

Faber, Günter

**Die Diagnose von Leistungsangst vor schulischen  
Rechtschreibsituationen: Neue Ergebnisse zu den  
psychometrischen Eigenschaften und zur Validität einer  
entsprechenden Kurzskala**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 44 (1995) 4, S. 110-119*

urn:nbn:de:bsz-psydok-37905

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

**Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Kontakt:**

**PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

# INHALT

## Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche

FEGERT, J. M.: Theorie und Praxis der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen (The German Social Help System for Children and Adolescents with Psychiatric Disturbances) . . . . .	350
GÜNTER, M.: Hilfeangebote für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche: Qualifizierung von Regeleinrichtungen – Aufbau von Spezialeinrichtungen (Assistance Offers for Mentally Disabled Children and Youth: Qualifications of Standard Institutions – Construction of Special Institutions) . . . . .	366
SALGO, L.: Konflikte zwischen elterlichen Ansprüchen und kindlichen Bedürfnissen in den Hilfen zur Erziehung (Conflicts between Parental Demands and Children's Needs in Aids for Upbringing) . . . . .	359
SPECHT, F.: Beeinträchtigungen der Eingliederungsmöglichkeiten durch psychische Störungen. Begrifflichkeiten und Klärungserfordernisse bei der Umsetzung von § 35 a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Impairment of Integration Possibilities due to Mental Disturbances. Terms and Clarification Necessities when Conversing § 35 a of the Child and Youth Assistance Law) . . . . .	343
WIESNER, R.: Die Verantwortung der Jugendhilfe für die Eingliederung seelisch behinderter junger Menschen (The Responsibility of Youth Aid in the Integration of Mentally Handicapped Young People) . . . . .	341

## Erziehungsberatung

VOGEL, G.: Elternberatung – ein mehrperspektivischer Ansatz (Parental Consultation – a Multi Perspective Approach) . . . . .	23
--	----

## Familientherapie

CIERPKA, M./FREVERT, G.: Die Indikation zur Familientherapie an einer psychotherapeutischen Universitätsambulanz (The Indication for Family Therapy at an University Outpatient Clinic) . . . . .	250
---	-----

## Forschungsergebnisse

AMON, P./BECK, B./CASTELL, R./TEICHER, C./WEIGEL, A.: Intelligenz und sprachliche Leistungen bei Sonderschülern mit 7 und 9 Jahren (Intelligence and Language Scores from Children at a Special School for Learning Disabled at Age of 7 and 9 Years) . . . . .	196
ENDEPOHLS, M.: Die Jugendphase aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen: Krise oder Vergnügen? (The Phase of Youth from Children's and Adolescent's Point of View: Crisis or Fun?) . . . . .	377
ESSAU, C. A./PETERMANN, F./CONRADT, J.: Symptome von Angst und Depression bei Jugendlichen (Anxiety and Depressive Symptoms in Adolescents) . . . . .	322
FABER, G.: Die Diagnose von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen: Neue Ergebnisse zu den	

psychometrischen Eigenschaften und zur Validität einer entsprechenden Kurzskaala (The Measurement of Students' Spelling-specific Test Anxiety: Further Psychometric and Validation Results for a Short Scale) . . . . .	110
HERB, G./STREECK, S.: Der Diagnoseprozeß bei Spina bifida: Elterliche Wahrnehmung und Sicht des klinischen Fachpersonals (The Process of Diagnosis by Spina bifida: Perceptions of Parents and Clinical Personell) . . . . .	150
KIESE-HIMMEL, C./KRUSE, E.: Expressiver Wortschatz: Vergleich zweier psychologischer Testverfahren bei Kindergartenkindern (Expressive Vocabulary: a Comparison of two Psychological Tests for Kindergarten Children) . . . . .	44
LENZ, K./ELPERS, M./LEHMKUHL, U.: Was verbirgt sich hinter den unspezifischen emotionalen Störungen (F93.8/9) – Ein Diagnosenvergleich unter Berücksichtigung der vierten Kodierungsstelle der ICD-10 (What Lies Behind the Unspecific Emotional Disorder (F93.8/9) – A Comparison of Diagnoses in Consideration of the Fourth Figure in the ICD-10 Code) . . . . .	203
STRÖSSER, D./KLOSINSKI, G.: Die Eingangssituation in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Poliklinik (Psychological Situation-on-Entry in a Child and Adolescent Out-patient-Clinic) . . . . .	72
TRÖSTER, H./BRAMBRING, M./VAN DER BURG, J.: Schlafstörungen bei sehgeschädigten Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter (Sleep Disorders in Visually Impaired Infants and Preschoolers) . . . . .	36

## Praxisberichte

LANFRANCHI, A./MOLINARI, D.: Sind „verhaltensgestörte“ Migrantenkinder „widerspenstiger“ Eltern therapierbar? Interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen systemorientierter Schulpsychologie und psychoanalytisch orientierter Therapie (Is it Possible to do Therapy with „Behaviourally Disturbed“ Migrant Children of „Stubborn“ Parents) . . . . .	260
SCHEPKER, R./VASEN, P./EGGERS, C.: Elternarbeit durch das Pflege- und Erziehungsteam auf einer kinderpsychiatrischen Station (Working with Parents in the Context of Inpatient Psychiatric Nursing) . . . . .	173
SCHLÜTER-MÜLLER, S./ARBEITLANG, C.: Der Stationsalltag als therapeutischer Raum: Multiprofessionelles Behandlungskonzept im Rahmen einer kinderpsychiatrischen Tagesklinik (The Stationary Everyday Life as Psychotherapy: a Multiprofessional Treatment in a Child Psychiatry Daycare-Clinic) . . . . .	85
SÜSS-BURGHART, H.: Sprachentwicklungsbeginn bei allgemeinem Entwicklungsrückstand mit fünf Jahren (Begin of Language Development at the Age of 5 with General Developmental Retardation) . . . . .	93

## Psychotherapie

KUGELE, D.: Aspekte der kinderpsychotherapeutischen Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit aggressiv-unkon-	
--	--

trolliertem Verhalten (Aspects of Child-Psychotherapeutic Work with Children and Adolescents with Aggressive-Uncontrolled Behaviour) . . . . .	119	tersuchung (Documentation of Child and Youth Psychiatry: Experiences from a Multi-Centered Study) . . . . .	9
STUBBE, H.: Prolegomena zu einer Transkulturellen Kinderpsychotherapie (Prolegomena of the Concept of Transcultural Child Psychotherapy) . . . . .	124	RÜTH, U.: Die Sorgerechtsbeschränkung nach §§ 1666, 1666a BGB aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht – juristische und praktische Grundlagen (The Child and Adolescent Psychiatrist's View of the Restriction of Parental Rights according to German Law) . . . . .	167
<b>Übersichten</b>		SCHEPKER, R./HAFFER, A./THRIEN, M.: Die Sozialarbeit in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik – Aspekte der Qualitätssicherung im Lichte der Psychiatrie-Personalverordnung (Social Work in Inpatient Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	280
BULLINGER, M./RAVENS-SIEBERER, U.: Grundlagen, Methoden und Anwendungsgebiete der Lebensqualitätsforschung bei Kindern (Foundations, Methods and Applications of Quality of Life Research in Children) . . . . .	391	STREECK-FISCHER, A.: Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen (The Readiness for Violence with Adolescents) . . . . .	209
DIEPOLD, B.: Borderline-Entwicklungsstörungen bei Kindern – Zur Theorie und Behandlung (Developmental Disorders in Borderline-Children – On Theory and Treatment) . . . . .	270	WITTSTRUCK, W.: Ablösung in der Mutter-Sohn-Beziehung: Ein Adoleszenzproblem in Rainer Maria Rilkes Erzählung ‚Leise Begleitung‘ (Separation in the Mother-Son-Relationship: A Problem of Adolescence in Rainer Maria Rilke's Story ‚Quiet Accompanying‘) . . . . .	221
ELSNER, B./HAGER, W.: Ist das Wahrnehmungstraining von M. Frostig effektiv oder nicht? (On the Efficacy of the German Version of the Frostig Program for the Development of Visual Perception) . . . . .	48	<b>Zur Diskussion gestellt</b>	
ENGLERT, E./POUSTKA, F.: Das Frankfurter Kinder- und Jugendpsychiatrische Dokumentationssystem – Entwicklung und methodische Grundlagen unter dem Aspekt der klinischen Qualitätssicherung (The Frankfurt Child and Adolescent Psychiatry Documentation System – Aspects of Development, Methodology, and Clinical Quality Assessment) . . . . .	158	CONEN, M.-L.: Sexueller Mißbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche (Sexual Abuse by Professionals in Residential Agencies for Children and Adolescents) . . . . .	134
ERDHEIM, M.: Gibt es ein Ende der Adoleszenz? – Betrachtungen aus ethno psychoanalytischer Sicht (Is there an End of Adolescence? – Reflections from an Ethno psychoanalytical Perspective) . . . . .	81	RAMB, W.: Einige mentale Hindernisse beim Zusammenwirken von Sozialpädagogik und Jugendpsychiatrie (Some Impediments with Distinct Mentality in ‚Sozialpädagogik‘ and Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	181
FLIEGNER, J.: „Sceno-R“ – eine Materialrevision des von Staats-Scenotest („Sceno-R“: A Material Revision of the Sceno Test) . . . . .	215	<b>Tagungsberichte</b>	
HAGER, W./HASSELHORN, M./HÜBNER, S.: Induktives Denken und Intelligenztestleistung – Analysen zur Art der Wirkung zweier Denktrainings für Kinder (Inductive Reasoning and Performance in Tests of Intelligence – Analyzing the Effects of two Programs to Train Inductive Reasoning) . . . . .	296	Konflikte – Krisen – Krankheit. Jahrestagung der analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten vom 14.–16. Oktober 1994 in Freiburg . . . . .	63
HÖGER, C.: Wer geht in Beratung? Einflußgrößen auf das Inanspruchnahmeverhalten bei psychischen Problemen von Kindern und Jugendlichen (Who Seeks Treatment? Dimensions which Influence Utilizing Behavior in the Case of Mental Problems of Children and Youth) . . . . .	3	„Alles noch einmal durchleben ...“ – Das Recht und die sexuelle Gewalt gegen Kinder . . . . .	234
HUMMEL, P.: Die Abgrenzung der Strafmündigkeit (§ 3 Jugendgerichtsgesetz) von Schuldunfähigkeit bzw. verminderter Schuldfähigkeit (§§ 20, 21 Strafgesetzbuch) aus jugendpsychiatrischer Sicht (Distinguishing the Age of Criminal Responsibility (§ 3 Juvenile Court Act) from Inability of Criminal Responsibility or Diminished Criminal Responsibility (§§ 20, 21 Criminal Code) from a Youth Psychiatry Point of View) . . . . .	15	XXIV. Wissenschaftliche Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie e. V. . . . .	287
KAVŠEK, M.J.: Das Blickverhalten im Säuglingsalter als Indikator der Informationsverarbeitung (Visual Attention Behaviour in Infancy as an Indicator of Information Processing) . . . . .	383	Aggression: Destruktive Formen von Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen – therapeutische und gesellschaftliche Aspekte . . . . .	399
MÄRTENS, M./PETZOLD, H.: Psychotherapieforschung und kinderpsychotherapeutische Praxis (Psychotherapy Research and Practice of Child Psychotherapy) . . . . .	302	<b>Buchbesprechungen</b>	
PRESTING, G./WITTE-LAKEMANN, G./HÖGER, C./ROTHENBERGER, A.: Kinder- und jugendpsychiatrische Dokumentation: Erfahrungen aus einer multizentrischen Untersuchung		ABEND, S.M./PORDER, M.S./WILLOCK, M.S.: Psychoanalyse von Borderline-Patienten . . . . .	101
		ASPER, J./NELL, R./HARK, H.: Kindträume, Mutterträume, Vaterträume . . . . .	143
		BAECK, S.: Eßstörungen bei Kindern und Jugendlichen – Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige, Freunde und Lehrer . . . . .	241
		BITTNER, G.: Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten . . . . .	291
		BOSSE, H.: Der fremde Mann – Jugend, Männlichkeit, Macht. Eine Ethnoanalyse . . . . .	104
		BROWN, L.M./GILLIGAN, C.: Die verlorene Stimme – Wendepunkt in der Entwicklung von Mädchen und Frauen	191
		BUCHHOLZ, M.B./STREECK, U. (Hrsg.): Heilen, Forschen, Interaktion – Psychotherapie und qualitative Sozialforschung . . . . .	102

DÜHRSSSEN, A.: Ein Jahrhundert Psychoanalytische Bewegung in Deutschland . . . . .	145	NASKE, R. (Hrsg.): Tiefenpsychologische Konzepte der Kinderpsychotherapie. 5. Arbeitstagung der Wiener Child Guidance Clinic . . . . .	189
EGGERS, C./LEMP, R./NISSEN, G./STRUNK, P.: Kinder- und Jugendpsychiatrie . . . . .	333	Österreichische Gesellschaft für Heilpädagogik (Hrsg.): Lebensqualität und Heilpädagogik. 9. Heilpädagogischer Kongreß . . . . .	67
EICHHOLZ, C./NIEHAMMER, U./WENDT, B./LOHAUS, A.: Medienpaket zur Sexualerziehung im Jugendalter . . . . .	190	PETERMANN, F. (Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter . . . . .	188
EICKHOFF, F.W./LOCH, W. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 33 . . . . .	334	PETERMANN, F./WIEDEBUSCH, S./KROLL, T. (Hrsg.): Schmerz im Kindesalter . . . . .	103
ENDRES, M. (Hrsg.): Krisen im Jugendalter . . . . .	370	POUSTKA, F. (Ed.): Basic Approaches to Genetic and Molecularbiological Developmental Psychiatry . . . . .	240
FENGLER, J./JANSEN, G. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Psychologie . . . . .	103	ROLLET, B./KASTNER-KOLLER, U.: Praxisbuch Autismus. Ein Leitfaden für Eltern, Erzieher, Lehrer und Therapeuten . . . . .	33
FISCHER, H.: Entwicklung der visuellen Wahrnehmung . . . . .	238	RUSCH, R. (Hrsg.): Gewalt. Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste, Auswege . . . . .	239
FLECK-BANGERT, R.: Kinder setzen Zeichen. Kinderbilder sehen und verstehen . . . . .	405	SACHSSE, U.: Selbstverletzendes Verhalten . . . . .	370
GARBE, E./SUAREZ, K.: Anna in der Höhle. Ein pädagogisch-therapeutisches Bilderbuch mit ausführlicher Anleitung für Erwachsene . . . . .	190	SCHULTE-MARKWORT, M.: Gewalt ist geil – Mit aggressiven Kindern und Jugendlichen umgehen . . . . .	240
GEBHARD, U.: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung . . . . .	145	SEIFFGE-KRENKE, I.: Gesundheitspsychologie des Jugendalters . . . . .	289
HAUG-SCHNABEL, G.: Enuresis: Diagnose, Beratung und Behandlung bei kindlichem Einnässen . . . . .	32	SMITH, M.: Gewalt und sexueller Mißbrauch in Sekten . . . . .	187
HEINRICH, E.-M.: Verstehen und Intervenieren. Psychoanalytische Methode und genetische Psychologie Piagets in einem Arbeitsfeld Psychoanalytischer Pädagogik . . . . .	144	SOLTER, A.J.: Wüten, Toben, Traurig sein. Starke Gefühle bei Kindern . . . . .	100
HOELSCHER, G.R.: Kind und Computer. Spielen und Lernen am PC . . . . .	66	STIKSRUD, A.: Jugend und Generationen-Kontext. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven . . . . .	66
HOLTZ, K.L.: Geistige Behinderung und soziale Kompetenz: Analyse und Integration psychologischer Konstrukte . . . . .	372	TÖLLE, R.: Psychiatrie, einschließlich Psychotherapie . . . . .	240
KATZUNG, W.: Drogen in Stichworten. Daten, Begriffe, Substanzen . . . . .	371	TOMM, K.: Die Fragen des Beobachters. Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung . . . . .	67
KLAUSS, T./WERTZ-SCHÖNHAGEN, P.: Behinderte Menschen in Familie und Heim . . . . .	32	TRAD, P.V.: Short-Term Parent-Infant Psychotherapy . . . . .	31
KLUSSMANN, R./STÖTZEL, B.: Das Kind im Rechtsstreit der Erwachsenen . . . . .	332	WAGNER, J.: Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen – was sie bedeuten . . . . .	189
KÖNNING, J./SZEPANSKI, R./v. SCHLIPPE, A. (Hrsg.): Betreuung asthmakrankender Kinder im sozialen Kontext . . . . .	241	WALTER, J.L./PELLER, E.P.: Lösungs-orientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch . . . . .	289
KRÜLL, K.E.: Rechenschwäche – was tun? . . . . .	290	WIESSE, J. (Hrsg.): Rudolf Ekstein und die Psychoanalyse . . . . .	333
KRUSE, W.: Entspannung. Autogenes Training für Kinder . . . . .	334	WINKEL, R. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Problematische Schüler: Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag . . . . .	404
LANE, H.: Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft . . . . .	403	ZENTNER, M.R.: Die Wiederentdeckung des Temperaments . . . . .	98
LEUNER, H.: Lehrbuch der Katathym-imaginativen Psychotherapie . . . . .	371	ZIMMERMANN, W.: Psychologische Persönlichkeitstests bei Kindern und Jugendlichen . . . . .	332
LOCKOWANDT, O. (Hrsg.): Frostig Integrative Therapie . . . . .	99		
LÖSER, H.: Alkoholembryopathie und Alkoholeffekte . . . . .	334		
MERTENS, W.: Psychoanalyse auf dem Prüfstand? Eine Erwiderung auf die Meta-Analyse von Klaus Grawe . . . . .	242	<b>Editorial 2, 340</b>	
MEYER, W.U./SCHÜTZWOHL, A./REISENZEIN, R.: Einführung in die Emotionspsychologie Bd. 1 . . . . .	31	<b>Autoren und Autorinnen der Hefte 31, 62, 97, 141, 187, 233, 287, 329, 370, 399</b>	
MÜHL, H.: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik . . . . .	65	<b>Zeitschriftenübersichten 63, 141, 236, 329, 401</b>	
MÜLLER, E.: Insel der Ruhe. Ein neuer Weg zum Autogenen Training für Kinder und Erwachsene . . . . .	99	<b>Tagungskalender 34, 68, 106, 146, 187, 243, 291, 337, 373, 406</b>	
MÜLLER, P.W.: Kinderseele zwischen Analyse und Erziehung. Zur Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit der Pädagogik . . . . .	239	<b>Mitteilungen 34, 106, 244, 293, 407</b>	

# Die Diagnose von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen: Neue Ergebnisse zu den psychometrischen Eigenschaften und zur Validität einer entsprechenden Kurzskala

Günter Faber

### Zusammenfassung

In einer Studie mit Kindern des vierten Grundschuljahres wurden die psychometrischen Eigenschaften und ausgewählte Validitätsaspekte einer „Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen (LARs)“ untersucht. Die Datenerhebung erfolgte zu zwei Meßzeitpunkten – nämlich zu Schuljahresbeginn mit  $N = 274$  Schülern und etwa 11 Monate später gegen Schuljahresende mit  $N = 257$  Schülern. Zu beiden Meßzeitpunkten hat sich eine faktorenanalytisch begründete Gesamtskala bilden lassen, mit der die rechtschreibängstlichen Besorgtheits- und Aufgeregtheitsreaktionen der untersuchten Vierkläßler summarisch erfaßt werden können – und dies unter der Bedingung zureichender instrumenteller Skalenreliabilitäten sowie einer ausnehmend hohen Wiederholungsreliabilität. Aufgrund ihrer Beziehungen zu verschiedenen Selbstkonzept- und Schulleistungskriterien erweist sich der bereichsspezifisch differenzielle Meßanspruch der LARs-Kurzskala in Übereinstimmung mit den Ergebnissen einer einschlägigen Vorstudie untermauert: Zu beiden Meßzeitpunkten werden die LARs-Summenwerte auf der Ebene des Schülerelbstkonzepts am stärksten von den rechtschreibspezifischen Selbsteinschätzungen und auf der Ebene der Schulleistungen am stärksten von den rechtschreibbezogenen Lehrerurteilen aufgeklärt. Darüber hinaus fallen die Beziehungen der LARs-Summenwerte mit den diktatbezogenen Kausalattributionen, mit der Schulunlust der Schüler und mit dem lehrerperzipierten Ausmaß an regressivem Schülerverhalten weitgehend erwartungsgemäß aus.

### 1 Bereichsspezifische Leistungsangstausprägungen

In der pädagogisch-psychologischen Leistungsangstforschung zeichnet sich über die vergangenen Jahrzehnte eine fortschreitende Differenzierung ihrer theoretischen Merkmalskonzeptualisierungen, ihrer empirischen Analysebefunde und ihres methodischen Instrumentariums ab. So ist die ursprünglich vorherrschende Vorstellung eines strukturell weitgehend homogen beschaffenen Leistungsangstphänomens inzwischen zugunsten einer multidimensional orientierten Betrachtungsweise aufgegeben worden, die das Leistungsangstkonstrukt nach seinen maßgeblichen Strukturkomponenten und Kontextbezügen aufzuschlüsseln sucht.

Dabei haben Untersuchungen zur reaktionsspezifischen Differenzierung des Leistungsangstkonstrukts die von Schülern erlebte Leistungsangst in eine kognitive Besorgtheits- sowie eine affektive und physiologische Aufgeregtheitskomponente auflösen können. Beide Reaktionskomponenten, die zunächst nur im Hinblick auf die strukturelle Differenzierung akuter (state-)Prüfungsangstzustände an zumeist außerschulischen Personenstichproben erforscht worden sind (DEFFENBACHER 1980; LIEBERT u. MORRIS 1967; MORRIS et al. 1981), haben sich mittlerweile aber auch im Zusammenhang mit der Analyse dispositioneller (trait-)Angstausprägungen in schulischen Untersuchungsfeldern zulänglich bestätigen lassen. Die betreffenden Befunde verdeutlichen übereinstimmend, daß beide Komponenten in ihrer Ausprägung zwar beträchtlich korrelieren, prozessual indessen jeweils eigenständig an der Aktualgenese ängstlichen Verhaltens beteiligt sind. In bezug auf bestehende Schulleistungsschwierigkeiten haben sich allerdings vorrangig die Besorgtheitskognitionen, die ängstliche Schüler angesichts tatsächlich oder vermeintlich drohenden Mißerfolgs realisieren, als substantiell kritische Komponente herausgestellt (HELMKE 1983; HEMBREE 1988; PEKRUN 1983; ROST u. SCHERMER 1989; SARASON 1984; SCHWARZER 1993). Zugleich haben Untersuchungen zur situationsspezifischen Differenzierung des Leistungsangstkonstrukts belegen können, daß die Annahme eines intraindividuell generalisierten, gegenüber unterschiedlichen Verhaltenskontexten annähernd konsistenten Leistungsangstniveaus zu kurz greift. Vielmehr ist davon auszugehen, und eine Reihe von experimentellen Analysen hat diesen Umstand zunächst wegweisend anhand der differentiellen Ausprägung sozialer und physischer Ängste bei Erwachsenen aufgezeigt (BECKER et al. 1975; ENDLER 1975; KENDALL 1978; MELLSTROM et al. 1978), daß Schüler ihre Kompetenzerfahrungen, die sie in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen unterrichtlichen Leistungsanforderungen erwerben, entsprechend differenzierend verarbeiten – und daß sie daher im Hinblick auf unterschiedlich erfolgreich bewältigte Lernbereiche auch analog situations- bzw. fachspezifische Leistungsangstreaktionen entwickeln. Der empirische Nachweis solcher bereichsbezogenen Leistungsangstkomponenten ist in verschiedenen Studien mittlerweile wiederholt erbracht worden – besonders eingehend jedoch erst für den mathematischen Lernbereich sowie an zumeist älteren Schüler- bzw. Studentenstichproben. Die betreffenden Befunde stützen die Berechtigung des situationsspezifischen Differenzierungsansatzes in mehrfacher

Hinsicht, insofern die im einzelnen schulfachbezogen erfaßten Leistungsangstausprägungen untereinander nur mäßig korrelieren, sich von einem generellen, also situationsunspezifisch operationalisierten Schulangstmaß empirisch hinlänglich abgrenzen lassen und im Vergleich dazu einen deutlich höheren Anteil an schulfachspezifischer Leistungsvarianz aufklären (DEW et al. 1984; GOTTFRIED 1982; HACKETT 1985; JACOBS 1982; LUKESCH 1982; MARSH 1988; PLAKE u. PARKER 1982; RAMIREZ u. DOCKWEILER 1987; ROUNDS u. HENDEL 1980; SCHWARZER et al. 1989; SEPIE u. KEELING 1978; SUINN u. EDWARDS 1982; VAGT u. KÜHN 1976; WIGFIELD u. MEECE 1988).

Für die pädagogisch-psychologische Diagnostik ergibt sich aus dem bisherigen Erkenntnisstand beider Differenzierungsansätze somit das Erfordernis, schulische Leistungsängste nicht nur reaktionsspezifisch, sondern zugleich auch in ihren unterschiedlich schulfachspezifischen Ausprägungen zu erfassen. Andernfalls setzt sie sich dem Risiko aus, unter differentiellem Aspekt bedeutsame Merkmalsinformationen nicht hinreichend berücksichtigen und etwaige Interventionsentscheidungen nicht angemessen absichern zu können. Denn häufig läßt sich beobachten, daß Schüler bei der Beantwortung schulfachunspezifisch formulierter Items, wie sie die einschlägig verbreiteten Fragebogeninstrumente zur Erhebung allgemeiner Leistungsangstausprägungen vorhalten (GÄRTNER-HARNACH 1973; WIECZERKOWSKI et al. 1979), verunsichert fragen, auf welches Schulfach sie sich denn nun beziehen sollen. Schüler, die beispielsweise hohe rechtschreibspezifische und niedrige mathematikspezifische Leistungsangstreaktionen erleben, fühlen sich durch diese schulfachunspezifischen Itemformulierungen nicht genügend repräsentiert und behelfen sich daraufhin mit subjektiven Durchschnittsbildungen im Sinne zentraler Antworttendenzen. Die Realisierung einer dementsprechend zulänglichen Diagnostik dürfte indes derzeit an einem Mangel geeigneter Erhebungsmethoden scheitern. Hinreichend standardisierte und psychometrisch überprüfte Verfahren liegen im deutschsprachigen Raum ausschließlich zur Diagnose allgemeiner, mithin schulfachunspezifisch operationalisierter Leistungsangstausprägungen vor (HELMKE 1983; BORCHERT et al. 1991). Demnach besteht ein erheblicher Bedarf an der Entwicklung und Erprobung von Befragungsinstrumenten zur Erfassung schulfachspezifischer Leistungsängste. Inhaltlich sollte sich die Entwicklung solcher Verfahren insbesondere auf diejenigen Leistungsanforderungen konzentrieren, die für den Schulerfolg und für die subjektive Befindlichkeit der Schüler, insofern auch für die Entstehung schulfachspezifischer Leistungsangstreaktionen, einen herausragenden Stellenwert einnehmen und folglich auch häufig Anlaß für die Inanspruchnahme pädagogisch-psychologischer Diagnose- und Beratungsangebote sind. Erfahrungsgemäß betrifft dies zu einem Großteil die schriftsprachlichen Leistungsanforderungen, die schon in der Grundschulzeit von verhältnismäßig vielen Schülern nicht mehr oder nur bedingt bewältigt werden und in herausragendem Maße als ein ebenso versagensbelasteter wie angstauslösender Bestandteil des Schulalltags erlebt werden dürften (KRETSCHMANN u. ELSPASS 1992).

## 2 Erfassung rechtschreibbezogener Leistungsangst: Die LARs-Kurzskala

Einen ersten Versuch in diese Richtung stellt deshalb auch die Konstruktion und Erprobung einer Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen (LARs) bei Kindern des vierten Grundschuljahres dar (FABER 1993). Dabei handelt es sich um ein schriftliches Befragungsinstrument, das die überdauernde Bereitschaft der Schüler erheben soll, auf tatsächliche oder vorgestellte schulische Rechtschreibanforderungen, soweit diese von ihnen subjektiv als nicht mehr zu bewältigende und deshalb (selbstwert-)bedrohliche Ereignisse interpretiert werden, in erhöhtem Maße besorgt und aufgeregt zu reagieren. Dies geschieht mittels 13 Schätzitems im vierstufigen, verbal-graphisch vorgegebenen Antwortformat (Abb. 1). Acht Items thematisieren die rechtschreibspezifischen Besorgtheitskognitionen der Schüler – im einzelnen beziehen sie sich auf die subjektive Erwartung von Mißerfolg im Diktat und im Rechtschreibunterricht (Items 4, 10, 12), auf die Antizipierung negativer Konsequenzen eines schlechten Diktatergebnisses (Items 3, 6), auf die Realisierung akuter Vermeidungsgedanken (Item 5, 13) und auf die befürchtete Beeinträchtigung durch das Lehrerverhalten (Item 11). Fünf Items thematisieren die rechtschreibspezifischen Aufgeregtheitsreaktio-

	stimmt genau	stimmt etwas	stimmt kaum	stimmt gar nicht
1. Vor jedem Diktat habe ich ein komisches Gefühl im Magen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn ich im Unterricht ein Wort an die Tafel schreiben soll, zittert mir die Hand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beim Diktat denke ich oft daran, was meine Eltern wohl dazu sagen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Beim Diktat muß ich oft daran denken, wie viele Fehler ich diesmal wohl machen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn wir im Unterricht Rechtschreibung üben, möchte ich am liebsten so lange rausgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich habe oft Angst, wenn ich daran denke, welche Note ich im Diktat bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn ich beim Rechtschreiben an die Tafel gerufen werde, werde ich immer ganz unruhig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vor jedem Klassendiktat bin ich schon einen Tag vorher aufgeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vor der Klasse etwas an die Tafel zu schreiben, macht mir nichts aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Vor Klassendiktaten habe ich oft Sorgen, daß ich alles vergesse, was ich geübt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Beim Diktat habe ich meistens Angst, daß die Lehrerin (der Lehrer) zu schnell diktiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wenn wir Rechtschreiben im Unterricht haben, bin ich oft besorgt, daß ich nicht alles verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wenn wir die Diktathäfte zurückbekommen, möchte ich am liebsten gar nicht da sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	stimmt genau	stimmt etwas	stimmt kaum	stimmt gar nicht

Abb. 1: Items der LARs-Kurzskala in der Reihenfolge ihrer Darbietung. Kodierung für die Auswertung: stimmt genau = 4, stimmt etwas = 3, stimmt kaum = 2, stimmt gar nicht = 1. Das Item 9 muß umgepolt werden

nen der Schüler – im einzelnen beziehen sie sich auf das im Zusammenhang mit einschlägigen unterrichtlichen Anforderungen erlebte Ausmaß an physiologischer Erregung (Items 1, 2, 7) und affektiver Anspannung (Items 8, 9). Tendenziell dürften mit diesen Aufregungsreaktionen zugleich auch sozialängstliche Bewertungsreaktionen hinsichtlich der dargestellten Unterrichtssituationen assoziiert sein.

Im Gegensatz zu einer Reihe von Untersuchungen, denen eine faktorielle Trennung der beiden Reaktionskomponenten auf der Ebene des fachunspezifischen Leistungsangsterlebens von Schülern gelungen ist (GJESME 1981; HAGTVET 1976; HODAPP 1991; ROST u. SCHERMER 1989; SARASON 1984; SCHWARZER 1981), hat sich diese Differenzierung der rechtschreibspezifischen Leistungsangstreaktionen in eine Besorgtheits- und Aufregungsreaktionskomponente faktorenanalytisch nicht bestätigen lassen. Aufgrund des in einer Vorstudie erhaltenen Eigenwerteverlaufs ( $e_1 = 4.72$ ,  $e_2 = 1.23$ ,  $e_3 = 1.13$ ,  $e_4 = 0.85$ ) hat sich statt dessen eine einfaktorielle Lösung empfohlen, mit der die über alle Items erhobenen Merkmalsinformationen am besten repräsentiert erscheinen. Dementsprechend ist zunächst eine Totalskala zur summarischen Erfassung der von den Schülern rechtschreibbezogen berichteten Besorgtheits- und Aufregungsreaktionen gebildet worden. Die psychometrischen Kennwerte können für diese vorläufige Totalskala allesamt als zulänglich gelten: Die Verteilung ihrer Rohwertsummen stellt sich annähernd symmetrisch und leicht unternormal exzessiv dar, ohne daß eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung nachzuweisen ist. Die mittlere (part-whole-korrigierte) Trennschärfe liegt bei  $r_{it} = .52$ . Und die über Cronbachs Alpha berechnete interne Konsistenz beläuft sich auf  $\alpha = .85$ , die nach Spearman-Brown berechnete split-half-Reliabilität auf  $r_{12} = .88$ . Darüber hinaus kann die LARs-Totalskala zumindest vorläufige Konstruktvalidität beanspruchen, insofern ihre Beziehungen sowohl zu verschiedenen Schulleistungs- und Selbstkonzeptmaßen als auch zu einem mathematikbezogen erhobenen Leistungsangstmaß in bereichsspezifisch differentieller Weise ausfallen (FABER 1993, 1995).

### 3 Untersuchungsziele

Auf dem Hintergrund dieser ersten Ergebnisse ist es das Ziel der vorliegenden Untersuchung, die psychometrischen Eigenschaften und die Validität der LARs-Kurzskala an einer weiteren Grundschulstichprobe zu überprüfen – d.h. die betreffenden Befunde der Vorstudie zu replizieren, zu präzisieren und zu erweitern. Obgleich sich einige LARs-Items in der Vorstudie hinsichtlich ihrer Formulierung als revisionsbedürftig erwiesen haben (FABER 1993), bleibt der ursprüngliche Itemsatz aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit unverändert beibehalten. Im einzelnen sollen die psychometrischen Eigenschaften der LARs-Kurzskala zunächst durch elementare Itemanalysen überprüft, auf dieser Basis im weiteren ihre faktorielle Struktur geklärt und eine dementsprechend geeignete Skalenform gebildet werden. Für diese Endfassung gilt es dann die einschlägigen Verteilungs- und Reliabilitätskennwerte zu ermitteln. Abschlie-

ßend soll die Validität der LARs-Kurzskala anhand ihrer Beziehungen zu ausgewählten Persönlichkeits-, Leistungs- und Verhaltensmerkmalen der Schüler untersucht werden: Im Sinne ihres bereichsspezifisch differentiellen Meßanspruchs ist dabei zu erwarten, daß die Summenwerte der LARs-Kurzskala stärker mit dem rechtschreibbezogenen Selbstkonzept als mit anderen Selbstkonzeptmaßen sowie stärker mit den Rechtschreib- als mit den Mathematikleistungen korreliert sind. Darüber hinaus ist davon auszugehen, daß die Summenwerte der LARs-Kurzskala in bedeutendem Ausmaß mit den diktatbezogenen Fähigkeitsattributionen kovariieren – und zwar negativ bei Erfolg und positiv bei Mißerfolg. Außerdem ist ein positiver Zusammenhang der LARs-Summenwerte mit dem Erleben von Schulunlust anzunehmen. Demgegenüber werden vergleichsweise geringe Beziehungen zum lehrerperzipierten Ausmaß an regressivem Schülerverhalten erwartet – insoweit bekanntermaßen Einschränkungen in der Kongruenz zwischen der intrapsychischen Befindlichkeit von Schülern und ihren offen beobachtbaren Verhaltensweisen in Rechnung zu stellen sind, die absehbar zu einer Minderung der diagnostischen Valenz der betreffenden Lehrerurteile führen dürften (ARKIN et al. 1983; DEW et al. 1984; FABER 1993, 1994; HELMKE 1983; KRAMPEN 1991; LANGE et al. 1983; PEKRUN 1983; WALTER 1981).

## 4 Methode

### 4.1 Personenstichprobe und Untersuchungsplan

Die Überprüfung der LARs-Kurzskala wurde an einer Stichprobe von Kindern des vierten Grundschuljahres vorgenommen, die aus 17 verschiedenen Klassen an acht Schulen eines mehrheitlich großstädtischen Einzugsgebiets stammten. Dabei wurden die Daten der LARs-Kurzskala und zu den ausgewählten Validierungsvariablen im Abstand von knapp 11 Monaten zweifach erhoben – und zwar jeweils zu Schuljahresbeginn und -ende. In die Auswertung konnten für den ersten Meßzeitpunkt  $N = 274$  vollständige Datensätze von 140 Mädchen und 134 Jungen sowie für den zweiten Meßzeitpunkt  $N = 257$  von 132 Mädchen und 125 Jungen einbezogen werden. Das Alter der Schüler reichte zu Untersuchungsbeginn von 9;0 bis 11;9 Jahren und lag im Median bei 9;11 Jahren. Die Teilnahmequote betrug pro Klasse durchschnittlich 78 Prozent. Alle Kinder nahmen freiwillig sowie nur nach ausdrücklicher Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten und der Klassenlehrer(innen) teil. Sämtliche Variablen wurden durch jeweils zwei eigens vorbereitete Untersuchungsleiter(innen) in Abwesenheit der Lehrkräfte klassenweise erhoben. Dies geschah im sog. Omnibusverfahren zusammen mit der Erfassung verschiedener anderer Variablen<sup>1</sup> und beanspruchte pro Klasse und Meßzeitpunkt einen Zeitaufwand von insgesamt zweimal zwei Unterrichtsstunden. Die leistungs- und verhaltensbezogenen Lehrerurteile wurden mittels entsprechend vorgegebener Schätzskalen von den zuständigen Klassenlehrer(inne)n, die durchgängig auch den Rechtschreibunterricht durchführten, schriftlich eingeholt.

<sup>1</sup> Die hier berichtete Studie ist Teil einer breiter angelegten Untersuchungsreihe über die „Struktur und Bedeutung rechtschreibbezogener Selbstkognitionen“ bei Grundschulern.

## 4.2 Validierungsvariablen und ihre Erfassung

**Allgemeines Selbstwertgefühl:** Zur Erfassung der generellen, weitgehend situationsunspezifischen Selbstbewertungen der Schüler wurden neun Items aus dem Selbstkonzeptfragebogen von WAGNER (1977a) herangezogen und durch ein Item von PEKRUN (1983) ergänzt. Die Darbietung dieser zehn Items erfolgte im vierstufigen Schätzformat. Beispiel-Item: „Mir geht immer alles schief.“ Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) belief sich für diese Skala zum ersten Meßzeitpunkt auf  $\alpha = .84$  und zum zweiten Meßzeitpunkt  $\alpha = .85$ .

**Allgemeines schulisches Fähigkeitsselbstkonzept:** Die umfassende Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten wurde ebenfalls durch zehn Items, von denen acht aus dem Verfahren von WAGNER (1977a) und zwei von PEKRUN (1983) stammen, erhoben. Auch ihre Darbietung erfolgte in vierstufigen Schätzformat. Beispiel-Item: „Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) betrug für diese Skala zum ersten Meßzeitpunkt  $\alpha = .86$  und zum zweiten Meßzeitpunkt  $\alpha = .87$ .“

**Schulunlust:** Das von den Schülern erlebte Ausmaß an Schulunlust wurde mittels der Skala „Einstellung zur Schule und zum Lernen“ aus dem Einstellungs-Fragebogen von WAGNER (1977b) erfragt. Die betreffenden zehn Items wurden ebenfalls abweichend von ihrer Originalform im vierstufigen Schätzformat dargeboten. Hohe Summenwerte markieren ein starkes Ausmaß an Schulunlust. Beispiel-Item: „Ich habe oft gar keine Lust, in die Schule zu gehen.“ Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) lag für diese Skala zum ersten Meßzeitpunkt bei  $\alpha = .93$  und zum zweiten Meßzeitpunkt bei  $\alpha = .89$ .

**Rechtschreibbezogenes Selbstkonzept:** Die rechtschreibbezogenen Selbsteinschätzungen der Schüler wurden mittels eines eigens entwickelten und für diese Untersuchung revidierten Fragebogens erfaßt (FABER 1991). Er setzt sich aus drei faktorenanalytisch bestätigten Teilskalen zusammen: Die Skala „Hilfslosigkeit“ thematisiert mit zehn vierstufigen Schätzitems die von den Schülern in ihrer Auseinandersetzung mit den schulischen Rechtschreibanforderungen erlebte Hilfslosigkeit und Inkompetenz. Schüler mit hohen Ausprägungen erleben ihre rechtschreibbezogenen Bemühungen als erfolglos und zeigen sich resigniert. Die Rechtschreibanforderungen stellen sich ihnen als kaum mehr kontrollierbar dar. Beispiel-Item: „Auch wenn ich übe, mache ich beim Schreiben noch viele Fehler.“ Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) dieser Skala betrug zum ersten Meßzeitpunkt  $\alpha = .87$  und zum zweiten Meßzeitpunkt  $\alpha = .85$ . Die Skala „Prüfungszuversicht“ thematisiert mit acht vierstufigen Schätzitems die erlebte Zuversicht und Kompetenz hinsichtlich der Bewältigung von Klassen-diktaten. Schüler mit hohen Ausprägungen nehmen das Diktat von vornherein als Situation wahr, die durch eigene Kompetenzen und Übungsanstrengungen bewältigt werden kann. Beispiel-Item: „Wenn ich zu Hause viel übe, geht beim Diktat nichts mehr schief.“ Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) dieser Skala belief sich zum ersten Meßzeitpunkt auf  $\alpha = .84$  und zum zweiten Meßzeitpunkt auf  $\alpha = .87$ . Die Skala „negative affektive Bewertungsreaktionen“ thematisiert mit sechs vierstufigen Schätzitems das von den Schülern realisierte Ausmaß an Abwertung rechtschreibspezifischer Anforderungen. Schüler mit hohen Ausprägungen erleben Rechtschreibsituationen als unangenehm, weil unkontrollierbar und bedrohlich. Sie würden sie nach Möglichkeit vermeiden wollen. Beispiel-Item: „Wenn ich wählen könnte, würde ich bei den Hausaufgaben das Rechtschreiben weglassen und lieber ein paar Rechenaufgaben mehr machen.“ Die interne Konsistenz dieser Skala (Cronbachs Alpha) lag zum ersten Meßzeitpunkt bei  $\alpha = .79$  und zum zweiten Meßzeitpunkt bei  $\alpha = .81$ . Für die entsprechende Gesamtskala, mit der die einzelnen Teilskalensummen zusammengefaßt sind, belief sich die interne Konsistenz

(Cronbachs Alpha) zum ersten Meßzeitpunkt auf  $\alpha = .90$  und zum zweiten Meßzeitpunkt auf  $\alpha = .91$ .

**Diktatbezogene Kausalattributionen:** Der von den Schülern subjektiv wahrgenommene Einfluß der Ursachenfaktoren Fähigkeit, Anstrengung, Schwierigkeit und Zufall (WEINER 1984) wurde im Hinblick auf die naivpsychologische Erklärung eigenen Erfolgs wie Mißerfolgs im Diktat erfragt. Dies erfolgte für jeden Ursachenfaktor gesondert mit Hilfe eines vierstufigen Schätzitems (FABER 1990). Die auf diese Weise erhaltenen acht Einflußschätzungen korrelieren zum ersten Meßzeitpunkt maximal zu  $r = -.35$  und zum zweiten Meßzeitpunkt maximal zu  $r = -.43$ . Sie können somit als voneinander weitgehend unabhängige Informationen behandelt werden.

**Schulleistungen:** Die aktuellen Rechtschreibleistungen der Schüler wurden über zwei verschiedene Indikatorvariablen ermittelt. Zum einen war ein Rechtschreibtest zu bearbeiten. Zum ersten Meßzeitpunkt wurde hierfür eine verkürzte Zusammenfassung der beiden Parallelförmigen des Diagnostischen Rechtschreibtests für dritte Klassen von MÜLLER (1983) verwendet. Sie enthält 30 ausgewählte Lückensatzdiktate, deren Schwierigkeitsgrad überwiegend im mittleren Bereich angesiedelt ist (mittlerer Schwierigkeitsindex:  $p = 58.2$ ). Kodiert wurde für diesen Test jeweils die Summe der richtig geschriebenen Lückenwörter. Seine interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) betrug  $\alpha = .91$ . Zum zweiten Meßzeitpunkt wurde ein eigens entwickelter Test eingesetzt, der aus 42 ausgewählten Lückensatzdiktaten besteht. Seine Items wurden mehrheitlich den Testvorlagen von GLOGAUER (1980) entnommen. Ihr Schwierigkeitsgrad bewegt sich überwiegend im mittleren Bereich (mittlerer Schwierigkeitsindex:  $P = 60.3$ ). Auch hier ging die Summe der richtig geschriebenen Wörter in die Auswertung ein. Die interne Konsistenz dieses Verfahrens lag bei  $\alpha = .89$ . Darüber hinaus wurden die zensurenmäßigen Lehrerurteile zum aktuellen Leistungsstand der Schüler im Rechtschreiben und in Mathematik erfragt. Dies geschah mittels sechsstufiger Schätzitems, welche die zuständigen Lehrer(innen) schriftlich vorgelegt bekamen. Für die Auswertung wurden diese Lehrerurteile umgepolt, so daß numerisch hohe Werte auf entsprechend starke Leistungen verweisen.

**Regressives Schülerverhalten:** Das im Klassenunterricht zu beobachtende Ausmaß an regressivem Schülerverhalten wurde mittels drei vierstufiger Schätzitems von den Lehrer(inne)n erfragt. Dabei ging es im einzelnen um die von ihnen bei jedem Schüler erlebte Ängstlichkeit, Rückzugstendenz und Unselbständigkeit (FABER 1988). Diese Lehrereinschätzungen ließen sich zu einer Kurzska zusammenfassen, deren interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) zum ersten Meßzeitpunkt bei  $\alpha = .76$  und zum zweiten Meßzeitpunkt bei  $\alpha = .80$  lag.

**Alter und Geschlecht:** Zur Ergänzung wurden als biographische Kontrollvariablen noch das Alter und das Geschlecht (Kodierung: 1 = männlich, 2 = weiblich) der Schüler in die Analyse einbezogen.

## 5 Ergebnisse<sup>2</sup>

### 5.1 Itemanalysen

Die für beide Meßzeitpunkte gesondert berechneten deskriptiven Kennwerte der LARs-Items erweisen sich als

<sup>2</sup> Alle statistischen Analysen wurden im Rechenzentrum der Universität Hannover mit der Version 2.2 des SPSS\*-Programms (SCHUBÖ u. UEHLINGER 1986) durchgeführt. An dieser Stelle gilt mein Dank Herrn Dipl.-Päd. Rüdiger Krause, zum Zeitpunkt der Untersuchungsauswertung als wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Hannover beschäftigt, für die sorgfältige Erstellung der umfangreichen Rohwertedatei.



Tab. 1: Ergebnisse der Itemanalysen: Mittelwerte (AM), Standardabweichungen (s) und Schwierigkeitsindizes (P) der LARs-Items zu beiden Meßzeitpunkten

Items:	Meßzeitpunkt 1: Anfang Klasse 4 N = 274			Meßzeitpunkt 2: Ende Klasse 4 N = 257		
	AM	s	P	AM	s	P
LARs 01	2.78	1.19	63.8	2.62	1.12	55.3
LARs 02	1.74	1.04	23.6	1.81	1.10	27.7
LARs 03	2.62	1.17	58.8	2.35	1.17	44.7
LARs 04	2.85	1.11	66.6	2.71	1.19	57.2
LARs 05	2.06	1.18	34.1	2.04	1.19	35.1
LARs 06	2.69	1.19	59.5	2.44	1.22	50.6
LARs 07	1.20	1.08	29.8	1.95	1.06	29.1
LARs 08	2.36	1.23	48.1	2.19	1.12	39.1
LARs 09	1.77	1.06	23.8	1.68	0.95	20.5
LARs 10	2.23	1.14	42.1	2.10	1.13	36.5
LARs 11	2.04	1.11	32.3	2.03	1.07	33.9
LARs 12	2.03	0.99	29.8	1.85	0.99	27.2
LARs 13	1.85	1.17	27.0	1.90	1.17	29.9

recht akzeptabel (Tab.1): Die meisten Mittelwerte zeigen sich annähernd im Bereich der theoretischen Skalenmitte angesiedelt, und die Standardabweichungen markieren, gemessen an dem nur vierfach gestuften Schätzformat der LARs-Items, eine hinreichende Streuung der Antworten. Die Schwierigkeitsindizes, die für jedes Item den relativen Anteil der beiden angstbestätigenden Beantwortungsmöglichkeiten wiedergeben, lassen durchweg niedrige bis mittlere Zustimmungsraten erkennen. Dabei fällt die Zustimmung für die Items 3, 4 und 6, mit denen das von den Schülern realisierte Ausmaß an Besorgtheit hinsichtlich der Güte und der möglichen Konsequenzen ihrer Diktatleistung thematisiert wird, verhältnismäßig hoch aus. Demgegenüber fällt sie für die Items 2 und 9, mit denen das von den Schülern realisierte Ausmaß an physiologischen und affektiven Aufregungsreaktionen im Zusammenhang mit sozial exponierten Unterrichtssituationen thematisiert wird, verhältnismäßig niedrig aus. Im ganzen verdeutlichen diese Ergebnisse indes zu beiden Meßzeitpunkten eine theoretisch erwartungsgemäße Ausprägung der erfragten Leistungsangstreaktionen.

5.2 Faktorenanalysen, Skalenbildung und Skalenkennwerte

Als Voraussetzung für eine Entscheidung über die Bildung einer intern validierten Form der LARs-Kurzskala wurde zunächst die faktorielle Struktur ihres Itemsatzes erkundet. Dabei ging es vorrangig um die Frage, inwieweit sich die auf der Ebene der Konstruktoperationalisierung vorgenommene Differenzierung der rechtschreibspezifischen Leistungsangstreaktionen in eine Besorgtheits- und

eine Aufregungskomponente empirisch bestätigen lassen würde. Die dazu nach der Hauptkomponentenmethode für beide Meßzeitpunkte getrennt durchgeführten Faktorenanalysen erbringen allerdings Eigenwerteverläufe (Tab.2), die nach dem Scree-Test (CATTELL 1966) jeweils eine einfaktorielle Lösung nahelegen. Die auf Itemniveau rechtschreibspezifisch unterschiedenen Besorgtheits- und Aufregungsreaktionen der Schüler erscheinen folglich am besten durch einen gemeinsamen Leistungsangstfaktor repräsentiert. Die einschlägigen Faktorladungen liegen für beide Meßzeitpunkte allesamt im Bereich von  $a > .40$ , mit einer Ausnahme sogar im Bereich von  $a > .50$ , und weisen jeweils alle Items als faktorielle Markiervariablen aus, die in zulänglicher Weise zur merkmalspezifischen Varianzaufklärung beitragen. Entsprechend günstig stellen sich auch die Trennschärfekoeffizienten zu beiden Meßzeitpunkten dar (Tab.2).

Auf der Basis dieser Ergebnisse wurden schließlich pro Meßzeitpunkt alle 13 LARs-Items für die endgültige Skalenbildung herangezogen. Mit dieser Skalenform läßt sich das von den Schülern erlebte Ausmaß an rechtschreibängstlicher Besorgtheit und Aufregtheit summarisch erfassen. Die Verteilung ihrer Rohwertsummen erweist sich dabei zum ersten Meßzeitpunkt annähernd symmetrisch, d.h. in unternormal exzessiver Weise leicht linkssteil ausgeprägt (Tab.3). Die Überprüfung mittels des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests ergibt keine signifikante Ab-

Tab. 2: Faktorenanalytische Ergebnisse: Faktorladungen (a) und Kommunalitäten ( $h^2$ ) sowie part-whole-korrigierte Trennschärfen ( $r_{it}$ ) der LARs-Items zu beiden Meßzeitpunkten

Items:	Meßzeitpunkt 1: Anfang Klasse 4 N = 274			Meßzeitpunkt 2: Ende Klasse 4 N = 257		
	Eigenwerteverlauf: 5.23 - 1.14 - 0.99 - 0.85			Eigenwerteverlauf: 5.96 - 1.01 - 0.89 - 0.81		
	a	$h^2$	$r_{it}$	a	$h^2$	$r_{it}$
LARs 01	.600	.360	.518	.628	.394	.559
LARs 02	.615	.379	.538	.661	.436	.592
LARs 03	.610	.373	.530	.635	.404	.566
LARs 04	.611	.373	.534	.697	.486	.629
LARs 05	.568	.323	.483	.592	.351	.519
LARs 06	.693	.480	.614	.739	.545	.676
LARs 07	.660	.436	.578	.704	.496	.632
LARs 08	.582	.339	.496	.640	.410	.565
LARs 09	.489	.239	.412	.579	.335	.506
LARs 10	.727	.528	.648	.784	.615	.723
LARs 11	.677	.459	.591	.693	.480	.620
LARs 12	.717	.515	.634	.716	.513	.647
LARs 13	.656	.431	.574	.699	.489	.633
aufgeklärte Varianz:	40.3			45.8		

Tab. 3: Verteilungskennwerte und Reliabilitätsschätzungen der LARs-Kurzskala zu beiden Meßzeitpunkten

	Meßzeitpunkt 1: Anfang Klasse 4 N = 274	Meßzeitpunkt 2: Ende Klasse 4 N = 257
Arithmetisches Mittel	28.8	27.6
Median	28.5	26.0
Schiefe	.213	.328
Exzeß	-.724	-.970
Standardabweichung	9.2	9.8
Cronbachs Alpha	.87	.90
Halbierungsreliabilität	.89	.89
Standardmeßfehler	3.1	3.3

weichung von der Normalverteilungsannahme (K-S  $Z = 1.087$ ,  $p = .188$ ). Demgegenüber fällt die Verteilung der Rohwertsummen zum zweiten Meßzeitpunkt stärker linkssteil und flacher aus (Tab.3). Die Überprüfung mittels des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests belegt hier eine überzufällige Abweichung von der Normalverteilungsannahme ( $KS-Z = 1.632$ ,  $p = 0.10$ ). Dieser Unterschied zwischen den beiden Meßzeitpunkten ist statistisch bedeutsam (t-Test für abhängige Stichproben:  $t = 3.65$ ,  $df = 235$ ,  $p = .000$ ): Gegen Schuljahresende berichten vergleichsweise mehr Schüler ein eher niedriges und weniger Schüler ein mittleres Niveau an rechtschreibspezifischer Leistungsangst. Zugleich verstärkt sich die Streuung der Merkmalsausprägungen leicht – d.h. es zeichnen sich im Trend zunehmende interindividuellen Differenzen in der untersuchten Stichprobe ab (Abb.2).

Die Kennwerte zur instrumentellen Reliabilität der LARs-Kurzskala, nämlich die nach Cronbachs Alpha berechnete interne Konsistenz und die nach Spearman-Brown berechnete Halbierungsreliabilität, zeigen sich zu beiden Meßzeitpunkten zulänglich hoch und bestätigen somit ihre psychometrische Meßgenauigkeit (Tab.3). Die Wiederholungsreliabilität beläuft sich über den zugrundeliegenden Erhebungszeitraum von knapp 11 Monaten auf  $r_{tt} = .74$  ( $p < .001$ ). Insofern können die mit der LARs-Kurzskala erfaßten Merkmalsinformationen langfristig als ziemlich stabil gelten.

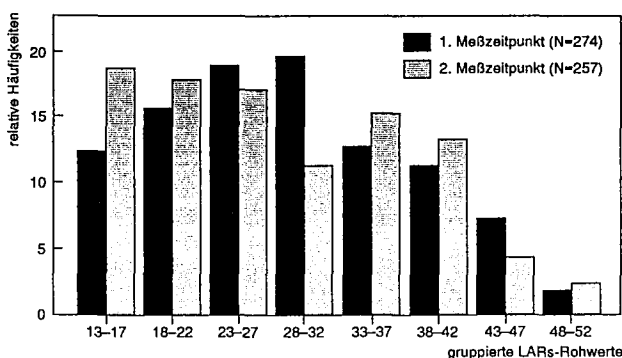


Abb. 2: Relative Häufigkeitsverteilung der gruppierten LARs-Rohwerte für beide Meßzeitpunkte (Klassenbreite  $h = 5$ )

### 5.3 Validität

Die Beziehungen zwischen den LARs-Summenwerten und dem Alter der Schüler fallen infolge der relativ hohen Altershomogenität ( $s = 6$  Monate) der untersuchten Stichprobe vernachlässigbar gering aus. Gleiches gilt für das Ausmaß geschlechtsspezifischer Effekte (Tab.4). Dieses Ergebnis erscheint insofern bemerkenswert, als die Mädchen zu beiden Meßzeitpunkten deutlich bessere Rechtschreibleistungen zeigen als die Jungen (Meßzeitpunkt 1:  $t = -2.41$ ,  $p = .017$ , Meßzeitpunkt 2:  $t = -2.39$ ,  $p = .018$ ) – diesen Leistungsvorteil jedoch nicht in ein rechtschreibspezifisch geringeres Leistungsangstniveau umsetzen können. Vielmehr erweist sich das individuelle Angsterleben, so die Ergebnisse entsprechend zweifaktorieller Varianzanalysen<sup>3</sup>, vorrangig vom aktuellen Leistungsstand (Meßzeitpunkt 1:  $F = 17.776$ ,  $p = .000$ , Meßzeitpunkt 2:  $F = 22.599$ ,  $p = .000$ ) und nicht vom Geschlecht der Schüler (Meßzeitpunkt 1:  $F = 0.442$ ,  $p = .507$ , Meßzeitpunkt 2:  $F = 0.004$ ,  $p = .951$ ) beeinflusst.

Mit den verschiedenen Selbstkonzeptvariablen kovariieren die Summenwerte der LARs-Kurzskala zu beiden Meßzeitpunkten in weitgehend erwartungsgemäßer Weise (Tab.4). Das Erleben hoher rechtschreibspezifischer Leistungsangst geht mit einem verringerten allgemeinen Selbstwertgefühl, mit einem niedrigeren schulischen Fähigkeitsselbstkonzept, mit verstärkten rechtschreibbezogenen Hilflosigkeitsreaktionen und Abwertungsaffekten sowie mit verringerter rechtschreibbezogener Prüfungszuversicht einher. Dabei fallen vor allem die Beziehungen mit dem von den Schülern berichteten Ausmaß an rechtschreibbezogener Hilflosigkeit deutlich stärker aus als mit ihrem allgemeinen schulischen Fähigkeitsselbstkonzept und ihrem allgemeinen Selbstwertgefühl. Zur Kontrolle der teilweise recht hohen Überlappungen zwischen den Selbstkonzeptvariablen ( $r_{\min} = .23$ ,  $r_{\max} = .74$  zum ersten Meßzeitpunkt und  $r_{\min} = -.28$ ,  $r_{\max} = .73$  zum zweiten Meßzeitpunkt), die auf der Ebene bivariater Zusammenhangsmaße zur erheblichen Überschätzung der betreffenden Validitätskoeffizienten beitragen können (LIENERT u. RAATZ 1994), wurden ergänzend entsprechende multiple Regressionsanalysen mit den LARs-Summenwerten als Kriterium und den Selbstkonzeptvariablen als Prädiktoren berechnet. Um mögliche Multikollinearitätseffekte zu vermeiden, wurde dazu die Gesamtskala zum rechtschreibspezifischen Selbstkonzept verwendet (Tab.5). Die Ergebnisse dieser multiplen Regressionsanalysen liefern ein präzisiertes Bild der untersuchten Beziehungen, insofern die rechtschreibbezogene Leistungsangst zu beiden Meßzeitpunkten am besten durch die rechtschreibbezogenen Selbsteinschätzungen der Schüler vorhergesagt werden kann. Daneben trägt auch das allgemeine Selbst-

<sup>3</sup> Da die empirisch aufgetretenen Zellenbesetzungen hier ungleichmäßig verteilt waren, wurden die zweifaktoriellen Varianzanalysen nicht nach der Standard-, sondern nach der Regressionsmethode berechnet. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, daß es die ungewichteten Zellenmittelwerte ohne Berücksichtigung der jeweiligen Fallzahlen zugrundelegt (DIEHL u. ARBINGER 1990).

Tab. 4: Beziehungen zwischen ausgewählten Validierungsvariablen und der LARs-Kurzskala zu beiden Meßzeitpunkten (Signifikanz: \**p* < .05, \*\*\**p* < .001)

	LARs-Kurzskala Meßzeitpunkt 1: Anfang Klasse 4 N = 274	LARs-Kurzskala Meßzeitpunkt 2: Ende Klasse 4 N = 257
Alter	.09	.14*
Geschlecht	-.02	-.06
allgemeines Selbstwertgefühl	-.64***	-.64***
allgemeines schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	-.52***	-.60***
rechtschreibbezogenes Selbstkonzept: Hilfslosigkeit	.77***	.82***
Prüfungszuversicht	-.50***	-.57***
affektive Abwertungsreaktionen	.37***	.35***
Schulunlust	.34***	.29***
Rechtschreibtest	-.43***	-.40***
Lehrerurteil: Rechtschreibleistungen	-.50***	-.56***
Lehrerurteil: Mathematikleistungen	-.40***	-.45***
Lehrerurteil: regressives Schülerverhalten (total)	.36***	.26***
Ängstlichkeit	.23***	.20***
Rückzugstendenzen	.36***	.21***
Unselbständigkeit	.30***	.24***

wertgefühl noch substantiell, wenn auch vergleichsweise schwächer, zur Aufklärung des Leistungsangsterlebens bei. Demgegenüber vermag das allgemeine schulische Fähigkeitsselbstkonzept keinen eigenständigen Beitrag mehr zu leisten. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Komponenten des Schülerelbstkonzepts bestätigt sich somit der schulfachspezifische Meßanspruch der LARs-Kurzskala zu beiden Meßzeitpunkten.

Zwischen dem Ausmaß der von den Schülern berichteten Schulunlust und den LARs-Summenwerten finden sich zu beiden Meßzeitpunkten mäßig positive Korrelationen (Tab.4). Schüler, die rechtschreibbezogen erhöhte Leistungsangstreaktionen erleben, neigen demnach auch tendenziell zu negativeren Einstellungen gegenüber Schule und Unterricht.

Mit den erhobenen Schulleistungsvariablen zeigt sich die LARs-Kurzskala erwartungsgemäß negativ korreliert – wobei ihre Beziehungen auf der Ebene der Lehrerurteile zu den Rechtschreibleistungen erkennbar stärker ausfallen als zu den Mathematikleistungen (Tab.4). Aufgrund der nicht unbeträchtlichen Überlappung der leistungsbezogenen Lehrerurteile (*r* = .58 zum ersten Meßzeitpunkt und *r* = .57 zum zweiten Meßzeitpunkt) wurden auch hier wie-

Tab. 5: Multiple Regressionsanalysen zu den differentiellen Beziehungen zwischen Selbstkonzept- bzw. Schulleistungsvariablen und der LARs-Kurzskala zu beiden Meßzeitpunkten: standardisierte Beta-Gewichte (*b*), multiple Korrelationskoeffizienten (*R*) und minderungskorrigierte quadrierte multiple Korrelationskoeffizienten (adj. *R*<sup>2</sup>). In die beiden getrennt vorgenommenen Analysen wurden die Selbstkonzept- bzw. Schulleistungsprädiktoren jeweils blockweise eingeführt (Signifikanz: \*\**p* < .01, \*\*\**p* < .001)

		LARs-Kurzskala Meßzeitpunkt 1: Anfang Klasse 4 N = 274	LARs-Kurzskala Meßzeitpunkt 2: Ende Klasse 4 N = 257
allgemeines Selbstwertgefühl	<i>b</i> <sub>1</sub>	-.394***	-.282***
allgemeines schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	<i>b</i> <sub>2</sub>	.000	-.081
rechtschreibbezogenes Selbstkonzept <sup>a</sup>	<i>b</i> <sub>3</sub>	-.485***	-.537***
<i>R</i>		.770***	.788***
adj. <i>R</i> <sup>2</sup>		.587	.617
Lehrerurteil: Rechtschreibleistungen	<i>b</i> <sub>1</sub>	-.390***	-.456***
Lehrerurteil: Mathematikleistungen	<i>b</i> <sub>2</sub>	-.176**	-.178**
<i>R</i>		.513***	.576***
adj. <i>R</i> <sup>2</sup>		.263	.326

<sup>a</sup> Hohe Summenwerte verweisen hier auf hoch erlebte Prüfungszuversicht bei zugleich niedrig erlebter Hilfslosigkeit und niedrig erlebten affektiven Abwertungsreaktionen.

derum zusätzliche multiple Regressionsanalysen mit den LARs-Summenwerten als Kriterium und den Schulleistungsinformationen als Prädiktoren berechnet. Ihre Ergebnisse machen deutlich, daß die von den Schülern rechtschreibbezogen erlebte Leistungsangst zu beiden Meßzeitpunkten in erster Linie durch die Rechtschreibleistungen vorhergesagt werden kann (Tab.5). Demzufolge bestätigt sich der schulfachspezifisch differentielle Meßanspruch der LARs-Kurzskala auch auf der Ebene der Schulleistungen zureichend.

Mit den lehrerperzipierten Ausprägungen regressiven Schülerverhaltens zeigen sich die LARs-Summenwerte wie erwartet zu beiden Meßzeitpunkten niedrig bis mäßig korreliert (Tab.4). Diejenigen Schüler, die ein erhöhtes Ausmaß an rechtschreibbezogener Leistungsangst berichten, werden von den Lehrern zwar im Trend als ängstlicher, zurückgezogener und unselbständiger beurteilt – gleichwohl bleiben die betreffenden Zusammenhänge insgesamt so schwach, daß von einer diagnostisch zulänglichen Korrespondenz zwischen den Selbsteinschätzungen der Schüler und den Fremdeinschätzungen durch die Lehrer nicht die Rede sein kann.

Zwischen den LARs-Summenwerten und den diktatbezogenen Kausalattributionen der Schüler finden sich zu beiden Meßzeitpunkten bedeutsame Zusammenhänge mit

Tab. 6: Beziehungen zwischen der LARs-Kurzskala und den diktatbezogenen Kausalattributionen der Schüler zu beiden Meßzeitpunkten (Signifikanz:  $**p < .01$ ,  $***p < .000$ )

	LARs-Kurzskala Meßzeitpunkt 1: Anfang Klasse 4 N = 274	LARs-Kurzskala Meßzeitpunkt 2: Ende Klasse 4 N = 257
diktatbezogene Erfolgsattributionen:		
Fähigkeit	-.37***	-.35***
Anstrengung	.14**	.02
Schwierigkeit	.03	-.04
Zufall	.25***	.28***
diktatbezogene Mißerfolgsattributionen:		
Fähigkeit	.32***	.27***
Anstrengung	.21***	.06
Schwierigkeit	.02	-.01
Zufall	.04	.13

den fähigkeitsbezogenen Erfolgsattributionen, mit den zufallsbezogenen Erfolgsattributionen und mit den fähigkeitsbezogenen Mißerfolgsattributionen (Tab. 6). Im einzelnen führen Schüler mit hoher rechtschreibspezifischer Leistungsangst Erfolge im Diktat eher auf glückliche Zufallsumstände und weniger auf die eigenen Fähigkeiten zurück. Mißerfolge im Diktat erklären sie sich dagegen vorrangig mit eigenen Fähigkeitsmängeln. Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse, daß Schüler mit rechtschreibspezifisch hohem Angsterleben ungünstige Leistungsergebnisse in der eigenen Person begründet sehen, sich indes für günstige Leistungsergebnisse nicht in der gleichen Weise als verantwortlich wahrnehmen – insofern absehbar selbstwertabträgliche, im Sinne erlernter Hilflosigkeitsreaktionen längerfristig lernhemmende Attributionstendenzen realisieren.

## 6 Diskussion

Mit den vorgelegten Ergebnissen finden sich die Angaben zu den psychometrischen Eigenschaften und zur Validität der LARs-Kurzskala aus der entsprechenden Vorstudie (FABER 1993) hinlänglich bestätigt und ergänzt: Zu beiden Meßzeitpunkten hat sich eine faktorenanalytisch begründete Gesamtskala bilden lassen, mit der die rechtschreibängstlichen Besorgtheits- und Aufgeregtheitsreaktionen der untersuchten Viertklässler summarisch erfaßt werden können – und dies unter der Bedingung zureichender instrumenteller Skalenreliabilitäten sowie einer langfristig ausnehmend hohen Wiederholungsreliabilität. Aufgrund ihrer Beziehungen zu den ausgewählt herangezogenen Selbstkonzept- und Schulleistungsmaßen erweist sich der bereichsspezifisch differenzielle Meßanspruch der

LARs-Kurzskala in Übereinstimmung mit den einschlägigen Vorstudienresultaten untermauert. Zu beiden Meßzeitpunkten werden die LARs-Summenwerte auf der Ebene des Schülerelbstkonzepts am stärksten von den rechtschreibspezifischen Selbsteinschätzungen und auf der Ebene der Schulleistungen am stärksten von den rechtschreibbezogenen Lehrerurteilen determiniert. Darüber hinaus fallen die Zusammenhänge der LARs-Summenwerte mit den diktatbezogenen Kausalattributionen und mit der Schulunlust der Schüler weitgehend erwartungsgemäß aus. Und schließlich ist auch hier das bereits in der Vorstudie nachgewiesene Problem des mangelnden Zusammenhangs zwischen dem lehrerperzipierten Ausmaß an regressivem Schülerverhalten und dem rechtschreibspezifischen Leistungsangsterleben der Schüler deutlich geworden. Insbesondere mit diesem Teilergebnis ist einmal mehr auf die Notwendigkeit verwiesen, die leistungsthematisch kritischen Befindlichkeiten und Überzeugungen von Schülern nicht einzig über das Lehrerurteil, sondern auf jeden Fall auch über geeignete Befragungsinstrumente zu erheben (FABER 1994, WALTER 1981).

Obgleich die Konstruktvalidität der LARs-Kurzskala durch die vorliegende Untersuchung im ganzen ein weiteres Mal gestützt erscheint, bedürfen verschiedene Einzelergebnisse der weiteren Klärung: So ist es auch hier nicht gelungen, die a priori im Zuge der Skalenentwicklung vorgenommene Differenzierung des Leistungsangstkonstrukts in eine rechtschreibspezifische Besorgtheits- und Aufgeregtheitskomponente faktoriell zu verifizieren. Auch trotz der in dieser Hinsicht eindeutigen Eigenwertverläufe zusätzlich vorgenommene Rotationsversuche haben weder nach dem varimax- noch nach dem oblimin-Verfahren eine einschlägige zweifaktorielle Lösung bestätigen können. Ungeachtet der nachweislich hohen Kovariation zwischen diesen beiden Komponenten, die ihre zureichende faktorenanalytische Trennung von vornherein erschweren dürften, sollten weiterführende Studien in dieser Hinsicht noch mehr Klarheit erbringen – etwa unter Verwendung eines im Hinblick auf mögliche sozialängstliche Situationsdeutungen revidierten, erweiterten und kontrollierten Itemsatzes (FABER 1993; HELMKE 1983; SCHWARZER 1993). Ein anderer Ansatzpunkt für gezielte Folgeanalysen ergibt sich aus dem Umstand, daß sich die Mädchen der untersuchten Schülerstichprobe trotz signifikant besserer Rechtschreibleistungen in ihrem rechtschreibbezogenen Leistungsangstniveau nicht von den Jungen unterscheiden. Hier wirken sich unter Umständen geschlechtsrollentypische Effekte in den selbstbezogenen Überzeugungen der Mädchen aus, die es durch einschlägige Untersuchungsansätze erst noch genauer zu erkunden gilt (BRÜGELMANN 1993).

Unter dem Vorbehalt dieser Forschungsperspektiven unterstreichen die vorgelegten Untersuchungsergebnisse unterdessen theoretisch und empirisch erneut das Erfordernis, die leistungsthematisch bedeutsamen Aspekte der Schülerpersönlichkeit stärker als bislang in schulfachspezifisch differenzierender Weise zu konzeptualisieren und zu analysieren. Die LARs-Kurzskala mag dazu einen Beitrag liefern, indem sich mit ihr weiterführende Möglichkeiten eröffnen, die Erforschung zu den partiell rechtschreibspezifischen Facetten kognitiv-motivationaler Strukturen der Schülerpersönlichkeit zu intensivieren (FABER 1992 a, b, 1995 a; MARSH 1990). Vor diesem Hintergrund wird sie sich im Hinblick auf die einschlägige

Diagnose- und Beratungspraxis auch als methodische Hilfe für die Erfassung kognitiv-motivationaler Risikofaktoren im Zusammenhang mit bestehenden Rechtschreibschwierigkeiten nutzen lassen können (FABER 1994).

### Summary

#### *The Measurement of Students' Spelling-specific Test Anxiety: Further Psychometric and Validation Results for a Short Scale*

In the present study the psychometric properties and the criterion-related validity of a short scale for measuring students' spelling-specific test anxiety were analyzed. This scale consists of 13 self-rating items which reflect students' worry and emotionality reactions in face of spelling requirements at school. Along with some concurrent criterion variables (such as general self-esteem, academic and spelling-related self-concept, and spelling-related attributions, spelling and mathematics achievement, regressive classroom behavior), data were gathered at the beginning (N = 274) and, nearly 11 months later, at the end (N = 257) of the school year. At both measurement times, principal component analyses correspondingly revealed one common test anxiety factor and led to an overall scale format. This final scale solutions appeared to be sufficiently reliable and stable. Furthermore, their relationships to the various criterion variables largely turned out as theoretically expected. Especially, the spelling-specific test anxiety scores could be best predicted by spelling-specific self-concept and by spelling achievement, respectively. Thus, the findings of the present study could replicate the results of a previous pilot study and provided further support for the construct validity of interpretations based upon the spelling-specific test anxiety scale.

### Literatur

ARKIN, R. M./KOLDITZ, T. A./KOLDITZ, K. K. (1983): Attributions of the text anxious student. Self-assessments in the classroom. *Personality and Social Psychology Bulletin* 9, 271-280. – BECKER, P./SCHNEIDER, J./SCHUMANN, C. (1975): Über die Bereichsspezifität der Angstneigung. Ein Beitrag zur situationsbezogenen Eigenschaftsmessung. *Psychologische Beiträge* 17, 112-132. – BORCHERT, J./KNOPF-JERCHOW, H./DAHABASHI, A. (1991): Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen. Ein kritisches Handbuch für Praktiker. Heidelberg: Asanger. – BRÜGELMANN, H. (1993): Wo genau liegen geschlechtsspezifische Unterschiede im Schriftspracherwerb? Eine kritische Übersicht über den Forschungsstand. In: RICHTER, S./BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Mädchen lernen anders lernen Jungen (14-26). Bottighofen: Libelle. – CATTELL, R. B. (1966): The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research* 1, 245-276. – DEFFENBACHER (1980): Worry and emotionality in test anxiety. In: SARASON, I. G. (Ed.): *Test anxiety: Theory, research and applications* (111-128). Hillsdale: Erlbaum. – DEW, K. M. H./GALASSI, J. P./GALASSI, M. D. (1984): Math anxiety: Relation with situational test anxiety, performance, physiological arousal, and math avoidance behavior. *Journal of Counseling Psychology* 31, 580-583. – DIEHL, J. M./ARBINGER, R. (1990): Einführung in die

Inferenzstatistik. Eschborn: Klotz. – ENDLER, N. S. (1975): A person-situation interaction model for anxiety. In: SPIELBERGER, C. D./SARASON, I. G. (Eds.): *Stress and anxiety*. Volume 1 (145-164). New York: Wiley. – FABER, G. (1988): Schülerelbstkonzepte und lehrerperzipierte Verhaltensauffälligkeiten – eine Erkundungsstudie in dritten Grundschulklassen. *Heilpädagogische Forschung* 14, 44-51. – FABER, G. (1990): Allgemein leistungsthematische Kausalattributionen in Abhängigkeit von Schulleistungen und Schülerelbstkonzepten. Eine Querschnittuntersuchung gegen Ende der Grundschulzeit. *Empirische Pädagogik* 4, 329-352. – FABER, G. (1991): Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zum rechtschreibbezogenen Selbstkonzept von Grundschulern. *Empirische Pädagogik* 5, 317-347. – FABER, G. (1992 a): Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerelbstkonzepten und Schulleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 24, 66-82. – FABER, G. (1992 b): Rechtschreibbezogene Selbsteinschätzungen im Zusammenhang von Schülerelbstkonzept und Schulleistung: Eine Untersuchung im vierten Grundschuljahr. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 6, 185-196. – FABER, G. (1993): Eine Kurzskaala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen: LARs. *Empirische Pädagogik* 7, 253-284. – FABER, G. (1995): Schulfachspezifische Leistungsängste von Grundschulern: Eine Analyse ihrer differentiellen Beziehungen zu ausgewählten Selbstkonzept- und Leistungsmaßen (im Druck). – FABER, G. (1994): Das schulfachspezifische Erleben von Hilflosigkeit, Zuversicht und Leistungsangst – Eine vergleichende Untersuchung zu den selbstbezogenen Überzeugungen und zum lehrerperzipierten Verhalten rechtschreibschwacher Grundschüler. *Sonderpädagogik* 24, 188-201. – GÄRTNER-HARNACH, V. (1973): Fragebogen für Schüler FS 5-10. Ein Schulanstangfragebogen für 5. bis 10. Klassen. Weinheim: Beltz. – GJESME, T. (1981): The factor structure of test anxiety among children with different characteristics. *Scandinavian Journal of Educational Research* 25, 63-98. – GLOGAUER, W. (1980): Rechtschreibtests zur Fehlerdiagnose und objektiven Leistungsmessung und -beurteilung für die 3./4. Jahrgangsstufe mit 15 Testbogen zum Kopieren, Lösen und Prozentrangtabellen. München: Ehrenwirth. – GOTTFRIED, A. E. (1982): Relationships between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adolescents. *Journal of School Psychology* 20, 205-215. – HAKKETT, G. (1985): Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology* 32, 47-56. – HAGTVET, K. A. (1976): Worry and emotionality components of test anxiety in different sex and age groups of elementary school children. *Psychological Reports* 39, 1327-1334. – HELMKE, A. (1983): Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen. Frankfurt a. M.: Lang. – HEMBREE (1988): Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research* 58, 47-77. – HODAPP, V. (1991): Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5, 121-130. – JACOBS, B. (1982): Die Fachspezifität der Prüfungsängstlichkeit. Universität des Saarlandes: Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaften, Nr. 13. – KENDALL, P. C. (1978): Anxiety: States, traits – situations? *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 46, 280-287. – KRAMPEN, G. (1991): Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. In: SCHWARZER, R./WICKLUND, R. A. (Eds.): *Anxiety and self-focused attention* (111-123). Chur: Harwood. – KRETSCHMANN, R./ELSPASS, D. (1992): Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit manifesten Versagensängsten. *Sonderpädagogik*

- 22, 4-19. - LANGE, B./KUFFNER, H./SCHWARZER, R. (1983): Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisationseffekten. Opladen: Westdeutscher Verlag. - LIEBERT, R.M./MORRIS, L.W. (1967): Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports* 20, 975-978. - LIENERT, G.A./RAATZ, U. (1994): Testaufbau und Testanalyse (5. Aufl.). Weinheim: Beltz. - LUKESCH, H. (1982): Fachspezifische Prüfungsängste. Eine deskriptive Analyse der schulsystem- und schulartbezogenen Verbreitung der Ängste von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 29, 257-267. - MARSH, H.W. (1988): The content specificity of math and English anxieties: The High School and Beyond study. *Anxiety Research* 1, 137-149. - MARSH, H.W. (1990): A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review* 2, 77-172. - MELLSTROM, M./ZUCKERMAN, M./CICALA, G.A. (1978): General versus specific traits in the assessment of anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 46, 423-431. - MORRIS, L.W./DAVIS, M.A./HUTCHINGS, C.H. (1981): Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology* 73, 541-555. - MÜLLER, R. (1983): Diagnostischer Rechtschreibtest für dritte Klassen DRT 3 (2. Aufl.). Weinheim: Beltz. - PEKRUN, R. (1983): Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt a.M.: Lang. - PLAKE, B.S./PARKER, C.S. (1982): The development and validation of a revised version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Educational and Psychological Measurement* 42, 551-557. - RAMIREZ, O.M./DOCKWEILER, C.J. (1987): Mathematics anxiety: A systematic review. In: SCHWARZER, R./VAN DER PLOEG, H.M./SPIELBERGER, C.D. (Eds.): *Advances in test anxiety research*. Volume 5 (157-175). Lisse: Swets and Zeitlinger. - ROST, D.H./SCHERMER, F.J. (1989): Diagnostik des Leistungsangsterlebens. *Diagnostica* 35, 287-314. - ROUNDS, J.B./HENDEL, D.D. (1980): Mathematics anxiety and attitudes toward mathematics. *Measurement and Evaluation in Guidance* 13, 83-89. - SARASON, I.G. (1984): Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 929-938. - SCHUBÖ, W./UEHLINGER, H.-M. (1986): SPSS<sup>®</sup>. Handbuch der Programmversion 2.2. Stuttgart: Fischer. - SCHWARZER, R. (1981): Besorgtheit und Aufgeregtheit als unterscheidbare Komponenten der Leistungsängstlichkeit. *Psychologische Beiträge* 23, 579-594. - SCHWARZER, R. (1993): *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. - SCHWARZER, R./SEIPP, B./SCHWARZER, C. (1989): Mathematics performance and anxiety: A meta-analysis. In: SCHWARZER, R./VAN DER PLOEG, H.M./SPIELBERGER, C.D. (Eds.): *Advances in test anxiety research*. Volume 6 (105-119). Lisse: Swets and Zeitlinger. - SEPIE, A.C./KEELING, B. (1978): The relationship between types of anxiety and under-achievement in mathematics. *Journal of Educational Research* 72, 15-19. - SUINN, R.M./EDWARDS, R. (1982): The measurement of mathematics anxiety: The Mathematics Rating Scale for Adolescents - MARS-A. *Journal of Clinical Psychology* 38, 576-580. - VAGT, G./KUHN, B. (1976): Zum Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und Schulleistung: Die Berücksichtigung des Ausmaßes der häuslichen Vorbereitung auf schulische Prüfungssituationen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 23, 163-173. - WAGNER, J.W.L. (1977a): Fragebogen zum Selbstkonzept FSK 4-6. Weinheim: Beltz. - WAGNER, J.W.L. (1977b): Fragebogen: Einstellung zur Schule FES 4-6. Weinheim: Beltz. - WALTER, H. (1981): *Angst bei Schülern* (2. Aufl.). München: Reinhardt. - WEINER, B. (1984): *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz. - WIECZERKOWSKI, W./NIKEL, H./JANOWSKI, A./FITTKAU, B./RAUER, W. (1979): *Angstfragebogen für Schüler AFS* (4. Aufl.). Braunschweig: Westermann. - WIGFIELD, A./MEECE, J.L. (1988): Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology* 80, 210-216.
- Anschrift des Verfassers: Dipl.-Päd. Günter Faber, Kornstr. 82, 38640 Goslar.