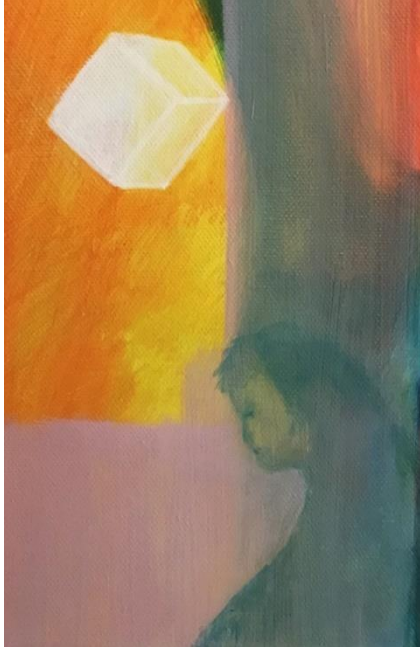


# Von der Furcht zur Ehrfurcht – Waldorfschulen als Ehrfurchtsschulen



Diplomarbeit

an der Akademie für anthroposophische Pädagogik

eingereicht bei  
Dr. Thomas Stöckli

vorgelegt von  
Dr. Oliver Elbs  
oliver.elbs@bluewin.ch

Binningen BL, Januar 2022

# Inhalt

1	Einleitung.....	4
2	Vorgehen und Forschungsmethoden .....	5
3	Leistung, Leistungsgesellschaft und Leistungskritik.....	7
3.1	Ein neuer – erweiterter – Leistungsbegriff .....	12
4	Leistungsbeurteilung?.....	14
5	Schulangst in der Waldorfschule? .....	18
5.1	Fragebogen.....	22
5.2	Auswertung Fragebogen .....	23
5.3	Interviews.....	26
5.4	Konferenzgespräche.....	28
6	Statt Benotungsangst: Selbstbeurteilung (Selbstbenotung).....	30
7	Statt Prüfungsangst: Simulationen, Nachholtests, Tests bzw. Simulationen selber erfinden und Teamtests .....	31
8	Statt (sozialer) Schulangst: Von der Furcht zur Ehrfurcht -- Waldorfschulen als Ehrfurchtsschulen.....	32
9	Verstehensangst: Die Angst, nichts zu verstehen und nicht verstanden zu werden (Verbindung und Wahrheit).....	40
10	Fazit und Ausblick.....	42
11	Literaturverzeichnis .....	45
12	Abbildungsverzeichnis .....	48
13	Eidesstattliche Erklärung .....	49
14	Freiwillige Einverständniserklärung.....	49
15	Anhang.....	50
15.1	Fragebogen zur Schulangst .....	50
15.2	Schülerbewertung am Anfang des Schuljahres.....	53
15.3	Schlussbewertung.....	54

## Abstract

Wir leben heute in einer sogenannten «Leistungsgesellschaft» – überall und auf allen Ebenen wird Leistung erwartet, von der Schule über die Berufswelt bis zur persönlichen Schulung. Gleichzeitig leben wir auch in einer Gesellschaft voller Ängste – Leistungsängste, aber eben auch Schulangst. Neben einer diffusen Schulangst – Angst vor der Leistungsgesellschaft, wo Schulen oft das Tor dazu sind – gibt es auch akute Schulängste, von Prüfungsangst über Benotungs-/Bewertungsangst bis soziale Ängste (vor Lehrern<sup>1</sup>, Mitschülern, etc.) und Verstehensängste. Da die Waldorfschulen nicht von sozialen Normen und gesellschaftlichen Leistungsansprüchen ausgehen, sondern von der Individualität eines jeden Schülers und auch bis zur 10. Klasse keine Notenzeugnisse kennen, stellt sich die Frage, ob es Schulängste auch an Waldorfschulen gibt. Dazu habe ich Fragebögen an 9. bis 12. Klässler verteilt und auch Interviews geführt. Gleichzeitig habe ich Schüler im Verlaufe des Schuljahres auf Angst vor dem Fach und Angst vor der Benotung angesprochen, um herauszufinden, ob und wie sich Ängste reduzieren oder verwandeln lassen, sofern solche vorhanden sind. Eine zentrale Rolle für dieses Verwandeln spielt die Transformation von Furcht in Ehrfurcht. Am Schluss dieser Arbeit steht das Plädoyer, dass Waldorfschulen (wieder) zu Ehrfurchtsschulen werden – wo in einem Klima ohne Furcht sich jeder Schüler entwickeln kann.

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird der Einfachheit halber nur von „Lehrern“ (etc.) gesprochen, wobei hier Lehrer und Lehrerinnen gemeint sind. Dies auch deshalb, weil hier von einer Nicht-Dichotomizität von Geschlecht ausgegangen wird (Ainsworth 2015).

# 1 Einleitung

Ich selber habe in meiner Kindheit und Jugendzeit keine Waldorfschule, sondern eine Regelschule besucht. Dabei hatte ich immer eine diffuse Schul- bzw. Leistungsangst – für mich war die Schule in den 1980er Jahren lediglich ein verlängerter Arm der Leistungsgesellschaft, und der Sportunterricht eine paramilitärische Übung. Um keine Probleme zu haben, wollte ich einfach der Klassen- und Schulbeste sein, was jedoch den Druck auf mich noch erhöhte.

Die Matura habe ich zwar tatsächlich als Schulbester abgeschlossen – aber ich frage mich, wie es denn gewesen wäre, wenn ich in eine Waldorfschule gegangen wäre. Hätte ich dann keine Leistungs- oder Schulangst gehabt? Wäre ich statt Kunsthistoriker und Lehrer vielleicht Künstler geworden?

Mittlerweile bin ich Pädagoge an einer Waldorfschule und ich frage mich, wie es wohl bei meinen Schülern aussieht: Gibt es hier auch Schul- und Leistungsängste?

Und: Wie soll ich meine Schüler beurteilen bzw. gar benoten – ohne dass Leistungsangst aufkommt?

Dabei wurde mir erst – nach der Lektüre von Weiss & Willmann 2018 – bewusst: Regelschulen gehen von der Gesellschaft und ihrer Normen aus, reformpädagogische Schulen (wie die Waldorfschulen) gehen jedoch immer vom Kind aus (Randoll & Peters 2018: 94). In der Waldorfschule rückt die Individualität des Kindes ins Zentrum – und nicht die Normen der Gesellschaft. Daher plädiert Garnitschnig für eine individuelle Leistungsbeurteilung bzw. Bezugsnormierung, ausgehend von seiner Definition von Leistung: „Leistung ist eine Tätigkeit auf einem hohen Niveau, die eine Person auf der Grundlage ihrer Potenziale (= Fähigkeiten und Fertigkeiten) auszuführen in der Lage ist“ (Garnitschnig 2018: 42). „Die Person ist das Mass und keine ausserhalb ihrer stehenden noch so hehren Ziele können an Stelle der Person eingesetzt werden“ (Garnitschnig 2018: 47). Rudolf Steiner selbst regte dazu an, „nicht so sehr die Idee haben, die Kinder müssen dies oder jenes erreichen, sondern sich fragen, was können die Kinder nach ihrer psychologischen Beschaffenheit erreichen? Ganz aus den Kindern heraus arbeiten!“ (Rudolf Steiner, nach Finke 2018: 81).

So gibt es in der Unterstufe der Waldorfschule keine Ziffernnoten; erst ab der 9. bzw. 10. Klasse werden auch Ziffernnoten vergeben. Mittlerweile bieten auch mehrere Waldorfschulen staatlich anerkannte Diplome an – diese beruhen natürlich auf Ziffernnoten. Auch an meiner Schule muss ich Ziffernnoten vergeben, damit die Oberstufenschüler an die staatliche Schule wechseln können. Mit dieser Notenvergabe war ich aber bisher immer unzufrieden – es blieb

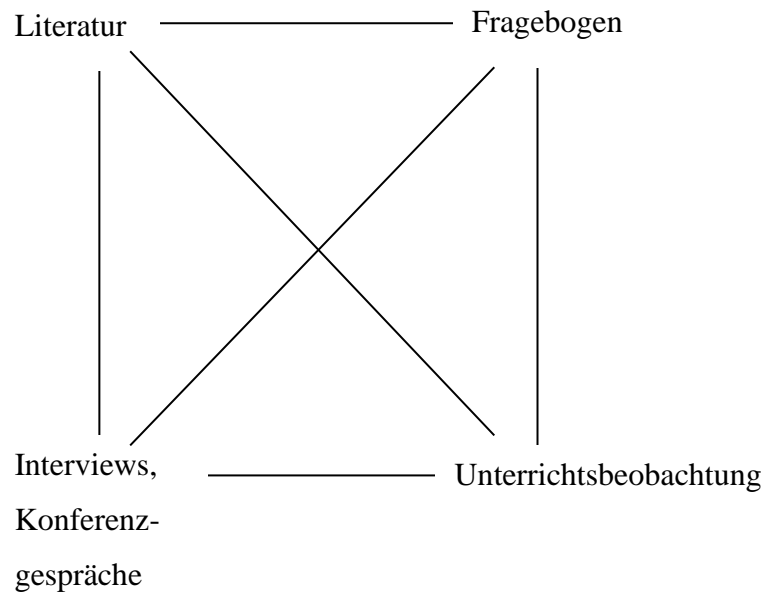
immer ein schaler Eindruck übrig, wenn ich die Zeugnisnote als alleiniger Bewertung abgeben musste. Die Schüler meiner 12. Klasse interessierten sich oft sogar nur für die Noten – alles andere war ihnen mehr oder weniger egal („Prüfungsfixiertheit“ von Schülern (Freitag et al. 2018: 184)).

In dieser vorliegenden Vordiplomarbeit geht es daher nicht nur um den Leistungsbegriff als solchem, sondern auch darum, zu einer neuen, angstfreien Leistungsbeurteilung zu kommen und die Leistungsangst und Schulangst zu reduzieren – z.B. in Form eines Dialogzeugnisses, das also von beiden Seiten (Lehrer wie Schüler) zustande kommt und die tatsächliche Leistung besser abbildet (s. Richter 2018: 180). Und nicht zuletzt geht es mir auch darum, meine eigene Angst vor der „Leistungsgesellschaft“ und vor der Schule endlich zu überwinden...

## **2 Vorgehen und Forschungsmethoden**

Im folgenden Kapitel gehe ich auf die Geschichte des Leistungsbegriffs und der Notwendigkeit, diesen zu erweitern, ein. Anschliessend folgt eine Übersicht über Formen der Leistungsbeurteilung und die Notwendigkeit im Rahmen des erweiterten Leistungsbegriffs, die Schüler sich selbst beurteilen zu lassen sowie meine bisherigen Erfahrungen in der Schulpraxis damit. Weiter werde ich auf die verschiedenen Formen der Schulangst eingehen und die Notwendigkeit, genau zu differenzieren. Dies habe ich versucht mit einem eigenen Fragebogen, den ich an die 9., 11. und 12. Klasse meiner Waldorfschule verschickt habe. Ziel dieses Fragebogens war es, eine Bestandsaufnahme zu machen von der Verbreitung der verschiedenen Formen von Schulangst an meiner Schule. Da Literaturrecherche und Fragebogen nicht ein ausreichendes Bild geben können und auch nicht tief genug schürfen können, habe ich auch Interviews und Gespräche geführt mit (ehemaligen) Schülern und Lehrern um eine „Triangulation“ der Methoden (Stöckli 2012: 99) zu ermöglichen.

Tatsächlich habe ich sogar vier Methoden eingesetzt (siehe Abb. 1): Literatur, Fragebogen, Interviews und Unterrichtsbeobachtung.



**Abbildung 1:** Die vier in dieser Arbeit verwendeten Methoden (Quelle: eigene Darstellung)

Was die Praxisforschung anbelangt, hat mich – ausgehend von den Resultaten des Fragebogens – vor allem die Benotungsangst interessiert und wie man diese überwinden könnte (z.B. durch Selbstbewertung). Durch die Ausnahmesituation bedingt durch das Corona-Virus im Frühjahr 2020 ergab sich eine zusätzliche Praxisforschung: Schulangst im Fernunterricht. Am Schluss zeige ich auf, wie die Transformation von Furcht in Ehrfurcht helfen kann, (soziale) Schul(ungs)ängste zu überwinden, da diese möglicherweise am Anfang aller Ängste stehen...

### 3 Leistung, Leistungsgesellschaft und Leistungskritik

„In gewisser Weise berührt die Frage, welche Bedeutung Leistung an Waldorfschulen hat, also sozusagen das „Eingemachte“ der Waldorfpädagogik“ (Liebenwein et al. 2012: 120)

In ihrem Buch „Die Erfindung der Leistung“ gibt Verheyen einen historischen Überblick über die Karriere des Begriffs „Leistung“. Dabei zeigt sich auch der Wandel der Weltanschauung in der Gesellschaft und auch im Bildungswesen. Nicht zuletzt stellt die Schule von heute den „biographisch ersten Ort dar, an dem Menschen einer objektivierten Variante ihrer Leistungen begegnen“ (Verheyen 2018: 67).

Ursprünglich bedeutete das Verb „leisten“ einer Spur folgen (Verheyen 2018: 119 ff.), später dann die Befolgung einer sozialen bzw. rechtlichen Pflicht („Wehrdienst leisten“, „Gewährleistung“, „Dienstleistung“). In der Lutherbibel kam das Substantiv „Leistung“ bezeichnenderweise noch gar nicht vor. Im Verlaufe des 19. Jh. und der zunehmend mechanistisch-technischen Weltanschauung ändert sich die Bedeutung des – nun vor allem substantivisch gebrauchten Wortes – grundlegend.

Um 1800 (also noch zur Goethezeit) ging es

„keineswegs um das Erreichen maximaler schulischer Bildungsabschlüsse und deren Verwertbarkeit auf der Karriereleiter. Stattdessen zielte der Bildungsbegriff auf umfassende Selbstvervollkommnung und harmonische Entwicklung hin zum „ganzen Menschen“, ein nie endender Prozess. Dieser „ganze Mensch“ war nicht in einem Leistungswettbewerb besonders erfolgreich, sondern in seinen Sinnen umfassend geschult und im Sozialleben fest verankert“ (Verheyen 2018: 111 f.).

Leistung war noch ganz verankert im Sozialleben – man leistete sich gegenseitig einen Dienst, nicht zuletzt einen Liebesdienst, in dem man sich z.B. gegenseitig „Gesellschaft leistete“ (Verheyen 2018: 102 – vgl. Abbildung 2) innerhalb einer „tugendhaften Geselligkeit“ (Verheyen 2018: 126) um „anderen als guter Bürger zu dienen“ (Verheyen 2018: 121).

**Abbildung 2:** Einander Gesellschaft leisten (Detail des Isenheimer Altars von Grünewald, ca. 1515)



Quelle: Grünewald 2019

Auch noch der 1861 geborene Rudolf Steiner ging von einer sozialen Dimension von Leistung aus (Randoll & Peters 2018: 96). Bei Steiner ist Leistung immer noch sozial gemeint:

„das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen [ist] umso grösser, je weniger der einzelne die Erträgnisse seiner Leistungen für sich beansprucht, das heisst, je mehr er von diesen Erträgnissen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden“ (Rudolf Steiner, nach Weiss 2018: 130)

„Sinnlos tätig ist er [der Mensch], wenn er nur so ist, wie es sein Leib erfordert. Sinnvoll tätig ist er, wenn er so tätig ist, wie es seine Umgebung erfordert, wie seine Umgebung erfordert, wie es nicht bloss sein eigener Leib erfordert“ (Rudolf Steiner, nach Weiss 2018: 136).

Im ausgehenden 19. Jahrhundert sieht alles anders aus, ausgehend vom individuellen Körper und der Physiologie:

„Entscheidend für das neue, mechanisch-technische und ausserdem individualistische Verständnis von Leistung war also die Physiologie. Sie übertrug Annahmen aus der Physik auf den (arbeitenden und erwerbstätigen) Menschen. Leistung in ihrem Sinne rückte den Gedanken der Kraft und des Kraftverbrauchs, der Energie und der Energieumwandlung ins Zentrum. [...] Soziale Beziehungen klammerte dieses Leistungsverständnis systematisch aus, an ökonomische Diskurse war es allerdings hochgradig anschlussfähig. Insofern schuf es die Basis für jenes individualistische, stark am Wirtschaftsleben orientierte Leistungsverständnis, das formal technische, quasiphysikalische Kriterien der Effizienz ins Zentrum rückt – und heute so oft in der Kritik steht“ (Verheyen 2018: 138).



Leistung war also von einer „sozialen Kategorie“ zu einer scheinbar objektiv-physikalischen, körperbetonten (individualistischen) Kategorie geworden.

Nicht zuletzt beförderte der zunehmende Hochleistungssport diesen Glauben an eine individuelle Leistung (Verheyen 2018: 98), die immer mehr – scheinbar ohne physiologische Grenzen – gesteigert werden konnte, nicht zuletzt durch Doping („Leistungssteigerung“: Verheyen 2018: 188), bei den Nationalsozialisten sogar im Wehrdienst (Amphetamine). Kein Wunder, dass Rudolf Steiner dem Fach Sport in der Waldorfschule anfänglich sehr kritisch gegenüberstand:

„war es doch geprägt von dem Gedanken der Leibesertüchtigung, durchdrungen von militärischen Übungen und klar ausgerichtet auf Wettkampf, Stärke und Siegeswillen. Der Kerngedanke der Waldorfschule, wie sie Rudolf Steiner in Stuttgart 1919 gegründet hatte, konnte kaum widersprüchlicher zu solch einem Ansinnen sein. So scheint es rückblickend kaum verwunderlich, dass Steiner den „Sportunterricht“ der damaligen Zeit für „praktischen Darwinismus“ hielt und sich weigerte, eine solche Form des Unterrichts in den Fächerkanon aufzunehmen“ (Idler 2018: 227)

Letztlich wurde Leistung im ökonomischen Taylorismus und Fordismus (Fließband-Betriebe) zu einer reinen „Anpassungsleistung“ an soziale bzw. technische Normen (Verheyen 2018: 180 f.): „Die Angestellten galten als besonders individualistisch, ihre Tätigkeit liess für Individualismus indes keinen Raum“ – da sie in ihrer Arbeitsleistung nur den betrieblichen Vorgaben folgten, wobei die Leistungsvorgaben immer mehr nach oben geschraubt wurden.

Wie schlimm dabei das humanistische deutsche Gymnasium um 1890 war, lässt sich u.a. bei Theodor Lessing nachlesen:

“Dieses humanistische deutsche Gymnasium mit Patriotismus, Latein und Griechisch in den Hauptfächern ..., diese halb auf Ämterwettlauf und Streberei, halb auf eine verlogene, deutschtümelnde Phrasenhaftigkeit aufgebaute Menschenverdummungsanstalt war nicht nur ungeheuer gewissenlos, – sie war vor allem langweilig ... Nichts, nichts könnte je gutmachen, was diese fünfzehn Lebensjahre in mir zerstört haben. Noch heute träume ich fast allnächtlich von den Folterqualen der Schulzeit“ (Lessing 1969 [1935]: 109).

Diese (ökonomisch-technische) Leistungssteigerung kam denn auch in den 1960er Jahren in die Kritik (schon vorher war im 19. Jh. aus der Physiologie klar, dass Leistung nicht beliebig gesteigert werden konnte) – was aber wiederum ökonomisch verwertbar und instrumentalisierbar war, denn durch diese Kritik wurden nun plötzlich „Arbeitszeiten [...] flexibel, Kreativität und Selbstentfaltung als Wirtschaftsfaktor entdeckt und intrinsische

Motivation sowie der emotionale Zusammenhalt in der 'Firma' als Movers wahrer Leistungssteigerung plötzlich von Arbeitgeberseite gefördert“ (Verheyen 2018: 193) – bis heute.

Im Rechtswesen blieb aber die soziale Konnotation von „Leistung“ erhalten:

„Parallel aber blieb Leistung eine Kategorie des Rechts, wie sie es schon seit dem Mittelalter gewesen war. Schuldrechtlich verwies der Terminus auf den Gegenstand eines Vertrags zwischen zwei Parteien, die sich wechselseitig zu etwas verpflichteten. Der Gedanke der Wechselseitigkeit war schon in bürgerlichen Tugenddiskursen um 1800 zu finden gewesen, er begleitete die nationale Kodifizierung des Privatrechts im Bürgerlichen Gesetzbuch von 1900, und er brachte schliesslich ein wesentliches Prinzip des entstehenden Wohlfahrtsstaates auf den Begriff. Denn auch der Staat leistete den Bürgern Dinge, zu denen er sich verpflichtet hatte, nicht zuletzt weil diese Bürger ihm umgekehrt dienten“ (Verheyen 2018: 153).

Auch die numerische Notengebung in den Schulen setzte sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jh. durch (Verheyen 2018: 62 ff.). Prüfungen sollten dazu dienen und „anspornen, die eigene Leistungsfähigkeit zielgerichtet zu erhöhen, ja, im richtigen Moment über sich selbst hinauszuwachsen (Verheyen 2018: 161). „Solche Praktiken der Zuschreibung von Leistung ... resultieren also gerade nicht aus neutralen Beobachtungen der Welt, wie sie vorzugeben scheinen. Stattdessen greifen sie parteiisch in soziale Ordnungen, soziale Beziehungen und Selbstwahrnehmungen ein“ (Verheyen 2018: 57) – und sie wirken „sozial ausschliessend“ (Verheyen 2018: 71). „Durch die seit dem 19. Jahrhundert entstandenen Instrumente, die dazu dienten, Leistung Einzelpersonen vermeintlich objektiv zuzuordnen und sie auf dieser Grundlage zu hierarchisieren, wurde der kollektive Charakter von Arbeit allenfalls erfolgreich verschleiert. Und das funktioniert bis heute“ (Verheyen 2018: 197).

Es ist kein Wunder, dass angesichts dieser Leistungssteigerung in allen Bereichen des Lebens seit dem 19. Jh. in den 1960er Jahren eine Leistungskritik aufkam, die bis heute andauert (Stichwort: „Entschleunigung“, vgl. auch weiter oben: Instrumentalisierung der Leistungskritik für die Leistungssteigerung seit den 1960ern). Und die Leistungsängste wurden dabei nicht geringer: Zuckerbrot und Peitsche gibt es noch heute, aber viel subtiler, denn moderne Peitschen „schwingen durch die unterschwelligem Ängste, nicht mehr mithalten zu können und zu versagen. Und Versagen ist bei dem heute zelebrierten Leistungskult so etwa das Schlimmste, was einem Menschen passieren kann“ (Binswanger 2010: 94).

So geht Binswanger davon aus, dass (sozialer) Wettbewerb und „relatives Denken“ („ich bin besser als Du“) – und damit einhergehende Leistungssteigerung – eine marktwirtschaftlich

gute Sache ist und sogar in der Schule von Nutzen sein kann, um den „inneren Schweinehund“ zu überwinden:

„Mit der Inszenierung von Wettkämpfen macht man sich also die [sic!] in der menschlichen Psyche angelegten hohen Stellenwert des relativen Denkens zunutze ... Man kann die Menschen dadurch zu mehr Leistung verführen, als sie von sich aus ohne Wettkampf erbringen würden. Manchmal kann dies sozial durchaus erwünscht sein, wenn es dabei hilft, den „inneren Schweinehund“ zu überwinden, der vielen Menschen auf dem Weg zu ihrem langfristigen Glück im Wege steht. Das gilt besonders für Kinder und Jugendliche, die man etwa in der Schule durch Notengebung zu mehr Leistung „verführen“ muss. Man kann die Inszenierung dieses Notenwettkampfes als paternalistisch motivierte Massnahme des Staates betrachten, mit der er Jugendlichen und Kindern indirekt zu mehr Bildung verhilft“ (Binswanger 2010: 58).

Ähnlich sieht auch Nieke in der geforderten Leistung an Schulen einen positiven Effekt:

„Schule jedoch organisiert einen Kompetenzaufbau auf Vorrat – in der Erfahrung, dass es in künftigen Anwendungssituationen im Erwachsenenleben zu spät und zu mühsam sein kann, erst dann alles zu lernen, was erforderlich ist. Die geforderte Leistung ist also die Überwindung des Widerstandes gegen für irrelevant gehaltene kognitive Transformationen. Das ist ein Bestandteil der Selbstkompetenz, nämlich die Selbstdisziplin, die weder von Natur aus vorhanden noch in der familialen Sozialisation soweit eingeübt worden ist, dass sie zu Beginn der Schulzeit zuverlässig zur Verfügung stünde“ (Nieke 2018: 37).

Und nicht zuletzt ermöglichen es „Leistungs- und Erfolgserlebnisse [...] dem Individuum, sich selbst kennen zu lernen und eine sichere Identität zu entwickeln“ (Michael Bräutigam, nach Idler 2018: 229) – Leistung also als „Selbstvervollkommnung“ (Finke 2018: 84)?

Aber die Kehrseite dieser Medaille (Leistungswettbewerb, Anreiz bzw. „Belohnung“ durch Noten, „Selbstvervollkommnung“) kann auch „perverse Anreize“ (Binswanger) schaffen: „Die Freude an einer Sache wird durch das Streben nach guten Noten ersetzt“ (B. Grossbach, nach Richter 2018: 169) – und nicht zuletzt führt ein „sinnloser Wettbewerb in der Bildung“ (z.B. Pisa-Tests) zu „immer einseitiger ausgebildete[n], auf Bewertungen und Prüfungen trainierte Schüler“ (Binswanger 2010: 123).

Das heisst: eine ursprünglich *intrinsische* Motivation nach vollumfänglicher Bildung und „Selbstvervollkommnung“ wird zu *extrinsischer* Motivation (nach einseitiger, sozial erwünschter Bildung).

Und so fragt denn auch Binswanger: Wenn wirklich alle Manager intrinsisch motiviert wären (was sie ja immer behaupten), warum fordern sie dann so hohe Boni (Binswanger 2010: 96 ff.)?

Allgemein gilt: „je anspruchsvoller, komplexer, kreativer, innovativer aber auch sinnvoller eine Tätigkeit ist, desto bedeutender ist die intrinsische Motivation“ (Binswanger 2010: 99) – und diese geht durch sinnlose Wettbewerbe (z.B. Pisa-Tests) verloren – denn „Liebe [zur Arbeit] lässt sich nicht erzwingen“ (Binswanger 2010: 102). Intrinsisch motivierte Schüler bevorzugen die schwierigeren Aufgaben, extrinsische nehmen die leichten (Binswanger 2010: 105). Belohnungen „lassen sich nicht einfach als zusätzliche Motivationsverstärker einsetzen, sondern sie verdrängen bei kreativen und anspruchsvollen Tätigkeiten die von Natur aus in vielen Fällen vorhandene intrinsische Motivation gerade der Menschen, die für solche Tätigkeiten prädestiniert sind“ (Binswanger 2010: 109).

Demgegenüber plädiert Hartmut Rosa (2016) für „Resonanz“ statt für die Dichotomie „intrinsisch – extrinsisch“ (Weiss 2018: 136 f.); denn intrinsische Leistungsmotivation ist letztlich nicht innere Motivation, sondern verinnerlichte Motivation, also aus der Beziehung zur Aussenwelt gebildete Motivation (Wolfgang Klafki) – damit kommt wieder die (ursprüngliche) soziale Dimension von Leistung ins Spiel. So hat Wolfgang Klafki denn auch lieber unterschieden zwischen problemorientierter Leistungsmotivation („Interesse an der Sache“) und Konkurrenz- bzw. Wettbewerbsmotivation, wobei ersteren der Primat zukommen muss (Weiss 2018: 137).

Zudem kommt noch dazu, dass Leistung und Arbeit eng mit Anerkennung und dem Selbstwertgefühl zusammenhängen (Weiss 2018: 134) – gute Noten können ebenso wie die Kunst das Selbstwertgefühl enorm erhöhen („etwas können“, z.B. einen brauchbaren Gegenstand abliefern) (Tyson 2018: 208).

### **3.1 Ein neuer – erweiterter – Leistungsbegriff**

Insofern ist ein „erweiterter Leistungsbegriff“ (Stöckli 2018) dringend notwendig, bei der Leistung nicht mehr definiert, sondern charakterisiert und differenziert wird:

1. „Arbeitsleistung“ als schon geübte Tätigkeit aufgrund bestimmter individueller Fähigkeiten (s. Definition von Garnitschnig 2018: 42)
2. „Lernleistung“, in der diese individuellen Fähigkeiten vervollkommen werden (was auch eine – schon grössere – Leistung ist)
3. „Eigenleistung“ – nicht als Ausüben oder Vervollkommnung einer schon geübten Tätigkeit, sondern als „eigene Verwandlung“ bzw. Selbstentwicklung (z.B. „inneren

Schweinehund“ überwinden, innerer Kampf, innere Anstrengung, Selbstdisziplin, Angstüberwindung, Entdeckung einer neuen Fähigkeit, Selbstkontrolle, „Einsicht“, Selbstreflexion, über sich selbst Hinauswachsen, Reaktion auf eine Epiphanie bzw. Selbsttranszendenz, Entwicklung der Bewusstseinsseele, Gewinnen einer höheren Freiheit, Transformation des Körpers, Umwandeln des Astralleibes, vorurteilsloses Zuhören, etc.) – diese Eigenleistung gibt auch mehr Sicherheit und Selbstvertrauen (Selbstwertgefühl)

4. Jede Leistung ist immer sozial konnotiert (soziale Leistung), geschieht also in einem sozialen Kontext und unterliegt daher oft einer sozialen Kontrolle.

Eine Arbeitsleistung im Sinne des „Ausübens einer Tätigkeit aufgrund individueller Fähigkeiten“ ist aber nur eine „kleine“ Leistung (und letztlich sogar von Robotern zu leisten) im Vergleich zu einer wirklich „eigenen“ Leistung (z.B. Angstüberwindung, Selbstdisziplin, Entwickeln der Bewusstseinsseele, Selbstvertrauen, Erringen einer höheren Freiheit, bewusstes Umwandeln des Astralleibes in ein Geistselbst<sup>2</sup>...), die den sozialen Kontext zunächst scheinbar transzendiert, zuletzt aber wieder sozial relevant wird (in Form von Freiheit – inkl. Angstfreiheit – der IChE in einer „Leistungsgesellschaft“).

Dieser erweiterte Leistungsbegriff gilt auch für die Mathematik – dasjenige Fach, das wohl am meisten Ängste bei Schülern evoziert und daher auch deutschlandweit konstant das bei Weitem nachgefragteste Fach in der Nachhilfe ist, vor allem in der Mittel- und Oberstufe (Dohmen et al. 2008: 40, vgl. auch ORF 2020, wo bei 40% aller Jugendlichen Mathe das Angstfach Nr. 1 ist).

Gerade das Beherrschen von Mathematik könnte dabei viel Sicherheit und Selbstvertrauen geben, da die Schulmathematik ein sehr sicheres Fach ist – denn es gibt hier nur „wahr“ oder „falsch“ (vgl. Nikolaus von Kues: „nihil certi habemus in nostra scientia nisi nostram mathematicam, et illa est aenigma ad venationem operum dei“ – wir haben nichts Sicheres in unserem Wissen ausser unsere Mathematik, und diese ist ein Rätselbild, die Werke Gottes zu erjagen, Cusanus 1973 [1460]: 52).

---

<sup>2</sup> “Der Mensch besteht zunächst aus den vier Wesensgliedern: aus dem physischen Leib, dem Ätherleib, dem Astralleib und dem Ich. Wollen wir aber genauer eingehen auf die nachatlantische Entwicklung, müssen wir die neungliedrige Wesenheit des Menschen in Betracht ziehen. Das ist der Unterschied zwischen orientalischer und nordischer Mysterienlehre. Das Ich arbeitet nun, um den Astralleib zu Manas oder Geistselbst, den Ätherleib zu Budhi oder Lebensgeist und den physischen Leib zu Atma - durch den Atem - umzugestalten. Das Ich bildet also den Astralleib, den Ätherleib und den physischen Leib um. Aber ehe das bewußt vor sich gehen kann, muß es durch höhere Wesenheiten geschehen.“ (Steiner 1991: 125).

[Erst in den 1920er Jahren kam die Mathematik durch Kurt Gödel etwas in Bedrängnis, was ihre Vollständigkeit und ihre Widerspruchsfreiheit anbelangt – aber das ist nun eher etwas für Spezialisten an der Universität...]

Wenn ich also als Schüler eine einfache Mathe-Aufgabe korrekt gelöst habe (Arbeitsleistung), dann kann ich auch eine schwierigere probieren (Lernleistung bzw. Eigenleistung: „inneren Schweinehund“ überwinden, Angstüberwindung). Mathe-Aufgaben löse ich, weil es „cool“ ist bzw. weil etwas „Wahres“ und Sicheres dabei rauskommt (was mir auch Sicherheit gibt – Eigenleistung) und weil ich damit als nun kompetentes (selbstsicheres) Mitglied der Gesellschaft mithelfe, die Mathe-Kompetenz zu erhalten (die es in vielen Bereichen braucht – soziale Leistung).

Nicht zuletzt kann meines Erachtens auch nur ein solch erweiterter und umfassender Leistungsbegriff es leisten, Waldorfschulen und die sogenannte "Leistungsgesellschaft" (bzw. Anthroposophie und „Nicht-Anthroposophie“) wieder einander näher zu bringen und Grenzen (und Ängste) zu überwinden...

#### **4 Leistungsbeurteilung?**

Verheyen verweist auf die soziale Dimension der „Leistung“ – tatsächlich sagt die Note eines Schülers auch etwas aus über eine sozial erbrachte Leistung, nicht nur über eine (scheinbar nur) individuelle Leistung. Denn an der Note haben Schüler und Lehrer beide zusammen mitgewirkt: „Der Lehrer müsste sich ebenso eine schlechte Note geben wie dem Schüler, wenn der Schüler etwas nicht kann, weil es ihm dann nur noch nicht gelungen ist, es ihm beizubringen“ (Rudolf Steiner, nach Richter 2018: 170). Letztlich ist die Ziffernote ein quantitativer Ausdruck für eine gemeinsam erbrachte Leistung (falls dies überhaupt möglich ist, s.u.). Eine kontinuierliche Notensteigerung im Verlaufe eines Jahres (Leistung als Prozess – siehe mein erweiterter Leistungsbegriff, „Lernleistung“) bedeutet mehr als die statistisch-statische Durchschnittsnote des Jahres im Zeugnis (Leistung als Resultat) – dies sollte berücksichtigt werden bei der Notengebung: „Leistungsbeurteilung müsste sich unter dem Gesichtspunkt der Förderung am Erreichten messen und nicht an einem Durchschnitt der Leistungen“ (Garnitschnig 2018: 46)

So sollte der Lehrer dem erzieherischen Prozess mehr Aufmerksamkeit schenken als dem Resultat (Garnitschnig 2018: 50), da Leistung („Arbeit pro Zeit“) eher ein Prozess und kein Ergebnis ist (Weiss 2018: 137). Daher plädiert Garnitschnig für eine laufende Rückmeldung an den Schüler statt einer Ziffernote am Schluss – letztere wird der Komplexität der Leistung nicht gerecht (Garnitschnig 2018: 52). Individuelle Leistungsbeurteilung bzw. Bezugsnormierung erfordert daher eine „genaue Schülerbeobachtung“ (Garnitschnig 2018: 51) – im Gegensatz zur sozialen Bezugsnormierung, wo es lediglich um die (Durchschnitts-)Noten und deren Vergleich mit der Gesamtpopulation geht.

Mathias Binswanger unterscheidet ganz allgemein zwischen Qualität und Quantität – letztere ist messbar, die erste jedoch nicht, was zu einer „Messbarkeitsillusion“ (Binswanger 2010: 73) führt: „Qualitative Leistungen und Wirkungen lassen sich nicht objektiv messen“ (Binswanger 2010: 77).

Viele Waldorfziele bzw. pädagogische Leistungen sind gerade nicht operationalisierbar (vgl. Stöckli 2018: Alles das, was ein Roboter bzw. künstliche Intelligenz nicht kann?) und sind daher weder quantifizierbar noch messbar (Randoll & Peters 2018: 102) – darum können wissenschaftliche Studien die wichtigsten Lernziele der Waldorfpädagogik gar nicht erfassen. In meiner Charakterisierung und Differenzierung von Leistung wird ersichtlich, dass ein Roboter kein Problem hat mit „Arbeitsleistung“ (Industrieroboter) und „Lernleistung“ (vgl. „deep learning“ und selbstlernende künstliche Intelligenz) – aber keine „Eigenleistung“ erbringen kann (z.B. „Angstüberwindung“), da er kein Ich hat.

So werden Eigenleistung und soziale und persönliche Handlungskompetenzen immer wichtiger (vgl. Stöckli 2018) und die „Bildung der Persönlichkeit“ ist gerade zentral für Waldorfschulen, da „es heute nicht mehr nur darauf ankommt, dass jemand ein guter Fachmann ist, sondern immer mehr auch darauf, was für eine Persönlichkeit er ist. Dementsprechend rückt die Bildung der Persönlichkeit in allen Schularten immer mehr ins Zentrum der pädagogischen Aufgaben der Schule“ (Freitag et al. 2018: 183). Diese Kompetenzen sind aber kaum methodisch erfassbar bzw. quantifizierbar (Freitag et al. 2018: 184).

Binswanger plädiert daher wieder für subjektive Urteile statt (scheinbar) „objektiver“ Kenn- und Masszahlen, denn subjektive Urteile können die Komplexität von qualitativen Leistungen besser abbilden als irgendwelche herausgegriffenen Indizes, die nie alles erfassen können, sondern stattdessen die Leistungen sogar noch verzerren und „perverse Anreize“ schaffen, die niemandem nützen (Binswanger 2010: 222 ff.).

Rudolf Steiner selbst spricht von einer „Beurteilungssucht“ (nach Richter 2018: 170) und wollte „nicht beurteilen“, möglichst wenig „Rangstufen“ (vgl. Binswanger: „relatives Denken“); stattdessen lieber individuell charakterisieren (Richter 2018: 170), und: „Die Zeugnisse müssen mit mehr Liebe verfasst werden“ (Rudolf Steiner, nach Richter 2018: 175). Nicht zuletzt meinte Rudolf Steiner, das Zeugnis sei sowieso nicht für den Schüler, sondern für die Eltern und die Gesellschaft (Richter 2018: 180) – damit ist klar gesagt, dass das Zeugnis nichts mit dem Schüler (ICH) zu tun hat, da es die eigene Leistung (Eigenleistung) des Schülers gar nicht erst erfassen kann?

Sollte man daher ganz auf Beurteilung verzichten?

Meines Erachtens lautet hier die Antwort „nein“, denn es gibt noch die „Fähigkeit des Menschen zur Selbsterziehung“ (Schiller 2018: 225) – und daher auch zur Selbstbeurteilung. Und letztere gehört eben gerade zur messtechnisch so schlecht erfassbaren „Eigenleistung“ („Einsicht“, Selbstreflexion, Selbsttranszendenz).

Daher sollte der Schüler auch lernen, sich selber zu beurteilen – so wie er auch bei einem eigenen Kunstwerk beurteilen kann, ob er dies für gelungen hält oder nicht (vgl. Tyson 2018: 208). Dies würde vermutlich auch die Leistungsangst reduzieren und den Selbstwert intakt lassen – oder sogar das Selbstvertrauen erhöhen.

So z.B. hatte ich bei meinem Kunstwerk von 2019 (s. folgende Abbildung) viel Freude, dass es mir gelungen ist – was mir wieder etwas mehr Selbstvertrauen gegeben hat in meine eigene kreative Leistungsfähigkeit (Eigenleistung). Daher ist auch Kunst so wichtig für Schüler: Die Steigerung des Selbstvertrauens, etwas leisten zu können. Somit ist Kunst eine wichtige Therapie gegen „Versagensangst“ (Köhler 2017).



**Abbildung 3:** „Klingsor“ (2019)



Quelle: Eigene Darstellung

Gerade für die Eigenleistung (Angstüberwindung, Selbstdisziplin, Entwickeln der Bewusstseinsseele) sind solche subjektiven Urteile im Sinne Binswangers – aber diesmal durch den Schüler selbst – enorm wichtig, da der Lehrer sonst kaum Zugang zu diesen („inneren“ bzw. eigenen) Leistungsanteilen des Schülers hat. Und der Schüler wird sich damit seiner eigenen Leistung bewusst – und weiss auch, dass die Note (z.B. in Fachkompetenz) noch nichts ausdrückt über sein Selbstwert bzw. sein Wert als Mensch (der ausser Frage steht).

Zudem müsste klar unterschieden werden zwischen den einzelnen Leistungen: die Leistung in der Fachkompetenz (die mit Noten ausgedrückt werden kann zwecks Vergleichbarkeit mit anderen Schulen) und die Leistung in der Sozial- bzw. Selbstkompetenz, die eher in Worten bzw. subjektiv formuliert sein sollte (vgl. mein Vorschlag im Anhang: Schülerbewertung bzw. Schlussbewertung).

Wichtig ist es auch, bei einer Leistungsbeurteilung immer anzumerken, dass damit etwas eng Begrenztes (eine bestimmte Tätigkeit) beurteilt wird, und nicht der Schüler (bzw. sein Ich) als solches. Leistung ist eben nicht ein „pars pro toto“.

Wenn es gelingt, dass der Schüler – ausgehend von meinem erweiterten Leistungsbegriff oben – nicht nur (zusammen mit dem Lehrer) seine Arbeits- und Lernleistung (z.B. mit Noten) beurteilen kann, sondern auch noch seine „Eigenleistung“ (z.B. Angstüberwindung, Selbstdisziplin, Einsichten...), dann wäre vielleicht eine sinnvolle Beurteilung erreicht, die allen (sozial) etwas nützt und weiterbringt.

Allerdings müsste sich dann die „Leistungsgesellschaft“ – die immer noch vor allem nach Ziffernnoten schießt – von eindimensionalen Begriffen und Beurteilungen und scheinbar „objektiven“ Zeugnissen endgültig verabschieden, oder aber die Beschränktheit solcher Beurteilungen einsehen (was selbst schon eine Eigenleistung der „Leistungsgesellschaft“ wäre – „Einsicht“).

## 5 Schulangst in der Waldorfschule?

„Wir sind in die seelische Angstepoche der Menschheit eingetreten: Schaffen wir es, oder schaffen wir es nicht? [...] Kommen wir zurecht, oder fallen wir gleichsam durchs Examen und werden von der ökologischen Katastrophe verschlungen?“ Wenn die Arbeit ein Vergnügen ist, wird das Leben zur Freude.“ (Glöckler 1990: 33)

Obwohl ich mich im Laufe meines Lebens von vielen Ängsten befreien konnte, ist meine Welt doch noch voller Ängste – Angst vor dem sozialen Abstieg, Angst vor Krieg, Angst vor dem Bösen, Angst vor dem Tod (daher auch die Kostenexplosion in Medizin und Pharmaindustrie?), Angst vor den Anderen (Soziophobie), Angst vor Ahrimans Inkarnation (Lievegoed 1993: 125 ff.), Angst vor ich-losen Menschen, Angst vor der Anthroposophie, Angst vor der ökologischen Katastrophe, etc. Und diese Ängste werden immer noch und immer wieder medial geschürt, indem ich z.B. von einem Selbstmordattentat in Afghanistan oder einem Amoklauf an einer Schule erfahre. Und nicht zuletzt gibt es eben auch die Leistungs- bzw. Schulangst.

„Eine Schule ohne Angst erstreben zu wollen, dürfte wahrscheinlich unrealistisch sein, weil es – sieht man von bestimmten Sonderformen der Schule ab -, besonders in einer Leistungsgesellschaft eine der Funktionen der Schule ist, formelle Qualifikationen und damit bis zu einem gewissen Grade auch künftige Lebenschancen zu verteilen. Bei einem solchen System wird das Erbringen einer Leistung immer auch mit dem Gefühl der Angst, die geforderte Leistung nicht erbringen zu können, verbunden sein. Es scheint also demnach nicht sinnvoll, eine völlig angstfreie Schule anzustreben, doch könnte die Schule zweifellos in vieler Hinsicht humaner – das heisst nicht in jenem Ausmass Angst erzeugend – sein, als sie es heute ist“ (Olechowski & Sretenovic 1983: 9).

So zeigte eine Studie im Jahre 1979 (!) noch geringere Schulangstwerte in Waldorfschulen (im Vergleich zu Regelschulen), was damit erklärbar sei, dass diese Schulen auf Zeugnisse und Sitzenbleiben verzichteten (Olechowski & Sretenovic 1983: 23). Auch heute noch wird an den öffentlichen Regelschulen viel mehr von Angst und Druck berichtet als an den

Waldorfschulen (siehe Seefried 2020: 62). Im Allgemeinen sind auch heute die Schulängste an den Waldorfschulen deutlich geringer ausgeprägt (Barz 2011).

73% der Waldorfabsolventen finden es gut (in einer Studie von Randoll 1999), keine Noten gehabt zu haben (Randoll & Peters 2018: 100). „Weil die individuellen Entwicklungsphasen in den verschiedenen Bereichen zeitlich unterschiedlich ausfallen können, erfolgt an Waldorfschulen weder eine Differenzierung noch ein 'Aussortieren' der Kinder nach Leistungsgesichtspunkten“ (Randoll & Peters 2018: 97).

Insofern könnte man also davon ausgehen, dass es in Waldorfschulen (zumindest in der Unterstufe, wo es keine Noten gibt) keine Leistungsängste geben sollte.

Tatsächlich empfindet heutzutage etwa die Hälfte aller Waldorfschüler (im 9.-13. Schuljahr, wo es Zeugnisse und Noten gibt) mittlerweile ebenfalls „Leistungsdruck“ und auch „Leistungskonkurrenz“ (Liebenwein et al. 2012: 129) – hier sieht es also nicht mehr wesentlich besser aus als an Schulen allgemein, wo „vermutlich zwei Drittel der SchülerInnen [...] sich teilweise oder überwiegend als VersagerInnen in den Leistungsanforderungen“ erleben (Nieke 2018: 36).

Da Leistung stark mit sozialer Anerkennung und Selbstwert (Selbstsicherheit) verbunden ist (s.o.), ist „Leistungsangst [...] mit einer Bedrohung des Selbstwerts verbunden“ (Garnitschnig 2018: 45); Niedriggängstliche können ihren Selbstwert aufrechterhalten, Hochgängstliche nicht (Garnitschnig 2018: 49). Und: „Bei Niedriggängstlichen wirken Bewertungssituationen die Aufmerksamkeit steuernd, bei Hochgängstlichen reduzierend“ (Garnitschnig 2018: 45). Büch et al. gehen sogar davon aus, dass Leistungsängste – insbesondere die Bewertungsangst – lediglich ein Spezialfall von sozialen Ängsten sind (Büch et al. 2015: 1, 4).

Aber Angst sollte nicht für pädagogische Zwecke instrumentalisiert werden (etwa bei Niedriggängstlichen, die somit den „inneren Schweinehund“ überwinden können) – sondern überwunden werden.

Nicht zuletzt ist Angst aber auch eine kostbare Erfahrung, denn, wie Henning Köhler bemerkt: «Wenn man dem Menschen die Angst nehmen würde, dann würde man ihm einen ganzen kostbaren Bereich seines Seelenlebens ausradieren, aus dem grosse und wichtige soziale Fähigkeiten stammen» (Köhler 2010 [1996]: 16). Für Henning Köhler ist es daher klar, dass «dieselbe Quelle, aus der die Angst kommt, die wir so gern beseitigen möchten, dass aus derselben Quelle die Feinfühligkeit kommt, dass aus derselben Quelle die Zärtlichkeitsfähigkeit des Menschen kommt. Alles das, was den Menschen zu einem

zartfühlenden, sensiblen Wesen im positiven Sinne macht, dem liegt dieselbe Qualität zugrunde, die in einer Schattenform Angst ist» (Köhler 2010 [1996]: 16).

Auch Gerald Hüther sieht die Angst als unabdingbar für die eigene Weiterentwicklung:

„Nur wenigen Menschen gelingt eine dritte Form der Veränderung. Sie manifestiert sich als Bewusstseinswandel. Auf dieser Stufe wird weder eine Veränderung der Verhältnisse noch des eigenen Verhaltens als wichtigste Voraussetzung zur Überwindung der Angst betrachtet, sondern eine andere Bewertung des im Aussen erlebten Geschehens im eigenen Inneren angestrebt. Grundlage dieser neuen Bewertung ist eine veränderte Haltung, eine andere Einstellung der betreffenden Person gegenüber dem Leben und dem, worauf es im eigenen Leben ankommt. Dabei geht es eher um ein Wiederfinden von etwas, was angesichts von Leistungsdruck und Erfolgsstreben oder auch durch eingefahrene Gewohnheiten und Alltagsroutinen verloren gegangen ist. So erweist sich also die Angst als eine in unserem Gehirn und in unserem Körper ausgelöste Reaktion, die uns zu einer eigenen Weiterentwicklung zwingt" (Hüther 2020: 15 f.).

So sieht auch Schaffner Angst nicht als „Gegner“ (Schaffner 2015: 24), sondern als Ansporn, diese zu überwinden. Und so spricht auch Michaela Glöckler vom Leben als einem zunehmenden „Entängstigungsprozess“ (Glöckler 1990: 12), wobei hier die „gedankliche Arbeit an der Angst“ zentral ist (Glöckler 1990: 34). In einer Zeit des „relativen Denkens“ und des zunehmenden sozialen Vergleichs innerhalb einer Leistungsgesellschaft verschärft sich aber auch die soziale Unsicherheit – erst recht, wenn der Lehrer selbst unter Leistungsdruck steht:

„Die Kinder erleben in unserer Zeit immer weniger soziale Sicherheit. Diese Sicherheit ist jedoch zentral für die gesunde Entwicklung der Kinder. Die Lehrperson sollte also eine starke, behütende Bezugsperson sein. Das tiefe Vertrauen, welches entstehen sollte, ist das Fundament für die gesunde Entwicklung. Vertrauen im Sozialen schafft die Sicherheit, welche für ängstliche und verängstigte Kinder beruhigend und endängstigend [sic] wirkt ... In keiner anderen Stimmung wird das Kind lieber lernen als in einer sicheren und vertrauensvollen“ (Schaffner 2015: 45 f.).

Allerdings gibt es sicher viele Arten von Leistungsängsten, obwohl sehr oft „Leistungsängstlichkeit“ und „Prüfungsängstlichkeit“ sowie „Schulängstlichkeit“ synonym verwendet werden (Rost & Schermer 2010: 451). Andere Autoren definieren Schulangst als „das subjektive Erleben von Bedrohung, Hilflosigkeit und Ungewissheit in leistungsthematischen Schulsituationen“ (Olechowski & Sretenovic 1983: 13).

Meine eigene Leistungs- bzw. Schulangst (wie in der Motivation beschrieben) würde ich als „(diffuse) Schulangst“ bzw. „Schulängstlichkeit“ bzw. „Angst vor der Schule“ bezeichnen, so wie es auch die (diffuse) „Angst vor dem Tod“ gibt (im Vergleich zur „Todesangst“, die ja nur in akuten Situationen auftritt): „Von Schulangst spricht man dann, wenn die Institution Schule vom Schüler als bedrohlich empfunden wird und diese Unlustgefühle beim Schüler

Aversionen gegen die Schule (z.B. Aggressionen, psychosomatische Reaktionen) auslösen.“ (Olechowski & Sretenovic 1983: 66).

Dagegen gibt es auch akute Leistungsängste bzw. Schulängste – bedingt durch Prüfungen und Tests („Prüfungsangst“ als besonderer Form der Schulangst: Olechowski & Sretenovic 1983: 66). So zeigt eine neue Studie eines Nachhilfeinstituts in Österreich, dass 39% aller Schüler zwischen 10 und 19 Jahren oft Angst vor Prüfungen und Referaten haben, 16% sogar immer (ORF 2020). Und fast die Hälfte aller Schüler würden viel lieber in die Schule gehen, wenn es keine Prüfungen gäbe (ORF 2020).

All die obigen Begrifflichkeiten (Schulangst, Leistungsangst) scheinen doch etwas verwirrend zu sein und auch verschieden verwendet zu werden, also versuche ich die Schulangst bzw. Leistungsangst selber zu charakterisieren: Ich selbst gehe davon aus, dass Kinder von sich aus etwas leisten wollen (z.B. aufrechten Gang lernen, die Welt kennen lernen...) und in der Regel hilfsbereit sind, denn jedes Kind will sich weiterentwickeln (Lernleistung, Eigenleistung, Selbstschulung). Allerdings wird schon bald von den Kindern Leistung erwartet – von den Eltern, von Lehrern, von der (Leistungs-)Gesellschaft und schliesslich von sich selbst. Damit können zum ersten Mal Leistungsängste auftauchen – im Rahmen der Familie, im Rahmen der Schule, im Rahmen der Leistungsgesellschaft (die sogar ein «lebenslanges Lernen» einfordert...). Leistungsängste, die mit der Schule bzw. dem Lernen im Rahmen der Leistungsgesellschaft verbunden sind, nenne ich «Schulangst». Im Speziellen können dies sein: (diffuse) «Angst vor der Schule» bzw. vor der Leistungsgesellschaft bzw. der Welt als solcher (die mich sogar zum Lernen und Weiterentwickeln bzw. zur Schulung zwingt?), Angst vor Prüfungen (Prüfungsangst), Angst vor Benotungen (Bewertungsangst), soziale Angst (vor Eltern, vor Mitschülern, vor Lehrern) und Verstehensangst (siehe Kapitel 9).

Ein eigener Fragebogen (ausgehend von Wiczerkowski et al. 1998) soll mir zusätzlich helfen, die verschiedenen Schulängste zu differenzieren und abzuklären, wie verbreitet solche an meiner Rudolf Steiner Schule (Mittel- und Oberstufe) sind. Dann kann ich auch gezielt mit einzelnen Schülern sprechen, die solche Leistungs- bzw. Schulängste haben und auf diese eingehen. Denn noch immer sind (Leistungs-)Ängste ein Tabu innerhalb unserer sogenannten „Leistungsgesellschaft“.

## 5.1 Fragebogen

Da Mädchen in Schulangsttests höhere Werte als Knaben zeigen (Olechowski & Sretenovic 1983: 20), beginne ich meinen anonymen Fragebogen mit einer Abfrage des Geschlechts. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede „werden zumeist durch die Ausbildung der Geschlechtsrolle «Junge», die durch geringere Anfälligkeit für bedrohliche Situationen bzw. durch höhere Angstverleugnungswerte gekennzeichnet ist, im Rahmen der familiären Sozialisation erklärt“ (Olechowski & Sretenovic 1983: 20).

Auch die Klassenstufe (bzw. das Alter) der Schüler frage ich ab, denn die Prüfungsangst geht in der Oberstufe zurück, da eine Habituation an Prüfungen stattfinden kann (Olechowski & Sretenovic 1983: 68). Meine Zielgruppe sind dabei die Schüler ab der 9. Klasse, wobei es in der 9. Klasse noch keine offiziellen Noten gibt. Prüfungen sind nicht per se angsterzeugend, sondern durch ihre soziale Bedeutung (Olechowski & Sretenovic 1983: 67) – d.h. die Benotung. Diese Angst vor Noten wird bei der Frage 3 abgeklärt. Die Prüfungsangst selbst frage ich bei Frage 2 ab.

"Der Ängstliche wendet seine Aufmerksamkeit von den anstehenden Problemen teilweise ab und ist zu sehr mit sich selbst befasst" (Schwarzer 1981, nach Olechowski & Sretenovic 1983: 36). Diese Disposition zur Ängstlichkeit wird bei den Fragen 1, 9, 10, 11, 12 abgefragt. Da die Leistungsängstlichkeit mit dem Selbstwert verbunden sein kann, frage ich auch danach, ob das Fehlermachen zu Schuldgefühlen oder Minderwertigkeitsgedanken führt (Frage 17).

Zudem hängt die Angst vom elterlichen Erziehungsstil und der Angst der Eltern ab (Olechowski & Sretenovic 1983: 21) – dies wird mit den Fragen 6, 7 und 8 erfasst.

Eine zentrale Rolle spielt jedoch das Lehrerverhalten und die Ausbildung der Lehrer sowie die Angst vor dem Lehrer (Olechowski & Sretenovic 1983: 67) – siehe Frage 14.

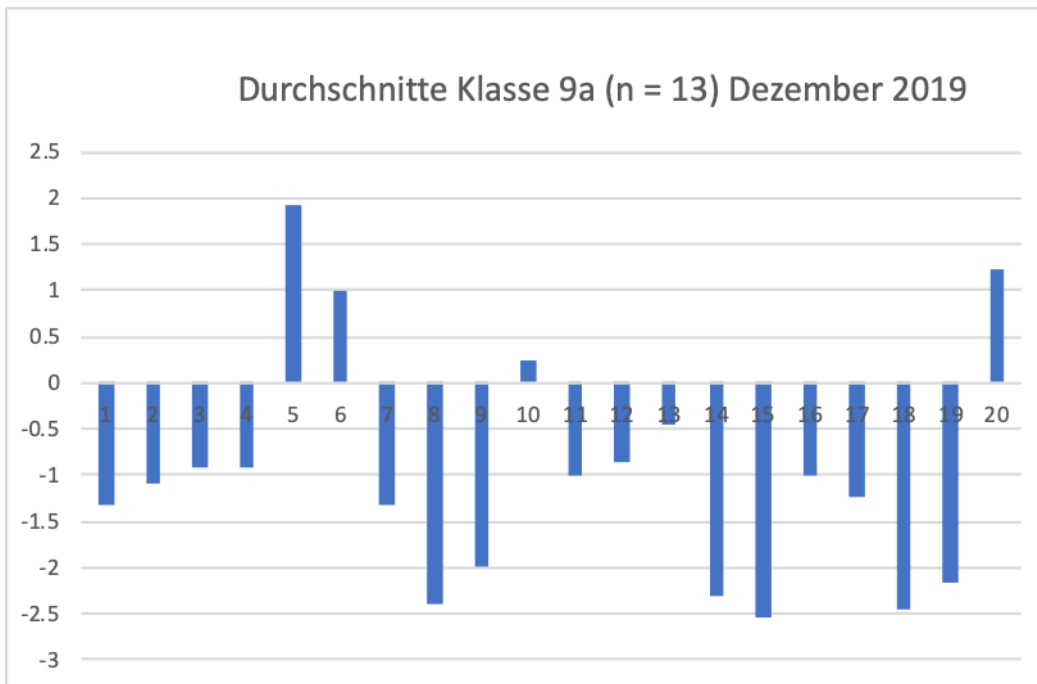
Die Erwartungshaltung kann auch beängstigend sein (wenn die Leistung nicht ausreicht) – ausgehend von den Eltern oder vom Schüler selbst: siehe Fragen 5, 6, 16.

Auch die Mitschüler können beängstigend sein (Fragen 4, 15) – z.B. auch, weil sie alles schneller und besser können (sozialer Vergleich innerhalb einer Leistungsgesellschaft, Leistungskonkurrenz: Frage 13).

## 5.2 Auswertung Fragebogen

Im Durchschnitt haben die 9. Klässler keine Ängste, erwarten – so wie die Eltern – viel von sich selbst (Fragen 5 und 6) und gehen relativ gerne zur Schule (Frage 20).

Abbildung 4: Klasse 9a



Quelle: Eigene Darstellung

Betrachtet man Mädchen und Jungen getrennt, sieht man Unterschiede:

Abbildung 5: Jungs der Klasse 9a

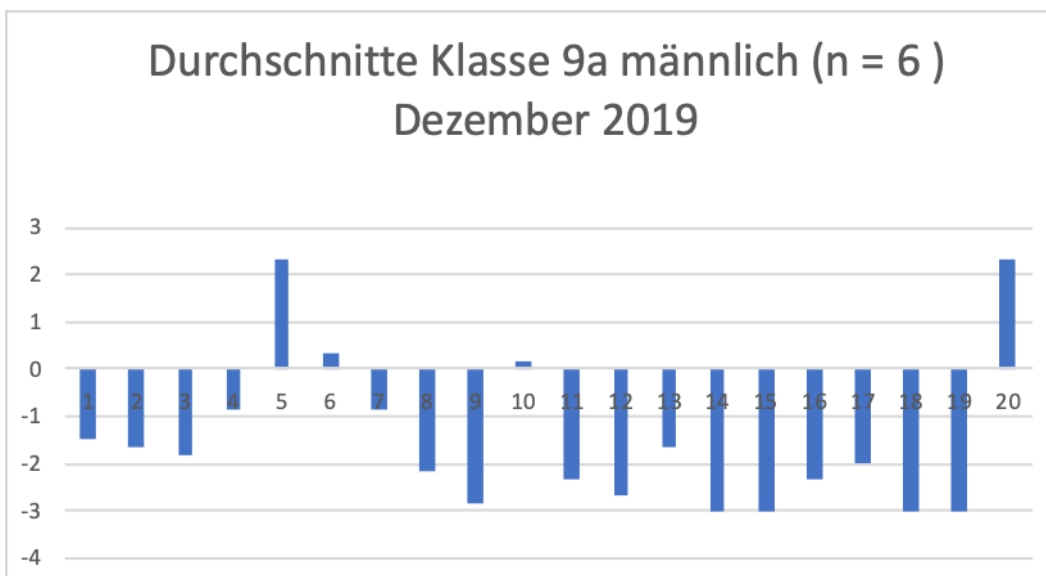
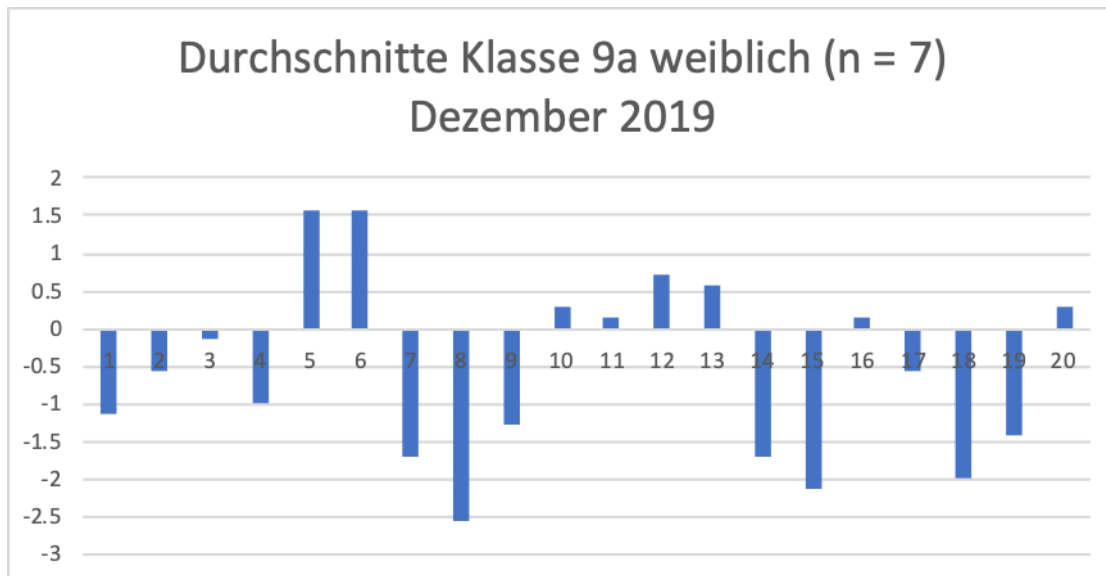


Abbildung 6: Mädchen der Klasse 9a



Die Jungs gehen etwas lieber in die Schule als die Mädchen, haben aber auch weniger Ängste. Ausser bei Frage 10 (nicht einschlafen können) zeigte sich eine leicht positive Antwort. Bei den Mädchen gibt es daneben auch noch Verstehensängste (Frage 16) und eine leichte Disposition zur Ängstlichkeit (Fragen 11 bis 12) sowie Angst vor Leistungskonkurrenz (Frage 13).

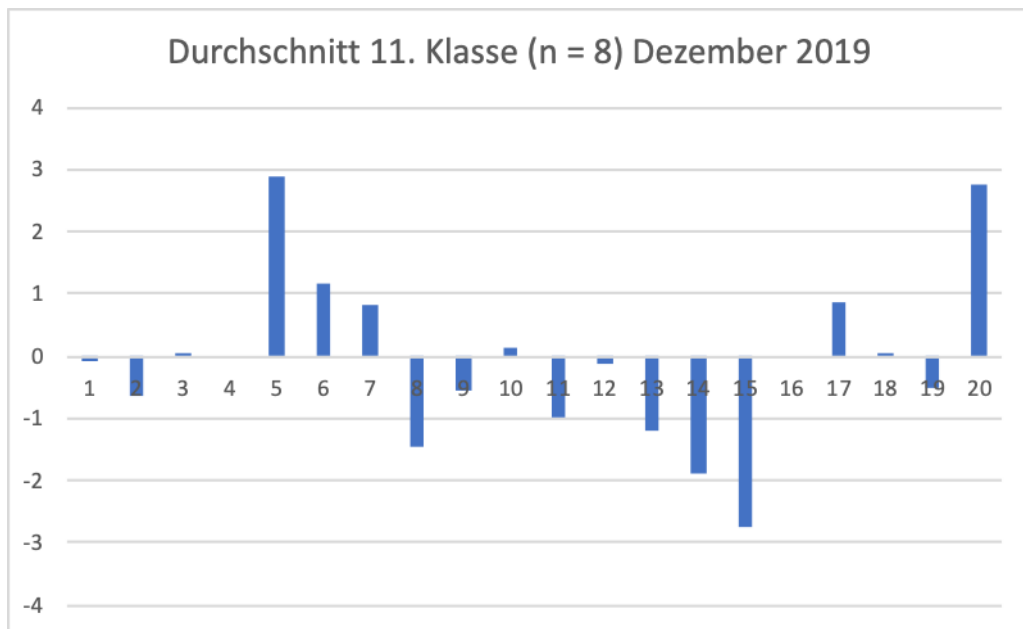
Betrachtet man die Schüler individuell, so gibt es nur 2 Schülerinnen mit Benotungsangst (aber auch generell Angst vor Tests und Prüfungen) und auch nur 2 Schülerinnen mit Angst vor Mathematik. Dies deckt sich nicht ganz mit der Selbsteinschätzung der Schüler zu Beginn des Schuljahres: Zwar hatten hier praktisch keine Jungs Angst vor Mathe oder der Benotung, wohl aber fünf Schülerinnen Angst vor Mathe und sechs Schülerinnen Angst vor der Benotung. Womöglich habe ich es durch den Unterricht erreicht, gewissen Schülern und Schülerinnen diese Angst zu nehmen: Tatsächlich haben zum Halbjahreszeugnis im Januar 2020 (erfasst mit einer Schlussbewertung durch die Schüler selbst) die Schüler ihre Angst reduziert oder sogar gar keine Angst mehr – meist bleibt nur noch die Angst vor der Benotung. Nimmt man den Durchschnitt über alle angstrelevanten Fragen (also alle Fragen ausser Fragen 5,6,7,8,20), so zeigt es sich, dass hier lediglich drei Schülerinnen im positiven Bereich sind (1 bzw. 0.133 und 0.133). Hier würde ich also von nur einer Schülerin mit wirklich ausgeprägter Schulangst sprechen.

In der Klasse 11 sieht es ein bisschen anders aus – obwohl auch hier die Schüler sehr viel (wie auch die Eltern) von sich erwarten (Fragen 5 und 6) und äusserst gerne zur Schule gehen (Frage 20) und auch hier oft Probleme mit Einschlafen haben (Frage 10). Im Gegensatz zur



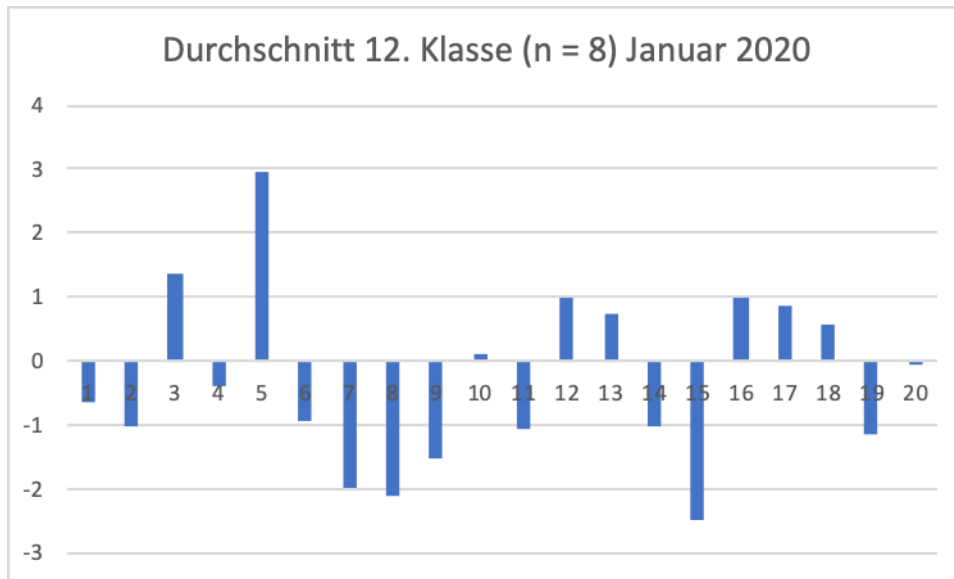
Klasse 9 fühlen sich die Schüler/innen öfters als Versager, wenn sie Fehler machen (Frage 17) und haben auch Angst vor gewissen Fächern (Frage 18). Interessanterweise haben diese Schüler häufig ängstliche Mütter. Sieht man die Daten individuell an, so zeigt sich, dass die Hälfte der Schüler (alles Mädchen) Angst vor der Benotung sowie Angst vor gewissen Fächern und vor Mathematik haben. Dies kann nun damit zusammenhängen, dass es ab der 10. Klasse offiziell Noten gibt. Nimmt man den Durchschnitt über alle angstrelevanten Fragen (also alle Fragen ausser Fragen 5,6,7,8,20), so zeigt es sich, dass hier lediglich drei Schülerinnen im positiven Bereich sind (0.8 bzw. 0.767 und 0.067). Hier würde ich also von nur zwei Schülerinnen mit wirklich ausgeprägter Schulangst sprechen.

**Abbildung 7: Klasse 11**



In der 12. Klasse ist der Leistungsanspruch an sich selber ebenfalls sehr hoch. Hauptsächliche Angst ist nun die Benotungsangst, die nun sehr hoch ist (Frage 3). Lampenfieber und Konkurrenzangst (Frage 12 und 13) sind ebenfalls höher als in den unteren Klassen. Verstehensängste, Versagensängste und Angst vor gewissen Fächern sind ebenfalls ausgeprägter als in den unteren Klassen. Interessanterweise gehen die Schüler der 12. Klasse nicht mehr so gerne zur Schule (Frage 20).

Abbildung 8: Klasse 12



Natürlich sind all diese Resultate der Fragebögen mit Vorsicht zu betrachten – da die befragte Schülerzahl relativ klein ist (29 Schüler und Schülerinnen), kann man kaum von einer repräsentativen Studie sprechen. Zudem war von den Befragten mehr als 70% weiblich (21 Schülerinnen). Zusätzlich gilt es zu bedenken, dass die Schüler der 11. und 12. Klasse alle freiwillig im Physik-Ergänzungsfach sind und daher sehr motiviert und leistungsbezogen sind. Daher habe ich auch Interviews geführt, um noch mehr über Schulangst zu erfahren. Als Fazit dieser Umfrage lässt sich aber schon festhalten, dass mit zunehmendem Alter bzw. Klassenstufe die Benotungsangst massiv zu nimmt. Dies war auch der Anlass für mich, meine Benotungsmethoden radikal zu ändern (siehe Kapitel 6).

### 5.3 Interviews

Das Interview mit V., die eine Waldorfschule besucht hat und nun selbst Waldorflehrerin ist, zeigt, dass viele Ängste von den Lehrern abhängen (soziale Angst). So war ihre erste Klassenlehrerin in der Unterstufe sehr fordernd und hat auch einzelne Schüler blossgestellt. Zudem hatte V. eine grosse Angst vor Mathematik – die ihr erst ein Lehrer in der 11. Klasse nehmen konnte. Zeitweise wurde sie in die Heileurythmie geschickt (wobei sie aus dem Klassenverband herausgenommen wurde) und wurde deshalb von den Mitschülern gehänselt und ausgelacht. In der 5. Klasse bis zur Oberstufe hatte sie eine Lehrerin in Geschichte, die

kein Waldorfunterricht machte, sondern in Geschichte einfach Zahlen, Daten und Fakten haben wollte. Zudem drückte sie ihren Willen durch und versuchte aktiv, die Klasse zu intrigieren und zu spalten. In der Oberstufe hatte sie dann in Französisch einen Lehrer, der die Kinder blossstellte, z.B. wenn sie nichts gelernt hatten. So sollte V. nach ihrem Frankreichaufenthalt eine Stunde halten ohne Vorbereitung – und der Lehrer hat sie ausgelacht (bezeichnenderweise hat dieser Lehrer über angstfreies Lernen doziert). Als Klassenlehrerin in der Unterstufe macht sie die Erfahrung, dass viele Schüler – vor allem Jungs – schon eine Versagensangst mitbringen und z.B. beim Spielen auch nicht verlieren können. Aufgrund ihrer Erfahrungen in der eigenen Schulzeit versucht sie nun, die Kinder nicht blosszustellen, vor allem das zu sehen, was die Kinder schon können (und nicht «nicht können») – und die Schüler werden angehalten, nicht über andere Kinder zu lachen. Wenn ein Kind stört, so sollte es zur «Strafe» nicht einfach nur zum Putzen abgestellt werden, sondern z.B. aktiv zum Unterricht beitragen, sodass die Beziehung zum Kind aufrechterhalten ist. Wichtig sei es, die Schülergefühle ernst nehmen (und nicht einfach beschwichtigen). «Wenn ich etwas zum Unterricht beitragen kann, der Lehrer mit Liebe und Begeisterung dabei ist, der Lehrer mich ernst nimmt und wertschätzt, dann bin ich als Schülerin auch engagiert im Unterricht. Wenn der Lehrer Verständnis hat für mich, dann hätte ich keine Angst als Schülerin» (Zitat von V.)

Der Waldorflehrer O. berichtet (in einem kurzen Gespräch), dass er an einer Staatschule war und diese als Arm der Leistungsgesellschaft empfand (Angst vor der Schule) und daher enorm unter Leistungsdruck stand. Seine Eltern wollten vor allem gute Noten sehen, hätten ihn aber nie gefragt, wie es ihm in der Schule geht.

Der Waldorflehrer SP war als Waldorfschüler vor allem in der Mittelstufe überfordert, hatte grosse Probleme in Französisch und wurde von der Lehrerin „heruntergemacht“ („warum kannst Du das nicht?“). Er fühlte sich in der Mittelstufe einfach nicht wahrgenommen und musste erleben, dass die Klassenlehrer nicht objektiv und „emotional sauber“ handelten. So nahmen sie z.B. ihre eigenen Klassen einfach in Schutz, ohne die Fakten zu berücksichtigen. In der Oberstufe hatte er einen guten Mathe- und Physiklehrer, aber die anderen Lehrer (vor allem Deutsch und Geschichte) konnten ihn nicht begeistern und waren oft auch persönlich befangen. In Geschichte hätte ihn vor allem Kriegsgeschichte interessiert, aber der Lehrer liess sich nicht auf das ein und hatte nur Ägypten und Griechenland im Kopf. So hat SP denn auch in Geschichte „geschlafen“. Es sprang einfach nichts rüber. In der Oberstufe hat er sich

somit von vielen Lehrern „verabschiedet“ und konnte mittlerweile auch über deren Schwächen hinwegsehen. Schlimmer war es eben in der Mittelstufe – dort hätte er mehr Schutz gebraucht. Er selbst hatte viele emotionale Unsicherheiten. Auch in der heutigen Mittelstufe müsse man aufpassen, dass man die rohen Äusserlichkeiten gerade von Jungs nicht verwechselt mit ihrer inneren Unsicherheit und Verletzlichkeit.

Bis jetzt konnte ich kaum Schülergespräche führen – mir ging es zunächst um die anonyme Erhebung der Daten. Ich hoffe jedoch, bald auch mit betroffenen Schülern darüber sprechen zu können.

Dennoch kam es im Februar 2022 zu einem interessanten Gespräch mit Schülern der 11. Klasse: diese finden eine Bewertung wichtig (damit sie sich selbst einschätzen können), aber nicht in der Form von (eindimensional-reduktionistischen) Noten. Das ist auch meine Meinung: Laufendes dynamisches Feedback („Bewertung“) über das, was der Schüler kann, ist wichtiger als eine (statisch-statistische) Note. Und zudem: Schüler wissen ja selber am besten, ob sie etwas verstanden haben oder nicht (vgl. unten, Kapitel 9: „Verstehensangst“).

Diese Interviews zeigen aber schon eine weitere Dimension der Schulangst, die so in den Fragebogen kaum auftauchte: die soziale Angst (Angst vor Lehrern etc.). Im Kapitel 8 werde ich auf die Überwindung der sozialen Angst durch die zentrale Kategorie und Lehrereigenschaft der Ehrfurcht eingehen.

## **5.4 Konferenzgespräche**

Im Februar 2020 stellte ich meine Vordiplomarbeit dem Lehrerkollegium vor – viele der Lehrer hatten selber Schulangst (sogar solche, die an Waldorfschulen waren!) und es kamen viele Fragen von den Lehrern:

Frage von SP (der selber Schulangst hatte in der Waldorfschule): Wenn man weiss, dass ein Schüler schwach ist und dieser sich schämt und man ihn trotzdem aufruft, ist das dann eine Blossstellung? Ich sage: Nein, es hängt von dem WIE ab, wie man den Schüler aufruft und ob man Ehrfurcht vor ihm hat.

Frage von MR: Wie sehen Ängste in der Unterstufe aus? Wie verwandeln sich diese in der Oberstufe (z.B. in Benotungsangst)? Ich antworte: Ich habe in meiner Vordiplomarbeit leider nur die obere Mittelstufe und die Oberstufe untersucht.

Statement von GS: Nicht angstfrei Lernen ist das Ziel, sondern entspannt lernen. Der Begriff „angstfrei“ hat ja wieder die Angst drin.

Frage von SP: Man sollte zusätzliche (äussere) Ängste vermeiden zu den schon im Kind vorhandenen inneren Ängste (z.B. weil so disponiert). Ängste seien überflüssig? Ich antworte: Nein! Aus der Angst lernt man etwas – z.B. diese zu überwinden. Im Gegenteil: Viele Ängste sind gut, denn dann kann man auch viel überwinden. Wichtig ist, dass diese Ängste artikuliert werden und dann überwunden werden. Dazu muss man wissen, wer Angst hat.

Frage von HK: Scheu und Scham – was sind das für Ängste? Von wo kommen eigentlich Ängste (von den Eltern, von dem Kind selbst, etc.)?

Meine Antwort: Ich habe Scheu und Scham nicht untersucht. Scheu hat vielleicht etwas mit (Ehr-)Furcht zu tun?

Auf alle Fälle wollen wir in der Lehrerkonferenz die Diskussion über Schulangst fortsetzen, denn diese Diskussionsrunde war sehr lebhaft!

Zudem möchte ich in meiner Diplomarbeit auch die Lehrer gezielt fragen, was sie zur Verminderung von Schulangst in ihrem Unterricht machen.

In der Mittelstufenkonferenz vom 28.1.2021 ergab sich folgendes Bild:

Es kann zwar bei Schülern akute Angst geben (weil sie z.B. nicht auf einen Test gelernt haben, Lampenfieber, Angst vor einer Präsentation), aber richtige psychologische (chronische) Schulangst sei selten. Kinder mit Schulangst haben oft auch noch andere Angststörungen (z.B. vor Tieren). In der Waldorfschule gebe es keinen Leistungsdruck, zudem werde der Mut und nicht die Angst gefördert. Was es gibt, ist Angst vor Alleinsein oder auch Angst vor einer neuen Sitzordnung (wenn die Welt aus den Fugen gerät). Oder die Schüler hätten Angst vor Blossstellung bzw. Angst, etwas falsch zu machen (siehe meine Frage 1 bzw. 17 im Fragebogen). Dabei fühlten sich die Schüler selber als schlecht und stempeln sich selber als Versager ab. Interessanterweise sagen die Eltern nie, dass die Schüler Versager seien aufgrund ihrer schlechten Noten – Noten haben nicht den Stellenwert wie an der Staatsschule. Frage der Kollegen: Wie lebt man Ehrfurcht im Alltag? Antwort von mir: z.B. den Kindern und Lehrerkollegen immer den Vortritt lassen... (beim Gehen durch eine Türe etc.).

## **6 Statt Benotungsangst: Selbstbeurteilung (Selbstbenotung)**

Wie aus dem Fragebogen ersichtlich wurde, haben die Kinder mit zunehmendem Alter Angst vor der Benotung, nicht aber Prüfungsangst als solche (d.h. Angst vor Prüfungen, auch wenn es keine Noten gibt). Um einen diesbezüglichen „Entängstigungsprozess“ zu starten, habe ich schon mal meine Beurteilungsmethode radikal geändert (nach einem Gespräch mit Thomas Stöckli im Juli 2019): In einer „Selbsteinschätzung“ (Selbstreflexion) können die Schüler gleich zu Beginn eines Schuljahres sich selber Noten geben und ihre Angst vor dem Fach und vor der Benotung beurteilen; am Ende des Schuljahres bzw. Semesters erfolgt dann eine Schlussbewertung sowohl vom Schüler als auch vom Lehrer in den Bereichen Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz sowie wieder eine Erfassung der Angst vor dem Fach bzw. der Benotung (siehe Anhang: Schülerbewertung bzw. Schlussbewertung). Ursprünglich dachte ich, auch für die Selbstkompetenz und Sozialkompetenz Noten zu vergeben bzw. vergeben zu lassen, aber ein Gespräch mit Markus Schumacher (Lehrperson an meiner Schule) hat mich dazu bewogen, statt Noten hier einfach eine Bewertung in Worten zu geben – denn Sozialkompetenz und Selbstkompetenz sind so stark mit der Persönlichkeit verbunden, dass hier eine Notengebung das Selbstwertgefühl tangieren könnte.

Wie schon bei der Auswertung des Fragebogens erwähnt, konnte ich im ersten Halbjahr in der 9. Klasse die Ängste merklich reduzieren (Vergleich der Selbsteinschätzung im August und der Schlussbewertung im Januar). Diese Methode werde ich in Zukunft in der Mittelstufe beibehalten und auch auf die Oberstufe ausweiten – obwohl in der Oberstufe an meiner Schule eigentlich nur die Fachkompetenz benotet werden sollte (laut Vorgaben). Tatsächlich werde ich in der Oberstufe zwar nur die Fachkompetenz für die Zeugnisnote zählen lassen, aber dem Schüler durch die Schlussbewertung doch auch noch ein Feedback zu Sozial- und Selbstkompetenz geben, da ich finde, dass auch ein Oberstufenschüler (wie auch ein Erwachsener überhaupt) noch nicht fertig ausgebildet ist in Bezug auf Sozial- und Selbstkompetenz bzw. Selbstschulung. Zudem kann eben gerade hier z.B. die Überwindung von Angst festgestellt werden und als wichtiges Ziel herausgehoben werden.

Bei den Epochenzeugnissen mache ich es genau gleich: Ich lasse zuerst die Kinder ihre Epochenzeugnisse schreiben (eigene Einschätzung der Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, inkl. Feedback in Bezug auf meinen Unterricht), was ich dann in mein von mir definitiv ausgestelltes Epochenzeugnis einfließen lasse.

Durch den Fernunterricht bedingt durch die Corona-Krise im Frühjahr 2020 hat die Selbstbeurteilung noch einen Schub erhalten. Da keine Noten mehr erhoben werden durften, fiel die Benotungsangst bei den Schülern schon mal weg. Dennoch wollten einige fleissige Schüler in der 9. Klasse und in der Oberstufe sich weiterhin selbst benoten um sehen zu können, wo sie stehen. Viele dieser Schüler waren dann stolz auf ihre Noten (Selbstwertgefühl).

Es ist zudem erstaunlich zu sehen, wie oft unbewusst Beurteilungen in das Feedback an die Schüler einfließen. So ertappe ich mich immer wieder, wenn ich Schüler lobe oder kritisiere – was natürlich alles Bewertungen sind. Beim Lernen durch Lehren (LdL), das ich ja oft einsetze, stelle ich fest, dass auch die Schüler und Schülerinnen sich gegenseitig bewerten, teils auch massiv („Du bist schon blöd, dass du das nicht kapiert“). Dies zu reflektieren und den Kindern widerzuspiegeln ist eine wichtige Aufgabe – damit sie auch hier sich gegenseitig nicht Angst machen. Interessant wäre es, die Schüler sich auch mal gegenseitig ihre Tests korrigieren zu lassen – um auch hier der gegenseitigen Abwertung entgegenzuwirken.

## **7 Statt Prüfungsangst: Simulationen, Nachholtests, Tests bzw. Simulationen selber erfinden und Teamtests**

Da die Angst vor Prüfungen per se (also auch wenn es keine Noten gibt) in den Fragebogen im Durchschnitt nicht vorkommt (wohl aber bei den wenigen Kindern, die wirklich ausgeprägte Schulangst haben), habe ich mich bisher noch nicht so sehr um einen diesbezüglichen Entängstigungsprozess gekümmert.

Eine Strategie, die Prüfungsangst zu vermindern, habe ich aber schon in meinem Matheunterricht eingerichtet: Ich mache gezielt Simulationen (Vor-Tests) und Nachholtests mit genau den gleichen Aufgaben, aber anderen Zahlen als beim tatsächlichen Test. Dieses Angebot wird dankend angenommen von den schwächeren Schülern – diese verlangen regelmässig einen Nachholtest. Damit kann die Angst vor dem Unbekannten deutlich reduziert werden und die Schüler gehen auch entspannter an den Test (und Nachholtest) heran. Eine andere Methode habe ich auch schon ausprobiert: Teamtests. Die Schüler schreiben den Test im Team (max. 3 Schüler), aber jeder muss sein Blatt selber ausfüllen. Damit lässt sich die Angst vor Tests erheblich reduzieren (so hatte bei mir in der 8. Klasse nur noch eine Schülerin ein bisschen Angst vor dem Test).

Zudem habe ich Schüler auch schon Test-Aufgaben *ad hoc* (während der Lektion, wo der Test stattfindet) selber erfinden lassen -- denn gerade dann kann jemand wirklich Mathe, wenn er sogar noch die Aufgaben selber erfinden kann. Etwas weniger brachial (also noch vor

dem tatsächlichen Test, der vom Lehrer geschrieben wird) kann der Schüler auch eine eigene Simulation schreiben und sich dadurch optimal auf den Test vorbereiten: Diese Methode hat sich bei mir (Stand Dezember 2021) am besten bewährt, denn hier verstehen die Schüler am besten, was sie bis anhin noch nicht verstanden haben.

Eine weitere Methode habe ich auch schon ausprobiert (Team-Tests): 60 min lang arbeitet jeder am Test allein (mit blauem Stift), dann noch 30 min im Team, wo man sich also am Schluss noch gemeinsam hilft (dann aber mit schwarzem Stift geschrieben). Allerdings ist es als Lehrer dann ziemlich mühsam, solche komplex entstandenen Tests eindimensional benoten zu können...

Im Übrigen würde ich es als Schüler bei einem Test im Geschichtsunterricht sehr schätzen, wenn ich mir eine zusätzliche Frage selbst ausdenken könnte und diese auch gleich noch beantworten könnte – *dann könnte sogar der Lehrer noch dazulernen...*

## **8 Statt (sozialer) Schulangst: Von der Furcht zur Ehrfurcht -- Waldorfschulen als Ehrfurchtsschulen**

"Die Welt zu durchschauen, sie zu erklären, sie zu verachten, mag grosser Denker Sache sein. Mir aber liegt einzig daran, die Welt lieben zu können, sie nicht zu verachten, sie und mich nicht zu hassen, sie und mich und alle Wesen mit Liebe und Bewunderung und Ehrfurcht betrachten zu können" (Siddharta, Hesse 1974 [1922]: 117).

Vermutlich war es so, dass die Menschen in Urzeiten noch Angst vor der Natur hatten – Angst, die sie schliesslich in Ehrfurcht vor den Naturgöttern verwandeln konnten.<sup>3</sup> Damit war die Angst schon mal transformiert (von Furcht zu Ehrfurcht vor der Natur) – um im Materialismus und mit zunehmender Naturbeherrschung im Laufe des 19. Jahrhunderts schliesslich ganz abhanden zu kommen und einer Verachtung der Natur Platz zu machen, von der noch Hermann Hesse berichtet (s. Motto). Aber hier kann diese scheinbare Angstlosigkeit in der Verachtung schnell wieder in die Furcht der Urzeiten umschlagen (siehe die Angst vor dem Corona-Virus in der Schweiz im März 2020).

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu im Detail auch Goethe in seinem "Wilhelm Meisters Wanderjahre": "Der Natur ist Furcht wohl gemäss, Ehrfurcht aber nicht; man fürchtet ein bekanntes oder unbekanntes mächtiges Wesen; der Starke sucht es zu bekämpfen, der Schwache zu vermeiden; ... Sich zu fürchten ist leicht, aber beschwerlich; Ehrfurcht zu hegen ist schwer. ... Ungern entschliesst sich der Mensch zur Ehrfurcht, oder vielmehr entschliesst sich nie dazu; es ist ein höherer Sinn, der seiner Natur gegeben werden muss, und der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt, die man auch deswegen von jeher für Heilige, für Götter gehalten. Hier liegt die Würde, hier das Geschäft aller echten Religionen" (Goethe o.J. [1829]: 863).



Kleinkinder, die keine Ehrfurcht haben, machen später oft Schwierigkeiten in der Unterstufe, sind aber zum Glück sehr selten (mündliche Mitteilung der Klassenlehrerin Valeska Mannigel).

Furcht ist also nichts Schlechtes – im Gegenteil, sie ist sogar notwendig für die Ehrfurcht und für die Überwindung von Furcht?

Als ich das Buch "Licht und Finsternis" von meiner Freundin geschenkt bekommen habe (da war ich 38 Jahre alt) und die Bilder darin sah (siehe z.B. Abbildung 9), bekam ich es mit der Angst zu tun. Vor lauter panischer Angst habe ich dann das Buch zerrissen.

**Abbildung 9:** Ein Bild aus der Serie „Licht und Finsternis“ von Rosmarie Gehriger



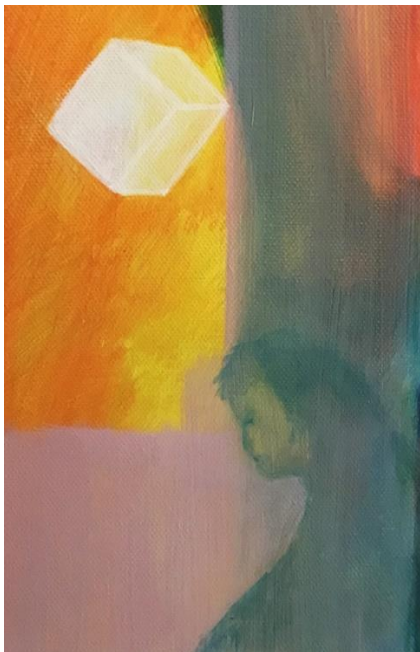
Quelle: Eigenes Foto (mit Einverständnis von R. Gehriger)

Viel später hat mir meine Freundin (die meine Ehrfurcht wiedererweckt hat) erzählt, dass einmal ein ganz kleines Mädchen (vielleicht 5 Jahre alt) zu Besuch war und eben diese Bilder sah. Das Mädchen fand die dunklen Gestalten ganz normal und sogar lustig. Und auch meine Freundin sagte zu mir: "Die dunkelsten Gestalten habe ich ganz freudvoll gemalt – denn sie sind jetzt erlöst."

Wer also noch in enger Verbindung mit dem Geistigen lebt und Vertrauen hat in die geistige Welt, hat keine Angst oder Furcht mehr – weder vor Ahriman noch vor dem Coronavirus oder sonst irgendetwas. Denn das Geistige kann das Böse und die Ängste überwinden.

Wenn es gelänge, die Furcht (eurythmisch: zusammenziehende Gebärde, nach hinten ausweichend) in Ehrfurcht (eurythmisch: inneres Loslassen, gekreuzte Arme, nach vorne beugend) zu verwandeln, wäre schon viel erreicht: nicht mehr Angst vor der Mathematik, sondern Ehrfurcht vor ihr (als vor etwas Geistigem) und denjenigen Menschen, die sie entwickelt haben. Und nicht mehr Furcht vor der Welt (Natur), sondern Ehrfurcht vor der Natur.

**Abbildung 10:** Ehrfurcht – auch vor der Mathematik (das Netz eines Würfels ist bekanntlich ein lateinisches Kreuz)? Detail aus meinem Gemälde „Klingsor“ von 2019.

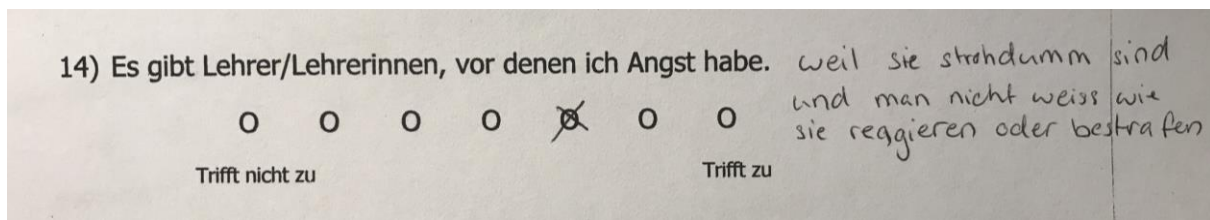


Quelle: Eigenes Foto

Wenn der Lehrer selbst noch diese Ehrfurchten hat (vor dem Geistigen, vor der Natur, vor den Menschen), wird er auch viel mehr Eindruck machen auf die Schüler, die „von Natur aus“ als

Kleinkinder auf Ehrfurcht bzw. Hingabe und Verehrung eingestellt sind. Aber wenn die Kinder älter werden, erfahren sie vielleicht, dass die Mitschüler und die Erwachsenen keine Ehrfurcht (mehr) vor ihm haben – und die Erwachsenen auch keine Ehrfurcht voreinander (oder auch vor der Natur etc.). Dann werden diese Kinder sicher sehr traurig und enttäuscht sein – und so kann es vorkommen, dass Kinder schliesslich Angst vor Lehrern haben und die Lehrer (daher) auch als „strohduhm“ bezeichnen (s. Abb. 11):

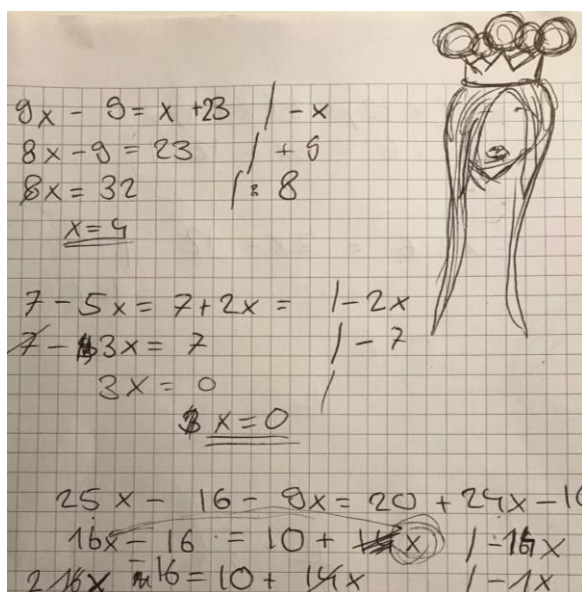
**Abbildung 11:** Fragebogen einer Schülerin der 9. Klasse, wo sie Angst hat vor Lehrern, die „strohduhm“ sind und von denen man nicht „weiss, wie sie reagieren oder bestrafen“.



Quelle: Eigenes Foto

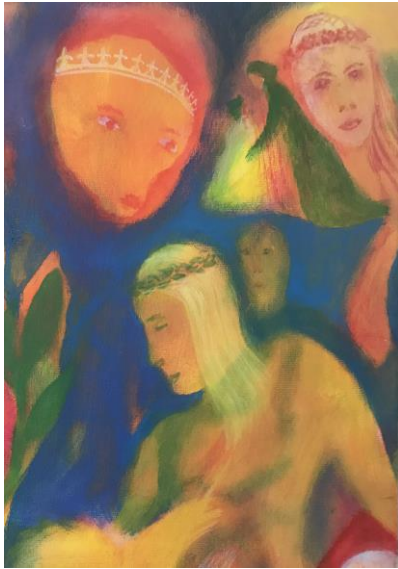
Daher bleibt zu hoffen, dass die Kinder nicht auch selber alle Ehrfurchten und den Respekt verlieren, wenn sie selbst einmal erwachsen sind... Darum zeichnen wohl auch so viele Kleinkinder – und sogar noch Jugendliche in der Mittelstufe! – Prinzen und Prinzessinnen auf dem Papier, wollen diese sein und als solche auch behandelt werden... (siehe Abb. 12 und 13).

**Abbildung 12:** Hingeworfene Skizze einer Schülerin der 9. Klasse (liegen gelassen auf dem Pult nach der Stunde)



Quelle: Eigenes Foto

**Abbildung 13:** Prinz und Prinzessin; das Kind in Ehrfurcht aufnehmen (grüne Frau und gelbes Kind)  
(Detail aus meinem Gemälde „Puck“ von 2019)



Quelle: Eigenes Foto

Abbildung 12 und 13 zeigen, dass Mittelstufenschüler und sogar Erwachsene (ich selber) gerne als Prinzen und Prinzessinnen durch die Welt gehen würden – und als solche auch behandelt werden wollen.

Und: Wenn der Lehrer Ehrfurcht vor dem Schüler hat (heute umgangssprachlich reduziert: «Respekt» hat) und damit eine Ich-Beziehung aufbauen kann, wird Vertrauen entstehen – und so kann die (soziale) (Schul-)Angst letztlich überwunden werden. Aus anfänglicher Furcht würde so Ehrfurcht bzw. Respekt entstehen – vor dem Lehrer, vor dem Fach (dem Geistigen), vor der Welt, vor den Anderen, etc. Und so hat denn auch eine Schülerin der 12. Klasse in ihrem Fragebogen bei der Frage 3 das Wort „Angst“ mit „Respekt“ ersetzt haben wollen... (siehe Abb. 14).

**Abbildung 14:** Fragebogen einer Schülerin der 12. Klasse, wo sie „Angst“ mit „Respekt“ ersetzt haben wollte

A photograph of a handwritten survey form. It contains three questions with Likert scales. The first question is 'Ich habe Angst vor Prüfungen und Tests, auch wenn es keine Not' with a scale from 1 to 7. The second question is 'Ich habe <sup>Respekt</sup> Angst vor der Benotung.' with a scale from 1 to 7. The third question is 'Ich habe Angst, wenn ich vor der Klasse aufgerufen werde oder ich vortragen muss (Lampenfieber)'. The word 'Angst' in the second question is crossed out and replaced with 'Respekt' in blue ink.

Quelle: Eigenes Foto

In der idealen Atmosphäre einer solchen Ehrfurchtsschule gäbe es denn auch in der Praxis keine Furcht mehr – sondern nur noch Ehrfurcht.

In diesem Sinne war Waldorfschule eigentlich angelegt – eine Schule, in der man „angstfrei“ lernen und selbstbewusst handeln kann (Lindenberg 1975).

Wenn Waldorfschulen wieder zu Ehrfurchtsschulen werden, dann würde die Angst vor Schule und Schulung verschwinden – und damit wäre wieder das Ideal einer Schule erreicht, wie sie schon Goethe skizziert hat in seinem zweiten Buch des „Wilhelm Meisters Wanderjahre“. Dort gibt es vier Ehrfurchten, die ein Mensch in dieser Schule (ideale Waldorfschule bzw. Ehrfurchtsschule!) zu lernen hat: Ehrfurcht vor der geistigen Welt, vor der Natur bzw. den Naturwesen unter ihm, vor den anderen Menschen und zuletzt vor sich selbst<sup>4</sup>:

„Da wird uns insbesondere schön gezeigt, wie Wilhelm Meister seinen Sohn nach einer ganz merkwürdigen Erziehungsanstalt bringt. [...] Sie [diese Ehrfurchten] werden als das wichtigste Erziehungsprinzip vor den Menschen hingestellt. Zuerst soll der Mensch in Ehrfurcht aufschauen lernen zu dem, was über ihm ist; dann soll er Ehrfurcht lernen vor dem, was unter ihm ist, damit er in entsprechender Weise weiss, wie er aus dem, was unter ihm ist, wiederum herausgewachsen ist; dann soll er lernen Ehrfurcht haben vor dem, was neben ihm ist, was gleichwertig ist als Mensch neben Mensch; denn dadurch erst kann der Mensch die rechte Ehrfurcht vor dem eigenen Ich haben. Dadurch kommt er in die richtige Harmonie zur Umwelt, wenn er die richtige Ehrfurcht hat gegen das, was über ihm ist, gegen das, was unter ihm ist und gegen das, was neben ihm ist. Dadurch wird auch sein Ego in der richtigen Weise entwickelt, und der Egoismus kann nicht irgehen“ (Steiner 1984 [1909]: 250 f.).

Diese vierfache Ehrfurcht kann übrigens durch drei Ehrfurchtsgesten (eurythmische Gebärden), die noch von Goethe gegeben wurden, gefördert werden (beschrieben im Detail in Goethe o.J. [1829]: 862 und Steiner 1962 [1916]: 85 ff.): „Nachher, also in unserer fünften nachatlantischen Zeit, handelt es sich darum, daß man solche einfachen Gebärden, wie sie Goethe will, gerade jugendlicheren Personen sehr gut beibringen könnte, wenn man den entsprechenden Unterricht gibt. Und das will auch Goethe“ (Steiner 1962 [1916]: 87).

Nicht zuletzt hat Rudolf Steiner für die Waldorfschulen folgenden Leitsatz gegeben: „Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen / In Liebe erziehen / In Freiheit entlassen“ (Steiner 1997: 179). Dieser Leitsatz könnte auch für jede Schulstunde gelten und auch für jede Begrüssung

---

<sup>4</sup> Schon der St. Galler Mönch Notker sprach von der „Inneren Ehre“, d.h. der Selbstachtung (Selbstliebe, Christusliebe, Ehrfurcht vor sich selbst): Must 1961.

zwischen Menschen im Allgemeinen: Ehrfurcht voreinander bei der Begrüßung, Liebe im Gespräch und einander wieder in Freiheit entlassen am Ende der Schulstunde.

Bei Rudolf Steiner ist Ehrfurcht bzw. Verehrung bzw. eine „*energische*“ Schulung in Devotion“ (Steiner 2010 [1904/05]: 22) sogar der allererste Schritt beim Beginn jeder Einweihung bzw. höheren Schulung... Also beginnt auch hier alles zuerst mit der Ehrfurcht (d.h. der überwundenen Furcht). Diese persönliche Schulung in Ehrfurcht (eine wirkliche „Eigenleistung“ im Sinne meiner umfassenden Leistungsdefinition!) ermöglicht denn auch eine rasche Persönlichkeits- und Sozialentwicklung: „Und wir steigen rasch auf, wenn wir in solchen Augenblicken unser Bewusstsein nur erfüllen mit Gedanken, die uns mit Bewunderung, Achtung, Verehrung gegenüber Welt und Leben erfüllen“ (Steiner 2010 [1904/05]: 21). Interessanterweise ist die neueste Psychologie zur selben Einsicht gekommen (scheinbar unabhängig von Steiner): „Given the stability of personality and values [...] awe-inducing events may be one of the fastest and most powerful methods of personal change and growth“ (Keltner & Haidt 2003: 312).

Und auch in der „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“ von 1920 von Rudolf Steiner ist die Ehrfurcht die allererste Eigenschaft eines Lehrers:

„Denn auf nichts kommt es mehr an, als dass wir imstande sind, in uns selbst als Lehrer die nötige Ehrfurcht und den nötigen Enthusiasmus auszubilden, um den Unterricht mit Ehrfurcht und Enthusiasmus auszuüben. Ehrfurcht und Enthusiasmus, das sind die geheimen Grundkräfte, welche als die zwei Kräfte in Betracht kommen, die die Lehrerseele eben durchgeistigen müssen. [...] Ehrfurcht, Enthusiasmus und schützendes Gefühl, das sind die drei Dinge, die tatsächlich, ich möchte sagen, die Panazee, das Allheilmittel in der Seele des Erziehers und Lehrers sind“ (Steiner 1972 [1920]: 33, 39).

**Darum müssen – und können – Kinder auch nicht gezwungen werden, Ehrfurcht zu haben. Stattdessen ginge es darum, den Kindern ihre ursprüngliche Ehrfurcht<sup>5</sup> bewahren zu helfen und diese permanent zu pflegen, indem wir als Lehrer darin Vorbild sind und die Waldorfschulen konsequent zu Ehrfurchtsschulen machen (von der Unterstufe bis zur Oberstufe) statt Schulen voller Ängste zu produzieren wie in der sogenannten „Leistungsgesellschaft“ mit ihrem zu kurz gedachten Leistungsbegriff...**

---

<sup>5</sup> Demgegenüber siehe aber Goethe: "Aber eins bringt niemand mit auf die Welt, und doch ist es das, worauf alles ankommt, damit der Mensch nach allen Seiten zu ein Mensch sei. ... Ehrfurcht!" (Goethe o.J. [1829]: 862). Bei Goethe ist Ehrfurcht also nicht angeboren, sondern muss kultiviert werden.

Da der Unterricht auf sozialem Kontakt beruht, ist diese Ehrfurcht (vor den Menschen, vor dem eigenen Ich) absolut zentral, da ja alle (Leistungs-)Ängste bzw. Leistungen irgendwie sozial konnotiert sind (siehe Kapitel 3). Bedingt durch die gesellschaftliche Angst vor dem Coronavirus im März 2020 und dem anschliessenden Fernunterricht änderte sich auch die (soziale) Schulangst bei den Schülern: Da im Fernunterricht keine Noten oder Bewertungen erhoben werden durften, fühlten sich die Schüler freier und „chilliger“. Ein paar Schüler bestanden sogar darauf, sich selber benoten zu dürfen! Gleichzeitig fehlte aber auch der soziale Kontakt – darum freuten sich die meisten Schüler wieder auf den realen Präsenzunterricht ab Mai 2020. Viele Schüler genossen während des Fernunterrichts den Kontakt via Online-Konferenzen – so konnte man den Lehrer wenigstens sehen. Daneben gab es auch ein paar wenige Schüler (darunter ein Schüler mit Asperger-Syndrom), die im Fernunterricht aufblühten, da sie dann weniger unter (sozialem) Stress standen. Zudem konnte ich während des Fernunterrichts auch eine Art Angst (?) beobachten, sich beim Lehrer zwangslos zu melden (z.B. telefonisch oder per Skype) – vielleicht hatte das auch mit einer Art Scheu auf Seiten der Schüler zu tun (den Lehrer etwa in seiner Privatsphäre zu stören), die ich so im realen Unterricht noch nie beobachtet hatte. Zudem konnte ich beobachten, dass die Schüler und Schülerinnen bedeutend weniger Angst vor dem Coronavirus hatten bzw. haben als die Erwachsenen (Eltern und Lehrer – mich eingeschlossen...). Auch hier sind die Lehrer Vorbilder für Angstfreiheit und Selbstsicherheit.

Daher versuche ich nicht zuletzt auch an mir selbst zu arbeiten (auch im Rahmen meiner Ausbildung an der AfAP), denn: „Als besonders wirksam zur Verminderung von Schulangst hat sich das «Lehrertraining» erwiesen – vor allem in den Schulklassen der allgemeinbildenden höheren Schule. Es ist naheliegend, aus Anlass dieses Resultates die Art der Ausbildung der Lehrer, besonders unter dem Aspekt der Praxisnähe, zu überdenken“ (Olechowski & Sretenovic 1983: 148).

Und noch eine kleine Episode zum Schluss:

Als meine damalige 11. Klasse im Jahre 2019 im Physik-Ergänzungsfach (also mathematische Physik) sehr laut war, schrieb ich am Beginn der folgenden Stunde an die Wandtafel:

Lehrer: Respekt vor dem Schüler

Schüler: Respekt vor dem Lehrer

Beide: Respekt vor der Physik



Eine oftmals laute Schülerin war wie verwandelt: Die ganze Stunde lang strahlte sie mich mit leuchtenden Augen an.

Ganz wichtig war dabei, dass der erste Satz wirklich der erste (und nicht der zweite) war.

Eine andere Schülerin fragte mich dann am Schluss, wie man Respekt vor der Physik haben könne, denn Physik sei ja keine Person. Ich sagte, mit Physik meine ich auch die Physiker.

Heute (nach meinem Wissen um die vier Ehrfurchten bei Goethe und Steiner) weiss ich natürlich mehr: Respekt vor der Physik meint vielleicht auch Ehrfurcht vor dem Geistigen (Mathematik) und Ehrfurcht vor der Natur (Physis)...

Und vor Kurzem (Februar 2021) hat eine Mutter eines Schülers mir gesagt, dass dieser mich als „Ehrenmann“ bezeichne. *Also ist wohl nicht alles umsonst...*

Wenn ich meine letzten drei Jahre mit den 8., 9. und 10. Klassen analysiere, so sehe ich folgendes Bild: Die Achtklässler haben noch einen letzten Funken von Ehrfurcht vor der Autorität des Lehrers; in der 9. Klasse haben die Kinder überhaupt keine Ehrfurcht mehr. Da ist es wichtig, dass der Lehrer alle vier Ehrfurchten nicht verliert und diese trotzdem noch vorlebt. Denn: In der 10. Klasse besteht wieder die Hoffnung, dass die Kinder die Ehrfurcht zurückgewinnen – aber diesmal vor allen Menschen, denn jeder Mensch ist eine Autorität (d.h. Urheber seiner Gedanken, auctor = Urheber). Auch hier ist zentral, dass der Lehrer diese Ehrfurchten selbst vorlebt.

## **9 Verstehensangst: Die Angst, nichts zu verstehen und nicht verstanden zu werden (Verbindung und Wahrheit)**

Vor Kurzem (April 2021) habe ich erfahren, dass es ein Kind gibt in meiner Klasse, das (bei einem anderen Lehrer) Verstehensangst hat. Es hatte die Angst, nichts zu verstehen. Tatsächlich hatte auch ich immer diese Angst in der Schule: Ich wollte nie einfach nur *wissen*, sondern wirklich (bis in die Tiefe) *verstehen*. In der Tat müssen die Kinder heute (2021) sehr viel verstehen: Wie ein Elektromotor funktioniert, warum Krieg in Afghanistan ist, wie ein PCR Corona Pooling Test in der Schule funktioniert, etc. Vgl. Rudolf Steiner (mündliche Mitteilung von Johannes Kühl, 11.2.2022): Es ist enorm wichtig, dass die Kinder z.B. die



technischen Geräte (Dampfeisenbahn, Tram) durchschauen, denn ein „Nicht-Durchschauen-Können“ geht mit einer (unbewussten) Angst einher...

Rudolf Steiner hat immer darauf hingewiesen, dass die Pädagogik ganz von den Kindern ausgehend geschehen soll. Das heisst: Alles, was ein Kind fragt (und das auch verstanden werden will), muss bis ins kleinste Detail ernst genommen werden und in Ehrfurcht aufgenommen werden. Oder anders ausgedrückt: Jeder Satz, den ein Mensch mir sagt, muss ernst genommen werden und ist nicht einfach von vornherein "Quatsch". Dabei können Kinder keine Fehler machen ("Schüler machen keine Fehler": Steven Passmore, mündliche Mitteilung), da sie noch - vor allem im Kleinkindalter - ganz von der Liebe (geistige Liebe bzw. Ehrfurcht) getrieben sind. Die geistige Liebe richtet alles (also auch die seelische und körperliche Liebe) richtig aus<sup>6</sup> - sodass jede Assoziation bzw. Verbindung, die ein (liebendes) Kind bei einer Frage oder einer Antwort macht, richtig ist. Oft sehen die Erwachsenen aber nicht, dass das Kind durchaus richtig gedacht bzw. verbunden ("assoziiert") hat. Dies kann sogar bis in körperliche Reaktionen gehen: Als eine Lehrerin im Physikunterricht mal fragte, was denn "digital" bedeute, antwortete die Schülerin mit Händeringen. Leider ging die Lehrerin darauf nicht ein -- obwohl die Antwort richtig war ("digital" kommt von lat. "digitus" = Finger an der Hand). Liebende Schüler machen keine Fehler -- und so gibt es denn auch keine "dummen Fragen" (Hendrik Ens, mündliche Mitteilung).

Wissen ist nicht dasselbe wie Verstehen -- Google und Wikipedia und Anthrowiki wissen zwar sehr viel mehr als ich (sogar noch mit darüberhinausgehenden, *scheinbar* "willkürlichen" Assoziationen bzw. *scheinbar* "unsinnigen" Links), aber ein Google Roboter kann nichts "verstehen" -- vor allem kann er nicht prüfen, ob eine Verbindung (Link, Assoziation, etc.) "wahr" ist. Denn der Google Roboter hat kein "Ich", das diese Verbindungen auf Wahrheit überprüft. Nur ein Ich (in Verbindung mit Christus) kann wissen, ob eine Verbindung wahr ist (d.h. ein kosmisches Gesetz bzw. eine kosmische Verbindung ist und nicht einfach ein willkürliches Gesetz). Denn wahr ist alles (im Gefolge von Giambattista Vico: "verum quia factum"), was ich (bzw. der mit mir verbundene Christus) selber erfahren, gemacht, verbunden und entdeckt habe.

---

<sup>6</sup> Sodass z.B. auch die körperliche Liebe nicht in die Irre geht... Darum ist sexueller Kindesmissbrauch so fatal, weil die Kinder eigentlich geistige Liebe erwarten (und nicht so sehr körperliche Liebe).

## 10 Fazit und Ausblick

„Nothing is as practical as a good theory“ (Kurt Lewin, nach Greenwood & Levin 1998: 19)<sup>7</sup>

Wenn die Waldorfschulen konsequent Ehrfurchtsschulen werden, wo die Ehrfurcht vor dem Geistigen (Morgenspruch, Engel, Ahriman und Christus!), die Ehrfurcht vor der Natur (Staunen über die Natur im Schulgarten) und die Ehrfurcht vor den Anderen (zwischen Schülern, zwischen Lehrern [auch bei Lehrerkonferenzen!], zwischen Schülern und Lehrern etc.) und vor dem eigenen Ich gelebt würden, dann gäbe es auch keine diffuse (soziale) Angst vor der Schule bzw. vor den Schulmitgliedern (also auch kein Mobbing, keine Blossstellung etc.). Zudem ist gerade die Kunst, die eine so wichtige Rolle in der Waldorfschule einnimmt, eine wichtige Therapie bei Versagensängsten (Köhler 2017): In der Kunst gibt es keine Fehler, ein Kunstwerk ist ein Werk eines Künstlers - damit kann die Ehrfurcht vor sich selbst (statt Selbsthass: „ich bin ein Loser“) wieder Raum greifen. Bleiben noch die akuten Schulängste: Prüfungsangst und Angst vor Tests, Lampenfieber und Angst vor der Benotung. Diese würde sich reduzieren lassen, wenn die Schüler und Schülerinnen lernen, sich selber einzuschätzen und sich selber zu benoten. Bedingt durch das Corona-Virus und dem geforderten Online-Unterricht konnten die Schüler schon üben, sich selber zu benoten. Diese Fähigkeit käme auch einer Selbstreflexion gleich – seine eigene Entwicklung zu reflektieren. Zudem können Simulationen, Nachholtests, Tests zu zweit (Teamttests) und die begründete Aussicht auf eine Notenverbesserung die Prüfungsangst merklich reduzieren. Leider ist es jedoch so, dass auf Noten in der Oberstufe nicht verzichtet werden kann (für den Übertritt an höhere Schulen bzw. Universitäten). Bleibt noch die Schulungsangst: die Überwindung des Bösen und der eigenen Schwächen (inkl. Selbsthass<sup>8</sup>) durch Ehrfurcht vor der geistigen Welt und durch Ehrfurcht vor sich selbst (was vielleicht das Schwierigste und Höchste ist)<sup>9</sup>...

---

<sup>7</sup> Die Natur und die Praxis korrigieren den Menschen sofort („Nature cannot be fooled“, Feynman 1988: 237). Die meisten Verbrechen und Fehler passieren (bzw. beginnen) in der Theorie (Denken). Denn im Denken korrigiert nur noch der Christus (auch in Bezug auf die eiskalte Intelligenz Ahrimans: Anthrowiki 2022a). Oder mit Augustinus: Christus ist der „magister interior“ (Anthrowiki 2022b).

<sup>8</sup> Der Selbsthass (inkl. Hass auf den eigenen Körper, sich als Versager fühlen, etc. – vgl. auch Theodor Lessings Buch „Der jüdische Selbsthass“ von 1930...) dürfte verbreiteter sein als gemeinhin gedacht. Eine diesbezügliche Studie würde wohl Einiges aufdecken... (vgl. mein eigener Fragebogen, Frage 17 – diskutiert in obigem Kapitel 5.2). Selbsthass dürfte oft vielleicht ein Ausdruck davon sein, dass ich den Christus in mir noch nicht entdeckt habe...?

<sup>9</sup> Siehe hierzu Goethe in seinem "Wilhelm Meisters Wanderjahre": "Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst, und jene entwickeln sich abermals aus dieser, so dass der Mensch zum Höchsten gelangt, was er zu erreichen fähig ist, dass er sich selbst für das Beste halten darf, was Gott und Natur hervorgebracht haben, ja dass er auf dieser Höhe verweilen kann, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder ins Gemeine gezogen zu werden" (Goethe o.J. [1829]: 864). Die Ehrfurcht vor sich selbst

**Im Verlaufe meiner Diplomarbeit bzw. seit ich der Ehrfurcht einsichtig<sup>10</sup> geworden bin ist mir die Ehrfurcht immer mehr zu einer Herzensangelegenheit geworden – weil sie in unserer Welt scheinbar kaum gepflegt wird, obwohl sie doch eigentlich bei allen Kleinkindern schon vorhanden wäre und nur lebenslang bewahrt werden müsste.**

Die nächsten Schritte nach der *Ehrfurcht* (siehe den Leitsatz von Rudolf Steiner für die Waldorfschulen, Kapitel 8 oben) wären dann die *Liebe* (wobei die *Ehrfurcht* bereits schon die *geistige* Liebe gewesen wäre), die ebenfalls vom (allerdings christlich verwandelten<sup>11</sup>) Herzen kommt, und dann die *Freiheit* (= dem eigenen Herzen bzw. Christus folgen?)...

Wobei eben (körperliche, seelische, etc.) Liebe *ohne Ehrfurcht* bzw. *ohne geistige Liebe* vermutlich gar nicht möglich ist...

Nichtsdestotrotz: Ich träume immer noch von einer Schule ohne Tests<sup>12</sup>, Noten und Zeugnisse – die würde es nur geben, wenn der Schüler die Waldorfschule verlässt. Der Schüler muss ja in der Waldorfschule keine guten Noten schreiben, sondern vor allem Eines: verstehen (und selber entdecken).

Schon Steiner hoffte auf eine Schule ohne Abitur<sup>13</sup>, also ohne Noten und Zeugnisse? Denn **jeder Moment im Leben** ist eine Prüfung (vor dem Geistigen) und ein Zeugnis (für das

---

dürfte dabei (sobald ich den Christus in mir entdeckt habe) einhergehen mit der Ehrfurcht vor Christus ("denn nicht ich, sondern der Christus in mir": Anthrowiki 2021a), wobei die Ehrfurcht vor sich selbst dann auch *Selbstliebe* wäre -- die Bedingung für die *Nächstenliebe* ("Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst" - Levitikus 19,18 bzw. Markus 12,29-31).

<sup>10</sup> Vgl. griechisch „theoria“ = „Gottesschau, Anschauung, Einsicht“ (nach Anthrowiki 2021b).

<sup>11</sup> Eigentlich sind – durch das Mysterium von Golgatha – alle Herzen schon christlich verwandelt. Es gilt nur, diesen Christus und diese geistige Liebe in mir zu entdecken (die wohl grösste Entdeckung, die ein Mensch machen kann!) – und anderen Menschen dabei pädagogisch zu helfen, diese und diesen zu entdecken. Um die geistige Liebe entdecken zu können, spielt eben die (vierfache) Ehrfurcht und die Übung in Devotion eine so wichtige Rolle. Oft ist der Christus in mir einfach nur zugeschüttet durch den „Zeitgeist“ etc. Diese *Entdeckung des Christus in mir* ist eigentlich auch das, was sich alle Menschen bzw. Kinder (Prinzen und Prinzessinnen) so sehlich wünschen – und dabei leider so wenig Hilfe bekommen, weil immer das „Wissen“ im Vordergrund steht in der Schule. Sobald ich den Christuskönig in mir (und den Geist überall) gefunden habe, kann ich auch wirklich von selbst wissen – und zwar Wissen als Wahrheit und eigene Erfahrung, nicht als statistische Hypothese.... Denn was ich selber entdeckt und erfahren habe bzw. dessen ich „einsichtig“ wurde, das ist auch wahr (und nur das kann ich als Lehrer auch weiter geben)... Und das stärkt das Ich. Damit kann das Ich (bzw. der mit mir verbundene Christus) sogar durch Liebeskräfte in sich selbst vieles Ungute und sogar eigentlich (sogar körperlich) Schädliche in Lebendiges verwandeln...?

<sup>12</sup> „Vor allem dürften die Lehrerseminaristen niemals einem Examen unterzogen werden. Denn das Examen ist schon dasjenige, was einen in Stimmungen hineinbringt, die in diese Zappligkeit hineinführen“ (Steiner 1995 [1924]: 70). Was mir dabei im Unterricht aufgefallen ist: Wenn die Schüler an einem Tag in einer bestimmten Stunde einen Test haben, so sind sie in den *anderen* Stunden kaum mehr wirklich ansprechbar, weil sie nur diesen einen Test im Kopf haben...

<sup>13</sup> „Viel später erzählte mir meine Mutter, was sie [mit Rudolf Steiner] über mich gesprochen hatte: dass ich nicht lernen würde, gar keine Rechtschreibung könne, mit beinahe 14 Jahren! Rudolf Steiner jedoch habe gelacht und gesagt: „Das ist aber sehr gesund!“ Und als sie einwendete, ich würde wohl kaum einmal das

Geistige) – da braucht es nicht noch zusätzlich künstlich anberaumte Prüfungen. In meiner Traumschule gäbe es so auch keine Furcht mehr, sondern nur noch die vierfache Ehrfurcht von Goethe...

Oder anders gesagt: Dass ein Schüler nach der 12jährigen Waldorfschule auch noch Mathe, Eurythmie, Geographie, Englisch (etc.) kann, ist ein reiner Nebeneffekt der *eigentlichen* Erziehung: die vier Ehrfurchten von Goethe zu *leben*... Denn ohne diese ist keine Weiterentwicklung (geschweige denn *Erkenntnisse der höheren Welten*) möglich...

Aber eigentlich sollte man über Ehrfurcht gar nicht so furchtbar viel schreiben – denn man sollte sie *in jedem Moment* SCHLICHT (VOR-)LEBEN...

---

Abitur machen können, antwortete er: „Bis dahin werden wir hoffentlich gar kein Abitur mehr brauchen!“  
(Keyserlingk 1974: 129).

## 11 Literaturverzeichnis

- Ainsworth, Claire (2015): Sex Redefined, in: *Nature* 518, S. 288-291.
- Anthrowiki (2021a): *Nicht ich, sondern der Christus in mir*,  
[https://anthrowiki.at/Nicht\\_ich,\\_sondern\\_der\\_Christus\\_in\\_mir](https://anthrowiki.at/Nicht_ich,_sondern_der_Christus_in_mir) [12.6.2021]
- Anthrowiki (2021b): *Theorie*, <https://anthrowiki.at/Theorie> [14.2.2021]
- Anthrowiki (2022a): *Ahriman*, <https://anthrowiki.at/Ahriman> [14.2.2022]
- Anthrowiki (2022b): *Augustinus*, [https://anthrowiki.at/Augustinus\\_von\\_Hippo](https://anthrowiki.at/Augustinus_von_Hippo) [14.2.2022]
- Barz, Heiner (2011): *Pressemitteilung*.  
[https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/sonstiges/PM\\_Waldorf\\_25\\_2\\_2011.pdf](https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/sonstiges/PM_Waldorf_25_2_2011.pdf)  
[8.3.2021]
- Binswanger, Mathias (2010): *Sinnlose Wettbewerbe: Warum wir immer mehr Unsinn produzieren*, Freiburg: Herder.
- Büch, H. / Döpfner, M. / Petermann, U. (2015): *Soziale Ängste und Leistungsängste*, Göttingen: Hogrefe.
- Cusanus = Nikolaus von Kues (1973 [1460]): *Dialogus de possest* (hrsg. von Renate Steiger), Hamburg: Felix Meiner.
- Dohmen, Dieter et al. (2008): *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Feynman, Richard P. (1988): *What Do You Care What Other People Think? Further adventures of a curious character*, New York: W.W. Norton.
- Finke, Holger (2018): Labor internus: Von der Innenseite der Leistung, in: Weiss & Willmann 2018, S. 79-92.
- Freitag, Klaus-Peter et al. (2018): Abschlüsse und Leistungsdokumentation: Bedeutung und Gestaltungsmöglichkeiten von Abschlüssen an Waldorfschulen, in: Weiss & Willmann 2018, S. 183-198.
- Garnitschnig, Karl (2018): Schulische Leistung und wie man sie fördernd beurteilt: Grundlegende Überlegungen, in: Weiss & Willmann 2018, S. 41-58.
- Glöckner, Michaela (1990): *Vom Umgang mit der Angst: Eine biographisch-menschenkundliche Studie*, Stuttgart: Urachhaus.
- Goethe, Johann Wolfgang (o.J. [1829]): *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, in: Stenzel, G. (Hrsg.): *Goethes Werke in zwei Bänden, bearbeitet und gedeutet für die Gegenwart*, Salzburg: Das Bergland-Buch (Lizenzausgabe Schweizer Volks-Buchgemeinde Luzern), S. 849-880.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998): *Introduction to action research: Social research for social change*, Thousand Oaks CA: Sage.
- Hesse, Hermann (1974 [1922]): *Siddharta. Eine indische Dichtung*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Hüther, Gerald (2020): *Wege aus der Angst. Über die Kunst, die Unvorhersehbarkeit des Lebens anzunehmen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Idler, Gerlinde (2018): Leistung im Sportunterricht an Waldorfschulen: „Citius, altius, fortius – schneller, höher, stärker“ oder: Entwicklung, Individualisierung, soziales Lernen? In: Weiss & Willmann 2018, S. 227-236.
- Keltner, Dacher & Haidt, Jonathan (2003): Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion, in: *Cognition and Emotion*, 17 (2), S. 297-314.
- Keyserlingk, Adalbert Graf von (Hrsg., 1974): *Koberwitz 1924. Geburtsstunde einer neuen Landwirtschaft*, Stuttgart: Verlag Hilfswerk Elisabeth.
- Köhler, Henning (2010 [1996]): *Eros als Qualität des Verstehens. Über das erotische Erwachen im Jugendalter und den gemeinsamen Ursprung von Kreativität und Zärtlichkeit*, Wangen/Allgäu: FIU-Verlag.
- Köhler, Henning (2017): Ohne Angst wären wir arm dran, in: *Erziehungskunst* 11, 5-10.
- Lessing, Theodor (1969 [1935]): *Einmal und nie wieder. Lebenserinnerungen*, Gütersloh.
- Liebenwein, Sylva et al. (2012): *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Lievegoed, Bernard (1993): *Über die Rettung der Seele. Das Zusammenwirken dreier grosser Menschheitsführer*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lindenberg, Christoph (1975): *waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. praxis eines verkannten schulmodells*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Must, Gustav (1961): The Origin of the German Word *Ehre* „Honor“, in: *PMLA* 76,4: 326-29.
- Nieke, Wolfgang (2018): Bildung und Leistung – ein ungeklärtes Verhältnis, in: Weiss & Willmann 2018, S. 19-40.
- Olechowski, Richard & Sretenovic, Karl (Hrsg., 1983): *Schule ohne Angst? – Eine empirische Interventionsstudie zur Verminderung der Schulangst*, Wien: Jugend und Volk.
- ORF (2020): *Bildung: Jeder zweite Schüler hat Prüfungsangst*.  
<https://wien.orf.at/stories/3037353/> [5.3.2020]
- Randoll, Dirk & Peters, Jürgen (2018): Leistungsprinzip und Leistungsverständnis an Waldorfschulen. Pädagogische Intentionen und empirische Befunde, in: Weiss & Willmann 2018, S. 93-110.
- Richter, Tobias (2018): Messen, was messbar und was nicht messbar – nicht messbar machen: Das Waldorfzeugnis als Modell einer Lernbiografie, in: Weiss & Willmann 2018, S. 167-182.
- Rost, Detlef H. & Schermer, Franz J. (2010): Leistungsängstlichkeit, in: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage), Weinheim: Beltz, S. 451-465.
- Schaffner, Samuel (2015): *Angstfreies Lernen. Ideen zur Unterrichtsgestaltung* (Diplomarbeit AfaP Dornach), Dornach: AfaP.

- Schiller, Renate (2018): Leistungsbemessung und -beurteilung in der Bildenden Kunst, in: Weiss & Willmann 2018, S. 217-226.
- Seefried, Michael (2020): *Entwicklungschancen* aufgreifen, in: *erziehungKUNST*, Oktober, S. 61-63.
- Steiner, Rudolf (1962 [1916]): *Gegenwärtiges und Vergangenes im Menschengeste* (GA 167), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1972 [1920]): *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* (GA 302a), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1984 [1909]): *Metamorphosen des Seelenlebens – Pfade der Seelenerlebnisse. Erster Teil* (GA 58), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1991 [1907-09]): *Aus der Bilderschrift der Apokalypse des Johannes* (GA 104a), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1995 [1924]): *Vorträge über Medizin* (GA 317), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1997): *Ritualtexte für die Feiern des freien christlichen Religionsunterrichtes und das Spruchgut für Lehrer und Schüler der Waldorfschule* (GA 269), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2010 [1904/05]): *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (1. Teil)*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, Thomas (2012): *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung: Ein Handbuch*, Solothurn: edition waldorf.
- Stöckli, Thomas (2018): Warum heute ein erweiterter Leistungsbegriff nötig ist. Leistungen im „Lebenslernen-Kontext“ angesichts der Herausforderungen durch die „künstliche Intelligenz“, in: Weiss & Willmann 2018, S. 141-152.
- Tyson, Ruhi (2018): Leistung durch Erfahrung. Bildung durch Leistung. Zum Leistungsverständnis des Handwerkkunterrichts. Exemplarisch untersucht am Fach Buchbinden, in: Weiss & Willmann 2018, S. 207-216.
- Verheyen, Nina (2018): *Die Erfindung der Leistung*, Berlin: Hanser.
- Weiss, Leonhard (2018): „Leistung“ zwischen Normierung und Individualismus. Versuch einer arbeitstheoretischen (Re-)Konstruktion eines waldorfpädagogischen Leistungsbegriffs, in: Weiss & Willmann 2018, S. 125-140.
- Weiss, Leonhard & Willmann, Carlo (Hrsg., 2018): *Sinnorientiert lernen – Zieloffen gestalten: Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik*, Wien: LIT.
- Wieczerkowski, W. et al. (1998): *Angstfragebogen für Schüler (westermann test)*, Göttingen: Hogrefe.

## 12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung auf dem Titelblatt: Detail von Abb. 3

Abb. 1 Die vier in dieser Arbeit verwendeten Methoden (Quelle: eigene Darstellung).

Abb. 2 Detail des Isenheimer Altars von Grünewald  
([https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Matthias\\_Gr%C3%BCnewald\\_-\\_Sts\\_Paul\\_and\\_Anthony\\_in\\_the\\_Desert\\_-\\_WGA10759.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Matthias_Gr%C3%BCnewald_-_Sts_Paul_and_Anthony_in_the_Desert_-_WGA10759.jpg)) [5.8.2019]

Abb. 3 Klingsor, 2019 (eigenes Gemälde).

Abb. 4 Fragebogenauswertung Klasse 9a (eigene Darstellung).

Abb. 5 Fragebogenauswertung Jungs der Klasse 9a (eigene Darstellung).

Abb. 6 Fragebogenauswertung Mädchen der Klasse 9a (eigene Darstellung).

Abb. 7 Fragebogenauswertung Klasse 11.

Abb. 8 Fragebogenauswertung Klasse 12.

Abb. 9 Ein Bild aus der Serie „Licht und Finsternis“ von Rosmarie Gehriger  
(eigenes Foto, mit Einverständnis von R. Gehriger).

Abb. 10 Ehrfurcht - Detail von meinem Gemälde „Klingsor“ von 2019.

Abb. 11 Detail vom Fragebogen einer Schülerin der 9. Klasse (eigenes Foto).

Abb. 12 Hingeworfene Skizze einer Schülerin der 9. Klasse (eigenes Foto).

Abb. 13 Detail aus meinem Gemälde „Puck“ 2019 (eigenes Foto).

Abb. 14 Detail vom Fragebogen einer Schülerin der 12. Klasse (eigenes Foto).



### 13 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel erstellt zu haben. Des Weiteren bestätige ich, dass sämtliche Zitate als solche gekennzeichnet sind. Die Arbeit wurde bisher weder veröffentlicht noch in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Binningen BL, 8.3.2022

Oliver Elbs

Ort und Datum



### 14 Freiwillige Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich mein Einverständnis (bitte Zutreffendes ankreuzen), dass die vorliegende Arbeit

ausschließlich intern den Studierenden und Dozenten der AfaP sowie denen an kooperierenden Ausbildungsstätten zu Studienzwecken in digitaler Form (als pdf-Dokument) zur Verfügung gestellt wird.

auf der Website der AfaP zur Verfügung gestellt wird.

Binningen BL, 8.3.2022

Oliver Elbs

Ort und Datum



## 15 Anhang

### 15.1 Fragebogen zur Schulangst

Klasse:

Kreuze bitte an:

Ich bin weiblich  männlich

Kreuze in den nächsten Aufgaben bitte den Kreis an, der für Dich zutrifft:

1) Ich habe ständig Angst, dass ich etwas falsch mache.

Trifft nicht zu

Trifft zu

2) Ich habe Angst vor Prüfungen und Tests, auch wenn es keine Noten gibt.

Trifft nicht zu

Trifft zu

3) Ich habe Angst vor der Benotung.

Trifft nicht zu

Trifft zu

4) Ich habe Angst, wenn ich vor der Klasse aufgerufen werde oder ich etwas vortragen muss (Lampenfieber).

Trifft nicht zu

Trifft zu

5) Ich erwarte von mir, dass ich in der Schule gut bin.

Trifft nicht zu

Trifft zu

6) Meine Eltern erwarten von mir, dass ich in der Schule gut bin.

Trifft nicht zu Trifft zu

7) Meine Mutter ist eine ängstliche Person.

Trifft nicht zu Trifft zu

8) Mein Vater ist eine ängstliche Person.

Trifft nicht zu Trifft zu

9) Ich habe Angst vor der Welt.

Trifft nicht zu Trifft zu

10) Oft kann ich abends lange Zeit nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken mache.

Trifft nicht zu Trifft zu

11) Oft muss ich daran denken, dass mir etwas zustossen könnte.

Trifft nicht zu Trifft zu

12) Ich bin manchmal so aufgeregt, dass meine Hände zittern.

Trifft nicht zu Trifft zu

13) Die Andern können immer alles viel besser und schneller als ich.

Trifft nicht zu Trifft zu

14) Es gibt Lehrer/Lehrerinnen, vor denen ich Angst habe.

Trifft nicht zu Trifft zu

15) Es gibt Mitschüler/Mitschülerinnen, vor denen ich Angst habe.

Trifft nicht zu Trifft zu

16) Ich habe Angst, dass ich etwas nicht verstehe.

Trifft nicht zu Trifft zu

17) Wenn ich einen Fehler mache, fühle ich mich sogleich als Versager.

Trifft nicht zu Trifft zu

18) Ich habe nur Angst vor gewissen Fächern.

Trifft nicht zu Trifft zu

19) Ich habe Angst vor Mathematik.

Trifft nicht zu Trifft zu

20) Ich gehe gerne zur Schule.

Trifft nicht zu Trifft zu

## 15.2 Schülerbewertung am Anfang des Schuljahres

Name:

Klasse:

Fach:

Datum:

---

Sich selber Noten geben (1 – 6):

Wie gut kann ich das Fach?      Note:

Wie motiviert bin ich für das Fach?      Note:

---

Habe ich Angst vor dem Fach?

Ja

Ein bisschen

Nein

Habe ich Angst vor der Benotung?

Ja

Ein bisschen

Nein

---

Wünsche an den Lehrer:

---

---

---

### 15.3 Schlussbewertung

Name:

Klasse:

Fach:

Datum:

---

<b>Habe ich Angst vor dem Fach?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Ja</b>	<b>Ein bisschen</b>	<b>Nein</b>
<b>Habe ich Angst vor der Benotung?</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Ja</b>	<b>Ein bisschen</b>	<b>Nein</b>

---

	<b>Fachkompetenz:</b> Wie gut kann ich das Fach? (Tests, Prüfung)	<b>Sozialkompetenz:</b> Wie habe ich mich verhalten gegenüber Anderen?	<b>Selbstkompetenz:</b> Wie sehr habe ich mich engagiert? Habe ich Ängste überwunden?	
Eigene Bewertung des Schülers (zuerst)	<b>Note 1 - 6 (fürs Zeugnis):</b>	<b>In Worten:</b>	<b>In Worten:</b>	
Bewertung durch Lehrer (danach), Verbesserungsvorschläge				

Bemerkungen:

---



---