

www.testarchiv.eu

Open Test Archive

Repositorium für Open-Access-Tests

Autorenbeschreibung:

gramSK-L2E

Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Grammatikkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch

Faber, G. & Jensen, L. (2012)

Faber, G. & Jensen, L. (2012). gramSK-L2E. Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Grammatikkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung mit Fragebogen, Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID.
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.4674>

Alle Informationen und Materialien zu dem Verfahren finden Sie unter:

<https://www.testarchiv.eu/de/test/9006507>

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](#).

gramSK-L2E

Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Grammtikkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch

Dr. Günter Faber

Lisa Jensen, M.Ed.

Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische
Psychologie, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

e-mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

Quelle

Jensen, L. (2012). Fostering task-specific self-efficacy expectancies in the EFL classroom. An empirical analysis of short-time effects. Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät (Institut für Pädagogische Psychologie/Englisches Seminar): unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang Lehramt an Gymnasien.

Testkonzept

Theoretischer Hintergrund. In der Pädagogischen Psychologie zeichnet sich über die vergangenen Jahre eine fortschreitende Differenzierung der Modellvorstellungen zur schulischen Leistungsmotivation ab – unter anderem auch durch ihre Erweiterung um die lernrelevanten Überzeugungen von Schülern hinsichtlich des jeweiligen Lerngegenstands, seiner prototypischen Anforderungen und seiner besonderen Aneignungsmöglichkeiten (Buehl & Alexander, 2009; Chan, 2000; Möller, Pohlmann, Streblow & Kauffmann, 2002). In ähnlicher Weise haben sich auch in der L2-Forschung zunehmend theoretische Perspektiven etablieren können, die den Erwerb einer Fremdsprache in enger Beziehung zu entsprechenden Merkmalen der Lernerpersönlichkeit betrachten. Dabei gelten vor allem die subjektiven Überzeugungen von Lernern im Hinblick auf die Eigenheiten der zu erlernenden Sprache, die Erfordernisse des fremdsprachlichen Lernprozesses und die Voraussetzungen eigenen Lernerfolgs als wichtige motivationale und emotionale Bedingungen des Fremdspracherwerbs (Barcelos, 2003; Bernat & Gvozdenko, 2005). Diese Überzeugungen repräsentieren als kognitive Schemata sämtliche Erfahrungen, Deutungen und Erwartungen von Fremdsprachlernern und beinhalten demgemäß immer auch deren selbstbezogene Wahrnehmungen, Bewertungen und Erwartungen. Als weithin bereichs- bzw. domänenspezifische Selbstschemata reflektieren sie die individuell kumulierten Erfahrungen mit bestimmten Situationen und Anforderungen (Hannover, 1997). 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). Diese selbstbezogenen Informationen können als Selbstschemata kontextabhängig aktiviert und verhaltenswirksam werden. Insofern halten die Selbstschemata einer Person gleichermaßen kognitive wie motivationale Handlungsorientierungen vor (Pekrun & Schiefele, 1996).

Im Hinblick auf den L2-Erwerb dürften insbesondere jene Selbstschemata von besonderer Bedeutung sein, die sich auf die individuell maßgeblichen Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen von Fremdsprachlernern beziehen und wesentlich zur kognitiv-motivationalen Regulierung fremdsprachlicher Lernprozesse beitragen können (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Strukturell wie prozessual erscheinen die subjektiven Kompetenzüberzeugungen dabei weitgehend im Fähigkeits- bzw. Leistungsselbstkonzept subsumiert. Es umfasst sämtliche leistungsthematischen Wahrnehmungen und Bewertungen einer Person im Hinblick auf die Bewältigung umschriebener Anforderungen. In Abhängigkeit von den individuell überdauernd erfahrbaren Leistungskontexten bilden Personen mit der Zeit zunehmend differenziertere Subkonzepte aus, die sich auf spezifische Domänen oder Lernbereiche beziehen können. Empirisch haben sich derartig domänen- oder schulfachspezifische Selbstkonzeptfacetten mittlerweile sowohl im Primar- als auch im Sekundarschulbereich konsistent nachweisen lassen (Byrne, 1996; Marsh & O'Mara, 2008). Sie erscheinen voneinander hinreichend separierbar und korrelieren mit den jeweils konvergenten Leistungsmaßen deutlich stärker

als mit divergenten Leistungsmaßen. Interindividuelle Leistungsunterschiede können durch sie besser aufgeklärt werden als durch das allgemeine Fähigkeitsselbstkonzept oder das allgemeine Selbstwertgefühl der Schüler (Marsh, Craven & Debus, 1998; Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007; Valentine, DuBois & Cooper, 2004). Darüber hinaus belegen verschiedene Studien, dass sich diese schulfachspezifischen Selbstkonzepte bereits im Grundschulalter noch weiter auflösen lassen – etwa in unterschiedliche Teilfacetten des lese- und rechtschreibspezifischen Schülerelbstkonzepts (Chapman & Tunmer, 1995; Faber, 2012; Rider & Colmar, 2005).

Auch in der L2-Forschung sind die subjektiven Kompetenzüberzeugungen von Fremdsprachlernern auf der Basis diverser theoretischer Konzepte eingehend thematisiert und analysiert worden (Dörnyei, 2005; Gabilon, 2005; MacIntyre, MacMaster & Baker, 2001; Williams & Burden, 1997). Allerdings haben die betreffenden Studien häufig das summarische Konstrukt des fremdsprachbezogenen Selbstvertrauens (L2 self-confidence) verwendet, das konzeptuell noch recht unterschiedliche Aspekte des individuell wahrgenommenen Könnens in der Fremdsprache und der individuell erlebten Ängstlichkeit vor fremdsprachlichen Anforderungen bzw. Anwendungssituationen vereint. Und selbst wenn in manchen Untersuchungen die subjektiven Kompetenzeinschätzungen bezüglich bestimmter Lernbereiche gesondert erfragt wurden, gingen diese als summarischer Gesamtscore in die Analyse ein (Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Clément & Kruidenier, 1985; Dörnyei & Kormos, 2000; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Pae, 2008). So gesehen erreichen die Ergebnisse teilweise nicht das theoretisch mögliche Ausmaß an konzeptueller Differenzierung. Zudem dürfte ihre Interpretation durch die Konfundierung empirisch wohl assoziierter, theoretisch indes distinkter Merkmale erschwert sein. Bei alledem bleibt die Konstruktvalidität der untersuchten Merkmalsoperationalisierungen weitgehend unklar – insofern ihr L2-spezifischer Messanspruch empirisch selten analysiert worden ist und zumeist offen bleiben muss, ob einzelne Variablen womöglich ein generell sprachbezogenes oder leistungsthematisches Konstrukt abbilden.

Demgegenüber hat eine Reihe von pädagogisch-psychologischen Untersuchungen, die sich theoretisch stärker am kognitiv-motivationalen Selbstkonzeptkonstrukt orientieren (Mercer, 2008), übereinstimmend die Befundlage der schulfachbezogenen Selbstkonzeptforschung bestätigen und erweitern können. Vorzugsweise im Hinblick auf das schulische Erlernen der Lingua franca Englisch als erster Fremdsprache hat sich die schulfachspezifisch differenzielle Validität des Englisch-Selbstkonzepts klar belegen lassen. In allen entsprechenden Studien zeigten sich die Kompetenzeinschätzungen in der L2 Englisch mit denen in anderen Fächern niedrig bis mäßig – mit verschiedenen Schulleistungsmaßen in differenzieller Weise fachspezifisch korreliert (Faber, 2009; Marsh, Kong & Hau, 2001; Möller, Streblow, Pohlmann & Köller, 2006; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007). Die Beziehungen zwischen fremdsprachlichen Selbstkonzept- und Leistungsvariablen fielen in diesen Studien durchweg prägnanter aus als in der einschlägigen L2-Forschung, die oftmals recht leistungshomogene, mithin varianzgeminderte Stichproben untersucht hat. Dadurch dürften die im Einzelnen berichteten Korrelationen wahrscheinlich gedämpft, die betreffenden Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen absehbar unterschätzt worden sein.

Wiewohl die relative Leistungsüberlegenheit von Schülerinnen in Englisch empirisch weithin dokumentiert ist (Hartig & Jude, 2008; Lehmann, Gänsfuss & Peek, 1999; Lehmann, Peek, Gänsfuss & Husfeldt, 2002; Nikolova & Ivanovic, 2010; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006; Winkelmann & Groeneveld, 2010), manifestiert sich dieser Leistungsvorteil nicht notwendig in einem höheren Englisch-Selbstkonzept. Stattdessen liefert die einschlägige Befundlage ein recht uneinheitliches Bild: Während einige Studien ein höheres Englisch-Selbstkonzept für die Schülerinnen belegten (Darge & Wagner, 2003; Dörnyei & Clément, 2001; Heinzmann, 2009; Rottensteiner, 2002; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006), konnten andere Studien keine signifikanten oder allenfalls marginale Geschlechterdifferenzen im Englisch-Selbstkonzept ausmachen (Daniels, 2008; Faber, 2009; Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder, 2008; Holder, 2005; Krätzschar, 2010; Yeung, Lau & Nie, 2011; Zaunbauer, Retelsdorf & Möller, 2009). Vor dem Hintergrund geschlechtsstereotyper Einflüsse auf die Selbstkonzeptentwicklung lässt dieser Forschungsstand tendenziell auf eine relative Unterschätzung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen bei den Schülerinnen schließen (Bornholt, Goodnow & Cooney, 1994; Skaalvik & Skaalvik, 2004).

Darüber hinaus konnten einzelne Studien das Englisch-Selbstkonzept noch weiter nach Maßgabe anforderungsspezifischer Facetten differenzieren und aufzeigen, dass Fremdsprachlerner unterscheidbare Einschätzungen ihrer Kompetenzen im Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und mündlichen Erzählen realisieren (Faber, 2009; Holder, 2005; Lau, Yeung, Jin & Low, 1999; Porsch, 2010; Rahimi & Abedini, 2009). Gerade die systematische Analyse dieser verhältnismäßig anforderungsnahen Selbstkonzeptfacetten sollte differenziertere Einsichten in die kognitiv-motivationalen Bedingungen fremdsprachlichen Lernens ermöglichen und bedeutsame Anhaltspunkte für die Analyse und Beeinflussung individueller Lernprozesse liefern können (Du, 2012; Yang, 1999).

Bemerkenswerterweise ist der fremdsprachliche Lernbereich Grammatik in dieser Hinsicht bislang unberücksichtigt geblieben. Obwohl das Erlernen der fremdsprachlichen Grammatik für die erfolgreiche Entwicklung rezeptiver, und produktiver Kompetenzen eine wichtige Rolle spielt (Jensen, 2012; Jude & Klieme, 2007), es im Schulalltag einen nicht unerheblichen Anteil an Lernzeit beansprucht und von den Lernern zu meist als wichtiger (indes nicht unbedingt geschätzter) Bestandteil des Englischunterrichts wahrgenommen wird (Loewen, Feifei, Thompson, Naskatsukasa, Ahn & Chen, 2009; Schulz, 1996), finden sich keine empirischen Analysen zum Selbstkonzept eigener Grammatikkompetenzen in der L2. Es lassen sich lediglich Studien ausmachen, in denen die wahrgenommene Bewältigung grammatikalischer Anforderungen mittels einzelner Schätzitems erfragt und als Indikator für das schulfachspezifische Selbstkonzept verwendet worden ist (Laine, 1988; Wagner, Helmke & Rösner, 2009). Inhaltlich breiter verankerte und psychometrisch überprüfte Untersuchungsinstrumente liegen offenbar nicht vor oder sind bislang nicht publiziert worden (Dörnyei, 2010). Somit erscheint das methodische Inventar zur Erfassung anforderungsspezifischer Selbstkonzeptfacetten für den Bereich der L2 noch unvollständig.

Aus diesem Grund ist mit der vorliegenden Skala zum Selbstkonzept eigener Grammatikkompetenz ein erster Versuch unternommen worden, die anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen von jüngeren Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Sekundarstufe I zu erfassen – und die psychometrischen Eigenschaften sowie die Validität dieses eigens entwickelten Verfahrens erstmals zu analysieren. Die Items thematisieren im Einzelnen die subjektiv wahrgenommene Kompetenz hinsichtlich des Verständnisses und der Anwendung von Grammatikregeln (Item 01, 02), hinsichtlich der Bewältigung grammatikalischer Aufgabenstellungen und Anforderungen (Item 04, 05, 07, 08, 09) sowie das Auftreten affektiv-distanzierender Vermeidungskognitionen (Item 06). In Anbetracht der einschlägigen Forschungslage sollten zur Validierung des Verfahrens in erster Linie die Zusammenhänge dieser Selbsteinschätzungen mit ausgewählten Leistungsmaßen und kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen, ebenso aber ihre etwaige Abhängigkeit vom Geschlecht geklärt werden. Dabei wurde zur Untersuchung des schulfachspezifischen Messanspruchs dieser Skala das mathematische Schülerelbstkonzept als diskriminantes Validierungsmerkmal herangezogen.

Testaufbau. Aufgrund der empirischen Ergebnisse lassen sich die verwendeten 9 Items faktoriell eindeutig einer latenten Dimension zuordnen und konnten somit allesamt für die Skalenbildung verwendet werden. Die Beantwortung der Items erfolgt durch Ankreuzen eines vierstufigen Schätzformats, das grafisch vorgegeben und verbal verankert ist.

Auswertungsmodus. Die Antworten sind im geschlossenen Format vorgegeben: „Nie“, „manchmal“, „oft“ und „immer“ und werden entsprechend aufsteigend kodiert. Dabei müssen die negativ formulierten Items 04, 05, 06 und 07 invers kodiert werden.

Auswertungshilfen. Die Auswertung geschieht mithilfe eines standardisierten Kodierungsschlüssels, der im elektronische Testarchiv des ZPID online zugänglich ist.

Auswertungszeit. Pro Fall beläuft sich die Auswertungszeit auf maximal 5 Minuten.

Itembeispiel. „Grammatik in Englisch kann ich besonders gut.“

Items. Die 9 Items erscheinen im Fragebogen in der aufgeführten Reihenfolge:

- | | |
|---------------|--|
| gramSK-L2E 01 | Ich verstehe die Grammatikregeln im Englischunterricht. |
| gramSK-L2E 02 | Ich kann die Grammatikregeln in Englisch sicher anwenden. |
| gramSK-L2E 03 | Ich kann mir die Grammatikregeln in Englisch gut merken. |
| gramSK-L2E 04 | Bei Grammatikaufgaben verstehe ich nicht, was ich tun soll. |
| gramSK-L2E 05 | Mit Grammatik in Englisch habe ich Schwierigkeiten. |
| gramSK-L2E 06 | Grammatik im Englischunterricht würde ich am liebsten weglassen. |
| gramSK-L2E 07 | Bei Grammatikübungen mache ich mehr Fehler als andere. |
| gramSK-L2E 08 | Grammatik in Englisch kann ich besonders gut. |
| gramSK-L2E 09 | Bei Grammatikaufgaben weiß ich genau, was ich tun soll. |

Durchführung

Testformen. Die Skala kann sowohl in der Einzel- wie auch in der Gruppensituation angewandt werden. Eine Parallelförmigkeit liegt nicht vor.

Altersbereich. In Anbetracht der untersuchten Stichproben empfiehlt sich ihre Anwendung in den Klassenstufen 5 und 6 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. Die Instruktion ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

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. Die Skala wurde in einer Stichprobe von $N = 223$ Schülerinnen und Schülern aus fünften ($n = 115$) und sechsten ($n = 108$) Klassen eines kleinstädtischen Gymnasiums eingesetzt. Beide Jahrgangsstufen unterschieden sich nicht signifikant in ihrer Zusammensetzung nach dem Geschlecht ($\chi^2 = 2.695$, $df = 1$, $p = .101$).

In einem ersten Analyseschritt wurde etwaige Unterschiede der Itemwerte zwischen den Klassenstufen 5 und 6 geklärt. Da sich für sämtliche Items keine signifikanten Mittelwertdifferenzen nachweisen ließen, wurden die Daten beider Klassenstufen für die weitere Skalenkonstruktion gemeinsam herangezogen.

Item	Klasse 5		Klasse 6		t	df	p
	AM	SD	AM	SD			
01	2.9	0.7	2.9	0.7	0.294	211	.769
02	2.8	0.7	2.8	0.7	0.558	211	.578
03	2.9	0.8	2.9	0.7	-0.238	211	.812
04	3.3	0.7	3.2	0.7	0.822	211	.412
05	3.2	0.7	3.1	0.7	0.358	211	.721
06	2.9	1.0	2.8	1.1	0.775	211	.439
07	3.2	0.7	3.2	0.8	0.566	211	.572
08	2.5	0.9	2.4	0.9	0.621	211	.536
09	2.7	0.8	2.7	0.8	0.012	211	.990

t = Prüfgröße, df = Freiheitsgrad, p = Irrtumswahrscheinlichkeit (zweiseitig)

Eine dementsprechend über beide Klassenstufen berechnete Hauptkomponentenanalyse ergab ein klares einfaktorielles Ladungsmuster (Eigenwertverlauf: $e_1 = 5.036$, $e_2 = 0.948$, $e_3 = 0.599$). Alle Items weisen sehr hohe Faktorladungen auf und können als Markiervariablen ($a \geq .35$) gelten, die part-whole-korrigierten Trennschärfen liegen in einem hervorragenden Wertebereich.

Item	a	h^2	r_{it}
01	.789	.622	.713
02	.768	.590	.689
03	.762	.581	.684
04	.767	.588	.697
05	.738	.544	.662
06	.681	.464	.596
07	.692	.478	.608
08	.786	.618	.707
09	.742	.551	.656
Eigenwert		5.036	
Erklärte Varianz		55.960	
a = Faktorladung, h^2 = Kommunalität			
r_{it} = part-whole-korrigierte Trennschärfe			

Demgemäß konnte eine Skala auf der Basis sämtlicher 9 Items gebildet werden. Ihr Summenwert erwies sich als annähernd normalverteilt, da sowohl die z-transformierte Schiefe ($z_s = -2.269$) als auch die z-transformierte Kurtosis ($z_k = 0.071$) auf dem 1%-Prozent-Niveau noch unter dem kritischen Signifikanzwert blieben (Lienert & Raatz, 1994).

Gütekriterien

Objektivität. Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität kann aufgrund verbindlicher Instruktionen und eines vorgegebenen Auswertungsschlüssels als gesichert gelten.

Reliabilität. Die interne Konsistenz belief sich (geschätzt mittels Cronbachs Alpha) auf $\alpha = .90$. Die entsprechend testhalbierten Schätzwerte lagen nach Spearman-Brown bei $r_{12} = .91$ und nach Guttman bei $r_{12} = .91$. Der Standardmessfehler des Summenwerts betrug $s_e = 1.70$ (auf der Basis von Cronbachs Alpha). Die Wiederholungszuverlässigkeit, die an einer Teilstichprobe von $N = 105$ Schülerinnen und Schülern analysiert wurde, lag nach einem Zeitintervall von 5 Wochen bei $r_{tt} = .73$ ($p \leq .001$) und nach einem Zeitintervall von 13 Wochen bei $r_{tt} = .77$ ($p \leq .001$).

Validität. Zur Klärung ihrer kriteriumsbezogenen Validität wurden die Beziehungen der Skala zu ausgewählten leistungsmäßigen und kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen untersucht (Faber, 2009; Jensen, 2012). Dabei zeigte sich, dass ihre Beziehungen zu den Leistungskriterien und zum Selbstkonzept in Englisch substanziell – zum mathematischen Selbstkonzept dagegen deutlich niedriger ausfielen. Erwartungsgemäß erreichte der Zusammenhang zwischen Englisch-Selbstkonzept und den Selbsteinschätzungen eigener Grammatikkompetenz das vergleichsweise stärkste Ausmaß. Bei multivariater Kontrolle der Interkorrelationen zwischen den Bezugsvariablen ließen sich die interindividuell bestehenden Unterschiede im Selbstkonzept eigener Grammatikkompetenz einzig durch das Englisch-Selbstkonzept aufklären. Konzeptuell belegt dieses Ergebnis einmal mehr die leistungsvermittelnde Bedeutung kognitiv-motivationaler Merkmale innerhalb einer bestimmten Domäne.

Selbstkonzept Mathematik	Selbstkonzept Englisch	Selbstwirk- samkeit Grammatik	Richtige Lösungen Grammatik	Halbjahres- note Englisch
zero-order-Korrelationen				
.20**	.75***	.52***	.42***	-.54***
Multiple Regression: standardisierte Beta-Gewichte				
-.043	.694***	.107	.053	.003
R = .767. adj. R ² = .576				
Signifikanz: ***p ≤ .001, **p ≤ .01				

Kausalattributionen von Erfolg in Grammatik			
Fähigkeit	Anstrengung	Schwierigkeit	Glück
zero-order-Korrelationen			
.54***	.09	.11	-.38***
Multiple Regression: standardisierte Beta-Gewichte			
.503***	-.096	.076	-.293***
R = .621. adj. R ² = .373			
Kausalattributionen von Misserfolg in Grammatik			
Fähigkeit	Anstrengung	Schwierigkeit	Glück
zero-order-Korrelationen			
-.63***	-.25***	-.46***	-.35***
Multiple Regression: standardisierte Beta-Gewichte			
-.547***	.077	-.180**	-.081
R = .663. adj. R ² = .429			
Signifikanz: ***p ≤ .001, **p ≤ .01			

In ähnlicher Weise erwartungsgemäß stellten sich die Beziehungen der Selbsteinschätzungen eigener Grammatikkompetenz mit den Erfolgs- und Misserfolgsattributionen der Schülerinnen und Schülern im Lernbereich Grammatik dar. Ein hohes Selbstkonzept eigener Grammatikkompetenz ging mit hohen fähigkeitsbezogenen und niedrigen zufallsbezogenen Erfolgsattributionen einher. Schülerinnen und Schüler mit eher hohen anforderungsspezifischen Kompetenzeinschätzungen erklärten eigenen bereichsspezifischen Erfolg vorzugsweise internal-stabil mit dem eigenen Fähigkeitsniveau und schlossen eine etwaige external-variable Verursachung durch Glück tendenziell eher aus. Zugleich ging ein hohes Selbstkonzept eigener Grammatikkompe-

tenz mit niedrigen fähigkeits- und schwierigkeitsbezogenen Misserfolgsattributionen einher. Schülerinnen und Schüler mit eher hohen anforderungsspezifischen Kompetenzeinschätzungen schlossen eigenen Fähigkeitsmangel ebenso wie eine zu hohe Aufgabenschwierigkeit als Ursache für etwaigen anforderungsspezifischen Misserfolg tendenziell aus. Bei multivariater Kontrolle der Interkorrelationen zwischen den einzelnen Kausalfaktoren konnten die anstrengungs- und zufallsbezogenen Misserfolgsattributionen keinen bedeutsamen Beitrag mehr zur Aufklärung der empirischen Selbstkonzeptvarianz leisten. Somit belegen diese Ergebnisse vor allem prägnante Zusammenhänge zwischen den anforderungsspezifischen Kompetenz- und den internal-stabilen Kontrollerwartungen der Schülerinnen und Schüler.

Darüber hinaus fiel die Beziehung zum Geschlecht der Schülerinnen und Schüler im Betrag marginal und inferenzstatistisch irrelevant aus ($r = -.06$, $p > .05$). Dieser Befund entsprach dem Ergebnis einer Leistungsprobe mit Grammatikaufgaben, das keine nennenswerten Leistungsdifferenzen zwischen den Geschlechtern aufwies ($t = 1.545$, $df = 213$, $p > .05$). Eine ergänzend vorgenommene Varianzanalyse mit den Faktorvariablen Geschlecht und Klassenstufe erbrachte ebenfalls keinen überzufälligen Haupteffekt des Geschlechts ($F = 0.248$, $df = 1,212$, $p = .619$). Demnach liefern diese Ergebnisse keinerlei Hinweise auf etwaige Unterschätzungen der eigenen Kompetenz bei den Schülerinnen, wie sie verschiedentlich in anderen Untersuchungskontexten zum fremdsprachlichen Schülerselbstkonzept gefunden worden sind.

Insgesamt stützen diese Ergebnisse den anforderungsspezifischen Messanspruch der Skala und können als vorläufiger Hinweis auf ihre Konstruktvalidität betrachtet werden.

Normierung. Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

Anwendungsmöglichkeiten

Mit dieser Skala liegt ein Verfahren zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Grammatikkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch vor, das vor allem als Forschungsinstrument in einschlägigen Analysen der kognitiv-motivationalen Schülervoraussetzungen im Englischunterricht zu Beginn der gymnasialen Sekundarstufe I verwendet werden kann – insbesondere im Hinblick auf eine differenzierte(re) Klärung anforderungsnaher Selbsteinschätzungen. Dementsprechend bietet sich mit ihr eine weitere Möglichkeit, genauere Einsichten in die lernrelevanten Mediationsprozesse des L2-Erwerbs zu erhalten und den einschlägigen Kenntnisstand der schulfachspezifischen Selbstkonzeptforschung zumindest graduell zu erweitern und zu ergänzen (Holder, 2005; Möller & Zaunbauer-Womelsdorf, 2008). Darüber hinaus sollte sich diese Skala auch für die Evaluierung umschriebener Interventionen bzw. Unterrichtsmodule zur Entwicklung, Vermittlung und Förderung fremdsprachlicher Grammatikkompetenzen eignen.

Kurzfassung

Diagnostische Zielsetzung: Die Skala soll die leistungsthematischen Selbsteinschätzungen im Hinblick auf die eigene Grammatikkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch zu Beginn der gymnasialen Sekundarstufe I erfassen.

Aufbau: Die Skala besteht aus 9 vierstufigen Schätzitems.

Grundlagen und Konstruktion: Auf der Basis der Klassischen Testtheorie wurde die 9 Items über die Klassenstufen 5 und 6 einer gemeinsamen Hauptkomponentenanalyse unterzogen, die ein klares einfaktorielles Ladungsmuster ergab.

Empirische Prüfung und Gütekriterien: Die Skala ist in einer Stichprobe von $N = 213$ Schülerinnen und Schülern aus fünften und sechsten Klassen der gymnasialen Sekundarstufe I eingesetzt und erprobt worden.

Reliabilität: Die interne Konsistenz fällt zulänglich aus (α und $r_{12} > .85$). Gleiches gilt für die Wiederholungszuverlässigkeit nach einem Zeitraum von 5 Wochen und von 13 Wochen.

Validität: Die Beziehungen der Skalensummenwerte mit ausgewählten Leistungsmaßen und kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen fallen in anforderungsspezifisch differenzieller Weise aus. Somit kann die Skala vorläufige Konstruktvalidität beanspruchen.

Normen: Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

Bewertung

Mit der vorliegenden Form der gramSK-L2E-Skala bietet sich erstmals eine Möglichkeit, den bislang vernachlässigten Aspekt der Grammatikkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch im Hinblick auf das entsprechende Schülerselbstkonzept zu erfassen und somit eine methodische Lücke zu schließen. Dabei erscheinen die psychometrischen Eigenschaften dieser Skala in jeder Hinsicht zureichend. Bezüglich ihrer Validierung können die vorliegenden Befunde ihren anforderungsspezifischen Messanspruch einstweilen belegen. Allerdings sollten hierzu noch zusätzliche Analysen erfolgen, die den Zusammenhang des Selbstkon-

zepts eigener Grammatikkompetenz mit weiteren Bezugsvariablen klären – und dazu insbesondere auch die anforderungsspezifischen Selbsteinschätzungen der übrigen L2-Kompetenzen einbeziehen (Holder, 2005). Ähnliches gilt für die Beziehungen zwischen dem Selbstkonzept eigener Grammatikkompetenz und entsprechenden Kausalattributionen. Obschon die hier berichteten Validierungsergebnisse den grundsätzlichen Zusammenhang beider Konstrukte nachweisen, dürften die gefundenen Beziehungen zumindest teilweise die Breite und Differenziertheit der im Einzelnen erfragten Kausalfaktoren reflektieren. Demgemäß sollten geeignete Folgeanalysen diesen Zusammenhang mittels systematisch modifizierter Attributionsmaße noch näher ausleuchten (Hsieh & Kang, 2010; Hsieh & Schallert, 2008; Mok, Kennedy & Moore, 2011; Vispoel & Austin, 1995). Bezüglich ihrer diskriminanten Validität wäre es zudem wünschenswert, die Beziehungen der Skala zu Leistungsmaßen und kognitiv-motivationalen Schülermerkmalen in anderen sprachlichen und nicht-sprachlichen Schulfächern zu analysieren (Faber, 2009). Dabei sollte schließlich auch untersucht werden, inwieweit sich diese Skala als Forschungsinstrument für einschlägige Studien in den übrigen Bildungsgängen des Sekundarbereichs I eignen könnte.

Literatur

- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches* (pp. 7-33). New York: Springer.
- Bernat, E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-21.
- Bornholt, L.J., Goodnow, J.J. & Cooney, G.H. (1994). Influences of gender stereotypes on adolescents' perceptions of their own achievement. *American Educational Research Journal*, 31, 675-692.
- Buehl, M.M. & Alexander, P.A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 479-501). New York: Routledge.
- Byrne, B.M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: Wiley.
- Chan, K.-W. (2000). Conceptualizing the role of beliefs in self-concept research. In R.G. Craven & H.W. Marsh (Eds.), *Self-concept theory, research and practice: Advances for the new millenium* (pp. 172-179). Collected papers of the inaugural Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre international conference, Sydney, Australia, October 5-6, 2000. University of Western Sydney: Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Centre.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44, 417-448.
- 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.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Darge, K. & Wagner, C. (2003). *Adaptation in der Adoleszenz. Bericht über das Projekt AIDA*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie (Abteilung Grundschulpädagogik).
- 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. & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition. Technical Report #23* (pp. 399-432). Honolulu, University of Hawai'i: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Du, M. (2012). A study of the relationship between English self-concept and language learning strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 508-517.
- 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.
- Faber, G. (2012). *Elementary school children's spelling-specific self-beliefs. Longitudinal analyses of their relations to academic achievement, school attitudes, and self-esteem*. New York: Nova Science Publishers.

- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3, 233-260.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. & Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.
- Hartig, J. & Jude, N. (2008). Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 202-207). Weinheim: Beltz.
- Heinzmann, S. (2009). "Girls are better at language learning than boys": Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 89, 19-36.
- 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. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 244-257). Weinheim: Beltz.
- Holder, M.C. (2005). *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Lang.
- Hsieh, P.P.-H. & Kang, H.-S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60, 606-627.
- Hsieh, P.P.-H. & Schallert, D.L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Jensen, L. (2012). Fostering task-specific self-efficacy expectancies in the EFL classroom. An empirical analysis of short-time effects.. Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät (Institut für Pädagogische Psychologie/Englisches Seminar): unveröffentlichte Masterarbeit zum Lehramt an Gymnasien.
- Jude, N. & Klieme, E. (2007). Sprachliche Kompetenz aus der Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung* (S. 9-22). Weinheim: Beltz.
- 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. Jyväskylä University, Department of English: Jyväskylä 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.
- Lehmann, R.H., Gänsfuss, R. & Peek, R. (1999). LAU 7. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H., Peek, R., Gänsfuss, R. & Husfeldt, V. (2002). LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Loewen, S., Feifei, S.L., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Modern Language Journal*, 93, 91-104.
- MacIntyre, P.D., MacMaster, K. & Baker, S. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl and McCroskey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 461-492). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multi-cohort-multi-occasion-study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- 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.
- Mercer, S. (2008). Learner self-beliefs. *ELT Journal*, 62, 182-183.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H.W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.

- Möller, J., Pohlmann, B., Streblow, L. & Kauffmann, J. (2002). Die Spezifität von Begabungsüberzeugungen als Determinanten des verbalen und mathematischen Begabungsselbstkonzepts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 87-97.
- Möller, J., Streblow, L., Pohlmann, B. & Köller, O. (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.
- 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.
- Mok, M.M.C., Kennedy, K.J. & Moore, P.J. (2011). Academic attributions of secondary students: gender, year level and achievement level. *Educational Psychology*, 31, 87-104.
- Nikolova, R. & Ivanov, S. (2010). Englischleistungen. In W. Bos & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 8. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8* (S. 49-65). Münster: Waxmann.
- Pae, T.-I. (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.
- 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.
- Porsch, R. (2010). Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache. 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.
- Rider, N. & Colmar, S. (2005). Reading achievement and reading self-concept in Year 3 students. Paper presented at the AARE Education Research Creative Dissent Constructive Solutions, Parramatta, 27 November - 1 December, 2005.
- 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.
- Rottensteiner, E. (2002). Selbstkonzeptentwicklung bei HauptschülerInnen: Eine empirische Untersuchung der Effekte von Alter, Geschlecht und Bezugsgruppen. Karl-Franzens-Universität Graz: Dissertation.
- Schilling, S.R., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 9-18.
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50, 241-252.
- 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.
- Vispoel, W.P. & Austin, J.R. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32, 377-412.
- Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Frankfurt/Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Materialien zur Bildungsforschung 25/1.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933-1002). New York: Wiley.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkelmann, H. & Groeneveld, I. (2010). Geschlechterdisparitäten. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 177-184). Münster: Waxmann.
- Yang, N.-D. (1999). The relationship between ELF learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Yeung, A.S., Lau, S. & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 246-256.
- Zaunbauer, A.C.M., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2009). Die Vorhersage von Englischleistungen am Anfang der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 153-164.

gramSK-L2E

**Skala zur Erfassung
des Selbstkonzepts eigener Grammatikkompetenz
in der ersten Fremdsprache Englisch**

© Faber & Jensen 2012

01 **Ich verstehe die Grammatikregeln im Englischunterricht.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

02 **Ich kann die Grammatikregeln in Englisch sicher anwenden.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

03 **Ich kann mir die Grammatikregeln in Englisch gut merken.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

04 **Bei Grammatikaufgaben verstehe ich nicht, was ich tun soll.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

05 **Mit Grammatik in Englisch habe ich Schwierigkeiten.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

06 **Grammatik im Englischunterricht würde ich am liebsten weglassen.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

07 **Bei Grammatikübungen mache ich mehr Fehler als andere.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

08 **Grammatik in Englisch kann ich besonders gut.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

09 **Bei Grammatikaufgaben weiß ich genau, was ich tun soll.**

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

gramSK-L2E

Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Grammatikkompetenz in der ersten Fremdsprache Englisch

© Faber & Jensen 2012

Instruktion

Die Bearbeitung der Items sollte zunächst einmal die Absicht der Befragung klären – nämlich die persönlichen **Ansichten, Meinungen und Erfahrungen** der Schülerinnen und Schüler mit Grammatik im Englischunterricht kennen zu lernen. Vor allem auch zu erfahren, wie sie sich selbst einschätzen. Dementsprechend sollte nicht von einem Test oder einer Prüfungssituation gesprochen werden. Stattdessen ist ausdrücklich zu erklären, dass es hier nicht um richtige oder falsche Antworten gehen kann.

Darüber hinaus ist in einem weiteren Schritt der richtige Umgang mit dem Antwortformat zu erläutern. Hierfür wäre die Nutzung vorbereiteter Folien oder Präsentationen hilfreich. Die angemessene Vorgehensweise lässt sich am besten anhand eines entsprechenden **Übungsitems** vermitteln:

Grammatik in Englisch fällt mir leicht.

☐

Nie

☐

Manchmal

☐

Oft

☐

Immer

Dabei sollte auch verbindlich geklärt werden, dass **falsch gesetzte Kreuze** durch Einkreisen ungültig zu machen sind.

Auswertung

Jede Antwort wird entsprechend kodiert, die Werte aller Items werden zu einem **Summenwert** zusammengefasst.

Item	Nie	Manchmal	Oft	Immer
01	1	2	3	4
02	1	2	3	4
03	1	2	3	4
04	4	3	2	1
05	4	3	2	1
06	4	3	2	1
07	4	3	2	1
08	1	2	3	4
09	1	2	3	4

Items mit zwei Ankreuzungen oder Ankreuzungen zwischen den einzelnen Antwortstufen werden von der Auswertung ausgeschlossen.