



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Vermittelnde Variablen im akademischen
Fähigkeitsselbstkonzept der Muttersprache Deutsch
und der Fremdsprache Englisch

Verfasserin

Anna Rainer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ. -Prof. Dipl. -Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

Diese Diplomarbeit ist meinen Eltern, Gerald und Eva Rainer, gewidmet. An dieser Stelle möchte ich mich zuallererst ganz herzlich bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium durch ihre immerwährende finanzielle Unterstützung ermöglicht und mich in schwierigen Zeiten gestärkt und motiviert haben.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Schwestern, Sophie und Nora Rainer, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind und mich in der mitunter nervenaufreibenden Zeit des Verfassens dieser Arbeit emotional unterstützt haben. Ohne den „drill instructor“ und die „Chefköchin“ hätte ich diese Zeit nicht überstanden. Bei meinem Freund, Mario Hager, möchte mich dafür bedanken, dass er während des gesamten Studiums zu mir gestanden hat und mich auch in Prüfungszeiten „ertragen“ hat.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Großmutter, Maria Rainer, die immer an mich geglaubt hat und mein Leben als Studentin durch zahlreiche finanzielle Unterstützungen erleichtert hat.

Darüber hinaus möchte ich mich bei Stephan Lang, für den meist geduldigen und stets abrufbereiten Support bei EDV-Problemen, bedanken.

Bei Herrn Dr. Mag. Marko Lüftenegger bedanke ich mich für die fachliche Betreuung und Unterstützung bei der Fertigstellung dieser Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	4
TABELLENVERZEICHNIS	5
1 EINLEITUNG	7
2 FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT	9
2.1 BEGRIFFLICHE BESTIMMUNG	9
2.2 DAS HIERARCHISCHE SELBSTKONZEPTMODELL	10
2.3 FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT UND LEISTUNG	13
2.4 ENTWICKLUNG FACHSPEZIFISCHER FÄHIGKEITSELBSTKONZEPTE	14
2.4.1 <i>Internal/External frame of reference model</i>	14
2.4.2 <i>Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum „Internal/External frame of reference model“</i>	15
2.4.3 <i>Erweiterung des „Internal/External frame of reference model“</i>	19
2.4.4 <i>Big-Fish-Little-Pond-Effekt und Basking-In-Reflected-Glory-Effekt</i>	21
2.5 FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT UND INTERESSE AM FACH	24
2.6 FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT UND ATTRIBUTION	27
2.6.1 <i>Dimensionen der Kausalattribution</i>	28
2.6.2 <i>Ergebnisse empirischer Untersuchungen</i>	29
2.7 FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT UND SCHULSTUFE	31
2.7.1 <i>Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung in der mittleren und späten Kindheit</i>	31
2.7.2 <i>Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung im Jugendalter</i>	32
2.8 FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT UND SCHULFORMEN	34
2.9 FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT UND GESCHLECHT	34
3 FRAGESTELLUNGEN	39
4 METHODE	43
4.1 VORGEHENSWEISE	43
4.2 ERHEBUNGSINSTRUMENT	43
4.2.1 <i>Erfassung soziodemografischer Daten und untersuchungsrelevanter Daten</i>	43
4.2.2 <i>Schulnoten und durchschnittliche Klassenleistung</i>	44
4.2.3 <i>Fähigkeitsselbstkonzept</i>	44
4.2.4 <i>Interesse am Fach</i>	45
4.2.5 <i>(Miss-) Erfolgsattribution</i>	46
4.3 STICHPROBE	47
4.3.1 <i>Stichprobe Deutsch</i>	47
4.3.2 <i>Stichprobe Englisch</i>	47
4.4 STATISTISCHES AUSWERTUNGSVERFAHREN	48
4.4.1 <i>Mehrebenenanalyse</i>	48

4.4.2 Reliabilitätsanalysen.....	53
5 ERGEBNISSE	54
5.1 DESKRIPTIVE ERGEBNISSE	54
5.1.1 Deutsch.....	54
5.1.2 Englisch.....	55
5.3 KLASSENUNTERSCHIEDE IM FACHSPEZIFISCHEN FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT	56
5.3.1 Klassenunterschiede in Deutsch.....	57
5.3.2 Klassenunterschiede in Englisch.....	57
5.4 UNTERSCHIEDE AUF SCHÜLEREBENE.....	58
5.4.1 Schulfach Deutsch.....	58
5.4.2 Schulfach Englisch.....	60
5.5 UNTERSCHIEDE AUF KLASSENEBENE.....	63
5.5.1 Schulfach Deutsch.....	63
5.5.2 Schulfach Englisch.....	64
6 DISKUSSION.....	67
6.1 KLASSENUNTERSCHIEDE	67
6.2 UNTERSCHIEDE AUF SCHÜLEREBENE.....	67
6.3 UNTERSCHIEDE AUF KLASSENEBENE.....	71
6.4 LIMITATIONEN DER EIGENEN STUDIE.....	73
6.5 PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN	73
7 ZUSAMMENFASSUNG.....	75
LITERATURNACHWEIS	77

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: HIERARCHISCHES SELBSTKONZEPTMODELL (SHAVELSON, HUBNER, & STANTON, 1976, S. 413)	11
ABBILDUNG 2: DAS MODIFIZIERTE SELBSTKONZEPTMODELL (MÖLLER & KÖLLER, 2004, S. 20)	12
ABBILDUNG 3: DARSTELLUNG DES BIG-FISH-LITTLE POND-EFFEKTS (BRÜLL, 2010, S. 67)	22
ABBILDUNG 4: ITEM ZUR ERFASSUNG DER ZEUGNISNOTE IN DEUTSCH BZW. ENGLISCH.....	44

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: VIER-FELDER-SCHEMA DER ATTRIBUTION (WEINER, 1986)	29
TABELLE 2: SKALA ZUR ERFASSUNG DES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPTS IN DEUTSCH (KUNTER ET AL., 2002).....	45
TABELLE 3: SKALA ZUR ERFASSUNG DES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN ENGLISCH (KUNTER ET AL., 2002).....	45
TABELLE 4: SKALA ZUR ERFASSUNG DES INTERESSES AN DEUTSCH (KRAPP, 2002).....	45
TABELLE 5: SKALA ZUR ERFASSUNG DES INTERESSES AN ENGLISCH (KRAPP, 2002).....	46
TABELLE 6: ITEM ZUR ERFASSUNG DER ERFOLGSATTRIBUTION IM FACH DEUTSCH BZW. IM FACH ENGLISCH.....	46
TABELLE 7: ITEM ZUR ERFASSUNG DER MISSERFOLGSATTRIBUTION IM FACH DEUTSCH BZW. IM FACH ENGLISCH.....	46
TABELLE 8: SCHRITTE DER MEHREBENENANALYSE.....	53
TABELLE 9: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN DEUTSCH NACH DEM GESCHLECHT	54
TABELLE 10: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN DEUTSCH NACH SCHULSTUFEN	54
TABELLE 11: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN DEUTSCH NACH SCHULNOTEN	54
TABELLE 12: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN DEUTSCH NACH SCHULFORMEN	55
TABELLE 13: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN ENGLISCH NACH DEM GESCHLECHT	55
TABELLE 14: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN ENGLISCH NACH SCHULSTUFEN	55
TABELLE 15: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN ENGLISCH NACH SCHULNOTEN	56
TABELLE 16: AKADEMISCHES FÄHIGKEITSELBSTKONZEPT IN ENGLISCH NACH SCHULFORMEN	56
TABELLE 17: NULLMODELL UND INTRAKLASSENKORRELATION IN DEUTSCH.....	57
TABELLE 18: NULLMODELL UND INTRAKLASSENKORRELATION IN ENGLISCH.....	57
TABELLE 19: MODELL 1 - BERÜCKSICHTIGUNG DER PRÄDIKTOREN AUF INDIVIDUALEBENE IM FACH DEUTSCH.....	60
TABELLE 20: MODELL 1 - BERÜCKSICHTIGUNG DER PRÄDIKTOREN AUF INDIVIDUALEBENE IM FACH ENGLISCH.....	62
TABELLE 21: MODELL 2 - BERÜCKSICHTIGUNG DER PRÄDIKTOREN AUF INDIVIDUALEBENE UND AUF KLASSENEBENE IM FACH DEUTSCH.....	64
TABELLE 22: MODELL 2 - BERÜCKSICHTIGUNG DER PRÄDIKTOREN AUF INDIVIDUALEBENE UND AUF KLASSENEBENE IM FACH ENGLISCH.....	66

I Theoretischer Teil

1 Einleitung

Fähigkeitsselbstkonzepte können über verschiedene vermittelnde Mechanismen Lernprozesse begünstigen oder erschweren. Wie viel Vertrauen ein/eine Schüler/in in seine/ihre eigenen Fähigkeiten hat, ist nicht nur ein wichtiges Bildungsziel, sondern beeinflusst das Erleben und Verhalten von Schülern/innen in Lern- und Leistungsverhalten in verschiedener Weise.

Fähigkeitsselbstkonzepte gelten deshalb in der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung als bedeutsame Schülermerkmale, die leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können. Die meisten theoretischen und empirischen Arbeiten zum Thema „Selbstkonzept“ beziehen sich entweder auf die Bedingungen und Konsequenzen eines fachunspezifischen allgemeinen Selbstkonzepts oder differenzieren innerhalb des akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes zwischen den einzelnen Schulfächern und widmen sich vor allem dem Fachbereich Mathematik. Untersuchungen zum Fähigkeitsselbstkonzept in der Fremdsprache Englisch und in der Muttersprache Deutsch liegen nur wenige vor.

In den letzten Jahren nehmen kommunikative Kompetenzen und somit auch die Wichtigkeit des Erlernens einer Fremdsprache für die allgemeine Bildung immer mehr an Bedeutung zu (Holder, 2005). So stellt sich die Frage, ob die Erkenntnisse für das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept auf das muttersprachliche bzw. fremdsprachliche Fähigkeitsselbstkonzept übertragen werden können.

Ziel der Untersuchung ist es, die Auswirkungen verschiedener schulischer Prädiktoren auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch und in der Fremdsprache Englisch zu untersuchen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich im theoretischen Teil mit dem hierarchischen Selbstkonzeptmodell (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), der Genese von Fähigkeitsselbstkonzepten und den ausschlaggebenden Prädiktoren für das Fähigkeitsselbstkonzept.

Der empirische Teil wird mit der Spezifizierung der Forschungsfragen eingeleitet. Anschließend wird im Methodenteil auf die Vorgehensweise bei der Datenerhebung,

die Erhebungsinstrumente und das statistische Auswertungsverfahren genauer eingegangen. Die Ergebnisdarstellung und die Diskussion der Ergebnisse bilden den Abschluss der Arbeit.

2 Fähigkeitsselbstkonzept

In diesem Kapitel wird zuerst das Fähigkeitsselbstkonzept definiert (2.1) sowie das hierarchische Selbstkonzeptmodell und dessen Modifikation vorgestellt (2.2). Im Anschluss wird die große Bedeutung der eigenen schulischen Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept diskutiert (2.3) und ein wichtiges Modell zur Genese akademischer Fähigkeitsselbstkonzepte wird vorgestellt (2.4). In den darauffolgenden Unterkapiteln wird auf die Wichtigkeit des Interesses am Fach (2.5) und die Rolle der Attribution bei Erfolg bzw. Misserfolg (2.6) für das Ausmaß des Fähigkeitsselbstkonzeptes eingegangen. Die abschließenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der Wirkung von Alterseffekten (2.7) auf das Fähigkeitsselbstkonzept, den Differenzen zwischen verschiedenen Schulformen (2.8) und auf die Rolle des Geschlechts in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept (2.9) wird genauer eingegangen.

2.1 Begriffliche Bestimmung

Wenn ein/e Schüler/in sich in einer Leistungssituation befindet, fragt er/sie sich in den meisten Fällen: „Kann ich das? Wie hoch sind meine Fähigkeiten?“. Diese Überlegungen einer/eines Schülers/in können sich auf die Intelligenz im Allgemeinen oder auf spezifische Fähigkeiten in einem bestimmten Fach beziehen. Unter dem Selbstkonzept versteht man das mentale Modell einer Person, welches diese anwendet, um ihre eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften zu beurteilen (Moschner & Dickhäuser, 2010). Je positiver diese Selbstbewertung ausfällt, desto höher ist das Selbstkonzept (Moschner & Dickhäuser, 2010).

In der pädagogischen Psychologie ist die Bedeutung des Selbstkonzeptes insbesondere im leistungsbezogenen Kontext untersucht worden. Der Teilbereich des Selbstkonzeptes, der sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bezieht, wird als Fähigkeitsselbstkonzept bzw. als akademisches Selbstkonzept bezeichnet (Moschner & Dickhäuser, 2010).

Akademische Selbstkonzepte stellen generalisierte fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen dar, die Schüler/innen aufgrund von Kompetenzerfahrungen

in Schulfächern erwerben (Möller & Köller, 2004). Diese Erfahrungen und Bewertungen sind durch Urteile anderer, durch konkrete Rückmeldungen und durch die dazugehörigen Kausalattributionen geprägt (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Akademische Selbstkonzepte bilden Facetten der Identität, die der Person Auskunft über eigene Stärken und Schwächen geben (Möller & Köller, 2004). In Abhängigkeit von der Höhe ihres Fähigkeitsselbstkonzeptes erklären sich Lernende das Zustandekommen der eigenen Leistung unterschiedlich (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2000, zitiert nach Rost et al., 2004).

2.2 Das hierarchische Selbstkonzeptmodell

Ein wichtiger Meilenstein in der Selbstkonzeptforschung und die erste theoretische Darstellung des Selbstkonzepts als hierarchisches, multifaktorielles Modell stammt von Shavelson, Hubner, & Stanton (1976). Die Autoren fassten die bis dahin vorliegenden Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung zusammen und beschrieben sieben Merkmale, die das Selbstkonzept ausmachen:

- a.) Organized: Es ist strukturiert und organisiert. Das Individuum kategorisiert große Mengen an Informationen über sich selbst und setzt diese zueinander in Beziehung.
- b.) Multifacted: Es ist multifaktoriell, wobei die einzelnen Facetten die angenommenen Kategorien widerspiegeln.
- c.) Hierarchical: Es ist hierarchisch aufgebaut. An der Spitze des Modells steht das allgemeine Selbstkonzept (Abbildung 1). Auf der ersten Zwischenebene wird zwischen einem leistungsbezogenen Selbstkonzept (akademisches Selbstkonzept) und einem nicht-leistungsbezogenen Selbstkonzept unterschieden. Das akademische Selbstkonzept wird des Weiteren nach verschiedenen Inhaltsbereichen differenziert (Shavelson & Bolus, 1982), d.h., die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten sind fachspezifisch ausgerichtet. Sie betreffen konkrete Einschätzungen in einem bestimmten Fach, wie beispielsweise das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik, das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch, das Fähigkeitsselbstkonzept in Geschichte oder das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch.

Das nicht-leistungsbezogene Selbstkonzept wird in die Teilbereiche soziales Fähigkeitsselbstkonzept, emotionales Fähigkeitsselbstkonzept und Körper selbstkonzept unterteilt.

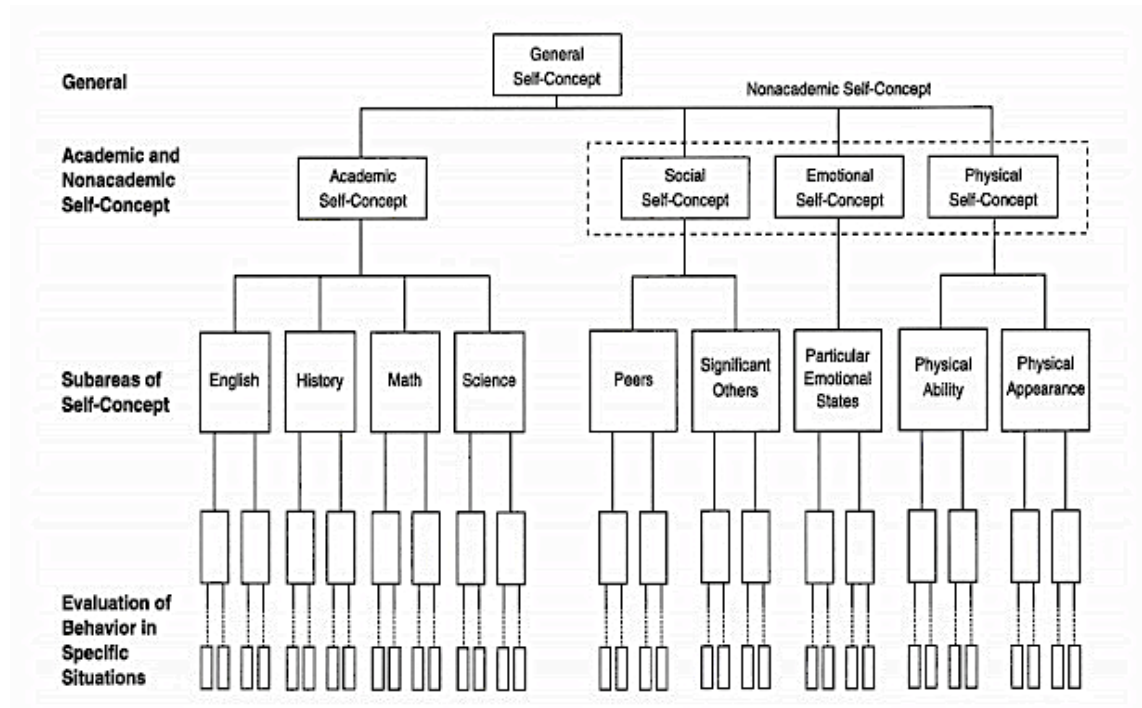


Abbildung 1: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, S. 413)

- d.) Stable: Das allgemeine Selbstkonzept an der Spitze des Modells ist stabil, aber je weiter man in der Hierarchie nach unten kommt, desto situationsspezifischer und als Konsequenz weniger stabil wird das Selbstkonzept.
- e.) Developmental: Das Selbstkonzept wird mit zunehmendem Alter facettenreicher. Kinder lernen, dass sie in den verschiedenen Bereichen unterschiedliche Begabungen haben können. Dies führt zu der Ausbildung verschiedener Selbstkonzeptfacetten.
- f.) Evaluative: Die Teilaspekte des Selbstkonzeptes enthalten jeweils eine affektive Komponente (*Ich fühle mich wohl in der Schule.*) als auch eine kognitiv-evaluative Komponente (*Ich bin gut in der Schule.*).
- g.) Differentiable: Das Selbstkonzept kann von anderen Konstrukten, mit denen es in Zusammenhang steht, wie beispielsweise der Schulleistung, abgegrenzt werden.

Die Schulleistung beispielsweise in Mathematik sollte aber mit dem Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik hoch korrelieren.

Der Fokus dieser Arbeit liegt weiters auf demjenigen Bereich, welcher sich auf die Selbsteinschätzungen von Fähigkeiten bezieht, also auf das akademische Selbstkonzept (Fähigkeitsselbstkonzept) bzw. auf die fachspezifischen Facetten im Kontext schulischen Lernens.

Shavelson & Bolus (1982) machten eine der zentralen Revisionen des ursprünglichen multifaktoriellen, hierarchischen Selbstkonzeptmodells (Shavelson et al., 1976). Ihre Überlegungen führten zu einer Aufspaltung des akademischen Selbstkonzeptes. An Stelle eines allgemeinen akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes wurden zwei oder mehrere weitgehend voneinander unabhängige Komponenten angenommen: das sprachliche und das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988).

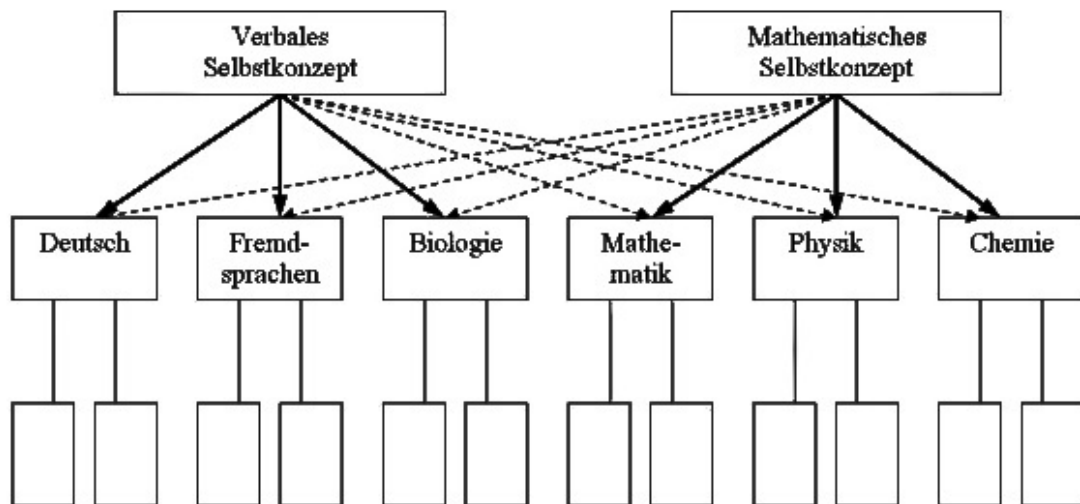


Abbildung 2: Das modifizierte Selbstkonzeptmodell (Möller & Köller, 2004, S. 20)

Diese beiden Komponenten scheinen nahezu unkorreliert zu sein, obwohl die Schulleistungen in diesen Bereichen miteinander korrelieren (Marsh, 1986). Im Modell von Shavelson & Bolus (1982) wird von einer hierarchischen, multifaktoriellen Struktur des Selbstkonzeptes nach verschiedenen Inhaltsbereichen ausgegangen. Ergebnisse

empirischer Untersuchungen (Marsh, Byrne, & Shavelon, 1988; Marsh & Shavelson, 1985) unterstützten die Annahme, dass ein mathematisches und ein verbales Fähigkeitsselbstkonzept klar von einander unterschieden werden können.

2.3 Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung

Das Fähigkeitsselbstkonzept zählt zu den wichtigsten Prädiktoren für die Schulleistung (Hannover, 2002). Denn nicht nur die tatsächliche Kompetenz beeinflusst die gezeigte Leistung, sondern auch die Erwartungen. Mit dem Eintritt in die Schule schenken Schülern/innen den kognitiven Fähigkeiten besondere Aufmerksamkeit (Filipp, 2006). Ob ein/eine Schüler/in sich als kompetent oder weniger kompetent wahrnimmt, wirkt sich somit deutlich auf dessen/deren Leistungsfähigkeit und die tatsächlich gezeigte Leistung aus. Im Rahmen einer Metaanalyse (Hansford & Hattie, 1982) wurde der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Schulleistung anhand von 128 Untersuchungen analysiert. Es zeigte sich, dass das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept in Höhe von $r = .42$ mit der Schulleistung korreliert.

Bezüglich der Frage nach der Kausalität der Beziehung zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Schulleistung ist man sich in der einschlägigen Fachliteratur über folgende zwei Punkte einig: Erstens determiniert die vorangegangene Leistung einer Person zum Teil das Fähigkeitsselbstkonzept (skill-development-Ansatz). Zweitens kann das Fähigkeitsselbstkonzept nachfolgend das Erleben und Verhalten beeinflussen (self-enhancement-Ansatz) (Dickhäuser, 2006). Neuere Studien stützen ein Modell reziproker Effekte, wonach sich sowohl das Fähigkeitsselbstkonzept auf die Leistung auswirkt als auch die Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept (Marsh & Yeung, 1997, zitiert nach Filipp, 2006). Diese Reziprozitätsannahme kann nach der Metaanalyse von Valentine, Dubois & Cooper (2004, zitiert nach Filipp, 2006) als hinreichend belegt gelten. Das Fähigkeitsselbstkonzept scheint die Leistungsentwicklung allerdings deutlich geringer zu beeinflussen als die Rückwirkung des Leistungsniveaus auf das Fähigkeitsselbstkonzept.

Auf den skill development-Ansatz, welcher für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist, wird im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen.

2.4 Entwicklung fachspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte

2.4.1 Internal/External frame of reference model

Der bekannteste pädagogisch-psychologische Erklärungsansatz zur Entwicklung akademischer Selbstkonzepte ist das „internal/external frame of reference model“ (Bezugsrahmenmodell) (Marsh, 1986). Das von Marsh (1986) vorgeschlagene Modell bildet die Grundlage, auf der erklärt werden kann, wie Personen eigene Fähigkeiten aufgrund vorangehender Leistung erschließen. Allein die Information über die eigene Schulnote, beispielsweise in Mathematik, reicht nicht aus, um auf die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts in Mathematik zu schließen (Dickhäuser & Galfe, 2004).

Ausgehend von dem Befund, dass, obwohl sprachliche und mathematische Schulleistungen positiv miteinander korrelieren, das sprachliche und das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept deutlich geringer positiv zusammenhängen bzw. zu einer Nullkorrelation neigen (Schilling et al., 2004), werden im Bezugsrahmenmodell zwei gegenläufige Vergleichsprozesse für die Bildung fachspezifischer Selbstkonzepte eigener Begabung angenommen: soziale-externale Vergleiche und dimensionale-interne Vergleiche. Nach dem Bezugsrahmenmodell führen also nicht nur die wahrgenommenen schulischen Leistungen zu Unterschieden in den Fähigkeitsselbstkonzepten, sondern auch die Leistungsvergleiche.

Demnach nützen Schüler/innen einerseits *soziale-externale Vergleiche* mit den Mitschülern/innen. Diese Vergleiche finden innerhalb eines Faches statt, dabei werden die eigenen wahrgenommenen Fähigkeiten mit den wahrgenommenen Fähigkeiten verschiedener Mitschüler/innen verglichen. Sind die eigenen Leistungen besser als die der Mitschüler/innen, so soll es zu hohen Fähigkeitsselbstkonzepten kommen, sind sie schlechter als die Leistungen der Mitschüler/innen, entstehen niedrigere Fähigkeitsselbstkonzepte. Der Logik des Modells zufolge können trotz konstanter

Leistung in verschiedenen Vergleichsgruppen ganz unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte entstehen.

Andererseits nutzen Schüler/innen auch *internale-dimensionale Vergleiche*. Diese Vergleiche beziehen sich auf die Relation der sprachlichen (bzw. mathematischen) Leistungen eines Schülers/in zu seinen/ihren mathematischen (bzw. sprachlichen) Leistungen. Die eigene Leistung im Fach A wird mit der eigenen Leistung im Fach B verglichen. Sind die Leistungen im Fach A und B nicht gleich, folgt daraus ein fachspezifisch unterschiedlich ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept. Dem Modell zufolge können bei einem dimensionalen Vergleich zwei Schüler/innen mit identischer Mathematikleistung unterschiedliche mathematische Selbstkonzepte haben, wenn sie unterschiedliche Deutschleistungen aufweisen.

Für die Beziehung zwischen der Leistung und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der mathematischen und verbalen Domäne zeigten sich für soziale Vergleichsprozesse üblicherweise positive Effekte der Leistung auf das jeweils korrespondierende Fähigkeitsselbstkonzept, während dimensionale Vergleiche zu negativen Korrelationen zwischen der Leistung und dem jeweils nicht-korrespondierenden Selbstkonzept führten (Pohlmann et al., 2006; Marsh & Parker, 1984; Marsh 1984).

Dem Modell von Marsh (1986) zufolge wirken bei der Entstehung von Fähigkeitsselbstkonzepten sowohl soziale (externale) als auch dimensionale (internale) Vergleiche zusammen. Durch diese Annahme kann erklärt werden, warum mathematische und sprachliche Fähigkeitsselbstkonzepte häufig geringer zusammenhängen als die entsprechenden mathematischen und sprachlichen Leistungen: Die negative Korrelation der Fähigkeitsselbstkonzepte, die aus dem dimensional Vergleich resultiert, und die positive Korrelation, die aus dem sozialen Vergleich entsteht, gleichen einander aus (Dickhäuser, 2003).

2.4.2 Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum „Internal/External frame of reference model“

Die überwiegende Anzahl an Studien zum Einfluss von Vergleichsprozessen auf das Fähigkeitsselbstkonzept ist pfadanalytischer Natur (Dickhäuser & Galfé, 2004) und auf

das Fach Mathematik beschränkt. Verschiedene Autoren sind dabei der Frage nachgegangen, welche Variablen die Bevorzugung bestimmter Vergleichsprozesse bedingen und welche Effekte diese Vergleichsprozesse auf Fähigkeitsselbstkonzepte haben.

Möller & Köller (1998) haben in ihrer Untersuchung von Schüler/innen der 7. und 8. Schulstufe die Präferenzen bestimmter Vergleichsrichtungen für das Fach Mathematik untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass Schüler/innen mit guten Noten oder einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik vermehrt soziale Vergleiche mit Schüler/innen mit gleichen Noten oder *soziale Abwärtsvergleiche*, also Vergleiche mit Schülern/innen mit schlechteren Noten, vornahmen. Schüler/innen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik nahmen vermehrt *dimensionale Abwärtsvergleiche*, also Vergleiche mit Fächern, in denen sie noch schlechtere Noten haben, vor. Dabei hatten dimensionale Vergleiche folgenden Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept: Nach dimensionalen Aufwärtsvergleichen zeigte sich ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept als nach dimensionalen Abwärtsvergleichen. Des Weiteren zeigte sich, dass soziale Vergleiche folgenden Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik hatten: Aus sozialen Aufwärtsvergleichen resultierte ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept als aus sozialen Abwärtsvergleichen.

In der Untersuchung von Dickhäuser & Galfe (2004) bei Schüler/innen der Grundschule im Fach Mathematik zeigten sich jedoch für die Präferenzen der Vergleichsrichtungen konträre Resultate. Die Autoren haben zusätzlich zu sozialen und dimensional Vergleichen auch *temporale Vergleiche* erfasst. Unter temporalen Vergleichen versteht man intraindividuelle Vergleiche, bei denen die eigene aktuelle Leistung mit der eigenen Leistung aus der Vergangenheit verglichen wird.

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass Schüler/innen der Grundschule bei allen Vergleichsarten Aufwärtsvergleiche gegenüber Abwärtsvergleichen bevorzugten. Der Einfluss dimensionaler und temporaler Vergleichsinformationen auf das Fähigkeitsselbstkonzept scheint in der Grundschule aber eher gering zu sein. Soziale Vergleiche werden offenbar weit häufiger angestellt. Trotz der positiven Auswirkungen von sozialen Abwärtsvergleichen auf das Fähigkeitsselbstkonzept scheinen

Grundschüler/innen diese aber selten zu nützen. Die Autoren erklärten sich die bevorzugte Nutzung von Aufwärtsvergleichen bei Grundschülern/innen, trotz der negativen Folgen für das Fähigkeitsselbstkonzept, dadurch, dass diese für Schüler/innen informativer seien als Abwärtsvergleiche. Der Vergleich mit besseren Schülern/innen, anderen Fächern oder zu verschiedenen Zeitpunkten scheint Beispiele für erfolgreiches Leistungsverhalten zu liefern. Beispielsweise, welche Strategien in anderen Fächern, bei anderen Schülern/innen oder zu anderen Zeitpunkten zu einer besseren Leistung geführt haben.

Pohlmann et al. (2006) sind in ihrer Untersuchung bei Schülern/innen der 7.–10. Schulstufe der Frage nachgegangen, ob dimensionale Vergleiche zwischen Leistungen in zwei Domänen (Deutsch und Mathematik) in stärkerem Ausmaß zu einer Aufwertung des Fähigkeitsselbstkonzeptes in der besseren Domäne oder zu einer Abwertung des Fähigkeitsselbstkonzeptes in der schwächeren Domäne beigetragen haben. Ziel der Untersuchung war es, die Auswirkungen von dimensionalen Auf- und Abwärtsvergleichen zwischen den mathematischen und verbalen Leistungen zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Tatsache, in einem Fach A noch schlechtere Leistungen erbracht zu haben als in einem Fach B, günstig auf das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept im Fach B auswirkt (*dimensionaler Abwärtsvergleich*). Im Fach A hingegen bessere Noten erzielt zu haben als im Fach B, wirkte sich nur geringfügig negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept im Fach B aus (*dimensionaler Aufwärtsvergleich*). Es zeigten sich stärkere Effekte von dimensionalen Abwärtsvergleichen als von dimensionalen Aufwärtsvergleichen.

Die ursprüngliche Form des I/E-Modells (Marsh, 1986) bezieht sich auf den Kontrast zwischen Mathematik und muttersprachlicher Leistung und ist für den Kontrast Mathematik und Englisch als Muttersprache untersucht worden (Marsh, 1986). Untersuchungen (Möller & Koller, 2004; Köller et al., 1999, zitiert nach Dickhäuser, 2003) für den deutschen Sprachraum haben gezeigt, dass das Modell auch für die Anwendung mit anderen Muttersprachen, nämlich Deutsch als Muttersprache, gültig ist.

Stützende Befunde für das I/E-Modell liegen allerdings hauptsächlich für den Kontrast von muttersprachlichen und mathematischen Inhalten vor, nicht jedoch für den Kontrast zwischen fremdsprachlichen und mathematischen Inhalten.

Schilling et al. (2004) sind in ihrer Untersuchung der Frage nachgegangen, ob das bislang hauptsächlich am muttersprachlichen und mathematischen Kontrast untersuchte I/E-Modell von Marsh (1986) auch für andere Schulfächer gilt, und haben Assimilationseffekte (positive Korrelation zwischen der Leistung in einer Domäne auf das nicht-korrespondierende Fähigkeitsselbstkonzept) und Kontrasteffekte (negative Korrelation zwischen der Leistung in einer Domäne auf das nicht-korrespondierende Fähigkeitsselbstkonzept) im Kontext dimensionaler Vergleiche untersucht. Sie haben die Fähigkeitsselbstkonzepte und Noten in Mathematik und Physik (mathematisch-naturwissenschaftliche Domäne), in Deutsch und Englisch (verbale Domäne) sowie in Geschichte und Biologie erhoben. Die vom I/E-Modell vorhergesagten Kontrasteffekte traten nur zwischen Fächern unterschiedlicher Domänen auf. Innerhalb der mathematisch-naturwissenschaftlichen Domäne wurden hingegen Assimilationseffekte beobachtet, d.h. die Leistung in Mathematik (bzw. Physik) hatte einen positiven Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Physik (bzw. Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik). Nach diesen Befunden ist die Generalisierbarkeit des I/E Modells auf alle Schulfächer in Frage zu stellen.

Rost et al. (2004) haben mit ihren Daten illustriert, dass die aus dem I/E-Modell abgeleitete Hypothese über negative Interkorrelationen zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten bei dimensional Vergleichen nur für Schüler/innen mit unterschiedlichen Leistungen/Noten in den entsprechenden Fächern gilt. Dieser Befund macht deutlich, dass die Effekte dimensionaler Vergleiche auf Fähigkeitsselbstkonzepte einerseits von der tatsächlichen Unterschiedlichkeit der Leistungen in den zu vergleichenden Fächern abhängen, andererseits aber von der Verschiedenheit der Fächer selbst. Denn Leistungen aus Fächern, die deutlich unterschiedliche Anforderungen stellen (wie Mathematik und Englisch), werden stärker kontrastiert als Leistungen aus Fächern mit ähnlichen Anforderungen (wie Deutsch und Englisch).

2.4.3 Erweiterung des „Internal/External frame of reference model“

Marsh et al. (2001) haben in ihrer Studie die Beschränkung der Darstellung des Zusammenhangs zwischen der Leistung und den fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten auf ein mathematisches und ein verbales Fähigkeitsselbstkonzept aufgegeben. Die Autoren fanden für Hongkong-Chinesen drei unabhängige Selbstkonzeptkomponenten: das mathematische Selbstkonzept, das muttersprachliche Selbstkonzept (Chinesisch) und ein fremdsprachliches Selbstkonzept (Englisch). Der Erweiterung des I/E-Modells (Marsh, Kong, & Hau, 2001) zufolge können auch innerhalb einer Domäne (sprachliche Domäne) Leistungen dimensional miteinander verglichen werden. Dem Modell zufolge werden Leistungen in sprachlichen Fächern zum Gegenstand des dimensional Vergleichs, wenn es sich bei der einen Sprache um die Muttersprache und bei der anderen Sprache um eine Fremdsprache handelt. Das verbal-muttersprachliche Fähigkeitsselbstkonzept entsteht also nicht nur durch den dimensional Vergleich der muttersprachlichen Leistung mit der mathematischen, sondern auch durch den dimensional Vergleich der muttersprachlichen Leistung mit der fremdsprachlichen Leistung. Es zeigten sich zwischen allen Fähigkeitsselbstkonzepten hohe Leistungsinterkorrelationen, aber negative Effekte der Leistung in einem Fach auf das jeweils nicht-korrespondierende Fähigkeitsselbstkonzept in einem anderen Fach.

Empirische Befunde zur Überprüfung (Marsh & Yeung, 2001) der Erweiterung des Modells unterstützten die Annahmen von Marsh et al. (2001) nur teilweise. Die Befunde von Marsh et al. (2001) sind problematisch, denn die Autoren haben in ihrer Untersuchung in China Englisch als Fremdsprache und Chinesisch als Muttersprache gewählt. Diese beiden Sprachen unterscheiden sich nicht nur darin, dass sie Muttersprache und Fremdsprache sind, sondern auch darin, dass es sich um zwei unterschiedliche Kultursysteme handelt. Des Weiteren weisen diese große linguistische Differenzen auf (Schilling et al., 2004).

Dickhäuser (2003) hatte zur Überprüfung des erweiterten I/E-Modells eine Analyse in Deutschland anhand des Deutsch-Englisch-Kontrastes vorgenommen. Er überprüfte die

Vorhersagen des erweiterten I/E – Modells anhand von Deutsch als Muttersprache und Englisch als Fremdsprache.

Diese beiden Sprachen sind germanische Sprachen der westlichen Kultur und sind sich hinsichtlich des Schriftsystems, der Grammatik und in der Art des Ausdrucks ähnlich. Somit sind die oben genannten Konfundierungen aufgehoben. Dennoch gibt es Faktoren hinsichtlich derer sich die beiden Fächer unterscheiden. Beispielsweise scheinen die wenigen außerschulischen Lerngelegenheiten für die Sprache Englisch und die Notwendigkeit des Lernens von Vokabeln in diesem Fach eine weitaus höhere Lernfähigkeit als Deutsch vorauszusetzen (Dickhäuser, 2003).

Im Sinne des erweiterten I/E-Modells hatte der Autor für externe Vergleiche positive Effekte von der Leistung in einem Fach auf das konvergente Fähigkeitsselbstkonzept und für dimensionale Vergleiche negative Effekte von der Leistung in einem Fach auf das divergente Fähigkeitsselbstkonzept erwartet. Dabei sollten sich zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Fächern Effekte dimensionaler Vergleiche, also negative Korrelationen zeigen. Die Ergebnisse der Untersuchung von Dickhäuser (2003) zeigten, dass die Annahmen des erweiterten I/E-Modells von Marsh et al. (2001) nicht eindeutig gestützt werden können. Es zeigte sich einerseits, dass die Leistung in einem Fach deutlich positiv mit dem konvergenten Fähigkeitsselbstkonzept korreliert und es traten, wie erwartet, negative Effekte der Leistung auf die divergenten Fähigkeitsselbstkonzepte auf. Somit stützten die Ergebnisse der Studie den Zusammenhang zwischen der Leistung und den Fähigkeitsselbstkonzepten in Bezug auf die Fächer Deutsch und Mathematik im Sinne des ursprünglichen I/E-Modells.

Andererseits zeigten sich jedoch keine signifikanten Effekte von der Leistung im Fach Deutsch auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch. Auch von der Leistung im Fach Englisch zeigten sich keine signifikanten Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. Lediglich von der Leistung im Fach Mathematik zeigte sich, wie erwartet, ein negativer Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch.

Daraus könnte man schließen, dass muttersprachliche und fremdsprachliche Leistungen nicht grundsätzlich dimensional miteinander verglichen werden, sondern dass das Ausmaß, in dem Fächer miteinander dimensional verglichen werden, auch von der

Verschiedenheit der Sprachen selbst abhängt. Dimensionale Vergleiche zeigen sich demnach eher zwischen als stark unterschiedlich wahrgenommenen Fächern, bei ähnlichen Fächern finden dagegen möglicherweise eher Assimilationseffekte statt (Dickhäuser, 2003).

Auch Schilling et al. (2004) konnten in ihrer Untersuchung mit einer deutschen Stichprobe Assimilationseffekte beim dimensional Vergleich zwischen Mathematik und Physik zeigen. Die Autoren erklärten dies mit der wahrgenommenen Ähnlichkeit der Fähigkeitsanforderungen in Physik und Mathematik. Die naheliegende Erwartung, dies gelte auch für Deutsch und Englisch als Fremdsprache, traf in dieser Untersuchung, wie auch bei Dickhäuser (2003), nicht zu.

2.4.4 Big-Fish-Little-Pond-Effekt und Basking-In-Reflected-Glory-Effekt

Die täglichen Beobachtungen im Schulunterricht stellen viele Vergleichsinformationen bereit, denen sich Kinder und Jugendliche nur schwer entziehen können. Soziale Vergleiche sind eine mächtige Quelle selbstbezogener Informationen (Filipp, 2006) und führen zu kontinuierlichen Leistungsvergleichen mit Mitschüler/innen. Die Schulklasse als Referenzgruppe spielt somit eine entscheidende Rolle für die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen und ist für die Entwicklung der individuellen fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte von großer Bedeutung.

Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt (BFLPE) ist ein Spezialfall sozialer Vergleiche und beschreibt das Phänomen, dass sich das mittlere Leistungsniveau einer Schulklasse bei Konstanzhaltung der individuellen Leistung, infolge ungünstiger sozialer Vergleiche, negativ auf das Begabungskonzept auswirkt (Marsh, 1987). Im BFLPE werden die Konsequenzen sozialer Vergleichsprozesse auf das Fähigkeitsselbstkonzept und auf das Leistungsverhalten veranschaulicht, die entstehen, wenn Mitschüler/innen als Vergleichspersonen ausgewählt werden. In diesem Phänomen wird der negative Effekt (Kontrasteffekt) einer leistungsstarken Lernumgebung verdeutlicht. Ganz allgemein versteht man unter dem BFLPE die Tatsache, dass zwei gleich leistungsfähige Schüler/innen ihre eigenen Fähigkeiten in einem Fach unterschiedlich wahrnehmen können. Sie können also ein unterschiedliches Fähigkeitsselbstkonzept in diesem Fach

entwickeln je nachdem, in welcher Schulklasse sie sich befinden und mit welchen Mitschülern/innen sie sich vergleichen.

Ein Schüler bzw. eine Schülerin in einer besonders leistungsstarken Klasse hat viele Gelegenheiten für soziale Aufwärtsvergleiche, die sich negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken können. Ist dieselbe Schülerin bzw. derselbe Schüler in einer leistungsschwächeren Klasse, nehmen die Gelegenheiten zu sozialen Abwärtsvergleichen zu. Das kann sich positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken. Deshalb entwickelt der Schüler bzw. die Schülerin (big fish) in einer schwächeren Klasse (little pond) ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als der entsprechende Schüler bzw. die entsprechende Schülerin in der leistungsstärkeren Klasse (big pond) (Abbildung 3).

Marsh (1987) hatte den negativen Effekt einer leistungsstarken Schulumgebung für Schüler/innen auf das Fähigkeitsselbstkonzept für das Fach Mathematik und das Fach Englisch als Muttersprache illustriert. Das Absinken des akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts im Fach Mathematik in leistungsstarken Klassen konnte in zahlreichen Studien repliziert werden (Köller & Baumert, 2001; Köller et al., 2006; Lüdtke & Köller, 2002).

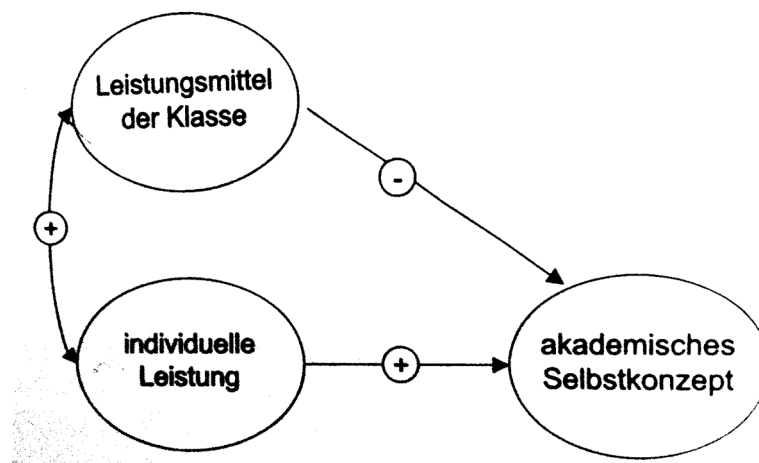


Abbildung 3: Darstellung des Big-Fish-Little Pond-Effekts (Brüll, 2010, S. 67)

Köller et al. (2006) zeigten in ihrer Untersuchung für das Fach Mathematik, dass leistungsstarke Schulumgebungen, also hohe aggregierte Leistungen auf Klassenebene, sowohl Assimilations- als auch Kontrasteffekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept erzeugen können.

Neben den negativen Effekten der sozialen Vergleiche in einer leistungsstarken Gruppe (Kontrasteffekte) sind demnach auch positive Effekte (Assimilationseffekte) der Gruppenzugehörigkeit auf das akademische Fähigkeitsselbstkonzept wahrscheinlich (Filipp, 2006). Wenn sich eine Person der überlegenen Vergleichsgruppe zugehörig fühlt, dann können soziale Aufwärtsvergleiche auch günstige Konsequenzen für Selbstbewertungsprozesse haben (Köller & Baumert, 2001). Die Zugehörigkeit zu einer leistungsstarken Schulklasse fördert Effekte auf das akademische Fähigkeitsselbstkonzept im Sinne eines „Basking-In-Reflected-Glory-Effect“ (=BIRGE; Das Sich Sonnen in den Erfolgen der Gruppe) (Cialdini, 1976). Die Überzeugung, einer besonderen Gruppe anzugehören, kann zu einem Assimilationseffekt führen. Allein die Mitgliedschaft und Identifikation mit einer leistungsstarken Bezugsgruppe kann dazu führen, dass Schüler/innen ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln.

Marsh et al. (2000) haben in ihrer Untersuchung bei Schüler/innen in Hongkong betont, dass im „Fischteicheffekt“ die zwei oben erwähnten gegenläufigen Effekte konfundiert sind. Zum einen ist das der negative Effekt sozialer Aufwärtsvergleiche (BFLPE) und zum anderen der positive Effekt der Wertschätzung der eigenen Klasse (BIRGE). Die Autoren fanden in ihrer Untersuchung sowohl einen Kontrast- als auch einen Assimilationseffekt. Der negative Einfluss einer hohen durchschnittlichen Klassenleistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/innen (BFLPE) erwies sich allerdings insgesamt als stärker als der positive Einfluss des wahrgenommenen Ansehens der Klasse (BIRGE). Deshalb wirkte sich der Besuch einer leistungsstarken Klasse im Ganzen negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler/innen aus.

In den beiden untersuchten Domänen, Mathematik und Englisch als Muttersprache, zeigte sich in verschiedenen Untersuchungen sowohl der BFLPE als auch der BIRGE. Während somit für die Fächer Mathematik und Englisch als Muttersprache bereits

erhebliche Evidenz besteht, gibt es für die Fächer Englisch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache in Bezug auf den BFLPE und den BIRGE keine Klarheit.

2.5 Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse am Fach

Warum befassen sich Schüler/innen über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Themen und das nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch weit darüber hinaus? Warum interessiert sich die eine Person für eine Fremdsprache und die andere für naturwissenschaftliche Themen?

Im Rahmen kognitiver Handlungstheorien liegen der Motivation zweckrationale Überlegungen zugrunde (Müller, 2006). Es wird ein Erwartung-mal-Wert-Modell konzipiert, auf dessen Grundlage Personen entscheiden, ob es sich lohnt, eine Handlung auszuführen.

Der Zusammenhang zwischen dem Interesse an einem Fach und dem fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept wird im Rahmen dieser Modelle betont. Erwartung-mal-Wert-Modelle definieren den Prozess, durch den eine aktuelle Motivation zustande kommt. Die Grundannahme des Modells besagt, dass die Entstehung aktueller Motivation eine multiplikative Verknüpfung der Valenz des Ergebnisses (Wert) und der subjektiven Wahrscheinlichkeit (Erwartung) dieses Ergebnis zu erreichen, ist (1983, zitiert nach Wigfield & Eccles, 2000). Wigfield & Eccles haben diesen Ansatz in den pädagogischen Bereich übertragen und modifiziert. In ihrer Erwartung-mal-Wert Theorie postulieren sie, dass die Leistungsmotivation von Schülern/innen, ihr Durchhaltevermögen und die Wahl, welche Aufgaben sie angehen, direkt mit ihren Erfolgserwartungen und dem subjektiven Wert verbunden sind, den sie der Aufgabe zumessen.

Die Erwartungskomponente thematisiert im Wesentlichen folgende Frage: „Kann ich die Aufgabe erfüllen?“. Erwartungen werden auf frühere Leistungen und deren Interpretationen in Form von Kausalattributionen zurückgeführt. Diese Interpretationen manifestieren sich in fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten (Köller et al., 2000a).

Die subjektive Wertschätzung setzt sich nach Eccles (1993, zitiert nach Wigfield & Eccles, 2000) aus verschiedenen Komponenten zusammen: der Wichtigkeit des Ergebnisses (*Ist mir das Fach persönlich wichtig?*), dem intrinsischen Wert (dem Interesse, dem Spaß an der Aufgabe), der Nützlichkeit des Ergebnisses (extrinsischer Wert) und den Kosten. Krapp (1992) und Schiefele (1996) betonen in ihrer Definition des Wertes eines Ergebnisses auch das Interesse und die Freude. Individuelle Interessen werden hier als fachspezifische Formen intrinsischer Aufgaben- und Lernmotivation verstanden. Sie postulieren die Ähnlichkeit von Interesse mit dem Konstrukt der intrinsischen Motivation.

Moderne Interessentheorien basieren auf einer Person-Gegenstands-Konzeption, welche die psychischen Phänomene des Lernens als Austauschbeziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt interpretiert (Krapp, 2010). Demnach hat eine Person Interesse an etwas, wobei der Interessensgegenstand nicht nur ein materieller Gegenstand sein kann, sondern sich auf bestimmte Handlungen, Wissensbestände oder Schulfächer beziehen kann. Krapp (1992) definiert Interesse als eine auf Selbstbestimmung beruhende motivationale Komponente des intentionalen Lernens. Er spricht von einer Person-Gegenstands-Theorie, nämlich der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, bei der ein Gegenstand eine gefühlsbezogene Valenz, eine wertbezogene Valenz und einen intrinsischen Charakter, auch als Selbstintentionalität bezeichnet, besitzt.

Die emotionale Komponente beinhaltet die emotionale Färbung des Gegenstandes und die auf ihn bezogene Handlung. Positive emotionale Valenzen sind ein Grund dafür, dass sich Personen immer wieder diesen Handlungen aussetzen und mit der Zeit ein persistentes Interesse bzw. bei negativen Gefühlsassoziationen Abneigungen gegenüber bestimmten Gegenständen entwickeln (Müller, 2006).

Die wertbezogene Komponente bezieht sich auf die Höhe der subjektiven Bedeutung, den der Interessengegenstand in der individuellen Wertehierarchie einnimmt, d.h. die subjektive Sinnhaftigkeit, die mit dem Gegenstand in Verbindung gebracht wird. Ein/e Schüler/in, der/die sich für ein Fach interessiert, setzt sich intensiv mit dem Gegenstand auseinander, will mehr wissen bzw. kompetenter in diesem Bereich werden.

Interessenshandlungen sind außerdem selbstintentional und benötigen keine außerhalb der Handlung liegenden Anreize. Eine Person, die sich interessiert mit einem Gegenstand auseinander setzt, fühlt sich frei von äußeren und inneren Zwängen. Die persönliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Interesses erfolgt selbstbestimmt und wird unabhängig von instrumentellen Anreizen entwickelt.

Es lassen sich zwei Forschungslinien unterscheiden, die den Interessensbegriff in unterschiedlicher Konzeptualisierung verwenden. Einerseits wird Interesse als überdauerndes Personenmerkmal im Sinn einer Disposition betrachtet, andererseits kann Interesse auch aus einem einmaligen, situationsspezifischen Zustand beispielsweise einer besonderen Anreizbedingung einer Lernsituation (Interessantheit) resultieren (Krapp, 1992). Person-Gegenstands-Beziehungen können also aus der Perspektive aktueller, durch die Beschaffenheit der Lernumwelt ausgelösten Zustände bzw. Prozesse (Situationsvariable), oder aus der Perspektive relativ dauerhafter Strukturen (Dispositionen) untersucht werden. Aus der prozessorientierten Perspektive werden aktuelle Zustände einer Person untersucht. Die zentralen Fragen sind, wie Interesse geweckt wird und welche Auswirkungen dieses Interesse auf die Person hat (Krapp, 2010).

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht genügt es jedoch nicht nur genau zu beschreiben, was eine Interessenshandlung ausmacht und worauf sich das Interesse bezieht. Die strukturorientierte Perspektive befasst sich daher mit den dispositionalen Aspekten des Interesses (Krapp, 2010). Es geht dabei um die Beschreibung und Erklärung interindividueller Interessensunterschiede und deren Zusammenhang mit schulischen und akademischen Leistungen, womit ich mich im Rahmen meiner Arbeit beschäftige.

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen dem Interesse am Fach, der Schulnoten und dem Fähigkeitsselbstkonzept anhand empirischer Befunde dargestellt.

Köller et al., (2000) haben in ihrer Untersuchung auf der Datengrundlage von TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) den Zusammenhang zwischen der Schulleistung, dem Fähigkeitsselbstkonzept und dem Interesse untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass das Interesse an Mathematik und das Fähigkeitsselbstkonzept

in Mathematik hoch positiv miteinander korrelieren. Außerdem scheinen das Interesse an Mathematik und das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik eine wichtige Determinante der Kurswahlen im Fach Mathematik zu sein.

Ergebnisse der Untersuchung von Köller et al. (2006) zeigten ebenfalls, dass das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept und das Interesse in der 10. Schulstufe einen signifikanten Einfluss auf die Leistung haben. Somit scheint zwischen dem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept und dem Interesse am Fach Mathematik sowie den Leistungen in Mathematik ein reziproker Zusammenhang zu bestehen. Die Leistung in Mathematik scheint also nicht nur das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und das Interesse an Mathematik zu beeinflussen, sondern das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und das Interesse an Mathematik beeinflussen auch die Leistung in Mathematik.

Häußler & Hoffman (1995, zitiert nach Schilling et al., 2006) haben im Rahmen ihrer Untersuchung illustriert, dass das Fachinteresse für Physik sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen enge Bezüge zum Fähigkeitsselbstkonzept von Physik aufweist. Ein an die Interessen von Mädchen und Jungen angepasster Unterricht kann positive Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept haben.

Die oben angeführten Untersuchungen haben das komplexe Zusammenspiel zwischen Fähigkeitsselbstkonzepten, Interessen und/oder den Schulleistungen für die Fächer Mathematik und/oder Physik untersucht. Diese Untersuchungen zeigen eine deutliche Korrelation zwischen dem Interesse in einem Fach, dem dazugehörigen Fähigkeitsselbstkonzept und der Schulleistung. Um festzustellen, ob die berichteten Befundmuster auch für andere Fächer gelten, wäre es aufschlussreich zu untersuchen, inwieweit die Fähigkeitsselbstkonzepte in der Muttersprache Deutsch und in der Fremdsprache Englisch mit dem eng verwandten motivationalen Konstrukt Interesse zusammenhängen.

2.6 Fähigkeitsselbstkonzept und Attribution

Dem Menschen scheint es ein zentrales Bedürfnis zu sein, beobachtete Ereignisse seiner

Umgebung unter bestimmten Umständen kausal zu verknüpfen. Menschen wollen der Frage nach dem „Warum?“ auf den Grund gehen. Die subjektive Ursachenzuschreibung gibt dem Menschen Orientierung, damit das Handeln Sinn macht. Attributionen sind im Alltag also gängige Tendenzen.

Die pädagogisch-psychologische Attributionsforschung beschäftigt sich mit den angenommenen Erklärungen und Begründungen für Erfolg bzw. Misserfolg in Leistungssituationen und damit, welche Ursachen Schüler/innen und Lehrer/innen schulischen Leistungen zuschreiben. Wie Schüler/innen sich die Ursachen für ihren Erfolg oder Misserfolg in einem Fach erklären, hat eine direkte Auswirkung auf die Motivation und das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept und kann zu unterschiedlichen Bewertungen der eigenen Fähigkeiten führen (Skaalvik, 1994). Die Ursachenerklärungen von Handlungsergebnissen werden in der Attributionstheorie zusammengefasst.

2.6.1 Dimensionen der Kausalattribution

Gegenstand der Attributionstheorien sind Bedingungen und Prozesse, die für die Ursachenzuschreibungen (Attributionen) von Ereignissen herangezogen werden. Von großer Bedeutung auf dem Gebiet der Attributionsforschung sind die von Weiner (1979) angestellten attributionstheoretischen Überlegungen zum Thema Leistungsverhalten. Der Autor geht davon aus, dass aus einer Vielzahl von Faktoren im Leistungskontext vor allem vier Faktoren zur Erklärung von Handlungsergebnissen herangezogen werden: Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall. Diese Faktoren werden nach drei Gesichtspunkten unterschieden: erstens nach dem Ort der Kontrolle. In der Lokationsdimension wird unterschieden, inwieweit eine Ursache in der eigenen Person (internal) bzw. in anderen Personen (external) wahrgenommen wird (Rotter, 1966, zitiert nach Weiner, 1994). Zweitens werden die Ursachen nach ihrer Stabilität unterschieden. In der Stabilitätsdimension wird unterschieden, ob eine Ursache über die Zeit stabil, d.h. als nicht veränderbar, oder als variabel, d.h. als veränderbar, angesehen wird (Heider, 1977). Er unterscheidet stabile Ursachen wie Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit von variablen Ursachen wie Anstrengung und Zufall. Durch die Kombination der Lokationsdimension und der Stabilitätsdimension

ergibt sich das Vier-Felder-Schema der Attribution (Weiner, 1986).

Tabelle 1: Vier-Felder-Schema der Attribution (Weiner, 1986)

		Ort der Kontrolle	
		<i>internal</i>	<i>external</i>
Stabilität	<i>stabil</i>	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
	<i>variabel</i>	Anstrengung	Zufall

Bei der dritten Dimension handelt es sich um die Kontrollierbarkeit (Weiner, 1979). Diese Dimension beschreibt, ob eine Ursache von einer Person willentlich beeinflussbar erlebt wird oder nicht. Als kontrollierbar wird in der Regel die Anstrengungsbereitschaft wahrgenommen. Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit und Zufall werden hingegen als nicht kontrollierbar empfunden. Werden Misserfolge auf die Anstrengungsbereitschaft zurückgeführt, hat dies für das Fähigkeitsselbstkonzept deutlich weniger negative Auswirkungen, da es sich hier um eine variable Ursache handelt, die der willentlichen Kontrolle unterstellt ist und nichts über die zukünftigen Erfolge bzw. Misserfolge aussagt. Ursachenzuschreibungen auf Fähigkeiten oder Aufgabenschwierigkeiten beeinträchtigen das Fähigkeitsselbstkonzept mehr, da diese stabile Ursachen für Leistungsergebnisse darstellen und deshalb nur beschränkt der willentlichen Kontrolle unterstellt sind.

In dieser Untersuchung wurden Kausalattributionen von Erfolg bzw. Misserfolg im Rahmen der Lokationsdimension und der Stabilitätsdimension erhoben.

2.6.2 Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept scheint mit der Tendenz zusammenzuhängen, Misserfolg internal-stabil, insbesondere auf fehlende Fähigkeiten, zu attribuieren (Jopt, 1987, zitiert nach Helmke, 1992). Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept scheint mit günstigen Ursachenzuschreibungen vorangegangener Leistungen einherzugehen (Skaalvik, 1994). In der Untersuchung von Skaalvik (1994) hat sich dies für das Fach Mathematik und für die Muttersprache Norwegisch gezeigt. Erfolgsattributionen auf

hohe Fähigkeiten und eine hohe Anstrengungsbereitschaft sowie Misserfolgsattributionen auf eine geringe Anstrengungsbereitschaft sind motivationsförderlich. Motivationsabträglich und selbstwertgefährdend scheinen Misserfolgsattributionen auf mangelnde Fähigkeiten zu sein (Dresel & Ziegler, 2006).

Holder (2005) hat in seiner Untersuchung bei Schülern/innen der 5.-9. Schulstufe in der Schweiz zeigen können, dass Attributionen von Erfolg in den Fremdsprachen Englisch und Französisch die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts moderieren. Demnach schätzen Schüler/innen ihre Fähigkeiten signifikant besser ein, wenn sie Erfolge durch hohe eigene Fähigkeiten verursacht sehen. Attributionen von Erfolg aufgrund großer Anstrengungsbereitschaft hatten in beiden Fremdsprachen keine moderierende Wirkung auf die Höhe der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte. Demnach beeinträchtigen bzw. stützen Attributionen von Erfolg auf die Anstrengungsbereitschaft unabhängig von Noten die Höhe der Fähigkeitsselbstkonzepte in den Fremdsprachen Englisch und Französisch nicht. Externale Erfolgsattributionen (Zufall oder Aufgabenschwierigkeit) hatten bei leistungsschwachen Schüler/innen eine ungünstige Auswirkung auf die Fähigkeitsselbstkonzepte in beiden Fremdsprachen. Dieses Ergebnismuster zeigte sich unabhängig von Klassenstufe, Schultyp und Geschlecht. Bei den Kausalattributionen von Misserfolgen hatte sich in der Fremdsprache Französisch gezeigt, dass Schüler/innen ein signifikant schlechteres fachspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept zeigen, wenn sie Misserfolge auf mangelnde Fähigkeiten zurückführen. In der Fremdsprache Englisch war dieser Sachverhalt nicht signifikant. Misserfolgsattributionen auf externe Ursachen (Zufall oder Aufgabenschwierigkeit) oder mangelnde Anstrengungsbereitschaft beeinträchtigten das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept in den beiden Fremdsprachen deutlich weniger.

Holder (2005) hat mit seiner Untersuchung zeigen können, dass Attributionsprozesse fachspezifische Informationsverarbeitungsprozesse darstellen, die eine Generalisierung von dominanten Attributionsmustern in einem Fach auf ein anderes Fach nicht erlauben. Es ist also davon auszugehen, dass Attributionsprozesse an Fachbereiche gebunden sind.

Auch geschlechtsstereotypisch orientierte Erwartungen und Rückmeldeprozesse seitens relevanter Bezugspersonen und die damit in Zusammenhang stehenden geschlechtsdifferenten Attribuierungsprozesse scheinen Gründe für die unterschiedliche Ausprägung der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte zu sein (Schilling et al., 2004). Dies kann dazu führen, dass Mädchen ihre Erfolge in Naturwissenschaften eher auf die Anstrengungsbereitschaft, Buben hingegen auf Fähigkeiten zurückführen. Buben erklären ihre erbrachten Leistungen auf eine selbstwertdienlichere Art als Mädchen (Schilling et al., 2004). Sie führen Erfolge auf stabile-interne Ursachen und Misserfolge auf variable-externale Ursachen zurück. Tiedemann & Faber (1995, zitiert nach Schilling et al., 2006) haben diese Annahme in ihrer Untersuchung für das Fach Mathematik unterstützt.

Während die Situation in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bezüglich der Auswirkungen von Ursachenzuschreibungen bei Erfolg bzw. Misserfolg auf das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept vergleichsweise gut erforscht ist, scheinen bislang keine Studien vorzuliegen, welche die Auswirkungen des Attributionsstils auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch und in der Fremdsprache Englisch bei Schüler/innen in Österreich untersucht haben.

2.7 Fähigkeitsselbstkonzept und Schulstufe

2.7.1 Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung in der mittleren und späten Kindheit

Mit dem Übergang in die Schule vermehren sich leistungsbezogene Vergleiche mit Mitschülern/innen im Sinne des I/E- Modells. Schüler/innen sind in der Lage, innerhalb der Klasse eine klare Rangfolge der Fähigkeiten herzustellen und sich selbst zu verorten (Filipp & Mayer, 2005). Die Tatsache, dass Fähigkeitsselbstkonzepte fortlaufend durch Leistungsrückmeldungen in Form von Schulnoten oder Lehrerrückmeldungen bestätigt oder korrigiert werden, führt dazu, dass das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept im Schulalter immer genauer wird und sich dem tatsächlichen Leistungsniveau immer mehr annähert (Filipp & Mayer, 2005). Helmke (1999) hatte im Kontext der LOGIK-Studie eine Längsschnittstudie zu Fähigkeitsselbstkonzepten (Deutsch und Mathematik)

bei Schüler/innen im Alter von 4-12 Jahren durchgeführt. Es zeigte sich, dass sich in der ersten Schulstufe 60 Prozent der Schüler/innen für „am besten“ hielten. Im weiteren Verlauf nahm das immer noch im überdurchschnittlichen Bereich liegende Fähigkeitsselbstkonzept jedoch ab. Vise' und Schneider (2000) erklärten sich die zunehmend realitätsgerechten Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten dadurch, dass Kinder erst im Alter von ca. 12 Jahren Fähigkeiten als ein stabiles Merkmal ansehen. Dieser Sachverhalt spiegelte sich auch darin, dass bereichsspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte in den ersten Schuljahren extrem hoch sind und anschließend allmählich sinken (Helmke, 1992).

2.7.2 Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung im Jugendalter

Die empirischen Befunde zu Altersunterschieden im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept im Jugendalter variieren in den verschiedenen Untersuchungen sehr stark.

Während einige Untersuchungen zeigen konnten, dass mit Fortschreiten der Schullaufbahn die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts in Mathematik, Lesen, Musik und Sport abnimmt (Wigfield & Eccles, 2000), postulierten andere Untersuchungen keine Altersunterschiede in der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts. (Wigfield et al., 1997, zitiert nach Jacobs et al., 2002; Marsh, 1989).

Wigfield et al. (1991, zitiert nach Jacobs et al., 2002) haben in ihrer Untersuchung gezeigt, dass die Altersunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept auch zwischen den Schulfächern variieren können. In Englisch (als Muttersprache) scheinen in dieser Untersuchung Erwachsene ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept zu besitzen als Kinder, in Mathematik zeigte sich ein umgekehrtes Muster.

Marsh (1989) hat in seiner Untersuchung das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und Englisch als Muttersprache bei Schüler/innen in der 2.-9. Schulstufe untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass das Fähigkeitsselbstkonzept in der 7. Schulstufe relativ hoch ist, in der 8. und 9. Schulstufe absinkt und dann in der 10. und 12. Schulstufe wieder steigt. Der Autor erklärte das Sinken des Fähigkeitsselbstkonzeptes mit dem Übertritt von der Grundschule in die „High School“.

In der Untersuchung von Holder (2005) wurde ebenfalls der Frage nachgegangen, ob sich die Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch, Englisch und Französisch zwischen den Klassenstufen unterscheiden. Die Ergebnisse zeigten, dass Schüler/innen in der 5. und 6. Schulstufe ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch als Muttersprache und Französisch als Fremdsprache haben als Schüler/innen in der 7. Schulstufe. In Englisch als Fremdsprache konnten jedoch keine statistisch signifikanten Effekte zwischen den Klassenstufen festgestellt werden.

Holder (2005) führte seine Untersuchung im Kanton Basel-Landschaft durch. Hier findet der Übertritt von der Primarschule in die Sekundärstufe I nach der 5. Schulstufe statt. Französisch als erste Fremdsprache wird ab der 4. Schulstufe unterrichtet und Englisch als zweite Fremdsprache ab der 7. Schulstufe. Der Autor erklärte sich die Niveauunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept je nach Fach in den verschiedenen Klassenstufen durch curriculare Vorgaben. Obwohl der Übertritt in die Sekundärstufe I bereits in der 6. Schulstufe erfolgt, geht der Autor davon aus, dass im ersten halben Jahr eine Wiederholung des Unterrichtsstoffes stattfindet. Es wird also angenommen, dass sich das Anspruchsniveau im Unterricht erst in der 7. Schulstufe verändert.

Im österreichischen Schulsystem findet der Übertritt von der Volksschule in das Gymnasium, in die Hauptschule bzw. in die Neue Mittelschule nach der 4. Schulstufe statt. Englisch wird in Österreich ab der 4. Schulstufe als erste Fremdsprache unterrichtet. Französisch als zweite Fremdsprache wird ab der 7. Schulstufe unterrichtet. Sowohl das Schulsystem im Kanton Basel-Landschaft als auch das Schulsystem im englisch-sprachigen Raum kann somit nicht mit dem Schulsystem in Österreich verglichen werden.

Da nach den Ergebnissen der oben genannten Untersuchungen der Übertritt in eine weiterführende Schule von großer Bedeutung zu sein scheint und die Schüler/innen vor eine besondere Aufgabe stellt, wäre es aufschlussreich, die Klassenunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch als Muttersprache und Englisch als Fremdsprache bei Schüler/innen in Österreich zu untersuchen.

2.8 Fähigkeitsselbstkonzept und Schulformen

PISA-2000 (Program for International Student Assessment) untersuchte in Deutschland das Fähigkeitsselbstkonzept 15-jähriger Schüler/innen in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von der Schulform. Dabei wurden die Hauptschule, die Realschule, die Gesamtschule und das Gymnasium untersucht. Die Ergebnisse zeigten geringe Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik bzw. in Deutsch zwischen den Schulformen. Im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch zeigte sich eine Tendenz nach oben und zwar von der Hauptschule über die Realschule und die Gesamtschule zum Gymnasium. Im mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept war ein genau umgekehrtes Muster festzustellen (Ludwig, 2010). Auch bei der Stichprobe von PISA 2003 zeigten sich nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Schulformen im Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Deutsch und Mathematik (Pekrun & Zirngibl, 2004, zitiert nach Ludwig, 2010).

Im Rahmen der ADEQUA-Videostudie wurde ein Schulformenvergleich im Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Englisch als Fremdsprache bei Schüler/innen der 9. Schulstufe in Deutschland durchgeführt. Auch hier ergaben sich kaum Unterschiede im domän bezogenen Fähigkeitsselbstkonzept zwischen den Schulformen (Ludwig, Finkbeiner, & Knierim, 2006, zitiert nach Ludwig, 2010).

Die Ergebnisse von PISA 2000, PISA 2003 und der ADEQUA-Videostudie anhand deutscher Stichproben demonstrieren, dass sich die fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch, Mathematik und Englisch zwischen den Schulformen kaum unterscheiden. Es stellt sich die Frage, ob dies auch für die Fähigkeitsselbstkonzepte in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch bei Schüler/innen in Österreich gilt. In Österreich gibt es in der Sekundarstufe I die Schulformen Hauptschule, Gymnasium und Neue Mittelschule. Auch in dieser Untersuchung werden die oben genannten Schulformen unterschieden.

2.9 Fähigkeitsselbstkonzept und Geschlecht

In fast allen Staaten, in denen im Rahmen des OECD Programm PISA das Fähigkeitsselbstkonzept erhoben wurde, zeigten sich statistisch signifikante

Unterschiede im muttersprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept zugunsten der Mädchen und im mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept zugunsten der Buben (Artekt, Demmrich & Baumert, 2001, zitiert nach Schilling, 2006; McElvany & Artelt, 2002, zitiert nach Schilling, 2006).

Im Rahmen von TIMSS erreichten Mädchen schlechtere Leistungen in Mathematik und Physik als Buben und wiesen ein geringeres Interesse am Fach Mathematik und ein geringeres Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Mathematik auf als die Buben (Baumert et al., 1999, zitiert nach Rustemeyer & Fischer, 2007).

In der Untersuchung von Holder (2005) schätzten sich Mädchen ebenfalls signifikant besser in Deutsch und signifikant schlechter in Mathematik ein als Buben. In Englisch zeigten sich in dieser Untersuchung keine Geschlechterunterschiede.

Schilling et al. (2006) konnten in ihrer Untersuchung belegen, dass sich die Binnenstruktur fachspezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte (Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Physik, Biologie) zwischen Buben und Mädchen, im Einklang mit der Arbeit von Marsh (1987), nicht unterscheidet. Auch bezüglich des Zusammenhangs zwischen den fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten und den Schulnoten zeigten sich kaum geschlechtsbezogene Differenzen. Bei beiden Geschlechtern lagen mittelhohe Beziehungen zwischen den Schulnoten und den fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten vor. Nach diesen Befunden scheint die Variable „Geschlecht“ von geringer Relevanz zu sein. Dennoch sind bezüglich der Höhe der fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte statistisch signifikante Geschlechterdifferenzen festzustellen (Schilling et al., 2006).

Es stellt sich also die Frage, ob sich in diesen Erwartungsunterschieden zwischen Mädchen und Buben nur entsprechende Leistungsunterschiede in den jeweiligen Fächern widerspiegeln (Schilling et al., 2006). Dies ist vermutlich zu verneinen, da die beobachteten Geschlechterdifferenzen in den fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten nicht mit den Geschlechterdifferenzen in den Schulnoten übereinstimmen. Lediglich das höhere Fähigkeitsselbstkonzept der Mädchen in den sprachlichen Fächern lässt sich vollständig durch deren bessere Noten erklären. Schilling et al. (2006) haben mit ihren Daten zeigen können, dass Buben ihre

Fähigkeiten auch bei Kontrolle der Noten in den traditionell als eher männlich interpretierten Fächern wie Physik, Mathematik und Biologie höher einschätzten als Mädchen. Die klassischen Profilunterschiede, Buben haben ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und Physik und die Mädchen in Englisch und Deutsch, konnten in dieser Untersuchung nachgewiesen werden. Jedoch erwiesen sich die Zusammenhänge zwischen der Leistung und den Fähigkeitsselbstkonzepten als nicht geschlechtsdifferenziert. Diese Befunde legen nahe, dass Geschlechterunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept nicht durch die unterschiedliche Nutzung von Leistungsinformationen (Schulnoten) erklärt werden können.

Generell scheinen die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben in den Schulfächern jedoch gering zu sein (Rustemeyer, 1999). Durch eine Vielzahl von Studien konnte belegt werden, dass sich die Kompetenzen von Mädchen und Buben im Fach Mathematik nicht signifikant voneinander unterscheiden. Trotz dieser Befunde wiesen Mädchen in den Fächern Mathematik und Physik eine schlechtere Leistung und ein geringeres Interesse auf und zeigten ein geringeres Vertrauen in ihre Leistungen als Buben (Huguet et al., 2009).

Das Phänomen, dass Mädchen trotz gleicher Mathematikleistung dennoch ein ungünstigeres fachspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept als Buben aufweisen, kann einerseits mit unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Kausalattributionen bei Erfolg bzw. bei Misserfolg, andererseits durch die sozial und kulturell geteilten Images von Fächern erklärt werden (Ludwig, 2007).

Ein theoretischer Ansatz, der versucht, Leistungs- und Kompetenzunterschiede zwischen Schülern/innen durch Unterschiede in den Leistungserwartungen zu erklären, wird als Pygmalion-Effekt bezeichnet (Ludwig, 2007). Dieser Ansatz kennzeichnet einen spezifischen Erwartungseffekt, nämlich den der „sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung“. Eine „self-fulfilling prophecy“ ist eine Voraussage oder eine Erwartung, die ihre eigene Erfüllung selbst verursacht (Ludwig, 1991, zitiert nach Ludwig, 2007). Pygmalion-Effekte können sich in Abhängigkeit davon, ob sie ihren Ausgangspunkt von positiven oder negativen Erwartungen nehmen, günstig oder ungünstig auswirken. Der negative Effekt der Leistungserwartung wird als „Golem-Effekt“ bezeichnet.

Leistungsunterschiede zwischen Schülern/innen scheinen nach diesem Ansatz auch durch die entsprechend geschlechtsdifferentiellen Leistungserwartungen der Schüler/innen selbst verursacht zu werden. In den verschiedenen Inhaltsdomänen existieren geschlechtsstereotype Vorstellungen, die die einzelnen Fächer als „männlich“ oder „weiblich“ einteilen. Die Stereotypisierung eines Faches als beispielsweise männliche Domäne kann dazu führen, dass Schülerinnen dieses Fach als nur für Buben geeignet ansehen (Ludwig, 2007). Schüler/innen tendieren dazu, Mathematik und Naturwissenschaften als männlich zu stereotypisieren (Keller, 2002, zitiert nach Ludwig, 2007). Erwartungen nach dem Pygmalion-Ansatz können sich in den Fähigkeitsselbstkonzepten der Schüler/innen abbilden, d.h., eine Schülerin, welche Mathematik für ein Bubenfach hält, wird sich in diesem Fach für weniger kompetent halten (Hannover, 2002). Fächer-Images und die damit verbundenen differenzierten Leistungserwartungen von Schülern/innen prägen das Fähigkeitsselbstkonzept, abhängig davon, ob das eigene Geschlecht mit der Stereotypisierung des Faches kongruent ist oder nicht (Ludwig, 2007).

Anders als für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich liegen nur wenige Studien zu verbalen Kompetenzen vor. Bezüglich der Geschlechterunterschiede für die Fächer Physik und Mathematik wurden auch im Rahmen internationaler Vergleichsstudien eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt. Für die Fächer Deutsch als Muttersprache und Englisch als Fremdsprache lassen sich nur wenige empirische Befunde zu Geschlechterunterschieden finden.

II Empirischer Teil

3 Fragestellungen

Die Situation in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ist im Vergleich zu den sprachlichen Fächern bereits gut erforscht. Zur Entwicklung der Fähigkeitsselbstkonzepte in den sprachlichen Fächern gibt es bisher nur wenig gesichertes Wissen und wenige Untersuchungen. Analog zu den Ergebnissen für das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik wird untersucht, ob diese Erkenntnisse auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch übertragen werden können.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte in der Muttersprache Deutsch und in der Fremdsprache Englisch. Dabei ist das Hauptziel zu untersuchen, welche Auswirkungen verschiedene schulische Prädiktoren auf das muttersprachliche bzw. fremdsprachliche Fähigkeitsselbstkonzept haben. Das Fähigkeitsselbstkonzept in diesen beiden Sprachen soll anhand von zwei Stichproben bei österreichischen Schülern/innen der 6.-8. Schulstufe analysiert werden. Prädiktoren dabei sind die eigene schulische Leistung, das Geschlecht, das Interesse am Fach, der Attributionsstil, die durchschnittliche Klassenleistung, die Schulstufe und die Schulform. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob das Ausmaß des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts je nach Schulklasse unterschiedlich ist. Es soll also geprüft werden, ob sich die Höhe des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts signifikant zwischen den Schulklassen unterscheidet.

1. Gibt es Klassenunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch?

Ergebnisse verschiedener Untersuchungen (Hansford & Hattie, 1982; Marsh & Yeung, 1997, zitiert nach Filipp, 2006) im mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept kamen zu dem Ergebnis, dass das Fähigkeitsselbstkonzept eine wichtige Determinante für die Schulleistung ist und dass sich die Schulleistung signifikant auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt. Deshalb soll untersucht werden, ob sich die letzte Zeugnisnote in Deutsch bzw. in Englisch auf das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt.

2. Ist die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern/innen in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch systematisch von der Schulnote im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch abhängig?

Ergänzend dazu soll überprüft werden, ob es Geschlechtsunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch gibt. Bisherige Ergebnisse (PISA 2000; PISA 2003; TIMSS) zeigten, dass sich das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept je nach Fachbereich zwischen den Geschlechtern unterscheidet. So scheinen Mädchen über ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache zu verfügen und Buben in Mathematik. Offen bleibt, ob sich diese Unterschiede auch in anderen Fächern zeigen.

3. Ist die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern/innen in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch systematisch vom Geschlecht abhängig?

Aus pädagogisch-psychologischer Sicht spielen aber auch intraindividuelle und interindividuelle Unterschiede bei der Entwicklung von fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten eine Rolle. So scheint nach dem Erwartungs-mal-Wert-Modell der subjektive Wert eines Ergebnisses, also das dispositionale Interesse als fachspezifische intrinsische Lernmotivation, direkt mit den Erfolgserwartungen, also dem Fähigkeitsselbstkonzept, verbunden zu sein. Ergebnisse verschiedener Untersuchungen (Köller et al., 2000; Köller et al., 2006) im Fach Mathematik haben den Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik und dem Interesse an Mathematik gezeigt.

4. Ist die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern/innen in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch systematisch vom Interesse am Fach Deutsch bzw. am Fach Englisch abhängig?

Auch die Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg scheint eine direkte Auswirkung auf die Motivation und das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept zu haben. Es kann zu unterschiedlichen Bewertungen der eigenen Fähigkeiten führen

(Skaalvik, 1994). Ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept scheint mit günstigen Ursachenzuschreibungen vorangegangener Leistungen einherzugehen. Für das Fach Norwegisch als Muttersprache hat sich gezeigt, dass Erfolgsattributionen auf hohe Fähigkeiten und hohe Anstrengungsbereitschaft und Misserfolgsattributionen auf geringe Anstrengungsbereitschaft motivationsförderlich zu sein scheinen. Motivationsabträglich und selbstwertgefährdend scheinen Misserfolgsattributionen auf mangelnde Fähigkeiten zu sein (Skaalvik, 2004). Dieses Ergebnismuster kann jedoch nicht auf andere Fächer übertragen werden. Holder (2005) hat mit seiner Untersuchung zeigen können, dass Attributionsprozesse fachspezifische Informationsverarbeitungsprozesse darstellen, die eine Generalisierung von dominanten Attributionsmustern in einem Fach auf ein anderes Fach nicht erlauben. Deshalb soll in dieser Arbeit geklärt werden, wie sich die Erfolgs- bzw. Misserfolgsattribution auf das Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch auswirkt.

5. Ist die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern/innen in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch systematisch von der Attribution von Erfolg bzw. Misserfolg im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch abhängig?

Schüler/innen können sich in fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten nicht nur aufgrund interindividueller Unterschiede voneinander unterscheiden, sondern auch aufgrund der Klassenzugehörigkeit. Nach dem I/E-Modell (Marsh, 1986) spielen bei der Entwicklung des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts soziale und dimensionale Vergleichsprozesse innerhalb einer Klasse eine wichtige Rolle. Spezialfälle der sozialen Vergleiche stellen der BFLPE (Marsh, 1987) und der BIRGE (Cialdini, 1976) dar. Im Sinne des BFLPE wirkt sich eine hohe durchschnittliche Klassenleistung negativ auf die Höhe des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts aus. Der BIRGE beschreibt das Phänomen, dass alleine die Mitgliedschaft in einer leistungsstarken Bezugsgruppe dazu führen kann, dass Schüler/innen ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept entwickeln. Sowohl der BFLPE als auch der BIRGE wurden bei Untersuchungen für das Fach Mathematik bzw. für das Fach Englisch als Muttersprache nachgewiesen. Es ist jedoch

weiterhin offen, ob sich der BFLPE und/oder der BIRGE auch für das Fach Deutsch als Muttersprache und Englisch als Fremdsprache zeigen.

6. Ist die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern/innen in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch systematisch von der durchschnittlichen Klassenleistung im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch abhängig?

Die Meinungen, ob Schulstufen im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept existieren, differieren in der gegenwärtigen Literatur (Holder, 2005; Wigfield & Eccles, 2000; Marsh, 1989; Wigfield et al., 1997, zitiert nach Jacobs, 2002). Wenn allerdings in Studien Unterschiede gefunden wurden, dann vor allem ein Jahr nach dem Wechsel in eine weiterführende Schule. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob Schulstufenunterschiede im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept zwischen der 6.-8. Schulstufe zu finden sind, da im österreichischen Schulsystem nach der 4. Schulstufe ein Schulübertritt stattfindet.

7. Ist die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern/innen in der Muttersprache Deutsch systematisch von der Schulstufe abhängig?

Abschließend soll untersucht werden, ob Unterschiede im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept in Abhängigkeit von den Schulformen (Gymnasium, Hauptschule und Neue Mittelschule) existieren. Ergebnisse von Untersuchungen (PISA-2000; ADEQUA-Videostudie; PISA-2003) in Deutschland zeigten keine Unterschiede im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept zwischen den Schulformen.

8. Ist die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülern/innen in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch systematisch von der Schulform abhängig?

4 Methode

4.1 Vorgehensweise

Die Datenerhebung fand während einer regulären Schulstunde an österreichischen Schulen statt. Bei den Schulstunden handelte es sich entweder um das Fach Deutsch oder um das Fach Englisch, d.h., jeder/jede Schüler/in bearbeitete je nach Schulstunde entweder nur den Fragebogen für das Fach Deutsch oder nur den Fragebogen für das Fach Englisch. Aus diesem Grund gibt es eine eigene Stichprobe für das Fach Deutsch und eine eigene Stichprobe für das Fach Englisch. Die Schüler/innen bearbeiteten anonym einen Fragebogen am Computer. Sie hatten dafür eine gesamte Schulstunde, also 50 Minuten, Zeit.

Vor dem Beginn der Bearbeitung wurde den Schüler/innen mitgeteilt, dass ihnen im Fragebogen verschiedene Fragen gestellt werden würden, bei denen es um ihre persönliche Meinung geht. Damit die Schüler/innen nicht das Gefühl hatten, dass es sich um eine Leistungssituation handelt, wurde ausdrücklich erwähnt, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern dass ausschließliche ihre Meinung zählt und dass es keine Noten gibt. Außerdem wurde nochmals darauf hingewiesen, dass der Fragebogen anonym beantwortet wird, sodass sie vollkommen ehrlich sein können.

4.2 Erhebungsinstrument

Der verwendete Online-Fragebogen stammt aus dem Reflect-Programm der Fakultät für Psychologie der Universität Wien (Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation) (Fensterwald, Jöstl, Popper, Schober, & Spiel, 2011; 2012).

4.2.1 Erfassung soziodemografischer Daten und untersuchungsrelevanter Daten

Am Beginn des Fragebogens wurden soziodemografische Daten erfragt. Dabei handelte es sich um das Geschlecht und das Alter. Weiters relevant für die Untersuchung waren die Schulform und die Schulstufe, die die Schüler/innen zum Zeitpunkt der Untersuchung besuchten.

4.2.2 Schulnoten und durchschnittliche Klassenleistung

Als Leistungsindikator ist die letzte Zeugnisnote im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch von den Schüler/innen (Abbildung 4) erfragt worden.

Welche Note hattest Du in Deutsch im letzten Zeugnis?

1	2	3	4	5	Ich weiß es nicht mehr
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Welche Note hattest Du in Englisch im letzten Zeugnis?

1	2	3	4	5	Ich weiß es nicht mehr
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 4: Item zur Erfassung der Zeugnisnote in Deutsch bzw. Englisch

Schulnoten sind ökologisch valide und für die Entwicklung schulischer Fähigkeitsselbstkonzepte sehr relevant (Möller & Köller, 2004). Selbstberichtete Schulnoten stimmen mit den tatsächlichen Noten im Zeugnis relativ gut überein (Helmke, 1992). Auch Dickhäuser & Plenter (2005) ermittelten ähnliche Ergebnisse. Sie untersuchten anhand von N=866 Schülern/innen der 7. und 8. Schulstufe die Korrelation zwischen selbstberichteter und tatsächlicher Zeugnisnote im Fach Mathematik. Die Korrelation betrug $r = .88$. 83% der Schüler/innen gaben die korrekten Noten an, bei nur 3% betrug die Abweichung der angegebenen Note von der tatsächlichen Note mehr als eine Notenstufe.

Die durchschnittliche Klassenleistung im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch in einer Schulklasse wurde mit den angegebenen Schulnoten im letzten Zeugnis der Schüler/innen berechnet.

4.2.3 Fähigkeitsselbstkonzept

Das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch wurde jeweils mit drei Items (Kunter et al., 2002) bestimmt (Tabelle 2, Tabelle 3). Mittels eines horizontalen Schiebereglers konnten die Schüler/innen sehr differenzierte Angaben machen. Das

Antwortformat erlaubte es den Befragten, den Regler zwischen den Polen „stimme gar nicht zu“ und „stimme voll zu“ zu bewegen.

Tabelle 2: Skala zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch (Kunter et al., 2002)

Ich bin in Deutsch gut. In Deutsch schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab. In Deutsch lerne ich schnell.
--

Tabelle 3: Skala zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch (Kunter et al., 2002)

Ich bin in Englisch gut. In Englisch schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab. In Englisch lerne ich schnell.

4.2.4 Interesse am Fach

Das Interesse am Fach Deutsch bzw. am Fach Englisch wurde mit vier Items (Krapp, 2002) erfasst (Tabelle 4, Tabelle 5). In den Items sind entsprechend der Person-Gegenstands-Konzeption (Krapp, 1992) die gefühlsbezogene Valenz, die wertbezogene Valenz und die Selbstintentionalität berücksichtigt worden. Analog zum Antwortformat bei der Erhebung des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts konnten die Schüler/innen zur Beantwortung der Items einen Schieberegler zwischen den Polen „stimme gar nicht zu“ und „stimme voll zu“ bewegen.

Tabelle 4: Skala zur Erfassung des Interesses an Deutsch (Krapp, 2002)

Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus Deutsch zu beschäftigen. In meiner Freizeit mach ich für Deutsch auch Dinge, die ich nicht machen muss. Was ich in Deutsch lerne, ist für mich wichtig. Wenn ich mich mit Deutsch beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.

Tabelle 5: Skala zur Erfassung des Interesses an Englisch (Krapp, 2002)

Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus Englisch zu beschäftigen.
In meiner Freizeit mach ich für Englisch auch Dinge, die ich nicht machen muss.
Was ich in Englisch lerne, ist für mich wichtig.
Wenn ich mich mit Englisch beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.

4.2.5 (Miss-) Erfolgsattribution

Die Ursachenerklärungen für Erfolg und Misserfolg im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch wurden mit jeweils einem Item (Schober, 2007) untersucht. Es wurden alle Ursachenzuschreibungen nach dem Vier-Felder-Schema von Weiner (1986), nämlich Anstrengung, Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit und Zufall, mit jeweils einem Erfolgs- und einem Misserfolgsszenario erfasst (Tabelle 6, Tabelle 7). Bei der Beantwortung der Items mussten sich die Schüler/innen nicht auf eine einzige Antwortalternative festlegen. Bei allen vier Antwortalternativen konnten die Schüler/innen den Schieberegler zwischen den Polen „stimme gar nicht zu“ und „stimme voll zu“ bewegen.

Tabelle 6: Item zur Erfassung der Erfolgsattribution im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch

Wenn ich in Deutsch/Englisch einen Erfolg habe, liegt es hauptsächlich

- daran, dass ich mich angestrengt habe.
- an meinen hohen Fähigkeiten.
- an den leichten Aufgaben.
- daran, dass ich Glück hatte.

Tabelle 7: Item zur Erfassung der Misserfolgsattribution im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch

Wenn ich in Deutsch/Englisch einen Misserfolg habe, liegt es hauptsächlich

- daran, dass ich mich nicht angestrengt habe.
- an meinen mangelnden Fähigkeiten.
- an den schweren Aufgaben.
- daran, dass ich Pech hatte.

4.3 Stichprobe

4.3.1 Stichprobe Deutsch

Insgesamt haben an der Untersuchung N=1195 Schüler/innen teilgenommen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der 6., 7. oder 8. Schulstufe befanden. Die Stichprobe setzt sich aus 639 Mädchen (53.5%) und 556 Buben (46.5%) zusammen. Die Schüler/innen stammen aus 14 österreichischen Schulen und 66 Schulklassen. Die durchschnittliche Klassengröße betrug 18.11 Schüler/innen.

Das Alter der Schüler/innen lag zwischen 10 und 17 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 12.39 Jahren (SD = 1.02) lag.

413 Schüler/innen aus 23 Klassen besuchten die 6. Schulstufe, 344 Schüler/innen aus 19 Klassen die 7. Schulstufe und 438 Schüler/innen aus 24 Klassen die 8. Schulstufe.

Die Schüler/innen aus 66 Schulklassen verteilten sich folgendermaßen auf die drei Schulformen: 522 Schüler/innen (33 Klassen) haben die Hauptschule besucht, 397 Schüler/innen (15 Klassen) das Gymnasium und 276 Schüler/innen (18 Klassen) die Neue Mittelschule.

4.3.2 Stichprobe Englisch

An der Untersuchung haben insgesamt N=812 Schüler/innen der 6., 7. und 8. Schulstufe teilgenommen. Die Stichprobe setzt sich aus 370 Mädchen (45.6%) und 442 Buben (54.4%) zusammen. Die Schüler/innen stammen aus 14 österreichischen Schulen und 52 Schulklassen. Die durchschnittliche Klassengröße betrug 15.62 Schüler/innen.

Das Alter der Schüler/innen lag zwischen 10 und 17 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 12.44 Jahren (SD = 1.11) lag.

Von den insgesamt N=812 Schüler/innen haben 236 Schüler/innen aus 15 Klassen die 6. Schulstufe besucht, 326 Schüler/innen aus 21 Klassen die 7. Schulstufe und 250 Schüler/innen aus 16 Klassen die 8. Schulstufe besucht.

Es wurde zwischen drei Schulformen, nämlich Gymnasium, Hauptschule und Neue Mittelschule unterschieden. Die Schüler/innen aus 52 Schulklassen verteilten sich folgendermaßen auf die drei Schulformen: 393 Schüler/innen (25 Klassen) haben die Hauptschule besucht, 4 Schüler/innen (1 Klasse) das Gymnasium und 415 Schüler/innen (26 Klassen) die Neue Mittelschule.

4.4 statistisches Auswertungsverfahren

Die Datenaufbereitung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS (Statistical Package for Social Science) 19.0. Die Mehrebenenanalyse wurde mit dem Programm Mplus 6 von Muthén & Muthén (1998-2010) durchgeführt.

4.4.1 Mehrebenenanalyse

In Untersuchungen von Schulklassen ist die hierarchische Struktur der gewonnenen Daten zu berücksichtigen, um mögliche Fehlschlüsse bei der Analyse zu vermeiden. Ein adäquates Auswertungsverfahren stellt die Mehrebenenanalyse dar. Mehrebenenmodelle dienen dazu, geschachtelte Daten, also Daten mit einer hierarchischen Struktur, auszuwerten.

Die Beachtung der hierarchischen Struktur von Daten ist aus zwei Gründen besonders wichtig:

1. Geschachtelte Daten verletzen die Annahme der Unabhängigkeit der Daten (Schüler/innen derselben Klasse sind sich beispielsweise in der Schulleistung ähnlicher als Schüler/innen, die zu einer anderen Klasse gehören, da Schüler/innen derselben Klasse bestimmten gemeinsamen Einflüssen ausgesetzt sind.) (Geiser, 2011). Die Nichtbeachtung der Abhängigkeit der Daten kann zu verzerrten Ergebnissen führen. Es besteht die Gefahr, dass Standardfehler von Modellparametern unterschätzt werden. Dies kann dazu führen, dass die Alpha-Fehlerrate erhöht wird und die Konfidenzintervalle zu eng geschätzt werden.
2. Außerdem kann die Betrachtung der Variablen auf mehreren Ebenen häufig von inhaltlichem Interesse sein, da mögliche Prädiktoren auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein können (Geiser, 2011). Der Vorteil der Mehrebenenanalyse liegt darin, dass nicht nur der Zusammenhang zwischen einer abhängigen und einer unabhängigen Variable, wie bei einer einfachen linearen Regression, festgestellt werden kann, sondern auch, ob es bedeutsame Unterschiede zwischen den Klassen gibt. Ein wichtiges Grundprinzip der Mehrebenenanalyse ist also, dass Phänomene auf unterschiedlichen Analyseebenen gleichzeitig untersucht werden können (Nezlek, 2006).

Wenn Schüler/innen in Schulklassen geschachtelt sind, dann unterscheidet man zwischen Level-1- und Level-2-Einheiten. Level-1-Einheiten werden auf der Ebene der Schüler/innen erfasst und können für jeden/jede Schüler/in unterschiedliche Werte annehmen. Bei Level-2-Einheiten handelt es sich um Merkmale auf Klassenebene. Diese sind für alle Schüler/innen einer Klasse gleich, können sich aber zwischen den Schulklassen unterscheiden.

Für alle Modelle (Tabelle 8) wurden frei variierende Intercepts (random Intercepts) angenommen. Diese Vorgehensweise wird angewandt, wenn davon ausgegangen wird, dass es zwar Unterschiede in der abhängigen Variable (fachspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept) zwischen den Klassen gibt (die Intercepts variieren), aber der Effekt einer oder mehrerer Level-1-Prädiktorvariablen auf die abhängige Variable sich nicht zwischen den Schülern/Innen unterscheidet. D.h. nur der Mittelwert (Intercept) des Fähigkeitsselbstkonzepts variiert zwischen den Schulklassen, aber nicht der Zusammenhang zwischen der abhängigen und der unabhängigen Variable.

Auf die Untersuchung zwischen den Klassen variierender Regressionsgewichte (random slopes model) wurde verzichtet, da keine entsprechenden Hypothesen dazu aufgestellt wurden.

4.4.3.1 Nullmodell (Intercept-Only-Modell)

Im ersten Schritt einer Mehrebenenanalyse wird ein Nullmodell oder ein Intercept-Only-Modell geschätzt. Die Bezeichnung Nullmodell wird angewendet, da in diesem Modell noch keine Prädiktoren hinzugefügt werden, weder auf Level-1 noch auf Level-2. Das Nullmodell gibt Aufschluss darüber, wie die Varianz auf den einzelnen Analyseebenen verteilt ist (Nezlek, 2006). Es wird gemessen, ob die auf individueller Ebene erhobene abhängige Variable Varianzaufklärung auf Gruppenebene leistet.

Als Maß für den Grad der Abhängigkeit der Beobachtungen wird die Intraklassenkorrelation (ICC) herangezogen. Die Intraklassenkorrelation quantifiziert die Homogenität einer Klasse. Sie gibt den Anteil der Gesamtvarianz einer abhängigen Variable (fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept) an, der durch die Zugehörigkeit des/der Schülers/in zu einer bestimmten Klasse erklärt werden kann. Es wird also

untersucht, wie viel Varianz es auf Klassenebene zu erklären gibt. Ein hoher ICC bedeutet, dass es eine geringe Streuung innerhalb der Klasse gibt, jedoch eine starke Streuung zwischen den Klassen.

Auf Level-1 wird der individuelle Messwert Y_{ij} eines/einer Schülers/in i in einer Klasse j in einen Klassenmittelwert β_{0j} und in die Abweichung des individuellen Messwerts vom Klassenmittelwert r_{ij} zerlegt, d.h. das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept eines/einer Schülers/in i aus der Klasse j wird in den Mittelwert der entsprechenden Schulklasse (Klassenmittelwert) plus die Abweichung des/der Schülers/in i vom Klassenmittelwert zerlegt.

$$\text{Level-1: } Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Die geschätzte Varianz der Variable auf Individualebene (σ^2_{rij}) gibt das Ausmaß der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen innerhalb der Klasse (Within-Level) an.

Auf Level-2 werden die Klassenmittelwerte β_{0j} in den Gesamtmittelwert über alle Schulklassen (γ_{00}) plus die Abweichung des Klassenmittelwerts vom Gesamtmittelwert (u_{0j}) zerlegt d.h., der Mittelwert des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts in der Klasse j wird in den Gesamtmittelwert über alle Klassen plus die Abweichung des Mittelwerts des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts vom Gesamtmittelwert über alle Klassen zerlegt.

$$\text{Level-2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Die geschätzte Varianz der Klassenmittelwerte auf Klassenebene (σ^2_{u0j}) kennzeichnet das Ausmaß an Unterschiedlichkeit zwischen Schulklassen (Between-Level).

Die Parameterschätzung erfolgt mittels der Maximum-Logistic-Likelihood-Methode (MLL). Es wird ein Baseline Modell (Nullmodell) erstellt, das dazu verwendet wird, als Ausgangsbasis für die Einschätzung der Modellanpassung zu dienen. Anschließend werden Prädiktoren hinzugefügt und der Fit der komplexeren Modelle wird mit jenem des Baseline-Modells verglichen. Das Akaike's Information Criterion (AIC) ist ein

sogenannter Goodness-of-fit-Index und gibt die Güte des Modells an. Wird der AIC von einem Modell durch das Hinzufügen von Prädiktoren kleiner, bedeutet das eine Verbesserung des Modell-Fits.

4.3.3.2 One-Way-Random Effects

Im Modell 1 werden Prädiktoren auf Level 1 hinzugefügt. Es handelt sich um Erklärungsvariablen auf der Individualebene. Es wird der Frage nachgegangen, wie die Unterschiede im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept auf Individualebene erklärt werden können. Bei den Prädiktorvariablen auf Level 1 handelt es sich um den Attributionsstil, das Interesse am Fach, die Schulleistung und das Geschlecht.

In diesem Modell sollen keine Unterschiede im Slope der Level-1-Regression über die Klassen hinweg angenommen werden, d.h. das Modell weist eine Level-1-Regression mit einem Random Intercept (β_{0j}) und einem konstanten Slope ($\beta_{1j} = \gamma_{10}$) auf.

$$\text{Level 1: } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * X_{ij} + r_{ij}$$

Die Level-2-Gleichungen zeigen an, dass in diesem Modell der Intercept β_{0j} (Klassenmittelwert) des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts variieren kann. Für den Steigungskoeffizienten β_{1j} wird angenommen, dass er für jede Klasse gleich ist.

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

Es ist von Interesse, inwieweit die Prädiktoren auf Level 1 dazu beitragen, den Varianzanteil zwischen den Schüler/innen aufzuklären. Die geschätzte Varianz auf Individualebene σ^2_{rij} soll in diesem Modell durch das Hinzufügen von Level-1 Prädiktoren geringer ausfallen als im Nullmodell. Ist das der Fall, kann man daraus schließen, dass ein großer Anteil der Varianz im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept auf Individualebene durch die Attributionsmuster, das Interesse am Fach, die Schulleistung und das Geschlecht erklärt werden können.

Für jede Prädiktorvariable werden standardisierte Regressionsgewichte (β) sowie deren Schätzfehler (SE) und eine Angabe zur Signifikanz des Ergebnisses errechnet. Beta gibt an, wie gut durch die unabhängige Variable die abhängige Variable vorhergesagt werden kann. Der R-Square-Wert (R^2) gibt die Varianzaufklärung des Modells an, d.h. wie viel Varianz durch dieses Modell erklärt werden kann.

4.3.3.3 Means-as-Outcomes-Modell

Es könnten aber auch Merkmale der Schulklassen selbst für die Unterschiede zwischen den Klassen verantwortlich sein. Über den Effekt individueller Faktoren hinaus gibt es Bedingungen und Prozesse in den Schulklassen, die zu Unterschieden im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept führen. Darum werden im Modell 2 zu den Level-1-Prädiktoren zusätzlich Level-2-Prädiktoren hinzugefügt. Es handelt sich dabei um Erklärungen auf Klassenebene. Die Level-2-Prädiktoren sind die Schulstufe, das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse im Schulfach Deutsch oder in Englisch und der Schultyp. Hier kommen ebenfalls die bereits erwähnten Schritte zur Anwendung.

Auf Level 1 weist das Modell eine Level-1-Regression mit einem Random Intercept (β_{0j}) und einem konstanten Slope (β_{1j}) auf.

$$\text{Level 1: } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * X_{ij} + r_{ij}$$

Auf Level 2 werden die Unterschiede in den Klassenmittelwerten durch Level-2-Prädiktoren W_j erklärt. γ_{00} (Intercept) + γ_{01} (Slope) sind Regressionskoeffizienten für die Regression der Klassenmittelwerte auf dem Level-2-Prädiktor. u_{0j} steht für den Anteil des Klassenmittelwertes (β_{0j}), der nicht durch W_j vorhergesagt werden kann.

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * W_j + u_{0j}$$

In Tabelle 8 werden die Schritte der Mehrebenenanalyse zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 8: Schritte der Mehrebenenanalyse

Modell	Level	abhängige Variable	Prädiktoren
Nullmodell	Schülerebene	Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch bzw. Englisch	keine
Modell 1	Schülerebene	Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch bzw. Englisch	Schulnote Geschlecht Interesse Attribution
Modell 2	Schülerebene	Fähigkeitsselbstkonzept Deutsch bzw. Englisch	Schulnote Geschlecht Interesse Attribution
	Klassenebene		Schultyp Schulstufe durchschnittliche Klassenleistung

4.4.2 Reliabilitätsanalysen

Die interne Konsistenz der Skalen wurde jeweils mit Cronbach's Alpha bestimmt. Die Skala mit der das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch erhoben wurden, zeigte mit einem Wert von $\alpha = .82$ eine gute Reliabilität, für das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch zeigte sich mit einem Wert von $\alpha = .81$ ebenfalls ein gutes Ergebnis. Für das Interesse am Fach Deutsch zeigte sich ein moderater Wert von $\alpha = .64$ und für das Interesse am Fach Englisch ein moderater Wert von $\alpha = .54$.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse

5.1.1 Deutsch

Der Mittelwert des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch (Range: 1-101) beträgt $M=64.54$ ($SD=24.11$). Die Mittelwerte und Standardabweichungen des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch nach dem Geschlecht, der Schulstufe, der Schulnoten und der Schulform werden in Tabelle 9, Tabelle 10, Tabelle 11 und Tabelle 12 dargestellt. Hohe Werte stehen dabei für ein positives fachspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept.

Tabelle 9: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch nach dem Geschlecht

Geschlecht	M	SD	N
männlich	61.23	23.58	556
weiblich	67.41	24.21	639

Tabelle 10: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch nach Schulstufen

Schulstufe	M	SD	N
6. Schulstufe	64.16	24.33	413
7. Schulstufe	62.50	24.78	344
8. Schulstufe	66.48	23.26	438

Tabelle 11: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch nach Schulnoten

Schulnote	M	SD	N
1	87.03	16.28	162
2	74.85	19.51	342
3	58.78	20.80	422
4	43.28	21.12	184
5	43.50	35.19	4

Tabelle 12: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch nach Schulformen

Schulform	M	SD	N
HS	64.67	24.58	522
AHS	66.11	23.89	397
NMS	62.01	23.39	276

5.1.2 Englisch

Der Mittelwert des Fähigkeitsselbstkonzepts in Englisch (Range: 1-101) beträgt $M=65.36$ ($SD=25.83$). Die Mittelwerte und Standardabweichungen des Fähigkeitsselbstkonzepts in Englisch nach dem Geschlecht, der Schulstufe, der Schulnoten und der Schulform werden in Tabelle 13, Tabelle 14, Tabelle 15 und Tabelle 16 dargestellt. Hohe Werte stehen dabei für ein positives fachspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept.

Tabelle 13: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch nach dem Geschlecht

Geschlecht	M	SD	N
männlich	65.15	24.89	442
weiblich	65.60	26.95	370

Tabelle 14: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch nach Schulstufen

Schulstufe	M	SD	N
6. Schulstufe	66.99	23.20	236
7. Schulstufe	64.28	27.64	326
8. Schulstufe	65.21	25.77	250

Tabelle 15: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch nach Schulnoten

Schulnote	M	SD	N
1	86.87	16.56	103
2	77.18	20.30	225
3	59.84	22.71	255
4	41.68	23.03	144
5	38.60	24.88	5

Tabelle 16: Akademisches Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch nach Schulformen

Schulform	M	SD	N
HS	65.28	25.54	393
AHS	74.25	25.87	4
NMS	65.33	26.15	415

5.3 Klassenunterschiede im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept

In dem folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Fragestellungen dargestellt. Das Signifikanzniveau wurde mit .05 festgesetzt. Werte, die bei .05 oder darunter liegen, werden als statistisch signifikant betrachtet.

Die Fragestellungen wurden für das Fach Deutsch und das Fach Englisch getrennt ausgewertet.

Um Schätzungen für das Ausmaß der Unterschiede in den untersuchten abhängigen Variablen (Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch) zwischen den Schulklassen zu errechnen, wurde im ersten Schritt ein Nullmodell festgelegt (Beantwortung der Fragestellung 1). Weiters wurde für jede abhängige Variable die Intraklassenkorrelation (ICC) berechnet, um den Varianzanteil zu erheben, der auf die Klassenzugehörigkeit zurückzuführen ist.

5.3.1 Klassenunterschiede in Deutsch

In Tabelle 17 sind die ICC und die Residualvarianzen auf Schülerebene und auf Klassenebene im Fach Deutsch ausgewiesen. Der ICC beträgt 2.1%. Das bedeutet, dass 2.1% der Varianz im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch durch Klassenunterschiede erklärbar ist. 97.9% der Varianz werden durch Schülerunterschiede erklärt.

Tabelle 17: Nullmodell und Intraklassenkorrelation in Deutsch

	Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch
Residualvarianzen	
Level-1	568.539
Level-2	12.859
ICC	0.021
AIC	10999.363

5.3.2 Klassenunterschiede in Englisch

In Tabelle 18 sind die ICC und die Residualvarianzen auf Schülerebene und auf Klassenebene im Fach Englisch dargestellt. Der ICC beträgt 6.2%. Das bedeutet, dass 6.2% der Residualvarianz im Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch durch Klassenunterschiede erklärbar sind. 93.8% der Varianz werden durch Schülerunterschiede erklärt.

Tabelle 18: Nullmodell und Intraklassenkorrelation in Englisch

	Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch
Residualvarianzen	
Level-1	624.864
Level-2	42.085
ICC	0.062
AIC	7574.407

5.4 Unterschiede auf Schülerebene

Um die Fragestellungen 2, 3, 4 und 5 zu prüfen, wurde das Nullmodell um folgende unabhängigen Variablen erweitert: die Schulnoten, das Geschlecht, das Interesse am Fach und den Attributionsstil. Im nächsten Schritt wurden diese Prädiktorvariablen in das Modell hinzugefügt (Modell 1). Bei allen diesen Prädiktoren handelt es sich um Level-1-Prädiktoren.

Es wurde untersucht, ob das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch systematisch von den Schulnoten, dem Geschlecht, dem Interesse am Fach oder dem Attributionsstil abhängig ist.

5.4.1 Schulfach Deutsch

Die Modellgüte wurde anhand des AIC erhoben. Der AIC ist einer der häufigsten Parameter, die zur Feststellung der Modellgüte herangezogen wird und hat ausschließlich im direkten Modellvergleich Bedeutung. Der AIC wird mit Äquivalenzwerten in anderen Modellen verglichen. Vergleicht man die AIC Werte vom Nullmodell (AIC=10999.393, Tabelle 17) und dem Modell 1 (AIC=10450.367, Tabelle 19) wird deutlich, dass die Modellanpassung im Modell 1 besser wird. Die geschätzte Residualvarianz auf Individualebene, also die nicht erklärte Varianz auf Level-1 im Modell 1 (Tabelle 19) hat sich durch das Hinzufügen von Level-1-Prädiktoren im Gegensatz zur geschätzten Residualvarianz auf Individualebene im Nullmodell (Tabelle 17) verringert. Durch das Hinzufügen von Prädiktoren auf Level-1 können auf Individualebene 38.7% ($R^2=0.387$) der Varianz im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch erklärt werden.

5.4.1.1 Schulnote, Geschlecht, Interesse am Fach Deutsch

Schulnote: Alle fünf Zeugnisnoten tragen insgesamt nicht signifikant zur Varianzaufklärung im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bei ($\beta=0.000$, $p=0.995$).

Geschlecht: Es besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch ($\beta=-0.112$, $p=0.000$). Buben zeigen ein signifikant niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch als Mädchen.

Interesse am Fach Deutsch: Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Interesse am Fach Deutsch und der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch ($\beta=0.090$, $p=0.000$). Je höher das Interesse an Deutsch ist, desto höher ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch.

5.4.1.2 Attribution

Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Attribution von Erfolg auf eine hohe Anstrengungsbereitschaft und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=0.050$, $p=0.046$). Wenn ein Erfolg in Deutsch auf eine hohe Anstrengungsbereitschaft attribuiert wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch hoch.

Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Attribution von Erfolg auf hohe Fähigkeiten und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=0.397$, $p=0.000$). Wenn ein Erfolg in Deutsch auf hohe Fähigkeiten zurückgeführt wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch hoch.

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Erfolgsattribution auf leichte Aufgaben und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=-0.017$, $p=0.624$).

Es zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Attribution von Erfolg auf Glück und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=-0.109$, $p=0.002$). Wenn ein Erfolg in Deutsch dem Glück zugeschrieben wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch niedrig.

Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Attribution von Misserfolg auf eine niedrige Anstrengungsbereitschaft und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=0.134$, $p=0.000$). Wenn ein Misserfolg in Deutsch auf eine niedrige Anstrengungsbereitschaft attribuiert wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch hoch.

Es besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Attribution von Misserfolg auf niedrige Fähigkeiten und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=-0.340$, $p=0.000$). Wenn ein Misserfolg in Deutsch auf niedrige Fähigkeiten zurückgeführt wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch niedrig.

Es zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Attribution von Misserfolg auf zu schwere Aufgaben und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta = -0.093$, $p = 0.007$). Wenn ein Misserfolg in Deutsch zu schweren Aufgaben zugeschrieben wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept niedrig.

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Misserfolgsattribution auf Pech und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta = 0.047$, $p = 0.086$).

Tabelle 19: Modell 1 - Berücksichtigung der Prädiktoren auf Individualebene im Fach Deutsch

	β	SE	p
Individualebene			
Note	0.000	0.028	0.995
Geschlecht	-0.112	0.024	0.000
Interesse	0.090	0.026	0.000
EA	0.050	0.025	0.046
EF	0.397	0.028	0.000
ES	-0.017	0.034	0.624
EG	-0.109	0.035	0.002
MA	0.134	0.029	0.000
MF	-0.340	0.034	0.000
MS	-0.093	0.034	0.007
MP	0.047	0.027	0.086
Residualvarianzen			
Level-1	350.590		0.000
Level-2	10.813		0.083
AIC		10450.367	

Anmerkung: N = 1195 von 66 Klassen. β = standardisierte Regressionskoeffizienten. SE = Standardfehler von β . EA = Erfolg auf Anstrengung. EF = Erfolg auf Fähigkeit. ES = Erfolg auf Aufgabenschwierigkeit. EG = Erfolg auf Glück. MA = Misserfolg auf Anstrengung. MF = Misserfolg auf Fähigkeit. MS = Misserfolg auf Aufgabenschwierigkeit. MP = Misserfolg auf Pech. Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich). $p \leq 0.05$.

5.4.2 Schulfach Englisch

Auch in diesem Modell wurde die Modellgüte anhand des AIC erhoben. Vergleicht man die AIC Werte vom Nullmodell (AIC=7574.407, Tabelle 18) und dem Modell 1 (AIC=7248.380, Tabelle 20) so sieht man, dass die Modellanpassung im Modell 1 besser wird.

Die geschätzte Residualvarianz auf Individualebene, also die nicht erklärte Varianz auf Level-1, im Modell 1 (Tabelle 20) hat sich durch das Hinzufügen von Level-1 Prädiktoren im Gegensatz zur geschätzten Residualvarianz auf Individualebene im

Nullmodell (Tabelle 18) verringert. Durch das Hinzufügen von Prädiktoren auf Level-1 können auf Individualebene 35,6% ($R^2 = 0.356$) der Varianz im Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch erklärt werden.

5.4.2.1 Schulnote, Geschlecht, Interesse am Fach Englisch

Schulnote: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schulnote in Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = -0.041$, $p = 0.263$).

Geschlecht: Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts in Englisch ($\beta = 0.010$, $p = 0.767$).

Interesse am Fach Englisch: Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Interesse am Fach Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = 0.190$, $p = 0.000$). Je höher das Interesse am Fach Englisch ist, desto höher ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch.

5.4.2.2 Attribution

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Erfolgsattribution auf eine hohe Anstrengungsbereitschaft und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = 0.047$, $p = 0.242$).

Es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Attribution von Erfolg auf hohe Fähigkeiten und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = 0.479$, $p = 0.000$). Wenn ein Erfolg in Englisch auf hohe Fähigkeiten zurückgeführt wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch hoch.

Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Attribution von Erfolg auf leichte Aufgaben und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = 0.139$, $p = 0.007$). Wenn ein Erfolg in Englisch auf leichte Aufgaben zurückgeführt wird, dann zeigt sich ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch.

Es zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Attribution von Erfolg auf Glück und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = -0.248$, $p = 0.000$). Wenn ein Erfolg in Englisch dem Glück zugeschrieben wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch niedrig.

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Misserfolgsattribution auf eine niedrige Anstrengungsbereitschaft in Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta=0.079$, $p=0.062$).

Es besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Attribution von Misserfolg auf niedrige Fähigkeiten in Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta=-0.268$, $p=0.000$). Wenn ein Misserfolg in Englisch zu niedrigen Fähigkeiten zugeschrieben wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch niedrig.

Es zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Attribution von Misserfolg auf zu schweren Aufgaben und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta=-0.084$, $p=0.033$). Wenn ein Misserfolg in Englisch zu schweren Aufgaben zugeschrieben wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept niedrig.

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Misserfolgsattribution auf Pech und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta=-0.029$, $p=0.485$).

Tabelle 20: Modell 1 - Berücksichtigung der Prädiktoren auf Individualebene im Fach Englisch

	β	SE	p
Individualebene			
Note	-0.041	0.036	0.263
Geschlecht	0.010	0.033	0.767
Interesse	0.190	0.029	0.000
EA	0.047	0.040	0.242
EF	0.479	0.040	0.000
ES	0.139	0.051	0.007
EG	-0.248	0.040	0.000
MA	0.079	0.042	0.062
MF	-0.268	0.041	0.000
MS	-0.084	0.039	0.033
MP	-0.029	0.041	0.485
Residualvarianzen			
Level-1	408.013		0.000
Level-2	25.338		0.002
AIC		7248.380	

Anmerkung: N = 812 von 52 Klassen. β = standardisierte Regressionskoeffizienten. SE = Standardfehler von B. EA = Erfolg auf Anstrengung. EF = Erfolg auf Fähigkeit. ES = Erfolg auf Aufgabenschwierigkeit. EG = Erfolg auf Glück. MA = Misserfolg auf Anstrengung. MF = Misserfolg auf Fähigkeit. MS = Misserfolg auf Aufgabenschwierigkeit. MP = Misserfolg auf Pech. Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich). $p \leq 0.05$.

5.5 Unterschiede auf Klassenebene

Um die Fragestellungen 6, 7 und 8 zu prüfen, wurde das Modell 1 nochmals erweitert. Zu den Level-1-Prädiktoren wurden folgende Level-2-Prädiktoren in das Modell hinzugefügt (Modell 2): die durchschnittliche Klassenleistung, die Schulstufe und die Schulform.

Es wurde der Frage nachgegangen, ob das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch signifikant von der durchschnittlichen Klassenleistung in Deutsch bzw. in Englisch, von der besuchten Schulstufe oder von der besuchten Schulform abhängig ist.

5.5.1 Schulfach Deutsch

Vergleicht man die AIC Werte vom Modell 1 ($AIC=10450.367$, Tabelle 19) und dem Modell 2 ($AIC=10425.987$, Tabelle 21) so wird deutlich, dass die Modellanpassung im Modell 2 besser wird. Die geschätzte Residualvarianz auf Klassenebene im Modell 2 (Tabelle 21) hat sich durch das Hinzufügen von Level-2-Einheiten im Gegensatz zu Modell 1 (Tabelle 19) nicht signifikant verkleinert. Die Aufnahme der Prädiktorvariablen auf Level-1 in das Nullmodell macht es möglich, dass 38.4% ($R^2=0.384$) der Gesamtvarianz durch das Geschlecht, das Interesse an Deutsch und den Attributionstil erklärt werden können. 89.6% ($R^2=0.896$) der Gesamtvarianz auf Level 2 werden durch die durchschnittliche Klassenleistung und die besuchte Schulstufe erklärt.

5.5.1.1 Durchschnittliche Klassenleistung

Es zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Klassenleistung in Deutsch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=-0.921$, $p=0.000$). Je höher (besser) die durchschnittliche Klassenleistung ist, desto niedriger ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch.

5.5.1.2 Schulstufe

Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der besuchten Schulstufe und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ($\beta=0.514$, $p=0.000$). Je höher die besuchte Schulstufe ist, desto höher ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch.

5.5.1.3 Schulform

Der Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ist nicht signifikant ($\beta=-0.028$, $p=0.852$).

Tabelle 21: Modell 2 - Berücksichtigung der Prädiktoren auf Individualebene und auf Klassenebene im Fach Deutsch

	β	SE	p
Individualebene			
Note	0.005	0.027	0.866
Geschlecht	-0.098	0.024	0.000
Interesse	0.103	0.025	0.000
EA	0.053	0.025	0.037
EF	0.391	0.027	0.000
ES	-0.012	0.033	0.729
EG	-0.114	0.035	0.001
MA	0.128	0.028	0.000
MF	-0.336	0.033	0.000
MS	-0.094	0.033	0.005
MP	-0.052	0.027	0.056
Klassenebene			
durchschnittliche Klassenleistung	-0.921	0.145	0.000
Schulstufe	0.514	0.142	0.000
Schulform	-0.028	0.152	0.852
Residualvarianzen			
Level-1	348.708		0.000
Level-2	1.592		0.702
AIC		10425.987	

Anmerkung: N = 1195 von 66 Klassen. β = standardisierte Regressionskoeffizienten. SE = Standardfehler von β . EA = Erfolg auf Anstrengung. EF = Erfolg auf Fähigkeit. ES = Erfolg auf Aufgabenschwierigkeit. EG = Erfolg auf Glück. MA = Misserfolg auf Anstrengung. MF = Misserfolg auf Fähigkeit. MS = Misserfolg auf Aufgabenschwierigkeit. MP = Misserfolg auf Pech. Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich). $p \leq 0.05$.

5.5.2 Schulfach Englisch

Vergleicht man die AIC Werte vom Modell 1 (AIC=7248.380, Tabelle 20) und dem Modell 2 (AIC=7243.050, Tabelle 22) so sieht man, dass die Modellanpassung im Modell 2 besser wird. Die geschätzte Residualvarianz auf Klassenebene im Modell 2 (Tabelle 22) hat sich im Gegensatz zu Modell 1 (Tabelle 20) durch das Hinzufügen von Level-2-Einheiten signifikant verkleinert. Die Aufnahme der Prädiktorvariablen auf Level-1 in das Nullmodell macht es möglich, dass 35.3% ($R^2=0.353$) der Gesamtvarianz

durch das Interesse an Englisch und den Attributionsstil erklärt werden können. 39.5% der Gesamtvarianz auf Level 2 werden durch die durchschnittliche Klassenleistung erklärt.

5.5.2.1 Durchschnittliche Klassenleistung

Es besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Klassenleistung in Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = -0.689$, $p = 0.000$). Je höher (besser) die durchschnittliche Klassenleistung in Englisch ist, desto niedriger ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch.

5.5.2.2 Schulstufe

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der besuchten Schulstufe und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = 0.178$, $p = 0.285$).

5.5.2.3 Schulform

Es zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ($\beta = 0.026$, $p = 0.885$).

Tabelle 22: Modell 2 - Berücksichtigung der Prädiktoren auf Individualebene und auf Klassenebene im Fach Englisch

	β	SE	p
Individualebene			
Note	-0.038	0.035	0.279
Geschlecht	0.018	0.033	0.583
Interesse	0.195	0.029	0.000
EA	0.051	0.041	0.208
EF	0.477	0.040	0.000
ES	0.128	0.051	0.013
EG	-0.240	0.041	0.000
MA	0.072	0.043	0.093
MF	-0.264	0.042	0.000
MS	-0.076	0.040	0.055
MP	-0.028	0.041	0.482
Klassenebene			
durchschnittliche Klassenleistung	-0.687	0.147	0.000
Schulstufe	0.178	0.166	0.285
Schulform	0.026	0.176	0.883
Residualvarianzen			
Level-1	407.219		0.000
Level-2	16.378		0.014
AIC		7243.050	

Anmerkung: N = 812 von 52 Klassen. β = standardisierte Regressionskoeffizienten. SE = Standardfehler von B. EA = Erfolg auf Anstrengung. EF = Erfolg auf Fähigkeit. ES = Erfolg auf Aufgabenschwierigkeit. EG = Erfolg auf Glück. MA = Misserfolg auf Anstrengung. MF = Misserfolg auf Fähigkeit. MS = Misserfolg auf Aufgabenschwierigkeit. MP = Misserfolg auf Pech. Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich). $p \leq 0.05$.

6 Diskussion

Da das Fähigkeitsselbstkonzept bisher primär für das Fach Mathematik untersucht wurde, war es ein zentrales Anliegen dieser Untersuchung herauszufinden, ob die gefundenen empirischen Ergebnisse für das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept auch für das Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch und das Fähigkeitsselbstkonzept in der Fremdsprache Englisch gelten.

6.1 Klassenunterschiede

Die Befunde zur Fragestellung, ob es Klassenunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch gibt, zeigen, dass Klassenunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch existieren ($ICC=6.2\%$) (Fragestellung 1). Im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch zeigen sich ebenfalls Klassenunterschiede, diese sind jedoch relativ klein ($ICC=2.1\%$) (Fragestellung 1). Grundsätzlich soll der $ICC \geq 0.05$ sein und somit mindestens 5 % der Varianz erklären (van de Vijver & Poorting, 2002). Der Einsatz einer Mehrebenenanalyse ist jedoch in beiden Fällen gerechtfertigt, da es sich um hierarchische Daten handelt und die Nichtbeachtung der Abhängigkeit der Daten zu verzerrten Ergebnissen führen kann.

Die Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch werden also nicht nur durch individuelle Unterschiede verursacht, sondern auch durch die Variabilität der Merkmale auf Klassenebene. Zur Klärung der Frage, wodurch die Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch verursacht werden, wurde eine Mehrebenenanalyse berechnet. Anfangs wurden die individuellen Unterschiede zwischen den Schüler/innen näher betrachtet (6.2). Im Anschluss daran sind Unterschiede auf Klassenebene (6.3) genauer analysiert worden.

6.2 Unterschiede auf Schülerebene

Die Ergebnisse zur Frage, ob die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch bzw. in Englisch systematisch von der Schulnote in Deutsch bzw. in Englisch abhängig ist (Fragestellung 2), haben gezeigt, dass es weder im Fach Deutsch noch im Fach Englisch

einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzept und der Schulnote gibt. Nach diesen Ergebnissen beeinflusst die vorangegangene Leistung in Deutsch bzw. in Englisch die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzept nicht signifikant. Diese Befunde unterscheiden sich jedoch von den Resultaten aktueller Untersuchungen für das Fach Mathematik (Marsh & Yeung, 1997, zitiert nach Filipp, 2006; Valentine, Dubois & Cooper, 2004, zitiert nach Filipp, 2006), wonach das Fähigkeitsselbstkonzept in diesem Fach eine der wichtigsten Determinanten für die Schulleistung darstellt. Dies könnte daran liegen, dass die oben genannten Untersuchungen die Mehrebenenstruktur der Daten in ihrer Auswertung nicht beachtet haben. In der aktuellen Untersuchung wurde die Mehrebenenstruktur der Daten berücksichtigt, da Zusammenhänge auf den einzelnen Analyseebenen (Individualebene, Klassenebene) unterschiedlich sein können (Nezlek, 2006). So verfügen Schüler/innen auf der Individualebene mit einer besseren vorangegangenen Leistung in Deutsch bzw. in Englisch über ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch als Schüler/innen mit einer schlechteren vorangegangenen Leistung in Deutsch bzw. in Englisch (Tabelle 11, Tabelle 15). Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Schulnote in Deutsch bzw. in Englisch über die Schulklassen hinweg, zeigt sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang.

In dieser Untersuchung ist außerdem der Frage nachgegangen worden, ob es Geschlechterunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in der Fremdsprache Englisch bzw. in der Muttersprache Deutsch gibt (Fragestellung 3). In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich übereinstimmend mit früheren empirischen Ergebnissen (Baumert et al., 1999, zitiert nach Rustemeyer & Fischer, 2007; Artekt, Demmrich, & Baumert, 2001, zitiert nach Schilling, 2006; McElvany & Artelt, 2002, zitiert nach Schilling, 2006; Holder, 2005) ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts im Fach Deutsch. So zeigten Buben ein signifikant geringeres Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch als Mädchen. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Fähigkeitsselbstkonzept in der Fremdsprache Englisch gefunden werden. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Befund der Untersuchung von Holder (2005) in der

sich ebenfalls keine signifikanten Geschlechterunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept in der Fremdsprache Englisch zeigten.

Des Weiteren wurde geprüft, ob das Interesse am Fach Deutsch bzw. am Fach Englisch und das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch, analog zu den berichteten Befundmuster (Köller et al., 2000) für das Fach Mathematik, signifikant zusammenhängen (Fragestellung 4). Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Interesse am Fach Deutsch bzw. am Fach Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch. Je höher das Interesse am Fach Deutsch bzw. am Fach Englisch ist, desto höher ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. Englisch. Das Interesse als Wertkomponente scheint also einen substantiellen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch zu haben. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Köller et al. (2006), wonach zwischen dem fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept und dem Interesse am Fach ein Zusammenhang besteht.

Nach Holder (2005) stellen Attributionsprozesse fachspezifische Informationsverarbeitungsprozesse dar, die eine Generalisierung von dominanten Attributionsmustern in einem Fach auf ein anderes Fach nicht erlauben. Holder (2005) geht also davon aus, dass Attributionsprozesse an Fachbereiche gebunden sind. Bezüglich der Frage, ob das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch von der Attribution von Misserfolg bzw. Erfolg in Deutsch bzw. Englisch abhängig ist, haben sich folgende Ergebnisse gezeigt (Fragestellung 5): Sowohl das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch als auch das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ist hoch, wenn Erfolge auf hohe Fähigkeiten zurückgeführt werden. Diese Ergebnisse sind ident mit den Befunden von Skaalvik (1994) für Mathematik und Norwegisch als Muttersprache und den Befunden von Holder (2005) für Englisch und Französisch als Fremdsprache.

Das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch ist niedrig, wenn Misserfolge in Deutsch bzw. in Englisch auf niedrige Fähigkeiten in Deutsch bzw. in Englisch zurückgeführt werden. Diese Resultate stimmen ebenfalls mit den Befunden von Skaalvik (1994) und Holder (2005) überein.

Des Weiteren besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Attribution von Erfolg in Deutsch bzw. in Englisch auf Glück und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. Englisch. Wenn der Erfolg in Deutsch bzw. in Englisch auf Glück zurückgeführt wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept niedrig. Entsprechend des Vier-Felder-Schemas (Weiner, 1979) wird Glück in der Regel als nicht kontrollierbar empfunden und kann zu einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept führen. Der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch und der Attribution von Misserfolg in Deutsch bzw. in Englisch auf Pech war nicht signifikant.

Für den Zusammenhang zwischen der Attribution von Misserfolg bzw. Erfolg in Deutsch bzw. in Englisch auf die Anstrengungsbereitschaft und die Aufgabenschwierigkeit und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse:

Es zeigt sich, dass das Zurückführen von Erfolgen bzw. Misserfolgen in Deutsch (als Muttersprache) auf hohe bzw. niedrige Anstrengungsbereitschaft zu einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch führt. Dieses Ergebnismuster zeigt sich auch bei Skaalvik (1994) für Norwegisch als Muttersprache und Mathematik. Der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch und der Attribution von Erfolg bzw. Misserfolg in Englisch auf die Anstrengungsbereitschaft ist, wie in der Untersuchung von Holder (2005) ebenfalls für das Fach Englisch, nicht signifikant. Wenn ein Misserfolg in Deutsch bzw. in Englisch auf schwere Aufgaben zurückgeführt wird, dann ist das Fähigkeitsselbstkonzept niedrig. Dies liegt vermutlich an der Tatsache, dass es sich bei der Aufgabenschwierigkeit um eine stabile Ursache handelt, die nur eingeschränkt der willentlichen Kontrolle unterstellt ist. Der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und der Attribution eines Erfolgs in Deutsch auf die Aufgabenschwierigkeit ist nicht signifikant. Das Zurückführen eines Erfolgs in Englisch auf eine leichte Aufgabe führt zu einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept.

Zusammenfassend lässt sich für das Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch sagen, dass Erfolgsattributionen auf hohe Fähigkeiten und eine hohe Anstrengungsbereitschaft sowie Misserfolgsattributionen auf eine geringe

Anstrengungsbereitschaft zu einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch führen. Misserfolgsattributionen auf geringe Fähigkeiten und schwere Aufgaben sowie Erfolgsattributionen auf Glück können zu einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch führen. Für das Fähigkeitsselbstkonzept in der Fremdsprache Englisch lässt sich zusammenfassend sagen, dass Erfolgsattributionen auf hohe Fähigkeiten zu einem hohem Fähigkeitsselbstkonzept führen können. Erfolgsattributionen auf Glück und Misserfolgsattributionen auf geringe Fähigkeiten und schwere Aufgaben können zu einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch führen.

Zwischen der Muttersprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch zeigen sich zwei prägnante Unterschiede. Während das Zurückführen von Erfolgen bzw. Misserfolgen in Deutsch auf hohe bzw. niedrige Anstrengungsbereitschaft zu einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch führt, ist der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch und der Attribution von Erfolg bzw. Misserfolg in Englisch auf die Anstrengungsbereitschaft nicht signifikant. Ein weiterer Unterschied zwischen diesen beiden Sprachen zeigt sich in der Attribution von Erfolg auf die Aufgabenschwierigkeit: Der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und der Attribution von Erfolg auf die Aufgabenschwierigkeit ist nicht signifikant, während die Attribution von Erfolg in Englisch auf leichte Aufgaben zu einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch führt.

6.3 Unterschiede auf Klassenebene

Der negative Effekt einer leistungsstarken Schulklasse auf das mathematische und muttersprachliche (Englisch) Fähigkeitsselbstkonzept (BFLPE) wurde in verschiedenen Studien nachgewiesen (Marsh, 1987; Marsh, 1994; Marsh, 2005; Köller et al., 2006). Während für die Fächer Mathematik und Englisch als Muttersprache bereits erhebliche Evidenz besteht, gibt es für die Fächer Englisch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache noch keine ausreichende Klarheit. Die vorliegende Untersuchung hat den Effekt der durchschnittlichen Klassenleistung in Deutsch bzw. in Englisch auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch analysiert (Fragestellung 6). Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen

Klassenleistung in Deutsch bzw. in Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch. Im Sinne des BFLPE zeigte sich sowohl für das Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch als auch für das Fähigkeitsselbstkonzept in der Fremdsprache Englisch folgendes Ergebnis: Je höher die durchschnittliche Klassenleistung (d.h. besser) in Deutsch bzw. in Englisch ist, desto niedriger ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch. Ein hohes mittleres Leistungsniveau in Deutsch bzw. in Englisch führt also infolge ungünstiger sozialer Vergleiche, genau wie im Fach Mathematik, zu einem negativen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch.

Ein weiteres Ziel der Untersuchung war die Beantwortung der Frage, ob sich die Fähigkeitsselbstkonzepte in der Fremdsprache Englisch und in der Muttersprache Deutsch zwischen der 6., 7. und 8. Schulstufe (Fragestellung 7) und den Schulformen (Fragestellung 8) unterscheiden. Bezüglich des Vorhandenseins von Schulstufenunterschieden im fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept existieren in der gegenwärtigen Literatur unterschiedliche Meinungen. Werden allerdings Schulstufenunterschiede gefunden, dann hauptsächlich ein Jahr nach dem Schulwechsel, der in Österreich nach der 4. Schulstufe stattfindet. In dieser Untersuchung zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch und der besuchten Schulstufe. Je höher die besuchte Schulstufe ist, desto höher ist das Fähigkeitsselbstkonzept. Der Übertritt in eine weiterführende Schule scheint also für das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch von hoher Relevanz zu sein. Mit dem Schulwechsel nach der 4. Schulstufe ist ein Wechsel der sozialen Bezugsgruppe verbunden und der/die Schüler/in wird zur Umbildung des Bezugsrahmens gezwungen. Im Verlauf der Schulkarriere scheint sich der/die Schüler/in an den veränderten Bezugsrahmen und neuen Aufgaben zu gewöhnen. Das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch steigt.

Der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch und der besuchten Schulstufe ist in dieser Untersuchung nicht signifikant. Dies kann daran liegen, dass Englisch als Fremdsprache in Österreich ab der 4. Schulstufe unterrichtet wird und der/die Schüler/in vor dem Schulübertritt nach der 4. Schulstufe in diesem Fach weniger Vergleichsmöglichkeiten haben als im Fach Deutsch. Englisch als

Fremdsprache hat wenige außerschulische Lern- und Vergleichsgelegenheiten. Deshalb scheinen die Veränderungen im Fach Englisch durch die neue Schule nicht schwerwiegend für das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch zu sein.

Für den Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. Englisch und den Schulformen, Gymnasium, Hauptschule und Neue Mittelschule zeigten sich für beide Fächer keine signifikanten Ergebnisse (Fragestellung 8).

6.4 Limitationen der eigenen Studie

In diesem Abschnitt soll auf die Grenzen der vorliegenden Studie hingewiesen werden. Erstens ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Untersuchung das Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Deutsch und das Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Englisch anhand von zwei Stichproben untersucht worden ist. Aussagen über den Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch und umgekehrt sind nicht möglich. Um zu untersuchen, ob dimensionale Vergleichsprozesse bei Leistungsunterschiedlichkeiten in Deutsch und Englisch einen Effekt auf das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. Englisch haben, sind weitere Untersuchungen mit einer Stichprobe notwendig. Zweitens ist die ungünstige Stichprobenverteilung bei den Schulformen zu betonen.

6.5 Praktische Implikationen

Die Ergebnisse zeigen einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen dem Interesse am Fach Deutsch bzw. am Fach Englisch und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch. Dies spiegelt die Wichtigkeit einer interessensfördernden Gestaltung der Lernumwelt wider. Aus der Sicht der Interessensforschung kann eine interessensfördernde Gestaltung von Lernumwelten eine Möglichkeit für eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit Lerninhalten schaffen und dazu beitragen, vorhandene Interessen nicht zu zerstören.

Die berichteten Befundmuster zur Attribution bei Erfolg bzw. bei Misserfolg in Deutsch bzw. Englisch machen deutlich, dass auch innerhalb der sprachlichen Domäne eine Generalisierung von dominanten Attributionsmustern in einem Fach auf ein anderes

Fach nicht möglich ist. Attributionales Feedback von Lehrkräften bei Misserfolg auf eine niedrige Anstrengungsbereitschaft kann sich im Fach Deutsch positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch auszuwirken, während eine solche Attribuierung im Fach Englisch keinen Effekt hat.

7 Zusammenfassung

Fähigkeitsselbstkonzepte sind in der pädagogischen Psychologie ein bedeutender Untersuchungsgegenstand. Sie können Lernprozesse über vermittelnde Mechanismen nicht nur begünstigen, sondern auch erschweren.

Nachdem bisher primär Untersuchungen zum Fähigkeitsselbstkonzept im Fach Mathematik durchgeführt worden sind, war das Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung herauszufinden, wie sich die Schulnote, das Geschlecht, das Interesse am Fach, der Attributionsstil, die durchschnittliche Klassenleistung, die Schulstufe und die Schulform auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der Muttersprache Deutsch bzw. in der Fremdsprache Englisch auswirken.

Im Fach Deutsch sind insgesamt 1195 Schüler/innen aus 66 Klassen anhand eines Onlinefragebogen befragt worden, im Fach Englisch 812 Schüler/innen aus 52 Klassen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die letzte Zeugnisnote in Deutsch bzw. in Englisch nicht auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch auswirkt. Weiters zeigt sich, dass Mädchen in der Muttersprache Deutsch ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept haben als Buben. In der Fremdsprache Englisch zeigen sich hingegen keine Geschlechterunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept. Auch das Interesse im Fach Deutsch bzw. im Fach Englisch wirkt sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch aus. Je höher das Interesse an Deutsch bzw. an Englisch ist, desto höher ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch. Erfolgsattributionen in Deutsch auf hohe Fähigkeiten und eine hohe Anstrengungsbereitschaft sowie Misserfolgsattributionen auf eine geringe Anstrengungsbereitschaft führen zu einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. Misserfolgsattributionen auf geringe Fähigkeiten und schwere Aufgaben sowie Erfolgsattributionen auf Glück führen zu einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. Erfolgsattributionen in Englisch auf hohe Fähigkeiten führen zu einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch. Erfolgsattributionen auf Glück und Misserfolgsattribution auf geringe Fähigkeiten oder auf schwere Aufgaben führen zu einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch. Im Einklang mit dem Fischteicheffekt (Marsh, 1987) ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bzw. in Englisch umso niedriger, je höher (besser) die durchschnittliche Klassenleistung in

Deutsch bzw. in Englisch ist. Schulstufenunterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept zeigen sich im Fach Deutsch, aber nicht im Fach Englisch. Je höher die besuchte Schulstufe ist, desto höher ist das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. Weder im Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch noch im Fähigkeitsselbstkonzept in Englisch zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulformen (Hauptschule, Gymnasium, Neue Mittelschule).

Literaturnachweis

- Brüll, M. (2010). *Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel. Einfluss spezieller Förderklassen bei hochbegabten Schülern*. Göttingen: Hogrefe.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Dickhäuser, O. (2003). Überprüfung des erweiterten Modells des internal/external frame of reference. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 200-207.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 5-8.
- Dickhäuser, O. & Galfe, E. (2004). Besser als ..., schlechter als ...: Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 1-9.
- Dickhäuser, O. & Plenter, I. (2005). «Letztes Halbjahr stand ich zwei»: Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 219–224.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49-63.
- Filipp, S. -H. & Mayer, A. -K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J. B. Asendorff. (Hrsg.). *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V: Entwicklungspsychologie, Band 3 (S. 259-334). Göttingen: Hogrefe.
- Filipp, S. H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 65-72.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. VS Verlag.
- Hannover, B. (2002). Auswirkungen der Selbstkategorisierung als männlich oder weiblich auf Erfolgserwartungen gegenüber geschlechtskonnotierten Aufgaben.

- In B. Spinath & E. Heise (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen* (S. 37-51). Hamburg: Kovac.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonellen Beziehungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1999). From optimism to realism? Development of children's academic self-concept from kindergarten to grade 6. In F. E. Weiner & W. Schneider (Hrsg.). *Individual development from 3 to 12. Findings from the Munich Longitudinal Study* (S. 198-215), MA: Cambridge University Press.
- Holder M. C. (2005). *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang.
- Huguet, P. & Regner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 1024-1027.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competences and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99-110.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K., & Baumert, J. (2000a). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26-37.
- Köller, O., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 70-80.

- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27-39.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenskonstrukt–Bestimmungsmerkmale der Interessenshandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstandskonzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung* (S. 297-329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci (Hrsg.) & R. M. Ryan (Hrsg.). *Handbook of Self-determination Research* (S. 405-427). US: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In H. D. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 311-323). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann K.-J., & Weiß, M. (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: MPI.
- Ludwig, P. H. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 17-59). Weinheim.
- Ludwig, P. H. (2010). Der Einfluss unterschiedlicher Varianten der Leistungsgruppierung auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Lernenden der Sekundärstufe. In E. Moning & J. Peterson (Hrsg.). *Wandlungen komplexer Bildungssysteme. Festschrift für Jürgen Wiechmann* (S. 47-74). Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, H. W. (1984). Self concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, 28, 165-181.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.

- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1989). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Marsh, H. W. & Parker, J. (1984). Determinates of student self-concept: It is better to be a relatively large fish in small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (2001). An extension of the internal/external frame of reference model: A response to Bong (1998). *Multivariate Behavioral Research*, 36, 389-420.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 153-174.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: It's hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- 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., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected glory-effects in hong kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 337-349.

- Möller, J. & Köller, O. (1998). Dimensionale und soziale Vergleiche nach schulischen Leistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 118-127.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19-27.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In H. D. Rost, (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 760-767). Weinheim: Beltz.
- Müller, H. F. (2006). Interesse und Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 48-62.
- Nezlek, J., Abé-Schröder, M., & Schütz, A. (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. Vorteile und Möglichkeiten der Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten. *Psychologische Rundschau*, 57, 213-223.
- Pohlmann, B., Möller, J., & Streblow, L. (2006). Zur Bedeutung dimensionaler Aufwärts- und Abwärtsvergleiche. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 19-25.
- Rost, D. H., Dickhäuser, O., Sparfeldt, J. R., & Schilling, S.R. (2004). Fachspezifische Selbstkonzepte und Schulleistungen im dimensional Vergleich: Eine versuchsplanerische Überprüfung des I/E-Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 43-52.
- Rustemeyer, R. (1999). Geschlechtertypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-) Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 187-200.
- Rustemeyer, R. & Fischer, N. (2007). Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartungen und Wertschätzung im Fach Mathematik. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 83-102). Weinheim.

- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2004). Wie generell ist das Modell? Analysen zum Geltungsbereich des Internal/External of Reference-Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 221-230.
- 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.
- Schober, B. (2007). Zusammenhänge zwischen geschlechtsstereotypem Denken von Eltern sowie Motivation und Leistungshandeln von Schüler(inne)n. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (S. 73-80). Weinheim.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E.M. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relation with academic self-concept and self esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 133-143.
- Van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (2002). Structural equivalence in multilevel research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 141-156.
- Vise, M. & Schneider, W. (2000). Determinanten der Leistungsvorhersage bei Kindergarten- und Grundschulkindern: Zur Bedeutung metakognitiver und motivationaler Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 51-58.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy –Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 68-81.

Lebenslauf

Name:	Anna Rainer
Adresse:	Hamerlingstraße 21/4/18, 4020 Linz
Geburtsdatum:	23.06.1986
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Familienstand:	ledig
Eltern:	Mag. Gerald Rainer AHS -Lehrer Mag. Eva Rainer AHS -Lehrerin
Geschwister:	Nora Rainer (Studium der Veterinärmedizin) Dr. med. Sophie Rainer
Schulbildung:	1992-1996 Volksschule Lichtenberg 1996-2004 BRG/WRG Körnerstraße 9 2004 Matura
Studium:	2005 Beginn Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien 03/2009 1. Diplomprüfungszeugnis
Praktika:	02/2005 100 -stündiges Praktikum beim Roten Kreuz in Linz 03-04/2005 100 -stündiges Praktikum im Altersheim Gramastetten 07-09/2006 Ferialpraktikantin bei voestalpine Stahl AG 08-09/2007 Ferialpraktikantin bei voestalpine Stahl AG 07-09/2008 Ferialpraktikantin bei voestalpine Stahl AG 08/2009 Ferialpraktikantin bei voestalpine Stahl AG 08/2010 Ferialpraktikantin bei voestalpine Stahl AG 07-08/2011 Ferialpraktikantin bei voestalpine Stahl AG 02-03/2012 Praktikum am Institut für Nachschulung und Fahrer-Rehabilitation (INFAR) bei der Landesstelle Oberösterreich
Weitere Qualifikationen:	01.02.2005-08.07.2005 Ausbildung zur Heimhelferin
Sprachkenntnisse:	Englisch in Wort und Schrift