenden Band). Besonders deutlich wird dies in Konkurrenzsituationen, z. B. auch bei Gruppenprüfungen mit Kommilitonen, die als gleich gut eingeschätzt werden. Im Zusammenhang mit Bewältigungsungewißheit werden häufig Sicherheitsstrategien entwickelt, die die Bewältigungsungewißheit reduzieren sollen. Hierzu gehören etwa übersorgfältige Vorbereitungen mit vielfältigen Situationsvergewisserungen. Dies zeigt sich aber auch bei wissenschaftlichen Hausarbeiten, in denen themenspezifische Gebiete eingebracht werden, um eventuelle Schwächen bei der Behandlung des eigentlichen Themas auszugleichen.

Im Unterschied zur Kompetenzeinschätzung steht die eingeschätzte Valenz in linearer Beziehung zu subjektivem Streß. Je größer der mögliche positive Effekt ist, der durch eine nichterfolgreiche Handlung gefährdet ist, desto größer wird der erlebte Streß sein. In entsprechender Weise wird Streß mit der Größe eines drohenden negativen Effekts steigen. Die antizipierte »*Folgenbilanz*« als Ergebnis der Einschätzung der differentiellen Konsequenzen einer Handlung (vgl. hierzu auch *McGrath*, im vorliegenden Band) hat somit entscheidenden Einfluß auf die Entstehung von Streß in der Antizipationsphase. Genauer betrachtet, werden die differentiellen Handlungskonsequenzen in Abhängigkeit von folgenden Faktoren eingeschätzt:

(a) *Ausführungskonsequenzen*: Hiermit sind die Folgen gemeint, die sich im Zusammenhang mit der Ausführung einer Handlung einstellen können. Es werden dabei die Bewältigungsfolgen gegen die Folgen der Nichtbewältigung abgewogen. Dabei werden sowohl positive als auch negative Gesichtspunkte kalkuliert. Positive Bewältigungskonsequenzen können z. B. in Belohnung oder sozialer Anerkennung liegen, negative in Mißgunst oder Erfolgswang. Positive Konsequenzen der Nichtbewältigung können beispielsweise in sozialem Unterstützungsverhalten (Trösten, Hilfestellung etc.) und in der Verzögerung endgültiger beruflicher Entscheidungen liegen, aber auch darin, andere (z. B. die Eltern) im Sinne der

Vergeltung für Fremdbestimmung oder Leistungszwänge hiermit zu treffen. Negative Konsequenzen der Nichtbewältigung sind offenkundig, etwa Entzug von sozialer Anerkennung, Strafe, Gefährdung der Zukunftsperspektive etc.

- (b) *Konsequenzen der Nichtausführung*: Positive Folgen des Verzichts oder der Weigerung, eine bestimmte Handlung auszuführen, ergeben sich daraus, daß mögliche Negativeffekte, die mit der Handlungsausführung verbunden sein können, vermieden werden (z. B. Erschöpfung, Blamage), und die Nichtausführung selbst Vorteile beinhaltet (z. B. soziale Anerkennung durch demonstrative Verweigerung, mögliche leichtere Bedürfnisbefriedigung in anderen Bereichen). Negative Folgen erwachsen aus sozialen Sanktionen und dem Verlust möglicher positiver Konsequenzen einer erfolgreichen Handlungsausführung.

In der Antizipationsphase ist die Folgenbilanz somit durch das Ausmaß der bedrohten positiven und der drohenden negativen Konsequenzen sowie durch die jeweilige Eintrittswahrscheinlichkeit und die Einschätzung von Zeitpunkt und Dauer bestimmt. Eine ungünstige antizipierte Folgenbilanz kann dazu führen, daß die Handlung durch Einführung von Nebenzielen erweitert wird, um durch eine eventuelle Summation von positiven Nebeneffekten die Folgenbilanz insgesamt zu korrigieren. In diesem Sinne kann beispielsweise auch clowneskes Verhalten als Versuch der kompensatorischen Effektsicherung verstanden werden. Auch die Motivation zur Gruppenarbeit kann in dieser Hinsicht mehrschichtig gesehen werden: Die Frustration aufgrund endloser Diskussionen über Vorgehensweisen kann dadurch erträglich gemacht werden, daß man sozialen Anschluß erhofft und Sachkontakte erwartet, aus denen sich Informationen und Hilfen für die Prüfungsvorbereitung ergeben. Solche Effektsicherungsstrategien können allerdings die hauptsächlich angezielten positiven Handlungseffekte wiederum fraglicher werden lassen, wenn man sich in Nebenzielen verzettelt, sich dabei zusätzlich verausgabt und das Hauptziel aus den Augen verliert oder es nicht mehr angemessen verfolgen kann.

Situationsungewißheit in der Antizipationsphase bedeutet, daß eine Handlung nicht differenziert vorgeplant oder nur durch die aufwendige Entwicklung von Alternativplänen vorbereitet werden kann und/oder die Handlungskonsequenzen unvorhersagbar sind. Dies führt nicht nur zur emotionalen Verunsicherung in der Antizipationsphase, sondern auch entweder zur Vermeidung der Ausführung der Handlung oder zur Erhöhung der Störanfälligkeit in der Realisationsphase. In der Interpretationsphase würden zudem eindeutige Kriterien für die Kontrolle und Bewertung der abgelaufenen Handlung fehlen.

Nimmt man die genannten Gesichtspunkte zusammen, so ist maxima-

ler Streß zu erwarten bei mittlerer subjektiver Kompetenz und hoher subjektiver Valenz einerseits und maximaler Situationsungewißheit andererseits. Minimaler Streß wird sich dagegen bei extremer Kompetenzeinschätzung (maximale oder minimale Kompetenz) und niedriger Valenz bzw. geringer Situationsungewißheit ergeben. Im Falle hoher Kompetenz bei niedriger Valenz wird die Zielerreichung als selbstverständlich und damit als problemlos und überdies als ohne Bedeutung erlebt. Im Falle niedriger Kompetenz und Valenz wird der wahrscheinliche Mißerfolg als irrelevant bewertet.

### 2.2.2 Handlungsrealisationsphase

Die Umsetzung der Ausgangserwartungen in ein entsprechendes äußeres Verhalten ist kennzeichnend für die Realisationsphase. Hierbei stellen sich folgende grundsätzlich unterschiedliche Regulationsprobleme:

- (a) In welcher Art und Weise ist der konkrete Funktionsablauf, d. h. der Handlungsprozeß, zu regulieren (Problem der *Prozeßregulation*)?  
(b) Auf welche Art und Weise können die Grundlagen für einen optimalen Funktionsablauf hergestellt werden (Problem der *Basisregulation*)?

Bei der *Prozeßregulation* stellt sich im einzelnen das Problem, welche psychischen und physischen Funktionseinheiten in welcher Reihenfolge, mit welcher Intensität und Dauer innerviert werden müssen, um eine optimale Planabwicklung zu erreichen.

Solche konkreten Abwicklungen hierarchisch-sequentieller Plansysteme (vgl. hierzu auch *Volpert, 1974; Hacker, 1978*) sind jedoch nicht immer ohne Schwierigkeiten möglich. Besondere Bedeutung für die Streßgenese haben in diesem Zusammenhang die unmittelbare Veränderung der Rahmenbedingungen (Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren) durch die Handlung selbst sowie die Konfrontation mit erwartungsdiskrepanten (nicht oder in anderer Form erwarteten) Ereignissen. Hierbei wiederum können erwartungsstabilisierende Selektionsvorgänge bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung zum Tragen kommen. Solche Selektionsvorgänge müssen allerdings keineswegs immer auch zur Streßreduktion führen. Erwartet beispielsweise ein Prüfling eine überaus schwere Prüfung, wird er u. U. auch dann nicht Entspannung und Erleichterung zeigen, wenn der Prüfer eine leichte Frage stellt. Vielmehr wird er dies als »Vorgeplänkel« interpretieren, dem sogleich das erwartete unlösbare Problem folgen muß.

Einen entscheidenden Einfluß auf die Streßentwicklung in der Handlungsrealisationsphase kann die Differenziertheit der Ausgangspläne haben. So können sich undifferenzierte Pläne zwar als flexibel in der Anpassung an sich verändernde Bedingungen erweisen, sich aber auch

durch das Fehlen genauer Handlungsanweisungen in kritischen Situationen streßbegünstigend auswirken. Differenzierte Handlungspläne wiederum können zwar im optimalen Fall eine detaillierte Situationsvorbereitung darstellen, sich aber auch bei unerwarteten Ereignissen als zu starre Festlegungen herausstellen und u. U. sogar zu einem Hemmnis werden, das Ziel zu erreichen. Auch erzwungene Untätigkeit, d. h. die Verhinderung der Handlungsrealisation, kann nicht zuletzt deshalb streßinduzierend wirken, weil das Bewußtsein nicht durch die Handlungsausführung gebunden ist, sich damit die Reflexionszeit unangemessen verlängert und dadurch die Gelegenheit entsteht, daß man sich mit der bevorstehenden Handlung zu differenziert auseinandersetzt und schließlich nur noch Probleme sieht. Eine hierfür typische Situation entsteht z. B. bei einer überraschenden Verschiebung eines Prüfungstermins.

Nur eine jeweils zweckabgestimmt günstige (psychovegetative) Funktionslage gestattet eine optimale Regulation psychischer und motorischer Abläufe und somit eine ungestörte Leistungsverwirklichung. So kann beispielsweise ein differenzierter Bewegungsplan nur dann in eine entsprechend differenzierte Bewegung umgesetzt werden, wenn die Person weder hyper- noch hypoaktiviert ist. Ein Student wird in einer Klausur nur dann folgerichtig denken können, wenn er weder übernervös noch lustlos ist. Ein optimaler Funktionsablauf ist somit nur auf der Grundlage einer optimalen Funktionslage möglich. Dies gilt nicht nur für das Leistungsverhalten, sondern in entsprechender Weise für die volle Ausnutzung von Erholungspausen. Die Schaffung möglichst günstiger psychovegetativer Voraussetzungen für eine ungestörte Leistungsrealisation und für die Einleitung wirksamer Erholungsprozesse wird als *Basisregulation* bezeichnet (vgl. Nitsch, 1977; Nitsch & Allmer, 1979; Nitsch & Hackfort, 1979).

Ebenso wie prozeßregulatorische Probleme werden auch basisregulatorische Probleme bereits in der Antizipationsphase in entsprechenden Kalkulations- und Planungsprozessen berücksichtigt. Differenzierte und situationsangemessene Pläne werden immer auch die Zeitpunkte für basisregulatorische Einschübe und die entsprechenden Vollzüge beinhalten. In die Kompetenzeinschätzungen geht z. B. nicht nur die Bewertung der eigenen Fertigkeiten ein, sondern auch, ob man sich in der Lage sieht, diese Fertigkeiten in situationsangemessener Weise abzurufen.

Die wichtigsten basisregulatorischen Probleme lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Wenn die Ausgangslage als angemessen beurteilt wird, besteht das Problem darin, diesen Zustand nach Möglichkeit gegenüber antizipierten oder aktuell bereits wirksamen Einflüssen aufrechtzuerhalten

(*Stabilisationsproblem*). Dieses Problem zeigt sich z. B. dann, wenn ein Schüler trotz zunehmender Ermüdung einem Unterricht weiterhin aufmerksam folgen muß.

Wenn die psychovegetative Funktionslage als unangemessen betrachtet wird, also Abweichungen zur optimalen Funktionslage bestehen, dann liegt das Problem darin, den bestehenden Zustand zu verändern und einen erwünschten Zustand (wieder)herzustellen (*Modifikationsproblem*). Dieses Problem stellt sich beispielsweise, wenn ein Student Angst vor einem mündlichen Referat hat, aber auch bei Lustlosigkeit und Resignation.

Eine weitere Unterscheidung basisregulatorischer Probleme ergibt sich daraus, daß Abweichungen von einer optimalen Funktionslage in zwei Richtungen im Sinne der Hyperaktivierung und/oder Hypertonie einerseits und der Hypoaktivierung und/oder Hypotonie andererseits möglich sind. Unter diesem Aspekt lassen sich Mobilisations- und Relaxationsprobleme unterscheiden.

*Mobilisationsprobleme* ergeben sich unter dem Stabilisierungsgesichtspunkt dann, wenn *hypoaktivatorischen* und/oder *hypotonen* Tendenzen entgegengetreten und damit eine Abweichung von der optimalen Funktionslage nach unten verhindert werden soll (z. B. Gegenaktivierung bei beginnender Ermüdung). Unter dem Modifikationsgesichtspunkt stellen sich Mobilisationsprobleme dann, wenn hypoaktivatorischen und/oder hypotonen Zuständen im Sinne der Angleichung an die optimale Funktionslage begegnet werden soll. Dies wird besonders deutlich im Zusammenhang mit Ermüdung, Motivationsverlust und herabgesetzter Stimmungslage.

*Relaxationsprobleme* stellen sich unter dem Stabilisierungsgesichtspunkt immer dann, wenn *hyperaktivatorischen* und/oder *hypertonen* Tendenzen entgegengetreten und damit eine Abweichung von der optimalen Funktionslage nach oben verhindert werden soll (z. B. Abfangen von Erregungsspitzen durch gegenregulatorisch wirkende Entspannungsübungen). Unter dem Modifikationsgesichtspunkt ergibt sich dieses Problem dann, wenn einem hyperaktivatorischen und/oder hypertonen Zustand im Sinne der Angleichung an die optimale Funktionslage begegnet werden soll. Dieses Problem wird besonders deutlich im Zusammenhang mit Übermotivation, Euphorie, Nervosität/Angst und Ärger/Aggression.

Auf die besondere Bedeutung der Basisregulation für die Streßentstehung wird später noch ausführlicher eingegangen.

Eine kritische Kompetenzlage kann sich in der Realisationsphase aus dem Gefühl heraus ergeben, daß sowohl die prozeß- als auch die basisregulatorischen Möglichkeiten erschöpft sind. Dies wird vor allem auch in einer erhöhten Anfälligkeit gegenüber Störreizen deutlich. Man

wird durch geringste äußere Einflüsse »aus dem Konzept gebracht« oder »umgeworfen« (z. B. bei Zwischenfragen eines Prüfers, Erkundigungen eines Sitznachbarn während einer Klausur) und sieht überdies keine Möglichkeit, gegenregulatorische oder kompensatorische Maßnahmen zu ergreifen. Auffallend ist auch, daß man sich bei kritischen Kompetenzlagen zunehmend auf die Basisregulation konzentriert und die Prozeßregulation immer mehr vernachlässigt (man beschäftigt sich mit der Bewältigung seiner Angst und weniger mit den Fragen, die ein Prüfer stellt). Ein weiteres Phänomen ergibt sich daraus, daß man mehr oder weniger nur noch auf die Planabwicklung, nicht aber auf die Ergebnisfeststellung und Plankontrolle achtet. Dies, wie auch der insgesamt hohe Aufwand während der Realisationsphase, wirkt sich wiederum auf die Interpretationsphase aus. Man fühlt sich verausgabt, empfindet ein »Leeregefühl« bei Beendigung der Realisationsphase (Wegfall der Anforderungen) und ist nicht oder nur in begrenztem Maße in der Lage, sich den Handlungsablauf im einzelnen zu vergegenwärtigen und das erreichte Ergebnis einzuschätzen.

In der Realisationsphase kann die Konfrontation mit der Wirklichkeit die Kompetenzlage subjektiv verschlechtern und zu erhöhtem Streß führen. Man gibt z. B. einem Prüfer ungewollt ein Stichwort, das er aufgreift und eine darauf bezogene Nachfrage stellt, die eigene Wissenslücken erst deutlich macht. In diesen und ähnlichen Situationen erkennt man, daß die eigenen Chancen zusehends schwinden, man sieht »die Felle davonschwimmen«, das Eintreten negativer Ereignisse wird wahrscheinlicher.

In der Realisationsphase können sich auch Änderungen der antizipierten Folgenbilanz ergeben und entsprechend streßbeeinflussend wirken. Dies tritt beispielsweise dann ein, wenn man erst bei der Handlungsausführung bestimmte Risiken erkennt oder man aus dem Verhalten eines Prüfers schließt, daß er die Leistung in einer mündlichen Prüfung strenger als ursprünglich erwartet zensieren wird.

Situationsungewißheit in der Realisationsphase erschwert eine realitätsbezogene, auf die konkreten Gegebenheiten und deren Veränderung abgestimmte Planumsetzung sowohl in bezug auf die Prozeßregulation als auch in bezug auf die Basisregulation.

### 2.2.3 Handlungsinterpretationsphase

In der Interpretationsphase wird die ausgeführte Handlung unter Bezug auf die Ausgangserwartungen kontrolliert und subjektiv bewertet. Es wird festgestellt, inwieweit und mit welchem Erfolg eine Handlung als beendet betrachtet werden kann.

In dieser Phase stellen sich folgende Grundfragen:

(a) »Habe ich das angestrebte Ziel tatsächlich und in der erwarteten

Weise erreicht?« Diese Frage ist Gegenstand subjektiver *Kontrollprozesse*.

(b) »Warum habe ich mein Ziel erreicht oder nicht erreicht und wie wichtig ist mir dies überhaupt?« Diese Frage ist Gegenstand subjektiver *Evaluationsprozesse*.

In den *Kontrollprozessen* werden die Ausgangserwartungen mit dem tatsächlichen Handlungsablauf und Handlungsergebnis verglichen und entsprechende Erwartungsübereinstimmungen oder -diskrepanzen festgestellt.

Im Zusammenhang mit der Handlungskontrolle kann sich Streß nicht nur aus Soll-Ist-Diskrepanzen entwickeln, sondern auch aus Besonderheiten der Kontrollvorgänge selbst. Eine erste Ansatzstelle für Streß ergibt sich aus der Beeinträchtigung oder Verzögerung der Verlaufs- und Resultatrückmeldung. Dies kann z. B. dann der Fall sein, wenn man sich so stark auf die Planabwicklung konzentriert, daß man nicht mehr darauf achtet, ob der Plan tatsächlich zu den erwarteten Ergebnissen führt. Weitere Probleme können dann entstehen, wenn die Art der Leistung eine präzise Ergebnisfeststellung nicht ermöglicht (wie dies z. B. häufig bei mündlichen Prüfungen der Fall ist), man durch äußere Umstände während der Kontrollprozesse gestört wird (z. B. wenn Aufgaben sehr dicht aufeinanderfolgen oder man unterbrochen wird), oder wenn Leistungsergebnisse nur mit großer zeitlicher Verzögerung festgestellt werden können (z. B. Rückmeldung über Klausuren und Klassenarbeiten). Solche Beeinträchtigungen von Kontrollprozessen sind deshalb so bedeutsam, weil sich daraus Ungewißheit darüber ergibt, ob und was man »gut« oder »schlecht« gemacht hat und sich in diesem Zweifel nur schwer gedanklich und emotional von der betreffenden Aufgabe freimachen kann.

Für die Entstehung von Streß in Abhängigkeit von Kontrollprozessen ist schließlich bedeutsam, inwieweit eine Handlung durch den Handelnden selbst überprüft werden kann bzw. zusätzlicher Fremdüberprüfung unterliegt. Ist man beispielsweise auf Fremdüberprüfungen angewiesen, um seine eigene Leistung einschätzen zu können, so können sich hieraus wiederum Abhängigkeitsgefühle entwickeln, die die eigene Kompetenzeinschätzung verringern. Außerdem können sich Diskrepanzen ergeben zwischen dem Ergebnis der selbstvorgenommenen Kontrolle und dem Urteil anderer Personen oder zwischen verschiedenen Urteilen anderer Personen (z. B. Lehrer und Eltern), so daß über den Soll-Ist-Vergleich Unsicherheit besteht.

Die Feststellung von Erwartungsübereinstimmungen oder -abweichungen alleine genügt jedoch noch nicht, um daraus unmittelbare Schlußfolgerungen abzuleiten. Man kann z. B. ein Handlungsziel unter günstigen Umständen erreicht haben (guter Nebenmann in einer

Klausur) oder es aufgrund ungünstiger Umstände verfehlt haben (in einer Prüfung kam gerade das Themengebiet zur Sprache, auf das man sich als einziges nicht vorbereitet hat). In einem weiteren Schritt muß deshalb u. a. festgestellt werden, welche Faktoren für den Handlungsablauf und das Handlungsergebnis verantwortlich zu machen sind. Dies geschieht im Verlaufe von *Evaluationsprozessen*.

In Evaluationsprozessen werden die in der Antizipationsphase vorgenommenen Kalkulationen und Planungen auf der Erfahrungsgrundlage der abgelaufenen Handlung zunächst danach bewertet, inwieweit sie den tatsächlichen Gegebenheiten entsprachen. Diese Bewertung führt zu einer retrospektiven Neueinschätzung der Kompetenz und Valenz. Vor allem aber wird der Grad der instrumentellen und motivationalen Selbstverantwortlichkeit für das Handlungsgeschehen in Attributionsprozessen festgestellt (vgl. hierzu auch die Arbeiten zur Attributionstheorie, u. a. Heider, 1958; Rotter, 1966; Lefcourt, 1966; Meyer, 1973; Weiner, 1974; Allmer, 1978a).

*Hohe instrumentelle* Selbstverantwortlichkeit wird dann zugeschrieben, wenn man die eigenen Fähigkeiten als ausschlaggebend für das Handlungsergebnis betrachtet oder sich selbst anlastet, daß man die Umweltgegebenheiten (Möglichkeiten) oder die Aufgabe (Lösbarkeit) unzutreffend eingeschätzt hat. *Geringe instrumentelle* Selbstverantwortlichkeit ist dann gegeben, wenn das Handlungsergebnis auf die äußeren Rahmenbedingungen zurückgeführt wird, d. h. die Möglichkeiten zur Fähigkeitsrealisierung als schlecht oder die Aufgabe als zu schwierig angesehen wird. Ein typisches Beispiel hierfür liegt vor, wenn verlängerte Studienzeiten mit unangemessenen Studienbedingungen begründet werden.

*Hohe motivationale* Selbstverantwortlichkeit wird dann zugeschrieben, wenn das Verfolgen eines Handlungsziels und die Einschätzung der Bedeutung des Handlungsergebnisses primär mit der eigenen Handlungsbereitschaft erklärt wird. *Geringe motivationale* Selbstverantwortlichkeit wird dann gesehen, wenn man eine Handlung aufgrund äußerer Zwänge oder externer Anregungen ausgeführt hat.

Es hängt entscheidend von solchen Verantwortlichkeitszuschreibungen ab, ob eine Handlung als erfolgreich oder nicht erfolgreich bewertet wird und wie hoch die resultierende Zufriedenheit oder Unzufriedenheit ist. Von den Bewertungsprozessen hängt es schließlich auch ab, ob man es als notwendig erachtet, seine Handlungspläne zu ändern und es für sinnvoll hält, die Handlung weiterhin auszuführen.

Auch die Evaluationsprozesse bieten wichtige Ansatzpunkte für die Streßentstehung (aber auch für die Streßbewältigung). Die Art der abschließenden Handlungsbewertung ist eine Vorbedingung für die Entstehung von subjektivem Streß nach Realisierung einer Handlung.

Darüber hinaus kann Streß dadurch erzeugt werden, daß der Evaluationsprozeß beeinträchtigt wird. Eventuelle Soll-Ist-Diskrepanzen bleiben unaufgeklärt, die Unterbindung einer differenzierten Fehleranalyse läßt zukünftige Verbesserungen als unwahrscheinlich erscheinen. Unvollständige oder unzureichende Bewertungen können somit – aufgrund mangelnder Erfahrungsausnutzung – zur Grundlage von Streß in nachfolgenden Handlungen werden. Aber auch mögliche Zufriedenheitserlebnisse bleiben bei Störungen der Evaluation »unausgekostet«. Wie bereits bei den Kontrollprozessen können auch bei den Evaluationsprozessen soziale Einflüsse zum Problem werden. Schreibt man sich das Zustandekommen eines Handlungsergebnisses selbst zu, während andere es auf äußere Bedingungen zurückführen, so bleibt nicht nur u. U. die erwartete soziale Anerkennung aus (neue zu verarbeitende Diskrepanz), sondern die vorgenommene Kompetenzeinschätzung wird wiederum in Frage gestellt.

Ein besonders interessanter Fall evaluationsabhängiger Streßentstehung ergibt sich bei folgender Konstellation: Vor Ausführung einer Handlung wird aufgrund hoher Kompetenzeinschätzung kein Streß erlebt. In der Realisationsphase gerät man dann unerwartet in eine gefährliche Situation, die man jedoch glücklich meistert. Bei der retrospektiven Bewertung wird die Kompetenz wesentlich geringer eingeschätzt (externale Verantwortlichkeit für den glücklichen Ausgang) und damit gleichzeitig das Risiko negativer Konsequenzen bewußt gemacht. Aus dieser Bewertung ergibt sich im nachhinein subjektiver Streß, obwohl das Geschehen selbst bereits vorbei ist. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Angst nach einem Beinahe-Unfall. Ähnliches zeigt sich in Studiensituationen, wenn ein wichtiges Kriterium für die Vergabe eines Seminarscheines erst zum Semesterende deutlich gemacht wird, man selbst aber dieses Kriterium mehr oder weniger »zufällig« erfüllt hat. Ein anderes Beispiel gibt der Prüfling, der nach einer Prüfung erkennt, daß er die Prüfung nur deshalb bestehen konnte, weil der Prüfer einen wichtigen Fehler übersehen hat.

Auch in der Interpretationsphase ist Streß in mehrfacher Hinsicht abhängig von der subjektiven Folgenbilanz. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang das Ausmaß der negativen Konsequenzen, das unerwartete Eintreten negativer Konsequenzen, das unerwartete Ausbleiben positiver Konsequenzen und die Tatsache, daß der tatsächlich erzielte Nutzen geringer ist als der vermutlich entgangene, den man mit der Nichtausführung der Handlung verbunden sieht. Geläufig sind vielen Schülern und Studenten unerwartete Verschiebungen der Folgenbilanz, wenn beispielsweise ein Schüler in seinem Bemühen, sich am Unterricht eifrig zu beteiligen, als »vorlaut« getadelt wird, oder eine sorgfältig vorbereitete Diskussionsbemerkung eines Studenten vom

Dozenten nicht aufgenommen oder abqualifiziert wird. Solche Erfahrungen können sich zu generalisierten Erwartungen verfestigen, die die Valenz entsprechender Situationen einerseits immer negativer erscheinen lassen und hinsichtlich einer aktiven Beteiligung ständig wachsende Anforderungen an die Selbstüberwindung stellen, andererseits aber – im Sinne eines Annäherungs-Vermeidungs-Konfliktes – einen Erfolg zunehmend wichtiger machen.

Situationsungewißheit ergibt sich in der Interpretationsphase z. B. dann, wenn das Handlungsergebnis nicht oder nicht unmittelbar feststellbar ist (bei komplexen Leistungen, ausbleibende oder verzögerte externe Rückmeldung) oder die ursprünglichen Sollwerte infrage gestellt werden (erwartete Effekte bei Zielerreichung treten z. B. nicht unmittelbar ein). Situationsungewißheit wird sich auch dann einstellen, wenn Lob und Tadel undifferenziert ausgedrückt (man weiß nicht, ob eine Reaktion als Lob bzw. Tadel gemeint ist) oder generell verabreicht werden (man sieht keinen spezifischen Bezug zur eigenen Handlung).

Situationsungewißheit in der Interpretationsphase wirkt sich nicht nur in aktueller Verunsicherung aus, sondern wird gleichzeitig zur Vorbedingung von antizipatorischem Streß bei zukünftigen Handlungen, da die Handlungserfahrungen nicht eindeutig ausgewertet werden können.

### 3. Streßkontrolle

Grundsätzliche Möglichkeiten der Streßkontrolle lassen sich aus der folgenden Überlegung ableiten (vgl. Tab. 3). Wenn jemand z. B. Angst vor einer wichtigen Prüfung hat, kann er diese Angst auf recht unterschiedliche Weise zu bewältigen versuchen. Er kann sich einerseits mit besonderer Sorgfalt auf die Prüfung vorbereiten, sich möglichst viele Informationen über die Prüfungsbedingungen und den Prüfer beschaffen oder aber auch die Prüfung gänzlich meiden. Mit diesen Maßnahmen wird offensichtlich versucht, die Bedingungen zu beeinflussen, die die Angst ausgelöst haben, um damit die Grundlage für diese Angst zu beseitigen. Solche Maßnahmen werden zusammenfassend als Techniken der *Bedingungskontrolle* bezeichnet. Auf der anderen Seite kann der Prüfling seine Angst dadurch angehen, daß er unmittelbar an diesem Symptom ansetzt, indem er es z. B. durch die Ausführung von Entspannungsübungen oder die Einnahme von Beruhigungsmitteln zu verringern sucht. Solche Maßnahmen werden Techniken der *Symptomkontrolle* genannt (vgl. Nitsch & Allmer, 1979). Die Gegenüberstellung von Bedingungskontrolle und Symptomkontrolle ist der von Lazarus & Launier (in diesem Band) getroffenen Unterscheidung von »Problemlösung« und »Emotionsregulierung« vergleichbar.

Sowohl Bedingungskontrolle als auch Symptomkontrolle können zum einen direkt an der Person selbst ansetzen (*personorientierte Techniken*), zum anderen entsprechende Effekte indirekt über die Beeinflussung der Umwelt anzielen (*umweltorientierte Techniken*). Beispiele für eine umweltorientierte Bedingungskontrolle sind die günstige Gestaltung der räumlichen und zeitlichen Handlungsbedingungen, die Abhaltung bzw. der Besuch von Einführungsveranstaltungen, um unverzüglich die erforderlichen Sachinformationen zu bekommen, die Teilnahme an Kontaktveranstaltungen, um der sozialen Isolation zu entgehen, die Absprache von Prüfungsthemen, Arbeitsteilung und Abgabe von Verantwortung oder das demonstrative Zeigen von Anpassungsverhalten, um andere nicht zu provozieren. Personorientierte Bedingungskontrolle kann durch die Entwicklung geeigneter Arbeitstechniken, die Erweiterung des eigenen Kenntnisstandes oder durch die Beanspruchungsverminderung in Erholungspausen erreicht werden. Umweltorientierte Symptomkontrolle könnte z. B. darin bestehen, sich von anderen abzusondern, um nicht von deren Nervosität angesteckt zu werden, oder aber sich anderen zuzuwenden, um sich von der eigenen Angst abzulenken. Zu diesen Techniken gehört beispielsweise auch das Anhören beruhigender Musik. Zu den Maßnahmen personorientierter Symptomkontrolle zählen u. a. Entspannungsübungen oder kognitive Umbewertungen der Situation.

Bedingungs- und Symptomkontrolle wiederum können von der betroffenen Person selbst (Selbstintervention) oder von anderen vorgenommen werden (Fremdintervention). Bei der *Selbstintervention* ist die betroffene Person sowohl Subjekt als auch – mittelbar oder unmittelbar – Objekt der Einflußnahme, und die entsprechenden Maßnahmen werden unter eigenen Zwecksetzungen selbst eingeleitet. Bei der *Fremdintervention* dagegen wird die betroffene Person Objekt der Einflußnahme anderer Personen, die entsprechenden Maßnahmen aber können selbsteingeleitet oder durch die andere Person veranlaßt sein. Selbstintervention liegt z. B. vor, wenn jemand versucht, mit seiner Angst vor Leistungssituationen oder sozialer Isolation durch Symptom- oder Bedingungskontrolle alleine fertig zu werden. Entsprechende Maßnahmen der Fremdintervention sind z. B. psychotherapeutische Hilfen (u. a. Studentenberatung, Anwendung von Desensibilisierungstechniken zur Angstreduktion vor bestimmten Situationen). Ein besonderes Problem liegt darin, daß aufgrund der mangelnden Ausbildung von Selbstinterventionstechniken bei jüngeren Schülern oder die Einschränkung der Anwendbarkeit solcher Techniken durch die institutionellen Rahmenbedingungen verstärkte soziale Abhängigkeiten entstehen.

Ein weiterer Gesichtspunkt für die Unterscheidung von Techniken

der Streßkontrolle leitet sich schließlich daraus ab, ob Streß vorgebeugt werden soll, oder ob bereits bestehender Streß ausgeglichen werden muß. Im ersten Fall handelt es sich um *präventive Techniken*, im zweiten Fall um *kompensatorische Techniken*. Während kompensatorische Techniken verhältnismäßig leicht durch ihren Bezug zu äußeren Ereignissen (z. B. zu einer Fehlleistung oder zu einem sozialen Konflikt) erkennbar sind und der Lehrer sich auch entsprechend rasch darauf einstellen kann, ist dies bei präventiven Techniken häufig schon beträchtlich schwieriger (z. B. das »vorbeugende« Klagen über Beschwerden oder über besondere Belastungen durch Probleme der Unterhaltssicherung, die einen an intensiver Lernarbeit hindern, als spätere Rechtfertigung von Mißerfolgen). Der äußere Bezugspunkt ist oft nicht so deutlich auszumachen (die Prüfung steht beispielsweise erst in einigen Wochen an), entsprechende streßregulierende Verhaltensweisen werden deshalb von Bekannten oder von Lehrern zu diesem Zeitpunkt somit oft nicht erwartet, erscheinen nicht einsichtig und stehen in Gefahr, mißdeutet oder gar unterbunden zu werden.

Von besonderem psychologischen Interesse in Zusammenhang mit Streßgenese und Streßkontrolle sind die Techniken, die eine Person bei sich selbst anwendet, um ihren eigenen Streß zu bewältigen (direkte Techniken der Symptomkontrolle durch Selbstintervention). Diese Techniken sollen deshalb im folgenden etwas genauer betrachtet werden. Bei dieser Gruppe von Selbstinterventionstechniken lassen sich allgemein physiologische und psychologische Techniken unterscheiden (vgl. Nitsch et al., 1979).

Zu den *physiologischen Techniken* gehören beispielsweise die Versuche, Über- bzw. Untererregung durch Atemübungen, muskuläre Entspannungs- oder Aktivierungsübungen oder die Einnahme von Pharmaka (Tranquilizern, Weckaminen) auszugleichen.

Bei *psychologischen Techniken* wird eine Symptomkontrolle dadurch erreicht, daß Kognitionen über die Situationstruktur oder erlebnismäßig gegebene Symptome unterdrückt oder verändert werden.

Alle psychologischen Techniken beruhen auf einem der folgenden Prozesse oder deren Verknüpfung:

- (1) *Selbstargumentation*: Hierunter werden alle Bemühungen verstanden, die eigenen Erlebnisinhalte durch gezieltes Heranziehen oder Gewichten von Informationen oder durch das Begründen einer anderen Sicht von dem als problematisch erlebten Zustand oder dessen Bedingungen zu verändern. Bei der Selbstargumentation ist bedeutsam, daß hierbei nicht einfach willkürliche Einschätzungsänderungen vorgenommen werden, sondern daß nach möglichen und subjektiv durchaus sinnvollen Argumenten gezielt gesucht wird

	BEDINGUNGSKONTROLLE		SYMPTOMKONTROLLE	
	personorientiert	umweltorientiert	personorientiert	umweltorientiert
SELBSTINTERVENTION (präventiv oder kompensatorisch)	z. B. Inhaltliche Prüfungsvorbereitung, Verbesserung der Lerntechniken, ausreichender Schlaf	z. B. Bekanntmachen mit dem Prüfer und den Örtlichkeiten, Absprache von Prüfungsthemen und -literatur	z. B. Autogenes Training, Einnahme von Beruhigungsmitteln, Relativierung der Prüfungsbedeutung	z. B. Ablenkende Gespräche oder Tätigkeiten, Hören beruhigender Musik, Vermeidung von Kontakten mit anderen nervösen Prüflingen
FREMDINTERVENTION (präventiv oder kompensatorisch)	z. B. Vermittlung von Lerntechniken und Vorbereitungshinweisen	z. B. Transparentmachen der Prüfungsmodalitäten, angepasste Formulierung der Prüfungsfragen, Hilfen und Ergebnissrückmeldungen	z. B. Prüfungstraining durch Rollenspiel, psychotherapeutische Hilfen wie systematische Desensibilisierung	z. B. Schaffen einer entspannten Prüfungsatmosphäre, aufmunternde Hinweise

Tab. 3: Ansätze zur Streßkontrolle (aufgezeigt am Beispiel Prüfungsgangst).

oder solche Argumente unterdrückt werden (vgl. hierzu auch die »kognitive Dissonanztheorie« Festingers, 1957).

- (2) *Selbstinstruktion*: Hierbei werden durch selbst gegebene Anweisungen Verhaltensziele vorgegeben, neue Impulse gesetzt oder verstärkt (vgl. hierzu auch Meichenbaum, 1977), z. B. »Denk nicht an deine Angst, sondern an das, was du tun mußt!«.
- (3) *Autosuggestion*: Hierbei handelt es sich um das Hervorrufen affektgeladener Überzeugungen mit Hilfe von Vorstellungen- und Erinnerungsvorgängen, wiederholten formelhaften Verbalisierungen, symbolhaften Objekten (z. B. Talisman, Anziehen eines Pullovers, mit dem man bereits Prüfungserfolg hatte) und Verhaltensritualen. Bei verhaltensvermittelten Autosuggestionen werden durch ein bestimmtes Verhalten (z. B. betonte ruhige Bewegungen) entsprechende Symptome eines wünschenswerten Zustandes bewußt hervorgerufen, um daraus die Überzeugung abzuleiten, daß man sich tatsächlich in diesem Zustand (z. B. innere Ruhe) befindet (vgl. hierzu auch Bem, 1972).

Selbstargumentation, Selbstinstruktion und Autosuggestion stellen die wesentlichen »Mittel« dar, die zur psychologischen Streßkontrolle eingesetzt werden können. Die konkrete Ausgestaltung richtet sich dabei nach den in diesem Zusammenhang zu unterscheidenden Grundtendenzen der Meidung einerseits und der Verarbeitung andererseits (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Psychologische Techniken der Streßkontrolle.

*Kognitive Meidungstechniken* zielen darauf ab, die Wahrnehmung problemauslösender Bedingungen oder das Erleben des Problems durch *Verdrängung* (z. B. »nicht daran denken«) oder *Ablenkung* (z. B. »an etwas anderes denken«) zu umgehen.

Der entscheidende Gesichtspunkt *kognitiver Verarbeitungstechniken* (vgl. Abb. 5) liegt in der Erhöhung der subjektiven Prägnanz des Situationsmodells, d. h. seiner Eindeutigkeit und Konsistenz.

Entsprechend den bei den Handlungsdeterminanten vorgenommenen Differenzierungen können sich kognitive Verarbeitungstechniken auf die Situationsungewißheit einerseits und die subjektive Situationsstruktur andererseits beziehen. Im ersten Fall geht es darum, Ungewißheiten über Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren zu beseitigen (*kognitive Klärung*). Dies kann dadurch geschehen, daß man sich Informationen zu verschaffen sucht, die Rückschlüsse über die aktuelle Situation überhaupt erst erlauben oder bereits bestehende Auffassungen im Sinne der Vergewisserung bestätigen. Eine weitere wichtige Möglichkeit liegt darin, daß man für Ereignisse und Zustände, die man nicht einzuordnen vermag, sich selbst gegenüber plausible Erklärungen im Sinne der Rationalisierung sucht. Hervorzuheben ist dabei, daß sich der streßreduzierende Effekt allein aus der Tatsache, nicht aber aus dem Inhalt solcher Erklärungen ergibt.

Im zweiten Fall geht es nicht um die Beseitigung von Ungewißheit, sondern um die Änderung bestehender Situationseinschätzungen (*kognitive Umbewertung*). Der entscheidende Gesichtspunkt bei Umbewertungstechniken liegt in der Selbstbeeinflussung subjektiver Situationsbewertungen. Dies meint folgendes: Wenn jemand etwas als ungefährlich ansieht – was keineswegs den Tatsachen entsprechen muß –, besteht für ihn zunächst auch kein besonderes zu bewältigendes Problem. Er wird keine Angst entwickeln oder vorbestehende Angst verlieren und auch keine vegetativen Angstsymptome zeigen (und umgekehrt). Wenn man einer Sache positive Seiten abgewinnen kann, wird sie für einen attraktiver werden, das Herausstellen negativer Gesichtspunkte dagegen macht sie uninteressant. Psychologisch gesehen haben also Aufgaben oder Umweltgegebenheiten nicht an sich eine feste Bedeutung für eine Person, sondern die persönliche Bedeutungseinschätzung kann vielmehr gezielt selbst verändert werden. Dies ist um so leichter möglich, je komplexer eine Umwelt oder eine Aufgabe ist, je mehr Interpretationsspielraum sie also lassen.

*Kognitive Umbewertungstechniken* zielen darauf ab, sich die eigene persönliche Problemlage so darzustellen, daß man sich entweder zur vollen Kräftermobilisation gezwungen sieht oder sich Entspannung, Erholung und Schlaf erlauben kann (weil man nichts Wichtigeres zu tun sieht, man nichts versäumt oder mit einer Chance zu einem späteren Zeitpunkt rechnen kann).

Umbewertungen können in der Weise vorgenommen werden, daß die Situationsstruktur insgesamt unter einer veränderten Perspektive betrachtet wird (z. B. ein Prüfling nimmt sich seine Nervosität vor einer

Prüfung dadurch, daß er so tut, »als ob« es sich um ein normales Fachgespräch handeln würde). Eine weitere Möglichkeit liegt darin, sich bestimmte Aspekte der eigenen Person, der Umwelt oder der Aufgabe zu vergegenwärtigen, nach entsprechenden Hinweisen zu suchen oder sie besonders hervorzuheben. Man führt sich z.B. seine besonders sorgfältige Vorbereitung nochmals vor Augen, macht sich deutlich, daß man eigentlich doch ein »ganz prima Kerl« ist, der mit vielen anderen durchaus gut zurechtkommt, oder forscht bei sich nach Anzeichen von Unpäßlichkeit, die es einem gestattet, einer Prüfung fernzubleiben. Eine besonders wichtige Möglichkeit der Umbewertung stellen Relativierungen der eigenen Einschätzungen dar. Dies verdeutlichen Aussagen wie »Wenn du das nicht schaffst, geht die Welt auch nicht unter«, »Anderen geht es auch nicht besser«, »Unter diesen Umständen durchgefallen zu sein, ist doch keine Schande«, »Man hat ja noch eine Chance«, »Das gibt sich alles von selbst«.

Aus den angeführten Beispielen und vor allem aus unserem theoretischen Bezugsrahmen ergibt sich eine weitere Unterscheidung kognitiver Verarbeitungstechniken. Sowohl Klärung als auch Umbewertung können sich auf die *Kompetenz-* und/oder auf die *Valenzeinschätzung* beziehen. Eine zusätzliche Differenzierung leitet sich aus der dargelegten Phasenstruktur der Handlung ab: Klärung und Änderung der Kompetenz bzw. Valenz können sowohl *prospektiv* als auch *retrospektiv* vorgenommen werden. Dies drückt sich in der Antizipationsphase als Kalkulationsänderung und in der Interpretationsphase als Evaluationsänderung aus.

Die getroffenen Unterscheidungen von Techniken der Streßkontrolle sind nicht so zu verstehen, daß sich komplexe Verhaltensweisen in diesem Sinne klassifizieren lassen oder die einzelnen Techniken jeweils alternativ zum Einsatz kommen. Die vorgenommenen Unterscheidungen dienen nicht der Verhaltensklassifikation, sondern bieten vielmehr die Möglichkeit einer differenzierteren Verhaltensanalyse auch unter dem Aspekt der Streßkontrolle. Bei den einzelnen Techniken selbst ist anzunehmen, daß sie sich im Laufe der Entwicklung zu jeweils personenspezifischen hierarchisch-sequentiellen, »strategischen« Systemen der Streßkontrolle verknüpfen.

Der Zusammenhang von Streßkontrolle und Streß kann folgendermaßen gesehen werden: Streß löst nicht nur Maßnahmen der Streßkontrolle aus oder beeinträchtigt unter bestimmten Bedingungen solche Maßnahmen, sondern die Streßkontrolle kann eine empfindliche Ansatzstelle für die Streßinduktion darstellen.

Die mangelnde Ausbildung von Streßkontrolltechniken oder deren ungenügende Berücksichtigung im Handlungsplan kann zu einer wichtigen Vorbedingung von Überforderung werden und auch die

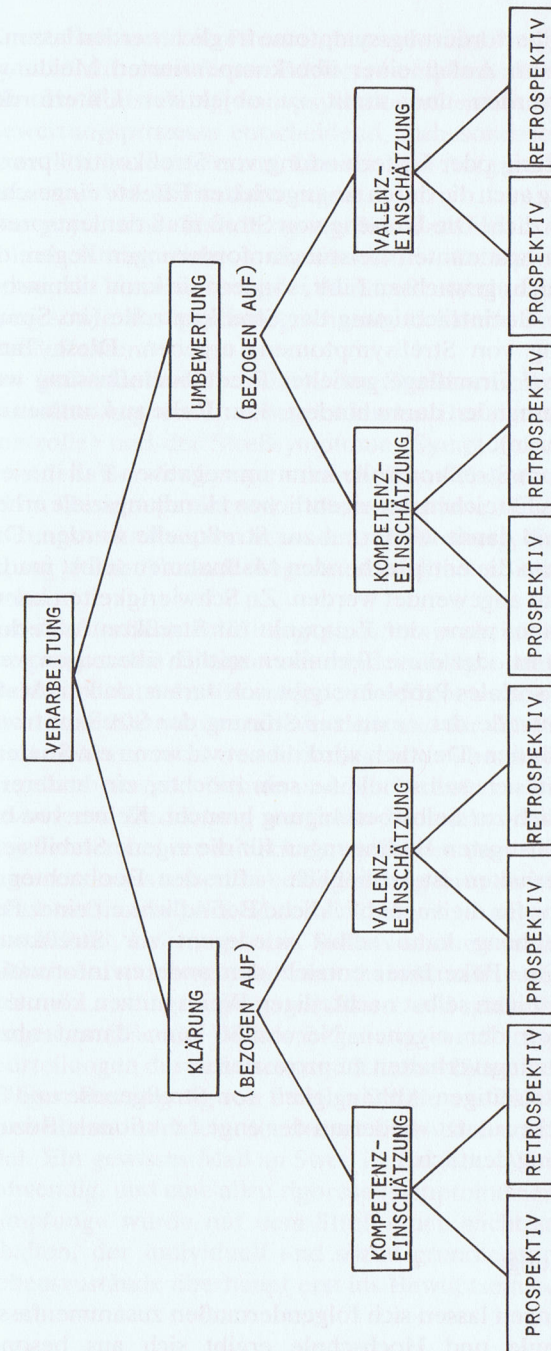


Abb. 5: Kognitive Verarbeitungstechniken.

Bewältigung der Überforderungssymptome fraglich werden lassen. Dies wiederum kann zum Anlaß einer überkompensierten Meidung von Anforderungen werden und somit zu objektiver Unterforderung führen.

Durch die Störung oder Unterbindung von Streßkontrollprozessen werden gleichzeitig auch die durch sie angezielten Effekte eingeschränkt oder entfallen gänzlich. Die Ursache von Streß muß dementsprechend keineswegs nur in bestimmten Leistungsanforderungen liegen, denen eine Person sich nicht gewachsen fühlt, sondern sie kann sich insbesondere auch auf die Beeinträchtigung der Streßkontrolle (im Sinne der Selbstbeeinflussung von Streßsymptomen) ergeben. Diese Tatsache wiederum kann zur Grundlage gezielter Fremdbeeinflussung werden (z. B. wenn man jemanden daran hindert, »zur Ruhe zu kommen« oder sich zu konzentrieren).

Das Bemühen um Streßkontrolle kann im negativen Fall in vielfältiger Weise auch das Erreichen der eigentlichen Handlungsziele erheblich beeinträchtigen und damit wiederum zur Streßquelle werden. Dies ist dann der Fall, wenn die entsprechenden Maßnahmen selbst inadäquat sind oder inadäquat angewendet werden. Zu Schwierigkeiten kommt es sicherlich auch dann, wenn der Zeitpunkt für Streßkontrolltechniken ungünstig gewählt ist oder diese Techniken zeitlich überzogen werden.

Ein besonderes soziales Problem ergibt sich daraus, daß die Maßnahmen der Streßkontrolle des einen zur Störung der Streßkontrolle bei anderen führen können. Deutlich wird dies etwa, wenn ein Student vor einer Prüfung mit sich selbst alleine sein möchte, ein anderer aber gerade das Gespräch zur Selbstberuhigung braucht. Keiner von beiden findet dann die günstigsten Bedingungen für die eigene Stabilisierung.

Streßkontrollverhalten ist schließlich – für den Beobachter – ein wichtiger Indikator für die augenblickliche Befindlichkeit einer Person. Dieser Zusammenhang kann selbst wiederum zur Streßkontrolle genutzt werden. Ein »Pokerface« entzieht dem anderen Informationen, die er in einer für einen selbst nachteiligen Weise nutzen könnte, oder das Demonstrieren der eigenen Nervosität kann darauf abzielen, soziales Unterstützungsverhalten zu provozieren.

In dieser wechselseitigen Abhängigkeit von Streßgenese und Streßkontrolle wird nicht zuletzt wiederum der enge funktionale Bezug von Streß und Handlung deutlich.

#### 4. Zusammenfassung

Unsere Überlegungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

(1) Streß in Schule und Hochschule ergibt sich aus besonderen

Konstellationen von Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren und ist nicht auf einen dieser Faktorenkomplexe allein zurückführbar.

- (2) Für die Entstehung von psychologischem Streß sind subjektive Bewertungsprozesse entscheidend, insbesondere auf die jeweilige Konstellation von Person, Umwelt und Aufgabe bezogene Kompetenz- und Valenzeinschätzungen.
- (3) Die psychische Handlungsregulationsstruktur in ihrem Phasenablauf Antizipation – Realisation – Interpretation bildet die personale Voraussetzung für die Streßentstehung und Streßbewältigung sowie das psychologisch entscheidende Projektionsfeld von Streßeffekten.
- (4) Bei individuellen Techniken der Streßkontrolle ist zwischen der Beeinflussung der streßbegründenden Bedingungen (Bedingungskontrolle) und der Streßsymptome (Symptomkontrolle) zu unterscheiden. Bei der Symptomkontrolle erscheinen unter psychologischen Gesichtspunkten vor allem kognitive Meidungs- und Verarbeitungstechniken von besonderer Bedeutung, die eine Streßbewältigung durch Veränderung des subjektiven Situationsmodells anzielen.
- (5) Von der Streßkontrolle hängt es nicht nur ab, inwieweit sich Streß in entsprechenden Symptomen niederschlägt, sondern auch, ob er überhaupt entsteht (Störung der Streßkontrolle als Streßauslöser).
- (6) Praktische Konsequenzen aus dem und für das Phänomen »Schulstreß« können nicht nur darin liegen, daß bestimmte institutionelle Gegebenheiten der Schule und Hochschule verändert werden. Von besonderer Bedeutung erscheint vielmehr das Vertrautmachen angehender Lehrer mit schulspezifischen Aspekten des »Streßmanagements« als wesentliche Ergänzung ihrer sonstigen Ausbildung.
- (7) Schulstreß kann ohne Zweifel nachteilige negative Einflüsse auf Gesundheit, Leistungs- und Sozialverhalten sowie auf die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt haben, z. B. wenn Prüfungsangst sich zur Leistungsangst generalisiert und schließlich über Lernstörungen zu (Pseudo-)Minderbegabung – und entsprechenden Fehlbeurteilungen durch Lehrer und Eltern – führt. Dennoch liegt in der völligen Beseitigung von Streß in Schule und Hochschule weder ein erreichbares noch ein überhaupt sinnvolles und wünschenswertes Ziel. Ein gewisses Maß an Streß ist für jede (Weiter-)Entwicklung notwendig, und eine allzu rigorose (symptomorientierte) »Streßbekämpfung« würde mit dem Streß einen wichtigen Indikator ausschalten, der individuell und sozial grundlegend unangemessene Lebenszustände überhaupt erst ins Bewußtsein heben könnte.