

# **Die Erfassung kognitiv-motivationaler Lernermerkmale gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I. Ergebnisse aus einem interdisziplinären Forschungs- projekt zur mündlichen Erzählkompetenz in Englisch.**

**Günter Faber<sup>1</sup>**

Theoretically rooted in a cognitive-motivational perspective on academic personality development, various scales for measuring EFL learners' domain-specific self-beliefs were developed and empirically analyzed. In particular, these scales were designed to assess the learners' academic self-concept in English, their affective value on the subject, and their self-perceptions of own oral narrative language use in the EFL classroom. In a sample of N = 256 ninth-graders from 9 inner-city grammar schools the scales were administered along with related performance measures and, for the purpose of concurrent validation, also with matched L1-measures. The results proved these scales to provide psychometrically sufficient and valid data. Especially, the L2-self-perceptions appeared to be considerably stronger related to English than to German belief and performance scores. Furthermore, self-perceptions of narrative competencies could be clearly differentiated from the overall English self-concept variable. Thus, the results confirm the multidimensional and task-specific feature of academic self-beliefs in the EFL context.

## **1. Kompetenzen, Schulleistungen, Lernerpersönlichkeit: Konzeptuelle Integrationslinien**

Insbesondere die Ergebnisse international und national vergleichender Schulleistungsstudien haben in den vergangenen Jahren wiederholt und übereinstimmend auf umfangreichen Änderungsbedarf im hiesigen Schulsystem verwiesen. Einschlägige Bestrebungen heben auf die Optimierung institutioneller Bildungsprozesse durch die Einführung verbindlicher Bildungsstandards ab, mit denen schulform-, klassenstufen- und schulfachbezogen eindeutig umschriebene Anforderungsniveaus vorgegeben werden (Köller 2009: 530). Auf fachdidaktischer Ebene sollen detaillierte Kompetenzmodelle diese Anforderungen inhaltlich definieren und in sachlogisch, möglichst auch entwicklungs- bzw. lernpsychologisch geeignete Module auflösen, sodass entsprechende Lerneffekte auf vergleichbare Weise überprüft und bewertet werden können. Als maßgebliche Kompetenzen, die durch Unterricht zu vermitteln sind, beziehen solche Modelle sowohl gegen-

---

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Günter Faber, Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische Psychologie, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, E-mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

standsbezogene Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten als auch handlungsbezogene Strategien, Metakognitionen und motivationale Orientierungen in ihre Überlegungen ein (Klieme & Hartig 2007: 17; Weinert 2001: 60).

Die Entscheidung, welche Kompetenzen es dabei im Einzelnen in welcher Ausprägung in einem bestimmten Fach zu erreichen gilt, bedarf einer fundierten Basis an empirischen Erkenntnissen über ihre Bedeutung für fachliche Lehr-Lernprozesse – ebenso über ihre Abhängigkeiten von verschiedenen personalen und sozialen Bedingungen. Folglich reicht es nicht aus, mittels fachdidaktischer Kompetenzmodelle unterrichtliche Zielperspektiven zu formulieren, sondern mit ihnen immer auch die Beziehungen zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einerseits und den institutionellen Bedingungen von Schule und Unterricht andererseits im Hinblick auf eine möglichst gelingende Passung zu reflektieren. In diesem Sinne können sie erst in dem Maße hinlänglich greifen, in dem sie sich systematisch in breiter ausgelegte Schulleistungsmodelle integrieren lassen und auf gesicherte Wissensbestände zur Erklärung und Beeinflussung individueller Kompetenzentwicklungen rekurren. Die Vermittlung fachlicher Kompetenzen findet sich so in das komplexe Wechselwirkungsgefüge von unterrichts- und schülerabhängigen Faktoren eingebettet, deren Ausprägungen und Beziehungen untereinander wesentlich das Ausmaß an tatsächlichem Kompetenzerwerb beeinflussen. Dabei kommt vor allem den individuellen Mediationsprozessen von Schülerinnen und Schülern, mithin deren individuell kennzeichnenden Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, eine bedeutsame Schlüsselrolle zu. Sie gründen auf ihren bisherigen Lernerfahrungen und wirken sich in nachhaltiger Weise verhaltensregulierend aus. Durch sie wird die Wirksamkeit jeglichen Lernsettings gleichsam subjektiv gefiltert – was freilich auch bedeutet, dass nicht alle Schüler von einem bestimmten fachdidaktischen Unterrichtsangebot in gleicher Weise profitieren müssen (Helmke 1992: 43; 2009: 73-78; Neumann & Trautwein 2007: 193). Eine empirisch vollständige und praktisch zuträgliche Validierung fachdidaktischer Kompetenzmodelle sollte also, um die Wirkungsweise eines kompetenzorientierten Unterrichts hinlänglich rekonstruieren zu können, derartige Mediationsprozesse in ihre Analysen einbeziehen und zur Erklärung differenzieller Lerneffekte nutzen (Krapp 2003: 92f.). Entsprechende Forschungsansätze, die ihren Gegenstandsbereich auf solche intrapsychischen Mediationsvariablen ausweiten und die lernrelevanten Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern erfassen, müssen folglich über ein methodisch zureichendes Instrumentarium an (introspektiv geeigneten) Befragungsverfahren, insbesondere auch an psychometrisch adäquaten Selbsteinschätzungsskalen, verfügen (Matsumoto 1993: 37-40).

Auch in der Fremdsprachendidaktik dürften sich Geltungsanspruch und Differenzierungsgrad von Kompetenzmodellen durch die Einbindung von Erkenntnis-

sen zu relevanten Merkmalen der Lernerpersönlichkeit erhöhen lassen. Eine solche konzeptuelle Integration muss indes kein einseitiger Anpassungsprozess sein – insofern sich der Fremdsprachenforschung zugleich zahlreiche Möglichkeiten eröffnen dürften, diese Konstrukte fachspezifisch zu präzisieren, zu modifizieren und kompetenztheoretisch zu verorten (Vollmer, Henrici, Finkbeiner, Grotjahn, Schmidt-Schönbein & Zydaniß 2001: 75). Dadurch könnte sie ihrerseits zur fachdidaktischen Sensibilisierung und Elaborierung entsprechender Schulleistungsmodelle beitragen. Für den fremdsprachlichen Bereich hat in dieser Hinsicht besonders die Studie zu "Deutsch Englisch Schülerleistungen International" (DESI) erste Wegmarken setzen können, indem sie unter anderem die Beziehungen zwischen ausgewählten Merkmalen der Lernerpersönlichkeit und fachdidaktisch ausgewiesenen Kompetenzkriterien untersucht hat (DESI-Konsortium 2008; Neumann & Trautwein 2007: 200f.).

## **2. Kognitiv motivationale Aspekte der Lernerpersönlichkeit**

Individuelle Mediationsprozesse entstehen auf der Basis informationsverarbeitender Gedächtnisstrukturen, mittels derer subjektiv relevante Wissensbestände wahrgenommen, interpretiert, organisiert, gespeichert und abgerufen werden können. Sie repräsentieren in gleichsam personentypischer Weise situations-, gegenstands-, selbst- und handlungsbezogene Informationen im Hinblick auf umschriebene Kontexte. Bezüglich der eigenen Person reflektieren sie als weithin bereichs- bzw. domänenspezifische Selbstschemata die einschlägig kumulierten Erfahrungen mit bestimmten Situationen und Anforderungen (Hannover 1997: 96-98; Markus 1980: 105f.). Die Auswahl und Speicherung dieser Erfahrungen erfolgt dabei stets schon unter dem Einfluss vorhandener deklarativer Wissensbestände und bewertender Emotionen, geschieht also in hohem Maße selektiv gewichtend und deutend (Markus & Wurf 1987: 315). Durch den Abruf dieser selbstbezogenen Informationen werden entsprechende retrospektive Einschätzungen und prospektive Erwartungen generiert (Greve 2000: 20), die als selbstbezogene Überzeugungen nachhaltig verhaltensregulierend wirksam werden. Insofern halten die Selbstschemata einer Person gleichermaßen kognitive wie motivationale Handlungsorientierungen vor (Butzkamm, Halisch & Posse 1979: 208-211; Pekrun & Schiefele 1996: 157).

Im Kontext von Schule und Unterricht erscheinen solche Selbstschemata weitgehend durch die vorausgegangene Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler determiniert und bestimmen maßgeblich deren Auseinandersetzung mit den aktuellen Lernanforderungen, d.h., sie beeinflussen (gelegentlich explizit, weitaus häufiger aber implizit) ihre alltäglichen Entscheidungen, in einer Lernsituation ein bestimmtes Verhalten zu realisieren. Interindividuelle Unterschiede beziehen sich

dabei auf Annahmen über die (vermeintlichen oder tatsächlichen) Beziehungen zwischen einer Situation und den eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie auf die Art und Bewertung des Handlungsergebnisses in dieser Situation. Dabei schlägt sich die subjektive Bewertung des erreichten Handlungsergebnisses bzw. seiner Folgen als affektive Valenzkognition wiederum auf die selbstbezogenen Erwartungen nieder. In Abhängigkeit von den jeweils überwiegenden Erfahrungen können sie mit der Zeit bestätigt, geändert oder verworfen werden (Eccles, Wigfield & Schiefele 1998: 1026; Krampen 2000: 92f.; Pekrun 1987: 44f.).

Leistungsthematisch kommt dabei den subjektiven Kompetenzerwartungen ein herausgehobener Stellenwert zu. Sie manifestieren sich überwiegend im schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und betreffen die lerngeschichtlich entstandenen Erwartungen, das Ergebnis einer leistungsrelevanten Handlungssituation hinlänglich und in erwünschter Weise beeinflussen zu können, d.h., sie definieren die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten zur Bewältigung schulischer Anforderungen als verhältnismäßig überdauernde Kompetenzüberzeugungen (Eccles et al. 1998: 1022-1028; Möller 2008: 272-274). Strukturell haben sich die leistungsthematischen Selbstkonzepte als integrierter Bestandteil eines umfassend dimensional und hierarchisch strukturierten Selbstsystems nachweisen lassen (Byrne 1996: 288-290; Marsh 2006: 10). Als auf die eigenen schulischen Fähigkeiten bezogene Selbstannahmen setzen sie sich ihrerseits wieder aus inhaltlich unterscheidbaren Sub- oder Partialkonzepten zusammen, insbesondere im Hinblick auf das Erleben bereichs- bzw. anforderungsbezogener Kompetenzen (Abb. 1). Insgesamt belegen entsprechende Befunde überzeugend, dass sich auf verschiedene Fächer bezogene Selbstkonzepte empirisch hinlänglich separieren lassen und mit inhaltlich konvergenten Schulleistungsmaßen jeweils substanziell höher korreliert sind als mit inhaltlich divergenten Schulleistungsmaßen (Faber 2007: 43; Möller, Streblov, Pohlmann & Köller 2006: 475f.; Rost, Sparfeldt & Schilling 2007: 40; Tiedemann & Billmann-Mahecha 2004: 5). Mit schulfachlichen Leistungsmaßen zeigen sie sich auch stärker korreliert als das fächerübergreifend erfasste Fähigkeitsselbstkonzept oder das allgemeine Selbstwertgefühl der Schüler (Faber 1992a: 73; Valentine, DuBois & Cooper 2004: 126). Darüber hinaus erscheinen sie grundsätzlich noch weiter anforderungs- bzw. aufgabenspezifisch differenzierbar.

Gerade solche konkret anforderungs- bzw. aufgabenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen klären einen besonders hohen Anteil an entsprechender Leistungsvarianz auf und erweisen sich als relativ leicht(er) veränderbare, mithin auch pädagogisch kurzfristig(er) beeinflussbare Kompetenzerwartungen (Faber 1992b: 192; Pajares & Schunk 2001: 250f.).

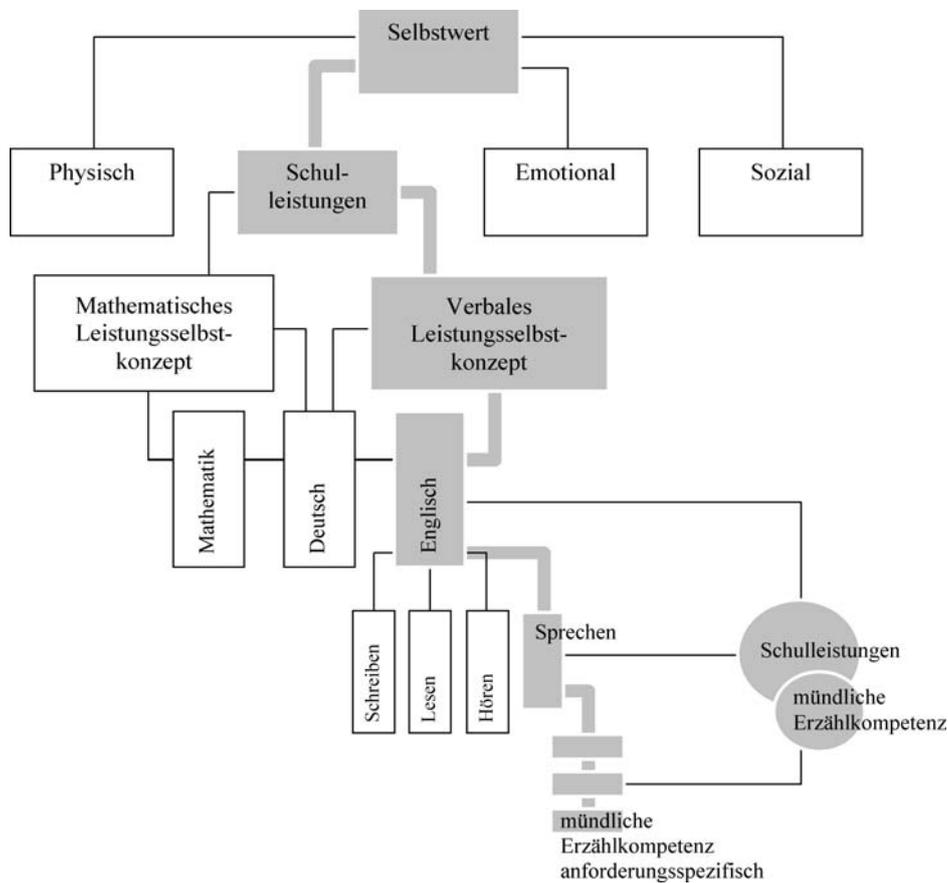


Abbildung 1: Selbsteinschätzungen eigener englischer Erzählkompetenz im Kontext eines multi-dimensionalen und hierarchischen Selbstkonzeptkonstrukts (sensu Marsh 2006)

Zudem gehen schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte in der Regel mit deutlichen attributionalen Präferenzen einher. Schüler mit niedrigen Kompetenzerwartungen erklären ihre Leistungen vornehmlich mit Ursachen, die ihnen kaum mehr Perspektiven zur aktiven Bewältigung auftretender Schwierigkeiten belassen, während Schüler mit hohen Kompetenzerwartungen ihre Leistungen vornehmlich auf Ursachen zurückführen, die ihnen noch hinreichend Spielraum für eigene Handlungsmöglichkeiten gewährleisten (Faber 2007: 13f.; Helmke 1992: 110). Längerfristig bewerten Schüler mit niedrigen Kompetenz- und Kontrollerwartungen für sie kritische Anforderungen überdies zunehmend als (selbstwert-)bedrohliche, weil von vornherein misserfolgsträchtige Ereignisse, die sie durch eigenes Handeln kaum mehr verhindern zu können meinen, und auf die sie schließlich fortschreitend mit leistungängstlicher Besorgtheit und Aufgeregtheit

reagieren (Eccles et al. 1998: 1043f.; Schwarzer 2000: 105). Aufgrund ihrer engen prozessualen Verknüpfung mit dem Selbstkonzept erweisen sich auch Kausalattributionen und Leistungsängstlichkeit in schulfachspezifisch differenzieller Weise ausgeprägt (Faber 1995: 73; Sparfeldt, Schilling, Rost, Stelzl & Peiper 2005: 232). Die bezüglich eines bestimmten Schulfachs bestehenden Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen wirken sich schließlich entsprechend (un)günstig auf das Lernverhalten der Schüler aus, indem sie etwa die aufgabenbezogen gezeigte Aufmerksamkeit, Ausdauer, Persistenz und Strategienutzung schon wesentlich prädisponieren können.

### **3. Kognitiv-motivationale Konstrukte in der Fremdsprachenforschung**

Zur Lernerpersönlichkeit hat die Fremdsprachenforschung in den vergangenen Jahrzehnten eine beachtliche Fülle von Befunden vorgelegt und schon recht früh auf die Bedeutung fachspezifischer Selbsteinschätzungen hingewiesen (Praver 1974: 9). Dabei wurde lange Zeit der integrativen und instrumentellen Motivation zum Fremdspracherwerb besondere Aufmerksamkeit gewidmet (Gardner 2005: 7; Masgoret & Gardner 2003: 187-191). Allerdings können diese sozial-educativen Studien das Konstrukt der Lernerpersönlichkeit bestenfalls aspektiv, bezüglich seiner fremdsprachlichen Leistungsrelevanz auch nur begrenzt aufklären. Die L2-Forschung hat sich hier konzeptuell mehr auf die Frage nach dem "Warum" als auf die Frage nach dem "Wie" des Fremdspracherwerbs konzentriert und dabei vor allem die deskriptiven und explanativen Möglichkeiten kognitiv-motivationaler Konstrukte weitgehend außer Acht gelassen oder nicht konsequent genutzt (Crookes & Schmidt 1991: 490; Oxford & Shearin 1994: 23-25). Gleichwohl haben die betreffenden Studien leistungsthematische Selbsteinschätzungen häufig als wichtige (sekundäre) Motivationskomponente in ihre Analysen einbezogen. Die dabei im Einzelnen verwendeten Begrifflichkeiten und Operationalisierungen streuen zwar breit, lassen sich bei näherer Betrachtung (zumindest *a posteriori*) auch kognitiv-motivational als subjektive Kompetenzerwartungen bzw. fachspezifische Selbstkonzeptmaße interpretieren. Die empirischen Befunde, die vornehmlich an älteren Probandenstichproben aus dem Universitäts- und höheren Sekundarstufenbereich gewonnen wurden, können durchweg positive, im Betrag zumeist niedrige bis mäßige Zusammenhänge zwischen den L2-bezogenen Selbsteinschätzungen und verschiedenen Leistungskriterien nachweisen (Clément, Dörnyei & Noels 1994: 437; Clément & Kruidenier 1985: 31; Dörnyei & Kormos 2000: 287; Gardner, Tremblay & Masgoret 1997: 354; Tremblay & Gardner 1995: 514). Gelegentlich finden sich auch

Belege für schwache positive Korrelationen mit den affektiven Valenzkognitionen und mittlere negative Korrelationen mit den Leistungsangstreaktionen der befragten Personen (Clément & Kruidenier 1985: 31; Ganschow, Javorshy, Sparks, Skinner, Anderson & Patton 1994: 48; MacIntyre, Baker, Clément & Donovan 2002: 554; Pae 2008: 21).

Durch diese Ergebnisse dürfte der kognitiv-motivationale Stellenwert subjektiver Kompetenzerwartungen indes tendenziell unterschätzt sein, insoweit das Ausmaß der Leistungs-Selbst-Beziehungen erkennbar von jenen Befunden abweicht, wie sie aus Untersuchungen zur schulfachspezifischen Validierung von Selbstkonzepten bekannt sind (Möller et al. 2006: 474; Rost et al. 2007: 40). Als mögliche Gründe für diese Diskrepanz lassen sich forschungsmethodische Einschränkungen in den L2-Studien denken, etwa im Hinblick auf die selektive Zusammensetzung der untersuchten Personenstichproben, die mangelnde Kontrolle etwaiger empirischer Störvariablen oder die unzureichende psychometrische Güte der verwendeten Erhebungsverfahren.

In zeitlicher Überschneidung mit diesem sozialpsychologischen Forschungsstrang und nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund seiner fachwissenschaftlich intensiv diskutierten Ergänzungsbedürftigkeit (Gabillon 2005: 252f.; Kleppin 2002: 26f.) sind in den letzten Jahren vermehrt Theorie- und Untersuchungsansätze zu verzeichnen, die sich stärker an motivationstheoretischen Modellvorstellungen orientieren und in der erklärten Absicht zur konzeptuellen Erweiterung und Präzisierung bestehender Forschungsperspektiven zunehmend auch kognitiv-motivationale Konstrukte zur Analyse der L2-Lernerpersönlichkeit aufgreifen. So hat Dörnyei mittlerweile ein umfassendes Rahmenkonzept zum motivationalen Selbstsystem von L2-Lernern entwickeln können, in dem die subjektiven Kompetenz- und Kontrollerwartungen als relevante kognitiv-motivationale Variablen ausgewiesen sind. Überdies differenziert er das Lerner-Selbst im Hinblick auf seinen retrospektiven, aktuellen und prospektiven Zeit- bzw. Zielbezug. Dabei nimmt er an, dass vor allem die individuellen Ideal- und Soll-Einschätzungen prozessual in maßgeblicher Weise verhaltenswirksam werden können (Dörnyei 1998: 128; 2009: 29; Dörnyei & Ottó 1998: 48). Im Prinzip ähnliche Prozessmodelle,<sup>2</sup> in denen das motivationale Geschehen als Ablauf sukzessiver Phasen zur leistungsthematischen Handlungsvorbereitung, Handlungsdurchführung und Handlungsbewertung konfiguriert wird, liegen auch von Julkunen (2001: 33f.), Riemer (2006: 44) und Hiromori (2009: 317) vor. Letzterer hat seine Annahmen empirisch auch mittels multivariater Modellprüfungen grundlegend bestätigen

---

2 Theoretisch basieren alle vorliegenden Prozessmodelle auf den Überlegungen von Heckhausen, Kuhl und Gollwitzer (Heckhausen 1989: 212) zur handlungsbezogenen Bedeutung einzelner Motivationsphasen im Rahmen ihres volitionspsychologischen Rubikon-Modells.

können.<sup>3</sup> Auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991) zielt das Konzept von Noels demgegenüber vorrangig auf eine Klärung der extrinsischen vs. intrinsischen Qualität fremdsprachenbezogener Lernermotivation ab, womit dem jeweiligen pädagogischen Kontext eine herausragende Bedeutung für die Entwicklung, Unterstützung und Aufrechterhaltung möglichst selbstregulierter Lernhandlungen zugeschrieben wird. Nur solche Verhaltensweisen führen nachhaltig zu einer hinlänglich motivierten und erfolgreichen Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Lernanforderungen, die von den Lernern in weitreichendem Einklang mit ihren individuellen Bedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erlebt werden. Erste empirische Befunde stützen diese Annahme insoweit, als ein hohes Ausmaß an intrinsischer Motiviertheit mit der häufigeren Verwendung elaborierter Lernstrategien, höheren Kompetenzeinschätzungen und niedrigeren Leistungsangstaussprägungen assoziiert ist (McIntosh & Noels 2004: 8; Noels, Clément & Pelletier 1999: 29; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand 2003: 50). Eine jüngere Studie von Boney, Cortina, Smith-Darden und Fiori (2008: 8) kommt zu ähnlichen Ergebnissen und belegt unter anderem, dass ein hohes Ausmaß an intrinsischer Motiviertheit mit einer stärkeren außerschulischen Nutzung der Fremdsprache einhergeht. Und schließlich haben Williams und Burden (1997: 137-140) ein breit angelegtes sozial-kognitives Modell zur detaillierten Beschreibung und Erklärung der Lernermotivation formuliert, in dem auf der Ebene der Personenfaktoren auch einschlägig kognitiv-motivationalen Konstrukten (wie unter anderem dem Selbstkonzept, der Leistungsangst, den Kausalattributionen) ein bedeutsamer Stellenwert zugewiesen wird. Deren individuelle Ausprägungen werden ihrerseits wiederum in Abhängigkeit von verschiedenen proximalen und distalen Kontextfaktoren (wie den schulischen Lernbedingungen, den Einflüssen des Elternhauses und der Gleichaltrigen) betrachtet. Entsprechende Überlegungen finden sich auch bei Holder (2005: 82), der zudem innerhalb seines Ansatzes den Stellenwert der leistungsthematischen Selbsteinschätzungen präzisiert. Mittel- wie unmittelbar fokussieren diese Motivationsmodelle allesamt auf den subjektiven Kompetenz- bzw. Kontrolleinschätzungen von Lernern – sei es als motivationsrelevante Prozessvariablen oder als motivationsabhängige Effektvariablen. Von einzelnen Arbeiten abgesehen (Hiromori 2009: 317; Holder 2005: 72-80) bleibt die strukturelle und prozessuale Bedeutung dieser Variablen für die Entstehung, Stabilisierung und Auswirkung fremdsprachenbezogener Lernmotivation unter allen Modellperspektiven empirisch noch weiter klärungsbedürftig. Es fehlen insge-

---

3 Da diese Befunde an querschnittlichen Daten gewonnen worden sind, erlauben sie zunächst einmal nur vorläufige Schlussfolgerungen zur empirischen Bewährung des untersuchten Modells. Gesicherte Aussagen über die Beziehungen zwischen den Variablen im Sinne eines zeitlich sequenzierten Motivationsprozesses können indes nur entsprechende Längsschnittanalysen erbringen.

samt spezifische Erkenntnisse, in welchen funktionalen Beziehungen<sup>4</sup> sie einerseits untereinander, andererseits zu den fremdsprachlichen Lern- bzw. Leistungsergebnissen anzunehmen sind.

Parallel dazu haben L2-relevante Forschungsaktivitäten auch in der pädagogischen Psychologie erkennbar zugenommen. Die einschlägigen Untersuchungen heben im Einzelnen stärker auf eine empirische Klärung motivational spezifizierter Variablencluster im Zusammenhang mit den fremdsprachlichen Schulleistungen ab. Nur selten geschieht dies auf der Grundlage eines kohärenten Bedingungsmodells (Holder 2005: 83). Dabei sind die Kompetenz- bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen von L2-Lernern besonders intensiv analysiert worden. Insgesamt haben die betreffenden Studien übereinstimmend nachweisen können, dass sich fremdsprachenbezogene Selbstkonzepte

- empirisch hinlänglich von anderen schulfachbezogenen Selbstkonzepten unterscheiden lassen (Holder 2005: 179; Marsh, Kong & Hau 2001: 548; Möller et al. 2006: 475; Rost et al. 2007: 36; Stöckli 2004: 62),
- mit entsprechenden Leistungsvariablen in bereichsspezifisch differenzieller Weise kovariieren (Marsh, Kong & Hau 2001: 548; Möller et al. 2006: 476; Rost et al. 2007: 40) und
- vergleichsweise mehr Leistungsvarianz aufklären als die affektiven Valenzkognitionen (Lernfreude, Interesse) zum fremdsprachlichen Lernen (Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder 2008: 255; Zaunbauer, Retelsdorf & Möller 2009: 159).

Somit erscheint die Konstruktvalidität von Forschungsinstrumenten zur Erfassung L2-bezogener Kompetenzerwartungen weitreichend bestätigt. Darüber hinaus liegen mittlerweile verschiedene Studien vor, in denen im Einklang mit den modelltheoretischen Vorstellungen zur Selbstkonzeptstruktur (Abb. 1) eine weiterreichende Differenzierung des fachbezogenen Selbstkonzepts in diverse anforderungs- bzw. aufgabenspezifische Subkomponenten (beispielsweise hinsichtlich der eigenen Verstehens-, Sprech-, Lese- und Schreibleistungen) gelungen ist. Allerdings finden sich derzeit erst wenig Erkenntnisse über die Beziehungen zwischen solchen Selbsteinschätzungen und entsprechenden Leistungsmaßen. In dieser Hinsicht vorläufige Befunde einzelner explorativer Studien verweisen auf substantiell positive Zusammenhänge (Ehrman 1996: 92; Holder 2005: 180; Laine 1988: 32; Lau, Yeung, Lin & Low 1999: 750f.; Mills, Pajares & Herron 2006: 284; Mori 2002: 98; Rahimi & Abedini 2009: 19).

---

4 Derartige Überlegungen betreffen beispielsweise die Frage, inwieweit die fremdsprachenbezogenen Kompetenzeinschätzungen von entsprechenden Kontrollüberzeugungen (Kausalattributionen) abhängen und ihrerseits entscheidend zur Entstehung individueller Leistungsangstrengungen beitragen können, die schließlich langfristig lern- und leistungsabträgliche Effekte zeitigen (Faber 2007: 9).

Mit der Entwicklung und Bedeutung ungünstiger Kompetenzüberzeugungen haben sich schließlich zahlreiche Studien zur Ängstlichkeit von Fremdsprachlern befasst. Dabei hat sich die Berechtigung eines fachspezifischen Ängstlichkeitskonstrukts empirisch grundlegend stützen lassen. Fremdsprachenbezogen berichtete Ängstlichkeitsreaktionen

- unterscheiden sich noch erkennbar von einer allgemeinen Prüfungsangstvariablen (Horwitz 2001: 115f.),
- korrelieren zwischen verschiedenen Fremdsprachen nur moderat (Rodríguez & Abreu 2003: 371; Sparfeldt et al. 2005: 231) und
- hängen mit entsprechenden Leistungskriterien in substanziiell negativer sowie inhaltlich differenzieller Weise zusammen (Clément et al. 1994: 437; Ehrman 1996: 93; Gardner 2007: 17f.; MacIntyre & Gardner 1994: 294f.; Sparfeldt et al. 2005: 232).

Erwartungsgemäß fallen in kognitiv-motivationaler Hinsicht ihre Beziehungen zu subjektiven Kompetenzeinschätzungen und generellen Selbstwertausprägungen vergleichsweise stärker aus als zu den tatsächlichen Leistungsergebnissen (Bailey, Onwuegbuzie & Daley 2000: 482; Gardner, Masgoret & Tremblay 1999: 435; Kitano 2001: 564; MacIntyre, Noels & Clément 1997: 275; MacIntyre et al. 2002: 554; Mills, Pajares & Herron 2007: 422; Onwuegbuzie, Bailey & Daley 1999: 225; 2000: 11).

Ausgehend von den typischen Anforderungen fremdsprachlichen Unterrichts hat die L2-Forschung zunächst vor allem das Ausmaß an emotionaler Anspannung und befürchtetem Versagen in L2-typischen Sprech- und Kommunikationssituationen untersucht, mittlerweile aber auch Lernerängste vor schriftsprachlichen Anforderungen in ihre Analysen einbezogen und diese Bindendifferenzierung ihres Gegenstands auch empirisch absichern können (Cheng 2004: 328; Cheng, Horwitz & Schallert 1999: 428). Gleichwohl dürften es in erster Linie Anforderungen des mündlichen Sprachgebrauchs sein, die von einem nicht unerheblichen Teil der L2-Lerner als ausnehmend problematisch erlebt werden (Brantmeier 2005: 81; Kim 2009: 148). Für die Fremdsprachenforschung ergibt sich aus dieser Befundlage das Erfordernis, kognitiv-motivationale Konstrukte zur Analyse der Lernerpersönlichkeit auf jeden Fall schulfachspezifisch zu operationalisieren und, je nach Fragestellung, weiter reichende Möglichkeiten zu ihrer anforderungs- bzw. aufgabenspezifischen Differenzierung zu sondieren. Dadurch dürften ihr absehbar präzisierende Einsichten in die Bedingungen individueller Kompetenzentwicklung möglich werden.

#### 4. Ziel der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie ist Teil eines noch laufenden Forschungsprojekts,<sup>5</sup> in dem Ausprägungen und Determinanten mündlicher Erzählkompetenzen in der ersten Fremdsprache Englisch gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I unter fachdidaktischer wie pädagogisch-psychologischer Perspektive untersucht werden. Es setzt an den diesbezüglich bestehenden Forschungslücken an und soll unter Verwendung qualitativer wie quantitativer Daten Erkenntnisse erbringen, welche Ausprägungen sich hinsichtlich der mündlichen Erzählkompetenz im Englischen zeigen (Ruhm 2009: 104f.) und in welchem Ausmaß sie mit ausgewählt untersuchten Individual- wie Kontextbedingungen assoziiert sind. Da aufgrund der Forschungslage davon auszugehen ist, dass die individuellen Erfahrungen mit entsprechenden Anforderungen im Englischunterricht immer erst über kognitiv-motivationale Verarbeitungs- und Mediationsprozesse handlungswirksam werden, also die tatsächliche Bewältigung mündlicher Erzählsituationen nicht zwingend zu analogen Kompetenzerwartungen und Lernstrategien beitragen muss, erschien in diesem Zusammenhang auch die Erfassung und Analyse subjektiver Selbsteinschätzungen sinnvoll. Die individuellen Ausprägungen solcher Selbstkonstrukte (Hannover 1997: 96) dürften den Umgang von Lernern mit mündlichen Erzählsituationen in der Fremdsprache entscheidend beeinflussen und die von ihnen im Einzelnen wahrgenommenen Spielräume eigener Handlungsmöglichkeiten abstecken.<sup>6</sup> Unter der Annahme eines dimensional und hierarchisch organisierten Selbstkonzept-Konstrukts (Abb. 1) wurden als leistungsthematische relevante Merkmale der Lernerpersönlichkeit deshalb das schulfachspezifische Selbstkonzept und die anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen der Schüler (als motivationale Erwartungskomponenten) sowie ihre affektive Einstellung zum Schulfach (als motivationale Wertkomponente) herangezogen.

Ziel der hier berichteten Studie ist, die dazu verwendeten Erhebungsinstrumente vorab in ihren psychometrischen Eigenschaften und bezüglich ihrer Validität zu überprüfen. Die betreffenden Analysen sollten klären, inwieweit mit den einzelnen Skalen tatsächlich die schulfach- und anforderungsspezifisch postulierten Merkmalsausprägungen erfasst worden sind und in welchen Beziehungen sie

---

5 Das Projekt wird in interdisziplinärer Kooperation vom Institut für Pädagogische Psychologie und vom Englischen Seminar, Didaktik des Englischen, der Leibniz Universität Hannover durchgeführt. Der Forschungsgruppe gehören Elfriede Billmann-Mahecha, Gabriele Blell, Günter Faber, Rita Kupetz und Hannah Ruhm an.

6 In diesem Sinne werden beispielsweise Lerner mit niedrigen Kompetenzerwartungen, die also im Einzelnen ungünstige schulfach- und anforderungsspezifische Selbsteinschätzungen realisieren, auf einschlägig kritische Erzählsituationen im Unterricht absehbar eher vermeidend reagieren. Langfristig kann es so zu reziproken Leistungs-Selbst-Beziehungen kommen, die sich wechselseitig stabilisieren und (tatsächlich oder vermeintlich) vorhandene Kompetenzeinschränkungen bestätigen.

zueinander wie auch zu ausgewählten Leistungskriterien stehen. Um hinlänglich absichern zu können, dass mit diesen Skalen tatsächlich auch L2-spezifische (und nicht allgemein schulleistungs- oder sprachrelevante) Konstruktooperationalisierungen vorliegen, wurden ergänzend vergleichbare Selbstkonzept- und Leistungsmaße für das Fach Deutsch in die Analysen aufgenommen. Im Sinne einer solchen diskriminanten Validierung (Bühner 2004: 32) sollte der fach- bzw. anforderungsspezifische Messanspruch der Englisch-Skalen dann bestätigt sein, wenn ihre Beziehungen untereinander deutlich stärker ausfallen als zu den entsprechenden Deutsch-Skalen. Unter dieser Voraussetzung sollte überdies zu erwarten sein, dass die Selbsteinschätzungen eigener englischer Erzählkompetenz untereinander in relativ stärkerem Umfang kovariieren als mit dem Englisch-Selbstkonzept (Abb. 1) und dass durch sie relativ weniger schulfachliche Leistungsvarianz aufgeklärt wird als durch das Englisch-Selbstkonzept. In ähnlicher Weise sollten die affektiven Valenzkognitionen insgesamt stärker mit den übrigen Englisch- als mit den (diskriminanten) Deutschvariablen zusammenhängen. In Anbetracht der insgesamt uneinheitlichen Befundlage wurden schließlich auch mögliche geschlechtsabhängige Unterschiede in den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler kontrolliert (Helmke et al. 2008: 249; Henry 2009: 189; Holder 2005: 189; MacIntyre et al. 2002: 547; Mills, Pajares & Herron 2007: 432; Stöckli 2004: 94; Zaunbauer et al. 2009: 159).

## **5. Untersuchungsmethode**

### **5.1 Untersuchungsplan und Stichprobe**

Für die vorliegenden Analysen konnten  $N = 256$  vollständige Datensätze von Schülerinnen ( $N = 144$ ) und Schülern ( $N = 112$ ) verwendet werden, die aus 20 Klassen des neunten Jahrgangs von neun Gymnasien eines großstädtischen Einzugsbereichs stammten. Das Durchschnittsalter lag in dieser Stichprobe bei 15.0 Jahren ( $s = 0.5$ ). Der überwiegende Anteil der Schülerinnen und Schüler ( $N = 222$ ) gab als Geburtsland Deutschland an. Ihre Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig und nur mit ausdrücklichem elterlichen Einverständnis. Die Daten zu den Selbsteinschätzungen und einige Daten zur Sprachkompetenz wurden im Verlauf von zwei Unterrichtsstunden durch jeweils zwei (fortgeschrittene studentische) Untersuchungsleiterinnen erhoben, die vor Untersuchungsbeginn eingehend instruiert worden waren. Dies geschah klassenweise und in Abwesenheit der Lehrkräfte. Weitere Leistungsdaten wurden von den zuständigen Lehrkräften für Englisch und Deutsch mittels entsprechender Fragebögen eingeholt. Da der Rücklauf dieser Fragebögen für Englisch bei 82 Prozent und für Deutsch bei 71 Prozent lag, reduzierte sich der Stichprobenumfang für die Analysen mit diesen Daten dementsprechend.

## 5.2 Erhebungsverfahren

Die schulfachspezifischen Selbstkonzepte in Englisch und Deutsch wurden durch jeweils 14 sechsstufige Schätzitems erfasst. Sie thematisieren das Ausmaß an subjektiver Kompetenzerwartung hinsichtlich der Bewältigung schulfachlicher Anforderungen. Mehrheitlich entstammen diese Items bereits einschlägig bewährten Verfahren und wurden hier im ökonomischen Gitterformat dargeboten (Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel 1997: 2; Faber 2007: 106; Rost et al. 2007: 35). Die Selbsteinschätzungen eigener englischer Erzählkompetenz<sup>7</sup> wurden durch insgesamt 18 sechsstufige Schätzitems operationalisiert, von denen sich 11 Items auf die wahrgenommene Fähigkeit zum mündlichen Erzählen, 7 Items auf die erlebte Besorgtheit und Aufgeregtheit, also das Ausmaß an Ängstlichkeit (Schwarzer 2000: 110) gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen beziehen. Die affektiven Valenzkognitionen hinsichtlich eines bestimmten Unterrichtsfachs wurden sowohl für Englisch als auch (als entsprechende Kontrollvariablen) zu Deutsch und Naturwissenschaften erfragt. Die insgesamt sechs vierstufigen Schätzitems thematisieren dazu das individuelle Ausmaß an fachspezifischer Lernfreude (Götz, Zirngibl & Pekrun 2004: 53).

Als leistungsmäßige Bezugsvariablen wurden verschiedene Indikatoren verwendet. Für die Erfassung elementarer englischer Sprachkompetenz wurde eine eigens entwickelte Leistungsprobe<sup>7</sup> in formaler Anlehnung an das C-Test-Prinzip eingesetzt (Grotjahn 2002: 211f.). Ihre Endfassung<sup>8</sup> enthielt nach Ausschluss zu leichter ( $P \geq .90$ ) Items 26 Lückentexte und wies eine Reliabilität von  $\alpha = .84$  (Cronbachs Alpha) auf. Der aktuelle Leistungsstand in Englisch und Deutsch wurde hinsichtlich relevanter Kompetenzaspekte von den jeweiligen Lehrkräften schriftlich erfragt (Jude & Klieme 2007: 18). Faktorenanalytisch ließen sich diese Einschätzungen fachspezifisch eindeutig separieren. Die beiden Faktoren konnten insgesamt fast 80 Prozent der gesamten Merkmalsvarianz aufklären (Tab. 1). Die internen Reliabilitäten der gebildeten Skalen lagen für beide Fächer bei  $\alpha = .95$  (Cronbachs Alpha).

---

<sup>7</sup> Unter Mitarbeit von Hannah Ruhm.

<sup>8</sup> Die interindividuellen Differenzen in den elementaren Englischkompetenzen wurden hier über die (unskalierten) Rohwertsummen dieser Lückentexte analysiert. Im Sinne der untersuchungsleitenden Fragestellung erschien dieses Vorgehen ausreichend.

	E = Englisch, D = Deutsch	$h^2$	$a_1$	$a_2$	$a^2/h^2$	$r_{it-i}$
1E	Hörverstehen	.717	.223	.817	.931	.782
2E	Aussprache	.756	.193	.848	.951	.803
3E	Leseverständnis	.792	.217	.863	.940	.840
4E	Freies Sprechen	.770	.261	.838	.912	.833
5E	Rechtschreibung	.776	.358	.805	.835	.818
6E	Grammatik	.732	.276	.810	.896	.800
7E	Texte verfassen	.848	.218	.894	.942	.870
8E	Englischkompetenz insgesamt	.923	.223	.935	.947	
1D	Leseverständnis	.810	.866	.243	.926	.867
2D	Rechtschreibung	.747	.836	.220	.936	.787
3D	Grammatik	.771	.848	.226	.933	.839
4D	Freies Sprechen (z.B. bei Referaten)	.716	.811	.242	.919	.753
5D	Texte verfassen: inhaltliche Strukturierung	.818	.840	.335	.863	.866
6D	Texte verfassen: sprachliche Stilmittel	.833	.877	.252	.923	.861
7D	Textanalyse (u.a. Interpretation literarischer Werke)	.811	.879	.197	.953	.858
8D	Deutschkompetenz insgesamt	.918	.924	.253	.930	
		Eigenwert	9.73	3.01		
		Anteil rotierter Varianz	40.2	39.4		

Tabelle 1: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse der Items zu den Leistungseinschätzungen in Englisch und Deutsch ( $h^2$  = Kommunalitäten,  $a$  = rotierte Faktorladungen,  $r_{it-i}$  = *part-whole*-korrigierte Trennschärfen)<sup>9</sup>

Als zusätzliche Leistungsinformationen wurden die Zeugnisnoten in beiden Fächern von den Schülerinnen und Schülern eingeholt. In Übereinstimmung mit solchen Studien, die in vergleichbaren Altersgruppen keine ernsthaften Ein-

<sup>9</sup> Die Items 8E und 8D wurden nicht in die Skalenbildung einbezogen, sondern als entsprechende Kontrollkriterien verwendet. Die Trennschärfen beziehen sich auf die jeweils gebildeten Skalen.

schränkungen in der Urteilsgenauigkeit selbstberichteter Zensuren aufzeigen können (Dickhäuser & Plenter 2005: 221; Sparfeldt, Buch, Rost & Lehmann 2008: 71), erwiesen sich Noten und Lehrereinschätzungen hier in Englisch zu  $r = -.72$  und in Deutsch zu  $r = -.77$  ( $p \leq .001$ ) korreliert. Als außerschulisch verankertes Leistungskriterium wurde außerdem noch das Ausmaß an Kontakt mit der Fremdsprache Englisch in der Freizeit der Schülerinnen und Schüler (Clément et al. 1994: 427) mittels sieben vierstufiger Schätzitems erfragt.<sup>7</sup> Die interne Reliabilität belief sich für diese Skala auf  $\alpha = .70$  (Cronbachs Alpha). Das Geschlecht wurde als *Dummy-Variable* (Kodierung: männlich = 1, weiblich = 2) in die Analysen einbezogen.

## 6. Untersuchungsergebnisse

### 6.1 Skalen zum fachspezifischen Selbstkonzept

Eine Faktorenanalyse der Selbstkonzeptitems (Hauptkomponentenanalyse mit anschließender varimax-Rotation) bestätigt eine zweifaktorielle Lösung (Tab. 2), die eine klare Unterscheidung zwischen beiden fachbezogenen Selbstkonzeptfacetten ermöglicht. Nach dem Fürntratt-Kriterium (Fürntratt 1969), dem zufolge mindestens 50 Prozent an Itemvarianz faktoriell aufgeklärt sein sollten ( $a^2/h^2 \geq .50$ ), erscheinen alle Items als Markiertvariablen ausgewiesen. Mit ihnen lassen sich zwei Skalen zur Erfassung der schulfachspezifischen Selbstkonzepte bilden, deren interne Reliabilität für Englisch bei  $\alpha = .94$  und für Deutsch bei  $\alpha = .92$  liegt. Hohe Summenwerte zeigen hier positive Einschätzungen der eigenen fachlichen Leistungsfähigkeit an, die auch zureichende Bewältigungsmöglichkeiten bei auftretenden Schwierigkeiten einschließt.

	Items (E =Englisch, D = Deutsch)	$h^2$	$a_1$	$a_2$	$a^2/h^2$	$r_{it-i}$
1E	Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in Englisch angeht.	.619	.773	.150	.965	.744
2E	Vor Klassenarbeiten denke ich, dass ich alles richtig haben werde.	.285	.517	.133	.938	.486
3E	Es fällt mir in Englisch leicht, Probleme zu lösen.	.596	.770		.994	.722
4E	Kein Mensch kann alles. Für Englisch habe ich einfach keine Begabung.	.606	-.766	-.138	.968	.728
5E	Obwohl ich mir bestimmt Mühe gebe, fällt mir Englisch schwer.	.731	-.833	-.192	.949	.816
6E	In Englisch fallen mir gute Noten zu.	.608	.764	.153	.960	.740
7E	Englisch würde ich viel lieber machen, wenn es nicht so schwierig wäre.	.488	-.665	-.214	.906	.638
8E	Es fällt mir leicht, am Unterricht in Englisch teilzunehmen.	.605	.775		.993	.724
9E	Englisch liegt mir nicht besonders.	.672	-.819		.998	.762
10E	Wenn es in Englisch schwierig wird, schaffe ich es schließlich doch.	.434	.640	.156	.944	.602
11E	Für Klassenarbeiten in Englisch brauche ich nicht besonders zu üben.	.461	.666	.134	.962	.635
12E	Mit den Anforderungen im Englischunterricht komme ich gut klar.	.667	.805	.135	.972	.766
13E	Bei vielen Aufgaben in Englisch weiß ich gleich: "Das klappt bei mir nie!"	.478	-.661	-.201	.914	.618
14E	In Englisch gehöre ich meistens zu den Guten in der Klasse.	.757	.839	.229	.929	.827
1D	Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in Deutsch angeht.	.621		.787	.997	.724
2D	Vor Klassenarbeiten denke ich, dass ich alles richtig haben werde.	.301		.545	.987	.484
3D	Es fällt mir in Deutsch leicht, Probleme zu lösen.	.459	.113	.668	.972	.615

4D	Kein Mensch kann alles. Für Deutsch habe ich einfach keine Begabung.	.493	.228	-.664	.894	.636
5D	Obwohl ich mir bestimmt Mühe gebe, fällt mir Deutsch schwer.	.652	.139	-.795	.969	.758
6D	In Deutsch fallen mir gute Noten zu.	.511	.136	.701	.962	.659
7D	Deutsch würde ich viel lieber machen, wenn es nicht so schwierig wäre.	.366	-.213	-.566	.875	.526
8D	Es fällt mir leicht, am Unterricht in Deutsch teilzunehmen.	.586	.141	.753	.968	.712
9D	Deutsch liegt mir nicht besonders.	.579	-.145	-.747	.964	.717
10D	Wenn es in Deutsch schwierig wird, schaffe ich es schließlich doch.	.362		.595	.978	.534
11D	Für Klassenarbeiten in Deutsch brauche ich nicht besonders zu üben.	.325		.569	.996	.494
12D	Mit den Anforderungen im Deutschunterricht komme ich gut klar.	.633	.154	.781	.964	.743
13D	Bei vielen Aufgaben in Deutsch weiß ich gleich: "Das klappt bei mir nie!"	.466	-.182	-.658	.929	.617
14D	In Deutsch gehöre ich meistens zu den Guten in der Klasse.	.631	.272	.747	.884	.732
		Eigenwert		10.34	4.65	
		Anteil rotierter Varianz		28.6	24.9	

Tabelle 2: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse zu den Selbstkonzeptitems in Englisch und Deutsch ( $h^2$  = Kommunalitäten,  $a$  = rotierte Faktorladungen,  $r_{it-i}$  = *part-whole*-korrigierte Trennschärfen)<sup>10</sup>

## 6.2 Skalen zur eigenen Erzählkompetenz

Aus dem Ergebnis der Faktorenanalyse resultiert eine deutliche Trennung zwischen kompetenz- und ängstlichkeitsbezogenen Items (Tab. 3), die auch hier wie-

<sup>10</sup> Faktorladungen  $a \leq ,10$  sind nicht aufgeführt. Die Trennschärfen beziehen sich auf die jeweils gebildeten Skalen.

derum durchweg als Markiertvariablen ausgewiesen sind. Es lassen sich zwei Skalen bilden, mit denen das Ausmaß an subjektiv eingeschätzter Erzählkompetenz sowie an subjektiv erlebter Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber entsprechenden Unterrichtsanforderungen gesondert erfasst werden kann. Ihre interne Reliabilität liegt bei  $\alpha = .94$  bzw.  $\alpha = .94$  (Cronbachs Alpha). Hohe Summenwerte gehen hier mit einer zuversichtlichen Beurteilung des eigenen erzählerischen (Gestaltungs-)Könnens bzw. mit erhöhten Misserfolgsbefürchtungen bezüglich publiker Erzählanlässe einher, die wiederum mit einer verstärkten Tendenz zur Vermeidung solcher Situationen kovariieren.

	Wenn ich auf Englisch etwas erzählen soll,	$h^2$	$a_1$	$a_2$	$a^2/h^2$	$r_{it-i}$
1	finde ich nicht so recht einen Anfang.	.453	-.516	.432	.588	.588
2	weiß ich gleich, was ich sagen will.	.412	.557	-.319	.753	.551
3	wird mir ganz unwohl, dass andere mir zuhören.	.659	-.285	.760	.876	.735
4	fallen mir oft wichtige Einzelheiten nicht ein.	.473	-.558	.401	.658	.608
5	gelingt es mir, dass andere interessiert zuhören.	.539	.714	-.170	.946	.641
6	verliere ich selten den Faden.	.482	.682	-.126	.965	.605
7	muss ich mich häufig verbessern.	.419	-.556	.333	.738	.586
8	fällt es mir leicht, gleich die richtigen Worte zu finden.	.556	.721	-.192	.935	.661
9	merke ich Schwierigkeiten mit dem richtigen Satzbau.	.356	-.537	.261	.810	.528
10	bekomme ich die Einzelheiten in die richtige Reihenfolge.	.381	.602	-.138	.951	.529
11	bin ich immer ganz aufgeregt.	.687	-.260	.787	.902	.759
12	habe ich Sorgen, dass alle über meine Aussprache lachen.	.705	-.154	.825	.965	.740
13	bin ich in der Lage, recht anregend zu sprechen.	.557	.716	-.208	.920	.644

14	habe ich das Gefühl, dass alle auf Fehler von mir warten.	.571	-.106	.748	.980	.633
15	fühle ich mich recht unsicher.	.744	-.423	.752	.760	.793
16	können mir die Zuhörer gut folgen.	.533	.706	-.186	.935	.639
17	mache ich das nicht gern, sondern höre lieber anderen zu.	.635	-.434	.668	.702	.712
18	Eigentlich mache ich Englisch lieber schriftlich als mündlich.	.453	-.197	.643	.913	.590
Eigenwert			7.83	1.78		
Anteil rotierter Varianz			27.5	25.9		

Tabelle 3: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse der Items zur Einschätzung eigener Erzählkompetenz und Besorgtheit/Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen ( $h^2 =$  Kommunalitäten,  $a =$  rotierte Faktorladungen,  $r_{it-i} =$  *part-whole*-korrigierte Trennschärfen)<sup>11</sup>

### 6.3 Skalen zur fachspezifischen Lernfreude

Auch für diese Items bestätigen die faktorenanalytischen Ergebnisse ein deutliches fachspezifisches Ladungsmuster (Tab. 4). Es lässt sich eine Skala zur Erfassung von Lernfreude in Englisch bilden, deren sechs Items allesamt als Markiertvariablen gelten können und deren instrumentelle Reliabilität mit  $\alpha = .71$  (Cronbachs Alpha) in einem noch akzeptablen Bereich angesiedelt ist. Hier besteht zweifellos noch Optimierungsbedarf. Im Hinblick auf die beiden übrigen Schulfächer sind ohnehin nur je zwei Kontrollitems verwendet worden, die hier als provisorische Analyseskalen ihren Zweck erfüllen. Psychometrisch dürfte die Skala zur Lernfreude in Englisch vorläufig genügen, die affektiven Valenzkognitionen zumindest in ihrer wesentlichen Ausprägung zu erfassen. Hohe Summenwerte verweisen dabei auf eine tendenziell höhere Wertschätzung des Fachs.

<sup>11</sup> Die Trennschärfen beziehen sich auf die jeweils gebildeten Skalen.

	In der Schule ...	$h^2$	$a_1$	$a_2$	$a_3$	$a^2/h^2$	$r_{it-i}$
1	macht es mir Spaß, mathematische Probleme zu lösen.	.657	-.011	.015	.810	.998	
2	schreibe ich besonders gern Aufsätze in Deutsch.	.764	.198	.791	-.314	.819	
3	trage ich in Englisch am liebsten etwas mündlich vor.	.558	.693	-.127	-.247	.861	.571
4	führe ich gern englische Grammatikübungen durch.	.283	.517	-.079	-.101	.944	.369
5	gehört Englisch zu meinen Lieblingsfächern.	.699	.737	-.173	-.354	.777	.619
6	würde ich lieber Deutsch als Englisch machen.	.583	.680	.326	.119	.793	.446
7	möchte ich im Englischunterricht mehr Zeit zum Sprechen.	.711	-.324	.777	.041	.849	
8	möchte ich im Englischunterricht mehr Zeit zum Sprechen.	.334	.563	-.116	-.062	.949	.412
9	befasse ich mich gern mit englischen Erzählungen.	.659	.754	.253	.164	.863	.543
10	würde ich lieber mehr Experimente in Physik durchführen.	.559	-.150	-.213	.701	.879	
		Eigenwert	2.98	1.59	1.24		
		Anteil rotierter Varianz	28.0	15.1	14.9		

Tabelle 4: Faktoren- und Reliabilitätsanalyse der Items zur schulfachspezifischen Lernfreude ( $h^2$  = Kommunalitäten,  $a$  = rotierte Faktorladungen,  $r_{it-i}$  = *part-whole*-korrigierte Trennschärfen)<sup>12</sup>

## 6.4 Erste Validierungsbefunde

Die zunächst für alle Selbsteinschätzungen berechneten Interkorrelationen (Tab. 5) stützen den fachspezifisch differenziellen Messanspruch aller Skalen weitreichend. So fallen die Beziehungen zwischen dem Selbstkonzept und der Lernfreude innerhalb des jeweiligen Fachs deutlich stärker aus als zwischen den Fächern.<sup>13</sup> Zugleich zeigen sich die Beziehungen der Selbsteinschätzungen eige-

<sup>12</sup> Trennschärfen wurden nur für die Englisch-Skala berechnet.

<sup>13</sup> Fielen die Korrelationen zwischen den Selbsteinschätzungen in Englisch und Deutsch erheblich höher aus, ließe sich eine fachspezifische Validität der Skalen nicht mehr behaupten. Unter dem Vorbehalt, dass ein derartiges Ergebnis nicht auf etwaige forschungsmethodische Mängel zurückginge, wäre dadurch auch die theoretische Berechtigung eines dimensional organisierten Selbstkonzeptmodells in Frage gestellt.

ner Erzählkompetenz und die erzählbezogene Ängstlichkeit untereinander und mit den übrigen Selbsteinschätzungen in Englisch wesentlich stärker korreliert als mit dem Selbstkonzept und der Lernfreude in Deutsch. Ein hohes Selbstkonzept in Englisch erscheint mit hoher Lernfreude, mit einer positiven Wahrnehmung eigener Erzählkompetenz und mit niedriger Ängstlichkeit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen assoziiert. Zudem berichten Schülerinnen und Schüler mit günstigen Selbsteinschätzungen tendenziell mehr außerschulische Kontakte mit der Fremdsprache. Somit belegen diese Ergebnisse insgesamt, dass sich die für jedes Schulfach gesondert erfragten Selbsteinschätzungen empirisch hinlänglich voneinander unterscheiden lassen und mit den Skalen für Englisch nicht implizit noch andere als L2-relevante Informationen erfasst sind.

Dementsprechend stellen sich auch die Beziehungen zwischen den Selbsteinschätzungen und den Leistungsmaßen in deutlich fachspezifisch differenzieller Weise dar (Tab. 6). Sowohl das Selbstkonzept in Englisch als auch die übrigen Selbsteinschätzungen sind wesentlich stärker mit den Leistungen in Englisch korreliert als mit den Leistungen in Deutsch. Gleiches gilt umgekehrt für das Selbstkonzept in Deutsch. Insgesamt positive Selbsteinschätzungen in Englisch gehen mit entsprechend günstigeren Leistungsergebnissen sowie, zumindest tendenziell, mit mehr außerschulischen Sprachkontakten einher. Dass die Selbsteinschätzungen eigener englischer Erzählkompetenz bzw. die entsprechenden Ängstlichkeitsreaktionen in vergleichsweise geringerem Ausmaß mit den C-Test-Ergebnissen zusammenhängen, dürfte auf deren schriftsprachlichen Charakter zurückzuführen sein.

	LFDE	LFNT	SKEN	SEEK	BAES	LFEN	KONEN
SKDE	.56***	-.24***	.38***	.33***	-.27***	.21***	.07
LFDE		-.18**	-.16**	-.08	.13*	-.01	.01
LFNT			-.26***	-.12*	.13*	-.21***	-.01
SKEN				.69***	-.59***	.62***	.30***
SEEK					-.59***	.55***	.39***
BAES						-.46***	-.22***
LFEN							.51***

Signifikanz: \*\*\* $p \leq .001$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \* $p \leq .05$  (einseitig)

*Abkürzungen:* LFDE = Lernfreude Deutsch, LFNT = Lernfreude Naturwissenschaft, SKEN = Selbstkonzept Englisch, SEEK = Selbsteinschätzung Erzählkompetenz, BAES = Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen, LFEN = Lernfreude Englisch, KONEN = außerschulischer Kontakt mit Englisch, SKDE = Selbstkonzept Deutsch

Tabelle 5: Beziehungen zwischen den fach- und anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen in Englisch und Deutsch

	SKDE	SKEN	SEEK	BAES	LFEN	KONEN
ENTEST	.23***	.52***	.31***	-.33***	.35***	.18**
LUENG	.36***	.62***	.43***	-.42***	.46***	.19**
ENSZS	-.37***	-.71***	-.49***	.44***	-.49***	-.18**
LUDEU	.67***	.35***	.23***	-.24***	-.27***	.02
DEZS	-.65***	-.34***	-.20***	.20***	-.24***	-.02

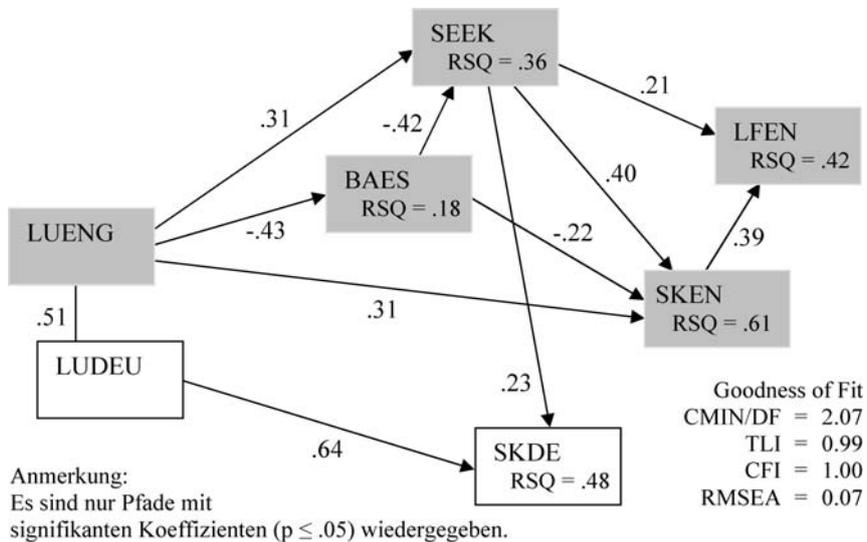
Signifikanz: \*\*\* $p \leq .001$ , \*\* $p \leq .01$  (einseitig)

*Abkürzungen:* SKDE = Selbstkonzept Deutsch, SKEN = Selbstkonzept Englisch, SEEK = Selbsteinschätzung Erzählkompetenz, BAES = Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen, LFEN = Lernfreude Englisch, KONEN = außerschulischer Kontakt mit Englisch, ENTTEST = Lückentest zur Erfassung englischer Sprachkompetenz, LUENG = Lehrereinschätzungen des Leistungsstands in Englisch, ENSZS = letzte Zeugnisnote in Englisch, LUDEU = Lehrereinschätzungen des Leistungsstands in Deutsch, DESZS = letzte Zeugnisnote in Deutsch

Tabelle 6: Beziehungen zwischen den fach- und anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen mit ausgewählten Leistungsmaßen

Da diese Korrelationen im Einzelnen immer nur die Richtung und das Ausmaß der Beziehung zwischen zwei Variablen abbilden und deren jeweilige Zusammenhänge mit den übrigen Variablen nicht berücksichtigen können, wurde ergänzend eine multivariate Analyse der Beziehungen zwischen allen schulfachlichen Selbst- und Leistungseinschätzungen vorgenommen und mittels eines entsprechenden Strukturgleichungsansatzes untersucht (Arbuckle & Wothke 1999). Mit ihm ist es möglich, die Beziehungen zwischen den einzelnen Variablen unter statistischer Kontrolle ihrer Interkorrelationen in deren gleichsam bereinigtem Ausmaß zu berechnen. Überdies lässt sich mit ihm die Passungsgüte (*Goodness of Fit*), mithin die empirische Angemessenheit, eines theoretisch postulierten Variablengefüges anhand verschiedener Kennwerte überprüfen. Eine hinlängliche Modellpassung sollte dann anzunehmen sein, wenn der CMIN/DF einen kleineren Wert als 3, der TLI einen größeren Wert als 0,90, der CFI einen größeren Wert als 0,90 und der RMSEA einen kleineren Wert als 0,08 aufweisen (Marsh, Balla & Hau 1996). Im Ergebnis zeichnet das betreffende Pfadmodell ein theoretisch erwartungskonformes Bild: Die Beziehungen zwischen den Variablen fallen eindeutig fachspezifisch aus (Abb. 2).

Einzig bemerkenswerte Ausnahme: Zwischen den Selbsteinschätzungen englischer Erzählkompetenz und dem Selbstkonzept in Deutsch findet sich ein mäßig positiver und signifikanter Pfadkoeffizient. Demnach begünstigt die subjektive Wahrnehmung, in Englisch gut erzählen zu können, teilweise auch die Kompetenzwahrnehmung in Deutsch. Mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse ergänzend durchgeführte *post-hoc*-Vergleiche verdeutlichen, dass dieser Effekt in erste Linie durch jene Schülerinnen und Schüler zustande kommt, denen ein hohes Leistungsniveau in Englisch bescheinigt wird, und die sich zugleich selbst hohe Erzählkompetenz zuschreiben (Abb. 3).



Lehrerurteil Englisch (LUENG), Lehrerurteil Deutsch (LUDEU)  
 SEEK Selbsteinschätzung Erzählkompetenz  
 BAES Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber Erzählsituationen  
 Selbstkonzept Englisch (SKEN), Selbstkonzept Deutsch (SKDE)  
 Lernfreude Englisch (LFEN)

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zu den Beziehungen zwischen Leistungen und Selbsteinschätzungen in Englisch und Deutsch (Goodness of Fit = Kennwerte zur Passungsgüte zwischen empirischen Daten und Modell)

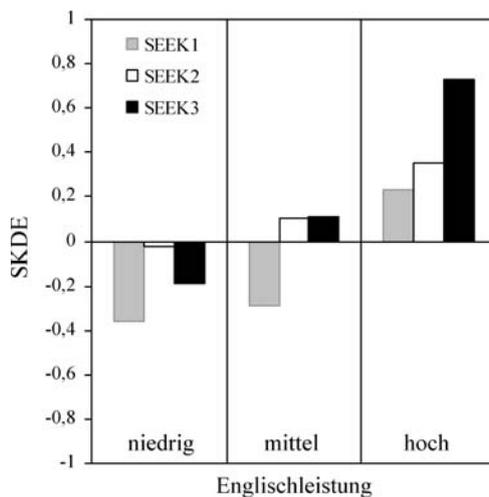


Abbildung 3: Ausprägungen des Deutsch-Selbstkonzepts (SKDE) in Abhängigkeit von Englischleistung und Selbsteinschätzungen englischer Erzählkompetenz (SEEK, 1 = niedrig, 2 = mittel, 3 = hoch)

Sie heben sich in ihrem Deutsch-Selbstkonzept signifikant von den anderen Schülerinnen und Schülern ab (*Scheffé*-Test:  $p = .000$  zwischen hohen und niedrigen,  $p = .002$  zwischen hohen und mittleren Englischleistungen). Die Selbsteinschätzungen eigener Erzählkompetenz und die Ängstlichkeit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen werden direkt und substantiell durch die lehrerseite abgegebenen Leistungseinschätzungen erklärt. Sie schlagen sich ihrerseits direkt auf das Selbstkonzept bzw. auf die Lernfreude in Englisch nieder. Die Selbsteinschätzungen eigener Erzählkompetenz können unmittelbar durch die Ängstlichkeit vor Erzählsituationen vorhergesagt werden. Die anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen wirken sich leistungsvermittelnd auf die fachspezifischen Kompetenzerwartungen und Valenzzuschreibungen aus, wobei die Lernfreude in Englisch am stärksten durch das Selbstkonzept in Englisch beeinflusst erscheint. Für das Selbstkonzept können so 61 Prozent, für die Lernfreude 42 Prozent an empirischer Merkmalsvarianz aufgeklärt werden. Insgesamt stellt sich die Anpassungsgüte dieses Strukturmodells als ausreichend dar.

Schließlich wurden mögliche geschlechtsabhängige Ausprägungen in den englischen Selbsteinschätzungen exploriert. Zweifaktorielle Varianzanalysen, in denen das Geschlecht als zweifach und die lehrerseite vorgenommenen Leistungseinschätzungen als dreifach gestufte Faktorvariablen verwendet wurden, ergeben durchgängig signifikante Haupteffekte der Englischleistung ( $p \leq .001$ ), denen zufolge das Selbstkonzept und die Lernfreude mit zunehmendem Kompetenzniveau (und unabhängig vom Geschlecht) stärker ausfallen. Nur für das Ausmaß an Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen lässt sich additiv ein statistisch bedeutsamer Haupteffekt des Geschlechts ( $F = 7.401$ ,  $df = 1,204$ ,  $p = .007$ , partielles  $\eta^2 = .038$ ) nachweisen. Bei vergleichbarem Leistungsstand sind es die Mädchen, die sich relativ ungünstig einschätzen (Abb. 4).

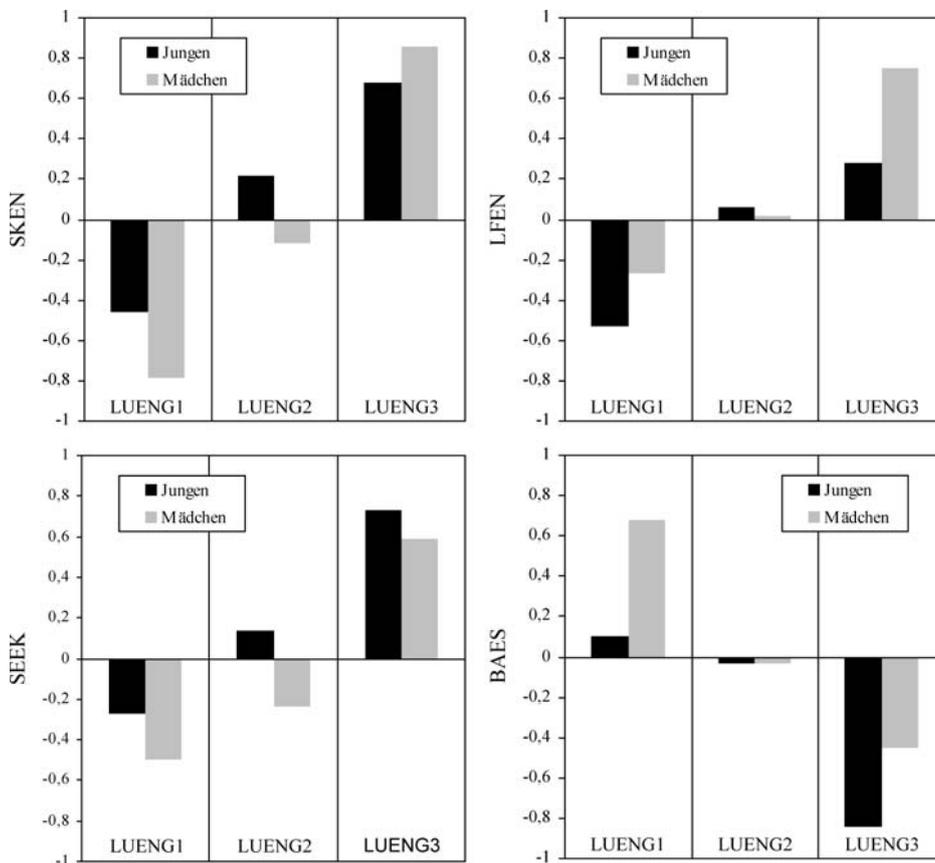


Abbildung 4: Ausprägungen der Selbsteinschätzungen in Englisch in Abhängigkeit von Leistung und Geschlecht (SKEN = Selbstkonzept in Englisch, LFEN = Lernfreude in Englisch, SEEK = Selbsteinschätzungen englischer Erzählkompetenz, BAES = Besorgtheit und Aufregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen, LUENG = Lehrereinschätzungen der Englischleistungen, 1 = niedrig, 2 = mittel, 3 = hoch)

Im Vergleich zu den Jungen berichten sie im unteren Leistungsdrittel ein erheblich stärkeres, im oberen Leistungsdrittel ein verhältnismäßig noch zu starkes Ausmaß an Ängstlichkeit. In tendenziell ähnlicher Weise deutet sich ein entsprechender Geschlechtereffekt zwar auch in den Ausprägungen der Selbsteinschätzungen eigener Erzählkompetenz an, bleibt aber statistisch noch knapp insignifikant ( $F = 3.779$ ,  $df = 1,200$ ,  $p = .053$ , partielles  $\eta^2 = .019$ ).

## 7. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen zunächst einmal die psychometrische Eignung und die Validität der überprüften Verfahren. Mit ihnen werden die kognitiv-motivationalen Merkmale in der beabsichtigten Weise fach- und anforderungsspezifisch erfasst. Die Skalen zum Selbstkonzept, zur Selbsteinschätzung eigener Erzählkompetenz und zur Ängstlichkeit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen erscheinen als hinreichend reliable und (konstrukt-)valide Messinstrumente ausgewiesen, die sich auch in anderweitigen Forschungskontexten einsetzen lassen. Demgegenüber noch verbesserungsbedürftig stellt sich die Skala zur fachbezogenen Lernfreude dar. Aufgrund ihrer eingeschränkten Reliabilität werden ihre Beziehungen zu den übrigen Variablen im Ausmaß absehbar unterschätzt. Eine revidierte Version sollte deshalb auf einem erweiterten Itempool gründen.

In konzeptueller Hinsicht bestätigen die vorliegenden Validierungsergebnisse insgesamt die multidimensionale, vor allem fach- und anforderungsspezifisch differenzierte Struktur leistungsthematischer Selbsteinschätzungen (Abb. 1). Insofern können sie die einschlägige Befundlage auf schulfachbezogenem Merkmalsniveau replizieren, auf anforderungsbezogenem Merkmalsniveau ergänzen und präzisieren. Gleichwohl erweisen sich einzelne Ergebnisse hier als weiterklärungsbedürftig: So bleibt auszuloten, inwieweit die positive Korrelation zwischen Selbsteinschätzungen eigener Erzählkompetenz und Deutsch-Selbstkonzept, die insbesondere durch die Schülerinnen und Schüler mit ausnehmend hohem englischen Leistungsniveau zustande kommt (Abb. 3), über dimensionale Vergleichsprozesse entsteht oder die tatsächlichen fachlichen Kompetenzen widerspiegelt (Marsh 2006: 40-47; Möller 2008: 275).

Im Hinblick auf den Befund, dass Mädchen sich in ihren anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen eher unterschätzen, bleibt zu analysieren, inwieweit insbesondere der individuelle Umgang mit mündlichen L2-Anforderungen von geschlechtsbezogenen Stereotypen beeinflusst wird, die sich unter anderem schon als Unterschiede in der Unterrichtseteiligung manifestieren (Ludwig 2007: 26-49; Sunderland 1998: 64). Auf dieser Basis sollten künftige Forschungsansätze versuchen, weitere anforderungsspezifisch operationalisierte Selbsteinschätzungen im Fach Englisch eingehend zu untersuchen. Darüber hinaus muss es solchen Folgestudien auch vorbehalten bleiben, die Bedeutung dieser fach- und anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen im Kontext entsprechender motivationaler Prozessmodelle auszuleuchten (Dörnyei & Ottó 1998: 48; Hiromori 2009: 317; Julkunen 2001: 33f.; Riemer 2006: 44). Gleiches gilt für die in der Fremdsprachenforschung bislang weithin vernachlässigte Frage kausaler Wirkrichtungen zwischen Lernermerkmalen und Leistungen, die angemessen nur

durch prospektive Längsschnittstudien zu klären ist (Herrmann 1980: 250; Marsh & O'Mara 2008: 546; Satow & Schwarzer 2000: 143).

In einer weiteren Studie sollen die mit diesen Skalen zugänglichen Informationen zu ausgewählten kognitiv-motivationalen Aspekten der Lernerpersönlichkeit systematisch zu den tatsächlichen Erzählkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt werden. Diese Analysen sind derzeit noch nicht abgeschlossen, lassen indes aufschlussreiche Einsichten erwarten, die schließlich linguistisch wie motivationspsychologisch zu einem verbesserten Verständnis des Kompetenzbereichs beitragen dürften.

Eingang des revidierten Manuskripts 19.12.2009

## Literaturverzeichnis

- Arbuckle, James L. & Wothke, Werner (1999), *Amos 4.0 user's guide*. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Bailey, Philipp, Onwuegbuzie, Anthony J. & Daley, Christine E. (2000), Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology* 19, 474-490.
- Baumert, Jürgen; Gruehn, Sabine; Heyn, Susanne; Köller, Olaf & Schnabel, Kai (1997), *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. Bd. 1: Welle 1-4. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bonney, Christina R.; Cortina, Kai S.; Smith-Darden, Joanne P. & Fiori, Katherine L. (2008), Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors? *Learning and Individual Differences* 18, 1-10.
- Brantmeier, Cindy (2005), Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix* 5, 67-85.
- Bühner, Markus (2004), *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Butzkamm, Jürgen; Halisch, Frank & Posse, Norbert (1979), Selbstkonzepte und die Regulation des Verhaltens. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1979), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 203-220.
- Byrne, Barbara M. (1996), Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In: Bracken, Bruce A. (Ed.) (1996), *Handbook of self-concept*. New York: Wiley, 287-316.
- Cheng, Yuh-show (2004), A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing* 13, 315-335.
- Cheng, Yuh-show; Horwitz, Elaine K. & Schallert, Diane L. (1999), Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49, 417-446.
- Clément, Richard ; Dörnyei, Zoltán & Noels, Kimberly A. (1994), Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Teaching* 44, 417-448.

- Clément, Richard & Kruidenier, Bastian G. (1985), Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 21-38.
- Crookes, Graham & Schmidt, Richard W. (1991), Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41, 469-512.
- Deci, Edward L.; Vallerand, Robert J.; Pelletier, Luc G. & Ryan, Richard M. (1991), Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26, 325-346.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Dickhäuser, Oliver & Plenter, Insa (2005), "Letztes Halbjahr stand ich zwei". Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, 219-224.
- Dörnyei, Zoltán (1998), Motivation in second and foreign language learning. *Language Teacher* 31, 117-135.
- Dörnyei, Zoltán (Ed.) (2003), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Malden: Blackwell.
- Dörnyei, Zoltán (2009), The L2 motivational self system. In: Dörnyei; Zoltán & Ushioda, Ema (Eds.) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Zoltán & Ottó, István (1998), Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London) 4, 43-69.
- Dörnyei, Zoltán & Kormos, Judit (2000), The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research* 4, 275-300.
- Eccles, Jennifer S.; Wigfield, Allan & Schiefele, Ulrich (1998), Motivation to succeed. In: Eisenberg, Nancy (Ed.) (1998), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed.). New York: Wiley, 1017-1095.
- Ehrman, Madeline (1996), An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety. In: Oxford, Rebecca (Ed.) (1996), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 81-103.
- Faber, Günter (1992a), Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerelbstkonzepten und Schulleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 24, 66-82.
- Faber, Günter (1992b), Rechtschreibbezogene Selbsteinschätzungen im Zusammenhang von Schülerelbstkonzept und Schulleistung: Eine Untersuchung im vierten Grundschuljahr. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 6, 185-196.
- Faber, Günter (1995), Schulfachbezogen erfragte Leistungsängste bei Grundschulkindern: Eine Analyse ihrer differentiellen Beziehungen zu ausgewählten Selbstkonzept- und Leistungsmaßen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 42, 278-284.

- Faber, Günter (2007), *Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben. Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern*. Saarbrücken: VDM.
- Fürntratt, Ernst (1969), Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica* 15, 62-75.
- Gabillon, Zehra (2005), L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning* 3, 233-260.
- Ganschow, Leonore; Javorshy, James; Sparks, Richard L.; Skinner, Sue; Anderson, Reed & Patton, Jon (1994), Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal* 78, 41-55.
- Gardner, Robert C. (2005), *The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm*. Paper presented at the EUROSILA 15 Conference, Plenary Presentation, Dubrovnik, Croatia, September 15, 2005 [Online: <http://publish.uwo.ca/~gardner/eurosla Document.pdf> 19.12.2009].
- Gardner, Robert C. (2007), Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum* 8, 9-20.
- Gardner, Robert C.; Masgoret, Anne-Marie & Tremblay, Paul F. (1999), Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology* 18, 419-437.
- Gardner, Robert C.; Tremblay, Paul F. & Masgoret, Anne-Marie (1997), Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal* 81, 344-362.
- Götz, Thomas, Zirngibl, Anne & Pekrun, Reinhard (2004), Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern. In: Hascher, Tina (Hrsg.) (2004), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt, 49-66.
- Greve, Werner (2000), Die Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve, Werner (Hrsg.) (2000), *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, 15-36.
- Grotjahn, Rüdiger (2002), Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2002), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 4. Bochum: AKS-Verlag, 211-225.
- Hannover, Bettina (1997), *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Heckhausen, Heinz (1989), *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Helmke, Andreas (1992), *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008), Selbstkonzept und Motivation im Fach Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), 244-257.

- Henry, Alastair (2009), Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study. *System* 37, 177-193.
- Hermann, Gisela (1980), Attitudes and success in children's learning of English as a second language: The motivational vs. the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal* 34, 247-254.
- Hiromori, Tomohito (2009), A process model of L2 learners' motivation: From the perspectives of general tendency and individual differences. *System* 37, 313-321.
- Holder, Martin C. (2005), *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Lang.
- Horwitz, Elaine K. (2001), Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112-126.
- Jude, Nina & Klieme, Eckhard (2007), Sprachliche Kompetenz aus der Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim: Beltz, 9-22.
- Julkunen, Kyösti (2001), Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In: Dörnyei, Zoltán & Schmidt, Richard (Eds.) (2001), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 29-41.
- Kim, Sung-Yeon (2009), Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals* 42, 138-157.
- Kitano, Kazu (2001), Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal* 85, 549-566.
- Kleppin, Karin (2002), Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache* 39, 26-30.
- Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes (2007), Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid & Krüger, Heinz-Herrmann (Hrsg.) (2007), *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11-29.
- Köller, Olaf (2009), Bildungsstandards. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2009), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 529-548.
- Krampen, Günter (2000), *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Konzeptuelle und empirische Beiträge zur Konstrukterhellung* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, Andreas (2003), Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien* 54(3), 91-105.
- Laine, Eero J. (1988), *The affective filter in foreign language learning and teaching. Report 2: A validation study of filtering factors with a focus on the learner's FL self-concept*. Jyväskylä University, Department of English: Jyväskylä Cross-Language Studies No. 15.
- Lau, Ivy C.; Yeung, Alexander S.; Jin, Patai & Low, Renae (1999), Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology* 91, 747-755.
- Ludwig, Peter H. (2007), Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Leistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, Peter H. &

- Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, 17-59.
- MacIntyre, Peter D.; Baker, Susan C.; Clément, Richard & Donovan, Leslie A. (2002), Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning* 52, 537-564.
- MacIntyre, Peter D. & Gardner, Robert C. (1994), The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44, 283-305.
- MacIntyre, Peter D.; Noels, Kimberly A. & Clément, Richard (1997), Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning* 47, 265-287.
- Markus, Hazel (1980), The self in thought and memory. In: Wegner, Daniel M. & Vallacher, Robin R. (Eds.) (1980), *The self in social psychology*. Oxford: Oxford University Press, 102-130.
- Markus, Hazel & Wurf, Elissa (1987), The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology* 38, 299-337.
- Marsh, Herbert W. (2006), *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester: The Education Section of the British Psychological Society [Online: <http://aku.edu/news/Seminars/sem-selfconf.pdf> 14.09.2007].
- Marsh, Herbert W., Balla, John R. & Hau, Kit-Tai (1996), An evaluation of incremental fit indices: A clarification of mathematical and empirical processes. In: Marcoulides, George A. & Schumacker, Randall E. (Eds.) (1996), *Advanced structural equation modeling techniques*. Hillsdale: Erlbaum, 315-353.
- Marsh, Herbert W.; Kong, Chit-Kwong & Hau, Kit-Tai (2001), Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology* 93, 543-553.
- Marsh, Herbert W. & O'Mara, Alison (2008), Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34, 542-552.
- Masgoret, Anne-Marie & Gardner, Robert C. (2003), Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. In: Dörnyei, Zoltán (Ed.) (2003), 167-210.
- Matsumoto, Kazuko (1993), Verbal-report data and introspective methods in second language research: State of the art. *RELC Journal* 24, 32-60.
- McIntosh, Cameron N. & Noels, Kimberly A. (2004), Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für In-*

- terkulturellen Fremdsprachenunterricht 9(2), 28 pp. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Mcintosh2.htm> 23.04.2008].
- Mills, Nicole; Pajares, Frank & Herron, Carol (2006), A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals* 39, 276-295.
- Mills, Nicole; Pajares, Frank & Herron, Carol (2007), Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning* 57, 417-442.
- Möller, Jens (2008), Lernmotivation. In: Renkl, Alexander (Hrsg.) (2008), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber, 263-298.
- Möller, Jens; Streblov, Lilian; Pohlmann, Britta & Köller, Olaf (2006), An extension to the internal/external frame of reference model to two verbal and numerical domains. *European Journal of Psychology of Education* 21, 467-487.
- Mori, Setsuko (2002), Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language* 14, 91-110.
- Neumann, Marko & Trautwein, Ulrich (2007), Erkenntnisse der neueren Unterrichtsforschung zum Fremdsprachenunterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25, 192-204.
- Noels, Kimberly A.; Clément, Richard & Pelletier, Luc G. (1999), Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal* 83, 23-34.
- Noels, Kimberly A.; Pelletier, Luc G.; Clément, Richard & Vallerand, Robert J. (2003), Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In: Dörnyei, Zoltán (Ed.) (2003), 33-63.
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Bailey, Philipp & Daley, Christine E. (1999), Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics* 20, 217-239.
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Bailey, Philipp & Daley, Christine E. (2000), Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *Journal of Educational Research* 94: 3-15.
- Oxford, Rebecca & Shearin, Jill (1994), Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal* 78, 12-28.
- Pae, Tae-Il (2008), Second language orientation and self-determination theory. A structural analysis of the factors affecting second language achievement. *Journal of Language and Social Psychology* 27, 5-27.
- Pajares, Frank & Schunk, Dale H. (2001), Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, Richard J. & Rayner, Stephen G. (Eds.) (2001), *Self perception. International perspectives on individual differences* (vol. 2). Westport: Ablex, 239-265.
- Pekrun, Reinhard (1987), Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In: Frey, Hans-Peter & Hauber, Karl (Hrsg.) (1987), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke, 43-57.

- Pekrun, Reinhard & Schiefele, Ulrich (1996), Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1996), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie 2. Göttingen: Hogrefe, 153-180.
- Prawer, Florence H. (1974), The self-concept as related to achievement in foreign language study. *American Foreign Language Teacher* 4, 7-10.
- Rahimi, Ali & Abedini, Atiyeh (2009), The interface between learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 3(1), 14-28.
- Riemer, Claudia (2006), Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In: Küppers, Almut & Quetz, Jürgen (Hrsg.) (2006), *Motivation Revisited*. Berlin: Lit Verlag, 35-48.
- Rodriguez, Máximo & Abreu, Orángel (2003), The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *Modern Language Journal* 87, 365-374.
- Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R. & Schilling, Susanne R. (2007), *DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Ruhm, Hanna (2009), Geschichten in der Fremdsprache. Empirische Zugänge zur Analyse lernersprachlicher Merkmale in mündlichen Schülererzählungen. In: Lütge, Christiane; Kollenrott, Anne Ingrid; Ziegenmeyer, Birgit & Fellmann, Gabriela (Hrsg.) (2009), *Empirische Fremdsprachenforschung – Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang, 101-111.
- Satow, Lars & Schwarzer, Ralf (2000), Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I. *Empirische Pädagogik* 14, 131-150.
- Schwarzer, Ralf (2000), *Streß, Angst und Handlungsregulation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R.; Rost, Detlef H. & Lehmann, Grit (2008), Akkuratess selbstberichteter Zensuren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55, 68-75.
- Sparfeldt, Jörn R.; Schilling, Susanne R.; Rost, Detlef H.; Stelzl, Ingeborg & Peipert, Dominique (2005), Leistungsängstlichkeit: Facetten, Fächer, Fachfacetten? Zur Trennbarkeit nach Angstfacette und Inhaltsbereich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, 225-236.
- Stöckli, Georg (2004), *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Sunderland, Jane (1998), Girls being quiet: a problem for foreign language classrooms? *Language Teaching Research* 2, 48-82.
- Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2004), Development of self-concept in elementary school classes: A test of theoretical models. In: Marsh, Herbert W.; Baumert, Jürgen; Richards, Garry E. & Trautwein, Ulrich (Eds.) (2004), *Self-concept, motivation,*

- and identity. *Where to from here? Proceedings of the Third International Biennial SELF Research Conference*. Berlin, Germany 4-7 July, 2004. University of Western Sydney: SELF Research Centre [Online: [http://self.uws.edu.au/Conferences/2004\\_Tiedemann\\_Billmann-Mahecha.pdf](http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Tiedemann_Billmann-Mahecha.pdf) 23.07.2007].
- Tremblay, Paul F. & Gardner, Robert C. (1995), Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal* 79, 505-520.
- Valentine, Jeffrey C. ; DuBois, David L. & Cooper, Harris (2004), The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist* 39, 111-133.
- Vollmer, Helmut J.; Henrici, Gerd; Finkbeiner, Claudia; Grotjahn, Rüdiger; Schmidt-Schönbein, Gisela & Zydati, Wolfgang (Hrsg.) (2001), Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion: Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 2-145.
- Weinert, Franz E. (2001), Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. (Eds.) (2001), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 45-65.
- Williams, Marion & Burden, Robert L. (1997), *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaubauer, Anna C.M.; Retelsdorf, Jan & Möller, Jens (2009), Die Vorhersage von Englischleistungen am Anfang der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41, 153-164.