

www.testarchiv.eu

Open Test Archive

Repositorium für Open-Access-Tests

Autorenbeschreibung:

mEKBA-L2E

Skalen zur Selbsteinschätzung mündlicher Erzählkompetenz und Ängstlichkeit vor Erzählsituationen im Englischunterricht

Faber, G. (2010)

Faber, G. (2010). mEKBA-L2E. Skalen zur Selbsteinschätzung mündlicher Erzählkompetenz und Ängstlichkeit vor Erzählsituationen im Englischunterricht [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung mit Fragebogen, Fragebogen mit Auswertung]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID.
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.4678>

Alle Informationen und Materialien zu dem Verfahren finden Sie unter:

<https://www.testarchiv.eu/de/test/9006293>

Verpflichtungserklärung

Bei dem Testverfahren handelt es sich um ein Forschungsinstrument, das der Forschung, Lehre und Praxis dient. Es wird vom Testarchiv online und kostenlos zur Verfügung gestellt und ist urheberrechtlich geschützt, d. h. das Urheberrecht liegt weiterhin bei den AutorInnen.

Mit der Nutzung des Verfahrens verpflichte ich mich, die Bedingungen der [Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0](#) zu beachten. Ich werde nach Abschluss meiner mit dem Verfahren zusammenhängenden Arbeiten mittels des [Rückmeldeformulars](#) die TestautorInnen über den Einsatz des Verfahrens und den damit erzielten Ergebnissen informieren.

Terms of use

The test instrument is a research instrument that serves research, teaching and practice. It is made available online and free of charge by the test archive and is protected by copyright, i.e. the copyright remains with the author(s). By using this test, I agree to abide by the terms of the [Creative Commons License CC BY-SA 4.0](#). After completion of my work with the measure, I will inform the test authors about the use of the measure and the results I have obtained by means of the [feedback form](#).

mEKBA-L2E

Skalen zur Selbsteinschätzung von mündlicher Erzählkompetenz und Ängstlichkeit vor mündlichen Erzählsituationen im Englischunterricht

Quelle: Faber, G. (2009). Die Erfassung kognitiv-motivationaler Lernermerkmale gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I. Ergebnisse aus einem in-terdisziplinären Forschungsprojekt zur mündlichen Erzählkompetenz in Englisch. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 20, 179-212.

Dr. Günter Faber

Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische Psychologie

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, e-mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

Testkonzept

Theoretischer Hintergrund. Die Forschung zum Zweit- bzw. Fremdspracherwerb (L2) hat in den vergangenen Jahrzehnten eine beachtliche Fülle von Befunden zur Lernerpersönlichkeit vorgelegt, die den Stellenwert motivationaler und emotionaler Merkmale im Kontext fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse verdeutlichen. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei lange Zeit der integrativen und instrumentellen Motivation zum Erlernen der L2 gewidmet (Clément & Kruidenier, 1985; Gardner, 2007; Masgoret & Gardner, 2003; Tremblay & Gardner, 1995). Diese sozial-edukativen Studien können das Konstrukt der Lernerpersönlichkeit aber 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. In zeitlicher Überschneidung mit diesem sozialpsychologischen Forschungsstrang, und nicht zuletzt auch auf dem Hintergrund seiner fachwissenschaftlich intensiv diskutierten Ergänzungsbedürftigkeit (Gabillon, 2005; Kleppin, 2002; Oxford & Shearin, 1994), sind unterdessen 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 (Dörnyei, 2005; Holder, 2005; Riemer, 2006; Williams & Burden, 1997).

Eine strukturell wie prozessual zentrale Schlüsselfunktion nehmen in solchen Ansätzen jeweils die subjektiven Kompetenzerwartungen von Lernern ein. Sie manifestieren sich überwiegend im leistungsthematischen Fähigkeitsselbstkonzept und betreffen die auf dem Hintergrund der bisherigen Leistungserfahrungen entstandenen Erwartungen, das Ergebnis einer leistungsrelevanten Handlungssituation hinlänglich und in erwünschter Weise beeinflussen zu können – d.h., sie repräsentieren damit auf subjektiv bedeutsame Weise die wahrgenommenen Möglichkeiten zur Bewältigung bestimmter Anforderungen als verhältnismäßig überdauernde Kompetenzüberzeugungen und können das aktuelle wie künftige Lern- bzw. Leistungsverhalten günstig oder ungünstig beeinflussen (Eccles et al., 1998; Möller, 2008; Pekrun & Schiefele, 1996). So werden Lerner, die aufgrund dauerhafter Misserfolgserfahrungen ein eher niedriges (misserfolgsorientiertes) Selbstkonzept ausgebildet haben, an einschlägige Leistungsanforderungen anders herangehen als Lerner, die aufgrund überwiegender Erfolgserfahrungen über ein eher hohes (erfolgsorientiertes) Selbstkonzept verfügen. Strukturell haben sich die leistungsthematischen Schülerselbstkonzepte als integrierter Bestandteil eines umfassend dimensional und hierarchisch organisierten Selbstsystems nachweisen lassen (Byrne, 1996). Als auf die eigenen Fähigkeiten bezogene Selbstannahmen setzen sie sich ihrerseits wieder aus inhaltlich unterscheidbaren Sub- oder Partialkonzepten zusammen – insbesondere im Hinblick auf das Erleben domäne- bzw. anforderungsbezogener Kompetenzen. Insgesamt hat die entsprechende Befundlage überzeugend nachweisen können, dass sich domäne- bzw. schulfachbezogen erfragte Selbstkonzepte empirisch hinlänglich separieren lassen, mit entsprechenden Schulleistungsmaßen in bereichsspezifisch differenzieller Weise korreliert sind und

dabei ein höheres Ausmaß an Leistungsvarianz aufklären können als inhaltlich unspezifische Selbsteinschätzungen (Faber, 1992; Marsh & O'Mara, 2008; Rost et al., 2007; Valentine et al., 2004).

Die bereichsspezifisch differenzielle Validität entsprechender Selbstkonzeptmaße hat sich inzwischen auch für die Erfassung von Selbsteinschätzungen eigener Fremdsprachkompetenz, vorzugsweise im Fach Englisch, gut belegen lassen. Über unterschiedlichste Stichproben und Bildungssettings hinweg erweist sich das L2-Selbstkonzept von den Kompetenzannahmen in anderen, auch sprachlichen Schulfächern hinlänglich abgrenzbar. Dabei lassen seine Beziehungen zu verschiedenen Leistungsmaßen ein bereichs- bzw. fachspezifisches Korrelationsmuster erkennen (Faber, 2009; Krätzschar, 2010; Marsh et al., 2001; Onwuegbuzie et al., 2000; Pohlmann, 2005; Rost et al., 2007; Stöckli, 2004). Überdies haben zahlreiche Studien substantielle Beziehungen zwischen L2-Selbstkonzepten und einschlägigen Leistungsangstmaßen belegen können. Diese Befunde bestätigen einmal mehr die konzeptuelle Affinität und prozessuale Interdependenz beider Konstrukte, mithin auch die bereichsspezifische Struktur des Leistungsangstkonstrukts (Faber, 1995; Götz et al., 2006; Marsh & Yeung, 1996; Sparfeldt et al., 2005). Lerner mit niedrigen Kompetenzerwartungen erleben bei der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Anforderungen ein verstärktes Ausmaß an Kontrollverlust (Pekrun, 1992) und entwickeln im Hinblick auf das für sie kritische Sprachlernen absehbar ängstliche Besorgtheits- und Aufgeregtheitsreaktionen – die ihrerseits längerfristig zur Stabilisierung eines nachhaltig ungünstigen Lernverhaltens beitragen können (Aydin, 2009; Ehrman, 1996; Gardner et al., 1999; Horwitz et al., 2010; MacIntyre, 1999; MacIntyre et al., 1997; Onwuegbuzie et al., 2000a,b; Pohlmann, 2005). Bei alledem ist davon auszugehen, dass die Beziehungen zwischen Selbstkonzept, Leistungsängstlichkeit und Leistungsstand im L2-Kontext sich nicht nur domäne- bzw. schulfachbezogen formieren, sondern sich in Bezug auf die jeweilige Fremdsprache noch weiter nach verschiedenen anforderungsspezifischen Komponenten differenzieren lassen: So haben einzelne Studien übereinstimmend aufzeigen können, dass Fremdsprachler relativ distinkte Einschätzungen hinsichtlich ihrer Kompetenz im Hörverstehen, im Sprechen, im Lesen und im Schreiben realisieren (Holder, 2005; Laine, 1988; Lau et al., 1999; Mori, 2002; Rahimi & Abedini, 2009). Theoretisch erwartungsgemäß finden sich ähnliche Ergebnisse auch zum Leistungsangstkonstrukt, für das empirisch ebenfalls relativ eigenständige Subkomponenten nachgewiesen sind (Cheng et al., 1999; Cronjäger, 2007; Elkhafafi, 2005; Mills et al., 2006, 2007; Park & Lee, 2005; Saito et al., 1999).

Unter dem Vorbehalt, dass diese singulären Befunde der Absicherung durch weitere Analysen bedürfen, erscheint es insgesamt Erfolg versprechend, das Konstrukt der Lernerpersönlichkeit auch noch unterhalb der Domäne- bzw. Schulfachebene zu analysieren und auf diese Weise präzisere Einsichten in die kognitiv-motivationalen Bedingungen fremdsprachlicher Lernprozesse zu gewinnen. Derartige Forschungsansätze sollten sich zudem verstärkt einem fremdsprachlichen Kompetenzbereich zuwenden, der bislang weithin vernachlässigt geblieben ist: die Fähigkeit zum mündlichen Erzählen in der Fremdsprache. Denn entgegen der curricularen und unterrichtspraktischen Relevanz, die diesem Bereich beigemessen wird (Porsch & Tesch, 2010; Ruhm, 2009), liegen zu diesbezüglichen Selbsteinschätzungen und Leistungsangstreaktionen von L2-Lernern keine einschlägigen Studien, eben auch keine geeigneten Erhebungsinstrumente vor (Dörnyei, 2010). Es findet sich lediglich eine Skala zur Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Bewältigung einer mündlichen (reproduktiven) Erzählaufgabe, die punktuell im Rahmen einer Interventionsstudie eingesetzt worden ist (Rossiter, 2003). Dieser Umstand muss umso mehr überraschen, als gerade die verschiedenen Anforderungen des mündlichen Sprachgebrauchs von den Lernern als ausnehmend kritische, folglich auch selbst(wert)bedrohliche und angstausslösende Momente des Fremdspracherwerbs beurteilt werden (Brantmeyer, 2005; Dörnyei & Kormos, 2000; Koch & Terrell, 1991; Mercer, 2008; Tanveer, 2007).

Im Rahmen eines breiter angelegten Forschungsprojekts zu den „Ausprägungen und Determinanten mündlicher Erzählkompetenz gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I“ (Faber, 2009; Ruhm, 2009) ist daher ein erster Versuch unternommen worden, ein Befragungsverfahren mit 18 Items zur Selbsteinschätzung von mündlicher Erzählkompetenz und Ängstlichkeit vor mündlichen Erzählsituationen im Englischunterricht (mEKBA-L2E) zu entwickeln und zu erproben. Neben der Klärung seiner psychometrischen Eigenschaften sollten zugleich grundlegende Aspekte seiner kriteriumsbezogenen, speziell auch diskriminanten Validität exploriert werden. Dazu wurden neben ausgewählten L2-Variablen auch entsprechende Vergleichsvariablen zur ersten Sprache Deutsch herangezogen.

Testaufbau. Aufgrund der empirischen Ergebnisse lassen sich die verwendeten 18 Items faktorenanalytisch eindeutig folgenden Subskalen zuordnen:

- 11 Items bilden die Skala „Selbsteinschätzung eigener Erzählkompetenz“ (SEEK). Sie erfasst die von den SchülerInnen beurteilten Möglichkeiten, unterrichtliche Erzählsituationen in gelingender vs. misslingender Weise gestalten zu können. SchülerInnen mit hohen Summenwerten sehen sich hinreichend in der Lage, den jeweiligen Erzählinhalt folgerichtig, sprachlich angemessen und sicher zu vermitteln.
- 7 Items bilden die Skala „Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen“

(BAES). Sie erfasst das Ausmaß an Misserfolgserwartung und Anspannung, das die SchülerInnen bei der Vorstellung erleben, im Klassenkontext vor anderen einen bestimmten Erzählinhalt mündlich darstellen zu müssen. SchülerInnen mit hohen Summenwerten empfinden diese Vorstellung eher als bedrohlich, weil von vornherein misserfolgsträchtig, und neigen verstärkt zu entsprechenden Vermeidungsgedanken.

Die Beantwortung der Items erfolgt durch Ankreuzen sechsstufiger Schätzskalen, die grafisch vorgegeben und verbal verankert sind (von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft genau zu“). Die Items zu den verschiedenen Kompetenzeinschätzungen und zu den affektiven Bewertungsreaktionen sind im Fragebogen in gemischter Reihenfolge dargeboten.

Auswertungsmodus. Es werden die Itemscores markiert und zu skalenbezogenen Summenwerten zusammengefasst. Dazu müssen einige Items umgepolt werden.

Auswertungshilfen. Die Auswertung geschieht mithilfe eines standardisierten Kodierungsschlüssels, der auch die im Einzelnen erforderliche Invertierung von Itemscores berücksichtigt.

Auswertungszeit. Pro Fall beläuft sich die Auswertungszeit auf etwa 10 Minuten.

Itembeispiele. Skala SEEK: „Wenn ich etwas auf Englisch erzählen soll, können mir die Zuhörer gut folgen.“ Skala BAES: „Wenn ich etwas auf Englisch erzählen soll, bin ich immer ganz aufgeregt.“

Items. Die 18 mEKBA-Items, die aufgrund der faktorenanalytischen Ergebnisse allesamt für die endgültige Skalenbildung herangezogen worden sind, erscheinen im Fragebogen in der aufgeführten Reihenfolge:

Wenn ich etwas auf Englisch erzählen soll ...

- | | |
|---------|--|
| seek 01 | finde ich nicht so recht einen Anfang. |
| seek 02 | weiß ich gleich, was ich sagen will. |
| baes 03 | wird mir ganz unwohl, dass andere mir zuhören. |
| seek 04 | fallen mir oft wichtige Einzelheiten nicht ein. |
| seek 05 | gelingt es mir, dass andere interessiert zuhören. |
| seek 06 | verliere ich selten den Faden. |
| seek 07 | muss ich mich häufig verbessern. |
| seek 08 | fällt es mir leicht, gleich die richtigen Worte zu finden. |
| seek 09 | merke ich Schwierigkeiten mit dem richtigen Satzbau. |
| seek 10 | bekomme ich die Einzelheiten in die richtige Reihenfolge. |
| baes 11 | bin ich immer ganz aufgeregt. |
| baes 12 | habe ich Sorgen, dass alle über meine Aussprache lachen. |
| seek 13 | bin ich in der Lage, recht anregend zu sprechen. |
| baes 14 | habe ich das Gefühl, dass alle auf Fehler von mir warten. |
| baes 15 | fühle ich mich recht unsicher. |
| seek 16 | können mir die Zuhörer gut folgen. |
| baes 17 | mache ich das nicht gern, sondern höre lieber anderen zu. |
| baes 18 | Eigentlich mache ich Englisch lieber schriftlich als mündlich. |

Durchführung

Testformen. Der mEKBA-L2E-Fragebogen kann sowohl in der Einzel- wie auch in der Gruppensituation angewandt werden. Eine Parallelförmigkeit liegt nicht vor.

Altersbereich. In Anbetracht der untersuchten Stichprobe empfiehlt sich seine Anwendung zunächst nur in der zweiten Hälfte der (gymnasialen) Sekundarstufe I.

Durchführungszeit. Instruktion und Datenerhebung beanspruchen etwa 10 Minuten.

Material. Fragebogen und Schreibgerät. Der Fragebogen ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

Instruktion. Für die Anwendung in Schulklassen war im Rahmen des betreffenden Forschungsprojekts keine gesonderte Instruktion erforderlich, da die teilnehmenden SchülerInnen insgesamt über die Thematik der

Studie, auch über den korrekten Umgang mit dem Antwortformat, ausführlich informiert waren.

Durchführungsvoraussetzungen. Der Fragebogen sollte derzeit nur von Personen mit zureichenden methodischen Kenntnissen und Kompetenzen im Kontext entsprechender Forschungsvorhaben verwendet werden.

Testkonstruktion

Die Testkonstruktion orientierte sich an den Kriterien der Klassischen Testtheorie.

Zur Operationalisierung der Selbsteinschätzungen mündlicher Erzählkompetenz wurde ein Itempool erstellt, der typische Anforderungsmomente narrativer Unterrichtssituationen reflektieren und entsprechende Aussagen zur inhaltlichen wie sprachlichen Gestaltung des Erzählvorgangs enthalten sollte. Im Einzelnen wurden dazu Items formuliert, die sich auf die logische Strukturierung des Erzählinhalts (Items 4, 10), die Verfügbarkeit angemessener sprachlicher Mittel (Items 8, 9), die kontextabhängige Gestaltungssicherheit (Items 1, 2, 6, 7) sowie die Wirkung auf die Zuhörer (Items 5, 13, 16) beziehen. Für die Operationalisierung der Ängstlichkeit vor unterrichtlichen Erzählsituationen wurde ein Itempool erstellt, der die zentralen Merkmalskomponenten der kognitiven Besorgtheit (Items 12, 14), der emotionalen Aufgeregtheit (Items 3, 11, 15) sowie entsprechende Vermeidungswünsche (Items 17, 18) thematisiert (Deffenbacher, 1980).

Die Erprobung des Verfahrens erfolgte mit einer Stichprobe von $N = 256$ SchülerInnen (144 weiblich, 112 männlich), die aus 20 Klassen des neunten Jahrgangs von 9 Gymnasien eines großstädtischen Einzugsgebiets stammten. Das Durchschnittsalter lag in dieser Stichprobe bei 15.0 Jahren ($s = 0.5$). Der überwiegende Anteil der teilnehmenden SchülerInnen ($N = 222$) gab als Geburtsland Deutschland an. Die SchülerInnen, die nicht in Deutschland geboren sind, unterschieden sich im Hinblick auf die erfassten Englisch- und Deutschleistungen nicht signifikant von den anderen SchülerInnen (t-Tests: $p > .05$). Die Anzahl der SchülerInnen, die als Familiensprache Englisch angaben, war mit $n = 1$ (0.4 Prozent) vernachlässigbar gering.

	a_1	a_2	h^2	a^2/h^2	r_{it}
seek 01	-.516	.432	.453	.588	.588
seek 02	.557	-.319	.412	.753	.551
baes 03	-.285	.760	.659	.876	.735
seek 04	-.558	.401	.473	.658	.608
seek 05	.714	-.170	.539	.946	.641
seek 06	.682	-.126	.482	.965	.605
seek 07	-.556	.333	.419	.738	.586
seek 08	.721	-.192	.556	.935	.661
seek 09	-.537	.261	.356	.810	.528
seek 10	.602	-.138	.381	.951	.529
baes 11	-.260	.787	.687	.902	.759
baes 12	-.154	.825	.705	.965	.740
seek 13	.716	-.208	.557	.920	.644
baes 14	-.106	.748	.571	.980	.633
baes 15	-.423	.752	.744	.760	.793
seek 16	.706	-.186	.533	.935	.639
baes 17	-.434	.668	.635	.702	.712
baes 18	-.197	.643	.453	.913	.590
Eigenwert	7.83	1.78			
Anteil rotierter Varianz	27.5	25.9			
a = Faktorladungen, h^2 = Kommunalitäten, a^2/h^2 = Fürntratt-Kriterium r_{it} = part-whole-korrigierte Trennschärfen					

Zur endgültigen Skalenbildung wurden beide Itemsätze zusammen einer explorativen Faktorenanalyse (PCA mit Varimax-Rotation) unterzogen. Aufgrund des Eigenwerteverlaufs ($e_1 = 7.83$, $e_2 = 1.78$, $e_3 = 1.08$, $e_4 = 0.82$) wurde eine zweifaktorielle Lösung untersucht. Im Ergebnis bestätigt sich ein klares zweifaktorielles Ladungsmuster, das die kompetenz- und ängstlichkeitsbezogenen Items durchgängig einem eigenen Faktor zuordnet. Diese Lösung kann 53.4% der Gesamtvarianz aufklären. Alle Items lassen sich als faktorielle Merkmalsvariablen verwenden (Fürntratt, 1969), insofern ihr Ladungswert hinreichend hoch ausfällt ($a \geq .40$) und einen wesentlichen Anteil der jeweiligen Kommunalität ($a^2/h^2 \geq .50$) spezifizieren kann.

- Dabei laden auf den Faktor I (SEEK) alle Items hoch, mit denen die von den SchülerInnen wahrgenom-

mene Erzählkompetenz erfasst wird. Dieser Faktor kann 27.5% der rotierten Varianz aufklären.

- Auf den Faktor II (BAES) laden alle Items hoch, mit denen die von den SchülerInnen berichtete Ängstlichkeit vor unterrichtlichen Erzählsituationen erfasst wird. Dieser Faktor kann 25.9% der rotierten Varianz aufklären.

Die pro Skala berechneten part-whole-korrigierten Trennschärfen fallen allesamt zulänglich aus.

Konzeptuell erwartungsgemäß erfassen diese Skalen keine voneinander unabhängigen Konstrukte. Vielmehr erweisen sich ihre Summenwerte mit $r = -.67$ ($p \leq .001$) deutlich negativ korreliert. Im Gegensatz zur SEEK-Skala (z-transformierte Schiefe = 0.03, z-transformierte Kurtosis = 0.33) weicht die Verteilung der Summenwerte für die BAES-Skala von der Normalverteilung ab und zeigt einen deutlich rechtsschiefen Verlauf (z-transformierte Schiefe = 2.09, z-transformierte Kurtosis = -2.82). Tendenziell berichten also verhältnismäßig weniger Personen höhere Ängstlichkeitsausprägungen, was der theoretischen Verteilungsannahme für dieses Merkmal grundlegend entspricht.

Gütekriterien

Objektivität. Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität können aufgrund verbindlicher Instruktionen, die in dem betreffenden Forschungsprojekt einheitlich für sämtliche Schätzskalen vorgegeben wurden, und standardisierten Auswertungsschlüssel als gesichert gelten.

Reliabilität. Für beide Skalen wurden die internen Konsistenzen mittels Cronbachs Alpha, die nach Spearman-Brown aufgewerteten Split-Half-Reliabilitäten (SB) sowie die Standardmessfehler (s_e) berechnet. Die entsprechenden Werte fallen insgesamt zulänglich aus.

	Alpha	SB	s_e
SEEK-Skala	.88	.87	3.3
BAES-Skala	.90	.86	2.8

Validität. Zur Klärung ihrer kriteriumsbezogenen Validität wurden die Beziehungen beider Skalen zu ausgewählten biografischen, leistungsmäßigen und kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen untersucht (Faber, 2009). Dabei zeigt sich, dass interindividuelle Unterschiede weder in der erlebten Erzählkompetenz noch in der berichteten Ängstlichkeit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen bedeutsam vom Geschlecht, vom Alter oder von der Teilnahme an grundschulischem Englischunterricht abhängen. Allerdings haben ergänzend vorgenommene Varianzanalysen belegen können, dass die Variation in den BAES-Ausprägungen bei statistischer Kontrolle der Englischleistungen durch einen signifikanten Haupteffekt des Geschlechts erklärt werden kann – insofern die Mädchen bei vergleichbarem Leistungsstand ein relativ höheres Ängstlichkeitsniveau berichten (Faber, 2009).

	SEEK	BAES
Geschlecht (1 männlich 2 weiblich)	-.05	.08
Alter	-.01	-.07
Beginn Englischunterricht Klassenstufe	-.11*	.04
Selbstkonzept Englisch	.73***	-.59***
Selbstkonzept Deutsch	.34***	-.27***
Lernfreude Englisch	.57***	-.46***
Lernfreude Deutsch	-.11*	.13*
Lernfreude Naturwissenschaften	-.17**	.13*
Valenzkognitionen Erzählkompetenz	.25***	-.18**
Außerschulischer Kontakt Englisch	.38***	-.22***
Englischtest Basiskompetenzen	.37***	-.33***
Lehrerurteil Englischleistungen	.48***	-.42***
Lehrerurteil Deutschleistungen	.26***	-.24***
Zeugnisnote Englisch	-.52***	.44***
Zeugnisnote Deutsch	-.22***	.20***
Signifikanz: *** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$ (einseitig)		

Darüber hinaus erweisen sich die Summenwerte beider Skalen in schulfachspezifisch differenzieller Weise mit den kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen korreliert, insofern ihre Beziehungen zu den Merkmalen des Englisch-Selbstkonzepts und der Lernfreude in Englisch deutlich stärker ausfallen als mit den entsprechenden Vergleichsmaßen in Deutsch. Ähnliches gilt im Hinblick auf die untersuchten Leistungsmaße. Auch

hier erweisen sich die Korrelationen beider Skalen mit den Lehrerbeurteilungen und Noten in Englisch erkennbar stärker ausgeprägt. Dass die Beziehungen beider Skalen mit den Ergebnissen im Englischtest auf einem vergleichsweise niedrigerem Niveau bleiben, dürfte vor allem auf dessen schriftsprachlichen Charakter zurückzuführen sein. Und schließlich finden sich noch mäßige, aber signifikante Zusammenhänge zwischen beiden Skalen und der außerschulischen Kontakthäufigkeit mit der L2 Englisch. SchülerInnen, die in ihrer Freizeit (aktiv wie passiv) vermehrt die englische Sprache benutzen, berichten tendenziell höhere Kompetenzeinschätzungen und niedrigere Ängstlichkeitswerte.

Insgesamt stützen diese Befunde den schulfachspezifischen Messanspruch beider Skalen, der sich im Hinblick auf die Leistungsvariablen durch ergänzende Regressionsanalysen noch präzisieren lässt. Demnach sind es in erster Linie die letzten Zeugnisnoten in Englisch, die entscheidend zur empirischen Klärung der erfragten Kompetenz- und Ängstlichkeitsausprägungen beitragen. Und innerhalb der fremdsprachlichen Kompetenzen sind es die Lehrereinschätzungen zum Freien Sprechen, die ausschließlich und substantiell die betreffenden Skalensummen vorhersagen – was zusätzlich den anforderungsspezifischen Messanspruch beider Skalen untermauert.

	SEEK	BAES
Englischtest Basiskompetenzen	.089	-.155
Lehrerurteil Englischleistungen	.208*	-.097
Zeugnisnote Englisch	-.401**	.366**
Lehrerurteil Deutschleistungen	-.102	.106
Zeugnisnote Deutsch	.040	.001
R	.555	.496
adj. R-Quadrat	.280	.216

standardisierte Beta-Gewichte
Signifikanz: **p ≤ .01, *p ≤ .05 (einseitig)

Lehrerurteile Englisch	SEEK	BAES
Hörverstehen	.062	-.031
Aussprache	-.126	.068
Leseverständnis	.058	.164
Freies Sprechen	.523***	-.646***
Rechtschreibung	-.026	.059
Grammatik	.014	-.137
Texte verfassen	.039	.048
R	.540	.525
adj. R-Quadrat	.266	.250

standardisierte Beta-Gewichte
Signifikanz: ***p ≤ .001 (einseitig)

Normierung. Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

Anwendungsmöglichkeiten

Mit den mEKBA-L2E-Skalen liegen zwei Instrumente vor, mit denen die Selbsteinschätzungen mündlicher Erzählkompetenz und die Ängstlichkeit vor unterrichtlichen Erzählsituationen von SchülerInnen der gymnasialen Sekundarstufe I im Fach Englisch erfasst werden können. Sie lassen sich zunächst einmal im Rahmen der L2-Forschung zur kognitiv-motivationalen Analyse entsprechender narrativer Kompetenzen verwenden. Zugleich dürften sich mit ihnen aber auch Möglichkeiten bieten, in der pädagogisch-psychologischen Erforschung fremdsprachlicher Selbstkonzepte und Lernemotionen, die von wenigen Ausnahmen abgesehen (Cronjäger, 2007; Holder, 2005) bislang überwiegend auf schulfachlichem Merkmalsniveau angesiedelt ist, weiter reichende Fragestellungen zu explorieren (Helmke et al., 2008; Möller & Zaunbauer-Womelsdorf, 2008).

Kurzfassung

Diagnostische Zielsetzung: Die mEKBA-L2E-Skalen sollen wesentliche Aspekte der Selbsteinschätzung mündlicher Erzählkompetenz (SEEK) und der Ängstlichkeit vor unterrichtlichen Erzählsituationen (BAES)

im Fach Englisch erfassen.

Aufbau: Die Items beider Skalen werden im Fragebogen in gemischter Reihenfolge dargeboten.

Grundlagen und Konstruktion: Auf der Basis der Klassischen Testtheorie wurde die 18 Items einer exploratorischen Faktorenanalyse (PCA mit Varimax-Rotation) unterzogen, die ein klares zweifaktorielles Ladungsmuster (Kompetenz und Ängstlichkeit) ergab.

Empirische Prüfung und Gütekriterien: Der Skalen sind in einer Stichprobe von N = 256 SchülerInnen aus neunten Klassen der gymnasialen Sekundarstufe I eingesetzt und erprobt worden.

Reliabilität: Die interne Konsistenz beläuft sich für die SEEK-Skala auf .88 und für die BAES-Skala auf .90 (Cronbachs Alpha).

Validität: Insbesondere die schulfach- und auch anforderungsspezifisch differenziellen Beziehungen der SEEK- und BAES-Skalensummen mit ausgewählten kognitiv-motivationalen wie leistungsbezogenen Kriteriumsvariablen belegen die einstweilige Konstruktvalidität der Verfahren.

Normen: Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

Bewertung

Mit der vorliegenden Form der mEKBA-L2E-Skalen bietet sich erstmals eine Möglichkeit, zentrale kognitiv-motivationale Bedingungen mündlicher Erzählkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch inhaltlich differenziert und psychometrisch gesichert zu erfassen. So gesehen helfen sie eine methodische Lücke in einem weithin vernachlässigten Forschungsgebiet zu verringern. Entsprechende Folgearbeiten werden insbesondere die Replizierbarkeit und zeitliche Konsistenz der internen und externen Validierungsbefunde zu prüfen haben. Überdies wären weiterführende Studien wünschenswert, in denen diese Selbsteinschätzungen zum mündlichen Erzählen im Englischunterricht in ihren Beziehungen zu anderen anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen und Lernemotionen untersucht werden können (Cronjäger, 2007; Holder, 2005) – und die ebenso die Frage klären sollten, inwieweit diese Verfahren auch schon auf einer jüngeren Jahrgangsstufe sinnvoll eingesetzt werden können. Bei alledem bedarf es zur Validierung beider Skalen auch noch systematischer Anschlussarbeiten, mit deren Hilfe der Zusammenhang zwischen erzählbezogener Kompetenzeinschätzung und Ängstlichkeit mit sozialen, insbesondere auch sprechbezogenen Schülerängsten auszuloten ist (Gerlach et al., 2007; Park & Lee, 2005). Und aus dem laufenden Forschungsprojekt stehen nicht zuletzt noch die Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen und ihrer tatsächlichen Erzählperformanz aus (Ruhm, 2010).

Literatur

- Aydin, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of the literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5, 127-137.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix*, 5, 67-85.
- Byrne, B.M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 287-316). New York: Wiley.
- Cheng, Y.-S., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Clément, R. & Kruidenier, B.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.
- Cronjäger, H. (2007). Erfassung von Lernemotionen im Fremdsprachenunterricht Französisch. In S. Doff & T. Schmidt (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven* (S. 13-28). Frankfurt/Main: Lang.
- Deffenbacher, J.L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 111-128). Hillsdale: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095) New York: Wiley.
- Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learning motivation, self-efficacy, and anxiety. In R.L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 81-103). Honolulu: University of Hawai'i

Press.

- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Faber, G. (1992). Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerelbstkonzepten und Schulleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, 66-82.
- Faber, G. (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, G. (2009). Die Erfassung kognitiv-motivationaler Lernermerkmale gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I. Ergebnisse aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt zur mündlichen Erzählkompetenz in Englisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 20, 179-212.
- Fürntratt, E. (1969). Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica*, 15, 62-75.
- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3, 233-260.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R.C., Masgoret, A.-M. & Tremblay, P.F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, 419-437.
- Gerlach, A.L., Heinrichs, N., Bandl, C. & Zimmermann, T. (2007). SSPS – Ein Fragebogen zur Erfassung der kognitiven Komponente von Redeangst. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 36, 112-120.
- Götz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R. & Hall, N. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education*, 75, 5-29.
- Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Selbstkonzept und Motivation im Fach Englisch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 244-257). Weinheim: Beltz.
- Holder, M.C. (2005). *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Lang.
- Horwitz, E.K., Tallon, M. & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. In J.C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools. The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 95-115). New York: Lang.
- Kleppin, K. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache*, 39, 26-30.
- Koch, A.S. & Terrell, T.D. (1991). Affective relations of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-125). Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Krätzschmar, M. (2010). *Selbstkonzepte in altersgemischten Lerngruppen. Eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen in der Sekundarstufe*. Münster: Waxmann.
- Laine, E.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*. Juväskylä University, Department of English: Juväskylä Cross-Language Studies No. 15.
- Lau, I.C., Yeung, A.S., Jin, P. & Low, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91, 747-755.
- MacIntyre, P.D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D.J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Marsh, H.W., Kong, C.-K. & Hau, K.-T. (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, H.W. & O'Mara, A.J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. A review of theory, measurement, and practice in self-concept research. In H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches* (pp. 87-115). Charlotte: Information Age Publishing.
- Marsh, H.W. & Yeung, A.S. (1996). The distinctiveness of affects in specific school subjects: An application of confirmatory factor analysis with the National Educational Longitudinal Study of 1988. *American Educational Research Journal*, 33, 665-689.
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 167-210). Malden: Blackwell.
- Mercer, S.J. (2008). *Exploring EFL learner self-concept*. Lancaster University, Department of Linguistics and English Language: unpublished doctoral dissertation.

- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (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, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57, 417-442.
- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 263-298). Bern: Huber.
- Möller, J. & Zaunbauer-Womelsdorf, A.C.M. (2008). Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 587-596). Göttingen: Hogrefe.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 91-110.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P. & Daley, C.E. (2000a). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P. & Daley, C.E. (2000b). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale. *Language Learning*, 50, 87-117.
- Oxford, R.L. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Park, H. & Lee, A.R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. *Proceedings of the 10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (pp. 107-208). Edinburgh University, August 2005 [<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/hyesook.pdf>].
- Pekrun, R. (1992). Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D.G. Forgays, T. Sosnowski & K. Wresniewski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychophysiological and health research* (pp. 23-41). Washington: Hemisphere.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie 2* (S. 153-180). Göttingen: Hogrefe.
- Pohlmann, B. (2005). *Konsequenzen dimensionaler Vergleiche*. Münster: Waxmann.
- Porsch, R. & Tesch, B. (2010). Beschreibung der in der ersten Fremdsprache (Englisch/Französisch) untersuchten Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 25-31). Münster: Waxmann.
- Rahimi, A. & Abedini, A. (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, C. (2006). Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung. In A. Küppers & J. Quetz (Hrsg.), *Motivation Revisited* (S. 35-48). Berlin: Lit Verlag.
- Rossiter, M. J. (2003). The effects of affective strategy training in the ESL classroom. *TESL-EJ*, 7 (2) [<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a2/>].
- Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Schilling, S.R. (2007). DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Ruhm, H. (2009). Geschichten in der Fremdsprache. Empirische Zugänge zur Analyse lernersprachlicher Merkmale in mündlichen Schülererzählungen. In C. Lütge, A.I. Kollenrott, B. Ziegenmeyer & G. Fellmann (Hrsg.), *Empirische Fremdsprachenforschung – Konzepte und Perspektiven* (S. 101-111). Frankfurt/Main: Lang.
- Ruhm, H. (2010). „And we were like: oh my God...“ Zur Funktion affektiver Markierungen am Beispiel lernersprachlicher Erzählungen. In W. Gehring & M. Engelhardt (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik: Forschen und Lehren. Arbeiten aus dem Niedersächsischen Fremdsprachenkolloquium* (S. 15-24). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Saito, Y., Horwitz, E.K. & Garza, T.J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R., Rost, D.H., Stelzl, I. & Peipert, D. (2005). Leistungsängstlichkeit: Facetten, Fächer, Fachfacetten? Zur Trennbarkeit nach Angstfacette und Inhaltsbereich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 225-236.
- Stöckli, G. (2004). Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch. Oberentfelden: Sauerländer.
- Tanveer, M. (2007). Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language. University of Glasgow, Educational Studies, Faculty of Education: unpublished doctoral dissertation.
- Tremblay, P.F. & Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skalen zur Selbsteinschätzung von mündlicher Erzählkompetenz und Ängstlichkeit vor mündlichen Erzählsituationen im Englischunterricht

© Faber & Ruhm 2008

Fragebogen

Wenn ich auf Englisch etwas erzählen soll ...

- seek 01 ... finde ich nicht so recht einen Anfang.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 02 ... weiß ich gleich, was ich sagen will.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- baes 03 ... wird mir ganz unwohl, dass andere mir zuhören.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 04 ... fallen mir oft wichtige Einzelheiten nicht ein.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 05 ... gelingt es mir, dass andere interessiert zuhören.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 06 ... verliere ich selten den Faden.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 07 ... muss ich mich häufig verbessern.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 08 ... fällt es mir leicht, gleich die richtigen Worte zu finden.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 09 ... merke ich Schwierigkeiten mit dem richtigen Satzbau.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- seek 10 ... bekomme ich die Einzelheiten in die richtige Reihenfolge.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- baes 11 ... bin ich immer ganz aufgeregt.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu
- baes 12 ... habe ich Sorgen, dass alle über meine Aussprache lachen.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu

Skalen zur Selbsteinschätzung von mündlicher Erzählkompetenz und Ängstlichkeit vor mündlichen Erzählsituationen im Englischunterricht

© Faber & Ruhm 2008

Fragebogen

seek 13 ... bin ich in der Lage, recht anregend zu sprechen.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu

baes 14 ... habe ich das Gefühl, dass alle auf Fehler von mir warten.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu

baes 15 ... fühle ich mich recht unsicher.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu

baes 16 ... können mir die Zuhörer gut folgen.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu

baes 17 ... mache ich das nicht gern, sondern höre lieber anderen zu.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu

baes 18 Eigentlich mache ich Englisch lieber schriftlich als mündlich.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1 = Trifft gar nicht zu ... 6 = Trifft genau zu

Anmerkung:

Der Itempool dieses Verfahrens wurde unter Mitarbeit von Hannah Ruhm (Englisches Seminar, Philosophische Fakultät der Leibniz Universität Hannover) erstellt.

Skalen zur Selbsteinschätzung von mündlicher Erzählkompetenz und Ängstlichkeit vor mündlichen Erzählsituationen im Englischunterricht

© Faber & Ruhm 2008

Auswertung

Es werden zwei Summenwerte gebildet.

Die Skalenwert zur Selbsteinschätzung der mündlichen Erzählkompetenz **SEEK** ergibt sich aus der Summierung der Itemwerte seek 01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 13 und 16. Dazu müssen die Items 01, 04, 07 und 09 **umkodiert** (R) werden.

Der Skalenwert zur ängstlichen Besorgtheit und Aufgeregtheit vor mündlichen Erzählsituationen **BAES** ergibt sich aus der Summierung der Itemwerte baes 03, 11, 12, 14, 15, 17 und 18.

seek 01	1	2	3	4	5	6
seek 01 R	6	5	4	3	2	1
seek 02	1	2	3	4	5	6
seek 04	1	2	3	4	5	6
seek 04 R	6	5	4	3	2	1
seek 05	1	2	3	4	5	6
seek 06	1	2	3	4	5	6
seek 07	1	2	3	4	5	6
seek 07 R	6	5	4	3	2	1
seek 08	1	2	3	4	5	6
seek 09	1	2	3	4	5	6
seek 09 R	6	5	4	3	2	1
seek 10	1	2	3	4	5	6
seek 13	1	2	3	4	5	6
seek 16	1	2	3	4	5	6

baes 03	1	2	3	4	5	6
baes 11	1	2	3	4	5	6
baes 12	1	2	3	4	5	6
baes 14	1	2	3	4	5	6
baes 15	1	2	3	4	5	6
baes 17	1	2	3	4	5	6
baes 18	1	2	3	4	5	6

Instruktion

Die Verwendung des Fragebogens erfolgte im Kontext eines Forschungsprojekts zur mündlichen Erzählkompetenz gegen Ende der gymnasalen Sekundarstufe I und war in ihrem Anliegen, auch hinsichtlich des korrekten Umgangs mit solchen Schätzitems, umfassend in die Vorgehensweise der gesamten Untersuchung eingebettet.

Den SchülerInnen war also bei der Bearbeitung dieses Fragebogens bereits hinlänglich klar, worum es bei der Untersuchung geht und wie mit dem Antwortformat umzugehen ist – sodass zur Instruktion und Einführung in das Verfahren nurmehr eine knappe Erläuterung seiner Thematik erforderlich war.