

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Einfluss von Attributionsmustern auf den
wahrgenommenen Leseerfolg bei Lernenden von Chinesisch als
Fremdsprache

verfasst von | submitted by

Serena Hammerschmid BA BSc

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 811

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Sinologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Susanne Weigelin-
Schwiedrzik

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht die Attributionsmuster von Lernenden mit Chinesisch als Fremdsprache in Bezug auf ihre wahrgenommene Leseleistung. Für die Datenerhebung wurden quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Es wurde ein Attributionsfragebogen entwickelt, der im Rahmen einer Online-Umfrage an sinologische Institute im deutschsprachigen Raum versendet wurde. Im Ergebnis zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der Attribution von Erfolgen und Misserfolgen im Lesen auf Chinesisch. Erfolge werden überwiegend auf kontrollierbare, adaptive Faktoren zurückgeführt, während bei Misserfolgen auch unkontrollierbare Ursachen, wie die Textschwierigkeit, als bedeutend wahrgenommen werden. Zudem wurde festgestellt, dass Lernende ihre eigenen Anstrengungen, insbesondere außerhalb des Sprachunterrichts, häufig unterschätzen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass kontrollierbare Attributionen eine zentrale Rolle im wahrgenommenen Leseerfolg spielen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Lernenden eine sehr positive Haltung zum Lesen auf Chinesisch sowie zu ihrem Studium haben. Dies weist darauf hin, dass das Lesen auf Chinesisch eine wertvolle Gelegenheit bietet, Erfolge zu erleben, was helfen kann Motivation und förderliches Lernverhalten aufrechtzuerhalten.

This study examines the attribution patterns of learners of Chinese as a foreign language regarding their perceived reading performance. Quantitative and qualitative methods were combined for data collection. An attribution questionnaire was developed and sent out as part of an online survey to sinology institutes in German-speaking countries. The results show a clear difference in success and failure attribution in reading in Chinese. Successes are predominantly attributed to controllable, adaptive factors, whereas uncontrollable causes, such as text difficulty, are also perceived as important in failure situations. In addition, it was found that learners often underestimate their own efforts, especially outside of language classes. The results suggest that controllable attributions play a central role in perceived reading success. Furthermore, it was found that learners have a very positive attitude toward reading in Chinese and their studies. This indicates that reading in Chinese offers a valuable opportunity to experience successes, which can help maintain motivation and conducive learning behavior.

Danksagung

Ich möchte zunächst Frau Prof. Dr. Weigelin-Schwiedrzik danken. Ihre Ratschläge und Bemühungen waren unerlässlich für die Erstellung dieser Arbeit.

Weiters bedanke ich mich bei allen Studierenden, die sich die Zeit genommen haben, den Fragebogen auszufüllen. Dadurch konnten wertvolle Erkenntnisse und Einblicke in die Erfahrungswelt von ChaF-Lernenden gewonnen werden.

Ebenso möchte ich meinen Freund*innen danken, die mich durch das Studium getragen und sich die Mühe gemacht haben, mehrere Versionen des Fragebogens durchzuarbeiten. Insbesondere danke ich denen, die die Arbeit korrekturgelesen haben.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich mein ganzes Leben lang unterstützt und an mich geglaubt haben.

Serena Hammerschmid

Wien, Oktober 2025

Inhalt

Abstract.....	2
Danksagung.....	3
Abbildungen und Tabellen.....	6
Abkürzungsverzeichnis	7
Einleitung/Relevanz	8
Forschungsstand	11
Englischsprachige Forschung zum Chinesischlernen	12
Forschung zum Lesen in Fremdsprachen und auf Chinesisch	14
Chinesischsprachige Forschung zum Lesen	23
Theoretischer Rahmen	30
Die Attributionstheorie.....	30
Attributionstheorien in der Fremdsprachenforschung.....	36
Lesen und Lesenlernen in ChaF.....	43
Definition von Fremdsprache, Zweitsprache, Muttersprache	43
Der Leseprozess	45
Das Arbeitsgedächtnis und andere Exekutivfunktionen	47
Flüssiges Lesen	49
Herausforderungen beim Lesen in ChaF	49
Forschungsfragen und Hypothesen.....	52
Methode	54
Studiendesign	54
Stichprobe.....	58
Ergebnisse.....	60
Quantitativer Teil	60
Qualitativer Teil.....	77

Integrative Diskussion	87
Limitationen	89
Implikationen	91
Konklusion.....	94
Literaturverzeichnis	95
Hinweise	110
Anhang.....	110
Kontaktierte sinologische Institute.....	110
Kategorien Erfolgsattributionen	111
Kategorien Misserfolgsattributionen.....	113
Fragebogen mit Einwilligungserklärung.....	115

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Entstehung von Attributionen	36
Abbildung 2: Eccles Erwartungs-x-Wert-Modell der Leistungsentscheidungen	42
Abbildung 3: Wie gut, denkst du, bist du im Lesen chinesischer Texte?	62
Abbildung 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring	78
Tabelle 1: Beziehungen zwischen den am häufigsten genannten Leistungsattributionen und -dimensionen	33
Tabelle 2: Zeit, die mit Chinesisch lernen verbracht wird	60
Tabelle 3: AS Skalename, interne Konsistenz, Konfidenzintervalle, Mittelwert und Standardabweichung	63
Tabelle 4: Dimensionen der AS Skalen	64
Tabelle 5: AF Skalename, interne Konsistenz, Konfidenzintervalle, Mittelwert und Standardabweichung	65
Tabelle 6: Dimensionen der AF Skalen	66
Tabelle 7: Skalen im Vergleich: Mittelwert und Reihung	67
Tabelle 8: Modellzusammenfassung hierarchischen multiplen Regression (vier Ebenen) mit wahrgenommener Lesekompetenz als abhängige Variable	73
Tabelle 9: Koeffizienten der hierarchischen multiplen Regression (vier Ebenen) mit wahrgenommener Lesekompetenz als abhängige Variable	74
Tabelle 10: AS Kategorien	80
Tabelle 11: Dimensionen der AS Skalen	81
Tabelle 12: AF Kategorien	82
Tabelle 13: Dimensionen der AF Skalen	84

Abkürzungsverzeichnis

AF	Attribution of Failure
AS	Attribution of Success
CDS	Causal Dimension Scale
CBLs	Chinese-Bilingual Learners
ChaF	Chinesisch als Fremdsprache
CHCLs	Chinese-Heritage-Connected Learners
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EFL	English as a Foreign Language
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache/Fremdsprache
LTM	Long-Term Memory
MMCS	Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale
NCHLs	Non-Chinese-Heritage Learners
SLA	Second Language Acquisition
SoSe	Sommersemester
WM	Working Memory
WiSe	Wintersemester

Einleitung/Relevanz

Während man sagen kann, dass English weltweit als Lingua Franca gilt (Seidlhofer 2005, 339), trifft dies für Chinesisch als Fremdsprache (ChaF, engl. Chinese as a Foreign Language) nicht zu. Die Zahl der Menschen mit Chinesisch als Erstsprache übersteigt jene mit Englisch als Erstsprache. Somit spielt Englisch als Zweit- bzw. Fremdsprache meist eine größere Rolle (z.B. Grunewald 2007, 129). Im deutschsprachigen Kontext stehen Lernende mit Chinesisch als Fremdsprache vor besonderen Herausforderungen. Überzogene Erwartungen von Lernenden an sich selbst, insbesondere bei selten unterrichteten Sprachen, können sehr problematisch sein. Der fehlende Kontakt zur Fremdsprache erschwert eine akkurate Einschätzung der Schwierigkeit vor Beginn des Spracherwerbs. Dies kann im weiteren Verlauf zu Motivationsproblemen führen (Jernigan 2004, 3). Der Lernprozess einer Fremdsprache ist ein langwieriger und mühsamer Vorgang, der konstante Anstrengung, Übung und Zeit erfordert. Die Ursachenzuschreibung für Leseleistungen und die Selbsteinschätzung der Lernenden hinsichtlich ihrer Fähigkeiten beeinflussen, ob sie ihre Anstrengungen aufrechterhalten oder aufgeben (Dörnyei und Ottó 1998, 117; Safdar u. a. 2023, 262).

Lesen auf Chinesisch ist für das Studium der Sinologie eine unerlässliche Kompetenz. Dies spiegelt sich auch in der Gewichtung gegenüber anderen Kompetenzen an Instituten im deutschen Sprachraum wieder. Insbesondere im Masterstudium nimmt die Relevanz noch einmal zu (Guder und Burckhardt 2021, 26). In der Forschung zu Schwierigkeiten beim Lesen gab es in den 1970er Jahren einen Fokus auf kognitive Theorien. In Studien zeigte sich, dass sich Personen mit guten Lesekompetenzen von jenen mit schwachen Lesekompetenzen in verschiedenen Leseprozessen unterscheiden. So hat sich etwa gezeigt, dass kognitive und metakognitive Strategien die Effizienz im Leseprozess beeinflussen (Lau und Chan 2003, 177). Mit den 1990er Jahren erkannte man jedoch zunehmend, dass Strategienutzung allein die Unterschiede zwischen gut und schlecht Lesenden nicht ausreichend erklären konnte. Dies führte dazu, dass motivationale Faktoren stärker berücksichtigt wurden. So zeigte sich, dass Personen mit Lernschwierigkeiten nicht nur kognitive, sondern auch motivationale Defizite aufweisen. Da Lesestrategien einiges an kognitivem Aufwand erfordern, werden sie nur eingesetzt, wenn Lernende glauben, dass diese auch zu Erfolg führen. Durch eine lange Historie von Misserfolgen entwickeln Personen mit Lernschwierigkeiten jedoch ein geringes Selbstbewusstsein und tendieren schlussendlich dazu, externe und unkontrollierbare Gründe für ihr Scheitern

verantwortlich zu machen (Lau und Chan 2003, 178). Die Lesemotivation und subjektive Ursachenzuweisungen weisen jedoch signifikante Zusammenhänge mit Strategienutzung und Leseverständnis auf (Lau und Chan 2003, 186). Mehrere Studien haben gezeigt, dass ohne ausreichende Motivation Erfolg selbst bei Personen mit bemerkenswerten Fähigkeiten, angemessenen Curricula und gutem Unterricht nicht garantiert ist (Safdar u. a. 2023, 261). Häufig haben Fremdsprachenlernende jedoch eine negative Einstellung zum Leseunterricht und unterschätzen ihre eigene Rolle im Lernprozess. Dies spiegelt sich auch in Lernergebnissen wider (Zhou 2013, 161 f).

Dies bedeutet, dass in der Forschung zu ChaF und in der Unterrichtspraxis auch individuelle Voraussetzungen von Lernenden berücksichtigt werden müssen (Bell und McCallum 2012, 99). Einen Ansatz dafür liefern Attributionstheorien, welche sich mit der subjektiven Zuschreibung von Kausalität befassen (Atkinson u. a. 1974; Weiner 1972). Kausalattributionen haben einen Einfluss auf die Initiierung leistungsbezogener Aktivitäten, die Intensität ihrer Ausführung sowie die Persistenz, mit der Personen diese über die Zeit aufrechterhalten (Weiner 1972, 213). Die Interpretation von vergangenem Verhalten und erbrachten Leistungen durch Lernende kann sowohl ihr gegenwärtiges als auch zukünftiges Verhalten beeinflussen (Dörnyei und Ushioda 2021, 39-75).

In Anbetracht der sinkenden Studierendenzahlen für sinologische Studien braucht es Arbeiten, die sich damit beschäftigen, wie das Lernen einer Fremdsprache auf hohem Niveau fortgesetzt bzw. aufrechterhalten wird. Während im Studiengang Sinologie an der Universität Wien im Wintersemester (WiSe) 2018 insgesamt noch 503 Studierende für den Bachelor- und Masterstudiengang eingeschrieben waren, ist diese Zahl im WiSe 2024 auf 422 gesunken. Auch die Neuinskriptionen sind rückläufig. Während sich im WiSe 2018 144 Erstsemestriges für den Bachelor einschrieben, waren es im WiSe 2024 nur noch 91. Neueinschreibungen für die Masterstudien lagen bei 10 im WiSe 2018 und 9 im WiSe 2024. Die Zahl der Absolvent*innen pro Semester schwankte vom Sommersemester¹ (SoSe) 2019 bis SoSe 2024 zwischen 12 und 25 Absolvent*innen für das Bachelorstudium und 0 bis 7 in den Masterlehrgängen². D.h., dass in etwa ein Viertel der Personen, die sich für den Bachelorstudiengang Sinologie einschreiben, diesen auch abschließen. Personen, die den Master beginnen, schließen diesen Großteils auch

¹ Abschlüsse werden aus Vergleichbarkeitsgründen nur für SoSe berücksichtigt

² Ingrid Purner (Studienservice und Lehrwesen Universität Wien), persönliche Kommunikation, 24.04.2025

ab. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der Referenzzeitraum mit der Corona-Pandemie zusammenfällt und dies Auswirkungen auf Neuinskriptionen und Abschlüsse gehabt haben könnte.

Die Auswirkung von Lernerfahrungen auf die Motivation ist weitläufig anerkannt (Csizer und Kalman 2019, 225). Allerdings liegt bislang nur eine geringe Anzahl an Studien vor, die sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Erlernen von Fremdsprachen und Attributionsmustern beschäftigen (Bell und McCallum 2012, 91). Es gibt vergleichsweise viel Forschung zum Leseverständnis in Englisch als Fremdsprache (engl. English as a Foreign Language, EFL), jedoch nur wenige Studien zu ChaF (Lau und Chan 2003, 178). Weiters werden Attributionen zu spezifischen Sprachfertigkeiten (z.B. Lesen, Schreiben, Hören) selten untersucht (Tan 2016, 34). Die Wirkung von Kausalattributionen wurde in der Forschung zu ChaF nur wenig beachtet (Hon Vu 2022, 366). Zudem könnten sich Attributionsmuster sogar zwischen einzelnen Aufgabenarten unterscheiden. So weist eine Studie darauf hin, dass sich Erfolgsorientierung und Misserfolgsorientierung bei verschiedenen Aufgaben unterscheiden (Gobel und Mori 2007, 165).

Zudem stellt sich die Frage, ob EFL und ChaF überhaupt vergleichbar sind. Die Kritik fußt hauptsächlich auf den Unterschieden zwischen logographischen und alphabetischen Sprachsystemen (Lau und Chan 2003, 178). Die Entwicklung von Lesekompetenz in ChaF wird durch verschiedene Faktoren erschwert, insbesondere durch das zeichenbasierte Schriftsystem und die linguistische Distanz (Li und Zhang 2023, 1). Dennoch gilt das Lesen für viele Lernende als eine zentrale Fähigkeit im Fremdsprachenerwerb (Carrell 1988, 1).

Der Einfluss von Attributionen auf die Leseleistung bei Englisch-Lernenden wurde schon gut beforscht, jedoch braucht es weitere Arbeiten über verschiedene Kulturen und Sprachen hinweg (vgl. Genç 2016; Hsieh und Kang 2010; Lei und Qin 2009; Lim 2009; Kálmán und Eugenio 2015). Es hat sich nämlich gezeigt, dass sich Attributionsprozesse und Wahrnehmungen in verschiedenen Kulturen unterscheiden können (z.B. de Oliveira und Nisbett 2017; Paker und Özkardeş-Döğüş 2017; Lei und Qin 2009; Brown u. a. 2005; Lim 2009; Salili u. a. 1976; Choi u. a. 1999). So tendieren Lernende aus westlichen Ländern dazu, Erfolg internalen und Misserfolge externalen Gründen zuzuschreiben. Lernende aus asiatischen Ländern hingegen sehen Erfolge eher in externalen und Misserfolge in internalen Ursachen (Paker und Özkardeş-Döğüş 2017, 112). Jedoch gibt es auch Studien, die keinen relevanten Einfluss von Kultur auf Attributionen gefunden haben (z.B. Stipek u. a. 1989; Li und Brown 2014). Dennoch warnen Forschende davor, Ergebnisse einer Studie auf andere Populationen zu generalisieren, selbst

wenn sie sich auf das gleiche Land beziehen (Stipek u. a. 1989, 115). Außerdem können Unterschiede in der Lernbiografie einen Einfluss auf die Ursachenzuordnung haben (Grunewald 2007, 128 f). Während für viele Personen Englisch die erste Fremdsprache ist, wird Chinesisch im deutschen Sprachraum meist später als andere Sprachen gelernt. Dies gilt es zu berücksichtigen.

Die rezeptiven Kompetenzen Lesen und Hören sind in einer Fremdsprache meist besser entwickelt als die produktiven Fähigkeiten der mündlichen und schriftlichen Artikulation (Guder 2019, 33). Das bedeutet, dass das Lesen in ChaF ein besonderes Potential für Erfolgserlebnisse birgt. Auf dieser Basis können weitere Anstrengungen und die Motivation für das Chinesischlernen aufrechterhalten werden.

Forschungsstand

Zunächst wird der Forschungsstand etabliert, welcher Ergebnisse und Erkenntnisse aus vergangenen Arbeiten zusammenträgt. In einem späteren Kapitel werden die Attributionstheorie sowie verwandte Konzepte genauer ausgeführt. Der nachfolgende Forschungsstand fokussiert sich hauptsächlich auf Literatur, welche sich mit erwachsenen Lernenden im Hochschulsektor beschäftigt. Studien haben gezeigt, dass Kausalattributionen und andere Konzepte wie Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung entwicklungsbezogenen Veränderungen unterliegen (z.B. Chen und Blanchard-Fields 1997). So haben Kinder oftmals eine inakkurate Wahrnehmung von Kausalität, welche sich aber mit dem Alter verbessert (Shell u. a. 1995, 386). Eine Meta-Analyse fand einen stärkeren Zusammenhang zwischen Attributionen und untersuchten Variablen in älteren Populationen verglichen mit jüngeren Populationen (Brun u. a. 2022, 715). Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Altersgruppen sind nicht ohne Weiteres übertragbar, können jedoch wertvolle Hinweise liefern. Deshalb werden hier Ergebnisse verschiedener Altersstufen inkludiert. Darüber hinaus werden insbesondere jene Studien berücksichtigt, die eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden verwenden, da auch in der vorliegenden Arbeit ein Methodenmix zum Einsatz kommt. Da die Literatur zum Lesen in ChaF relativ begrenzt ist, beschäftigt sich das folgende Kapitel zu einem großen Teil auch mit Studien zu anderen Fremdsprachen sowie Studien, die sich nicht explizit auf das Lesen beziehen. Zunächst werden in diesem Kapitel Erkenntnisse aus der englischsprachigen Forschung

zum Chinesischlernen zusammengetragen. Darauf folgend beschäftigt sich das Kapitel mit Forschung zum Lesen in Fremdsprachen. Abschließend werden auch chinesischsprachige Forschungsergebnisse zum Lesen zusammengetragen.

Englischsprachige Forschung zum Chinesischlernen³

Forschungserkenntnisse legen nahe, dass sich Lernprozesse von Lernende mit kulturellem Hintergrund in der zu lernenden Sprache (engl. Heritage-Learners) von anderen Fremdsprachenlernenden unterscheiden. Auf dieser Basis teilte eine amerikanische Studie Proband*innen in verschiedene Gruppen ein. Die erste Gruppe wurde als Chinese-Bilingual-Learners (CBLs) bezeichnet. Personen aus dieser Gruppe beherrschen die chinesische Sprache und haben Eltern mit Chinesisch als Muttersprache. Die zweite Gruppe wurde als Chinese-Heritage-Connected-Learners (CHCLs) bezeichnet und beinhaltete Lernende, für die Chinesisch eine „besondere Familien-Relevanz“ hat. Sie haben entweder ein Elternteil, welcher Chinesisch als Muttersprache hat oder welcher eine Familie mit chinesischer Abstammung hat. Diese Gruppe hat zu Hause nur begrenzten Kontakt zur chinesischen Sprache. Die dritte Gruppe (Non-Chinese-Heritage-Learners, NCHLs) hat Englisch als Muttersprache und weist keine chinesischen Wurzeln auf (Wen 2011, 336 f). Bei den Proband*innen handelte es sich um Studierende, welche Chinesischkurse an Universitäten besuchten (Wen 2011, 338).

Die zwei Heritage-Gruppen unterschieden sich von der Non-Heritage-Gruppe in motivationalen Faktoren. Die Heritage-Learners waren mehr durch kulturelle Interessen, das soziale Milieu und die Sprachanforderungen motiviert, während die NCHLs durch positive Lernhaltungen und Erfahrungen motiviert wurden. Es zeigten sich keine Unterschiede in den intendierten selbstregulatorischen Anstrengungen und der Motivation, Chinesisch aufgrund seiner Funktionalität und Nützlichkeit zu lernen (Wen 2011, 344).

Alle drei Gruppen waren der Ansicht, dass Anstrengung, Übung, gute Lernstrategien und Lerngewohnheiten wichtige Faktoren für Erfolge sind. Es gab jedoch zwei Unterschiede: Die beiden Heritage-Gruppen nannten für ihre guten Leistungen häufiger externale, unkontrollierbare Gründe (z. B. Familienumfeld, Lehrbücher, Lehrperson). Die Non-Heritage-Learners führten

³ Deutschsprachige Literatur zu Attributionen und ChaF konnte trotz ausführlicher Recherche nicht gefunden werden.

ihre Erfolge auf interne Faktoren wie eine positive Lernhaltung und Erfahrungen zurück. Gleichzeitig führten die Heritage-Learners Misserfolge auf interne Gründe wie ungenügende Übung und Anstrengung zurück. Die NCHLs hingegen führten Misserfolge auf externe, unkontrollierbare Gründe zurück wie z.B. die Schwierigkeit der gestellten Aufgaben und Zeitmangel (Wen 2011, 347 f). Diese Ergebnisse scheinen auf die Abwesenheit einer selbstwertdienlichen Verzerrung in der Gruppe der Heritage-Learners hinzudeuten.

Die Ergebnisse einer Studie mit Studierenden mit Hauptfach Chinesisch in Vietnam zeigen die Tendenz, die Ursachen für Erfolg und Misserfolg in absteigender Reihenfolge Anstrengung, Fähigkeit, Glück und dem Kontext zuzuschreiben (Hon Vu 2022, 368). Ähnlich wie in der Studie von Wen (2011) war Anstrengung ein wichtiger Faktor. Allerdings spielten auch Faktoren eine Rolle, welche als nicht kontrollierbar gelten. Darüber hinaus zeigten sich keine relevanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder zwischen Studierenden aus städtischen und ländlichen Gegenden (Hon Vu 2022, 369 ff). In verschiedenen Jahrgängen gab es jedoch Unterschiede in der Zuschreibung von Erfolg auf Anstrengung. Mit aufsteigendem Studienjahrgang verringerte sich die Bewertung der Wichtigkeit von Anstrengung für Erfolg. Der Autor vermutet, dass sich diese Tendenz daraus ergibt, dass diese Lernenden Chinesisch als Hauptfach studieren und somit ohnehin eine hohe Anzahl an Stunden pro Tag mit Chinesisch verbringen und damit, dass sie nur im Unterricht mit Chinesisch in Kontakt kommen. Darüber hinaus zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen Lernresultaten und der Zuschreibung von Erfolg auf Fähigkeit und Anstrengung (Hon Vu 2022, 372 f).

Eine weitere Studie beschäftigte sich mit dem Lernburnout internationaler Chinesisch-Lerner verschiedener Kompetenzstufen an einer chinesischen Universität (Hou u. a. 2024, 378). In dieser Studie wurde Lernburnout als eine Kombination aus emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierung und geringem Erfolgserlebnis definiert. Auf einer 5-stufigen Skala indizierten die Lernenden ein durchschnittliches Burnout-Niveau von 2,41 (Hou u. a. 2024, 378). Generell wiesen die Lernenden ein relativ adaptives Attributionsmuster auf. Sowohl Erfolge als auch Misserfolge wurden in folgender Reihenfolge der Wichtigkeit auf Anstrengung, Fähigkeit, Situation und Glück zurückgeführt (Hou u. a. 2024, 379). Es zeigte sich auch, dass höhere Burnout-Werte mit Glücks- und Situationsattributionen zusammenhingen. Dies steht im Einklang mit dem Konzept der erlernten Hilflosigkeit von Seligman (1975), bei welchem Personen sich als unwirksam erleben und welches mit negativen psychischen Faktoren in Verbindung steht.

Ein negativer Zusammenhang zeigte sich hingegen zwischen dem verminderten Erfolgserlebnis und Fähigkeits- und Anstrengungsattributionen. Eine Regressionsanalyse ergab, dass Glücksattribution ein guter Prädiktor für Lernburnout war (Hou u. a. 2024, 380). An dieser Arbeit sind jedoch folgende zwei Punkte kritisch anzumerken. Zunächst basiert die Interpretation der Analyse auf einer inkorrekten Interpretation des p-Wertes. Daher wurden für die vorliegende Arbeit nur die bereitgestellten Tabellen herangezogen. Weiters schreiben die Autor*innen von einem Einfluss individueller Faktoren wie Geschlecht, Herkunftsland, Chinesisch-Sprachkompetenz, verbrachter Zeit in China etc. auf Lernburnout und Attributionen. Jedoch wird dies an keiner weiteren Stelle im Artikel erwähnt und auch in den Tabellen wurden diese Variablen nicht abgebildet.

Forschung zum Lesen in Fremdsprachen und auf Chinesisch

Eine Studie aus den USA liefert ein besonders differenziertes Bild in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Attributionen und verschiedenen Leistungsgruppen. Schüler*innen einer öffentlichen Schule in den USA bewerteten die Wichtigkeit verschiedener Gründe dafür, ein*e gute*r Leser*in zu sein. Die Proband*innen wurden in drei verschiedene Leistungsgruppen eingeteilt (Shell u. a. 1995, 389 f). Es ergaben sich substantielle Unterschiede zwischen der hohen und der niedrigen Leistungsgruppe. Die Personen in der niedrigen Leistungsgruppe wiesen ein Attributionssmuster auf, welches möglicherweise negative Konsequenzen für Motivation und Selbstwert haben kann. Sie wiesen z.B. verstärkt externale oder unkontrollierbare Attributionen auf. Alle drei Gruppen bewerteten hingegen Anstrengung als gleichermaßen wichtig. Dieses Ergebnis impliziert, dass Leistungsschwache ein kontingentes Bild von Kausalität und Anstrengung haben. In anderen Worten bedeutet es, dass zuerst andere Bedingungen erfüllt sein müssen, bevor Anstrengung eine Wirkung zeigt. Beispielweise muss die Aufgabe leicht genug sein oder man muss intelligent genug sein, erst dann lohnt sich Anstrengung. Für Leistungsschwache ist dies von besonderer Relevanz, da diese vermehrt mit Aufgaben konfrontiert sind, welche über ihren Lese- und Schreibfähigkeiten liegen und sie auch mehr Hilfe von Lehrpersonen erhalten. Durch diese Erfahrungen könnten die Leistungsschwachen gelernt haben, dass Anstrengung ihnen nur dann hilft, wenn diese Bedingungen erfüllt sind. Dies zeigt, dass Lese- und Schreibaufgaben so gestaltet sein müssen, dass auch Leistungsschwache Erfolge durch eigene Anstrengung erreichen können (Shell u. a. 1995, 395 f). Zudem wurde

ein quadratischer kurvilinearer Zusammenhang zwischen Intelligenzattributions und Leistung gefunden. Eine Gewichtung von Intelligenz bis maximal 3 von 5 Punkten ging mit gesteigerter Leistung einher. Eine höhere Gewichtung war jedoch mit abfallender Leistung assoziiert (Shell u. a. 1995, 392). Dies impliziert einen Deckeneffekt des positiven Einflusses dieser Variable. Den besten Einfluss scheint dieser Faktor also bei einer mittleren Ausprägung zu haben. Dies wiederum zeigt, dass attributionsbezogene Rückmeldungen mit Vorsicht erfolgen müssen, um negative Konsequenzen auf Leistung und Motivation zu vermeiden (Shell u. a. 1995, 396).

Auch die nächste Studie untersuchte eine ähnliche Altersgruppe, jedoch aus einem anderen kulturellen Kreis. Sie beschäftigt sich nicht mit dem Erlernen einer Fremdsprache, wird jedoch aufgrund ihrer inhaltlichen Relevanz besprochen. Die Studie aus Hong Kong untersuchte Schüler*innen von 11 bis 16 Jahren. Darunter befanden sich in etwa zu gleichen Teilen gut und schlecht Lesende. Sie wurden in ihrer Fähigkeit, Lesestrategien anzuwenden sowie in Bezug auf verschiedene motivationale Variablen verglichen (Lau und Chan 2003, 177). Die schlecht Lesenden waren schlechter darin, alle untersuchten Lesestrategien anzuwenden, insbesondere kognitive und metakognitive Strategien (z.B. Zusammenfassung, Schlussfolgerung und Identifizierung der Hauptargumente in Texten). Auch wiesen die schlecht Lesenden weniger intrinsische⁴ Motivation auf. Generell zeigte sich eine hohe Korrelation zwischen Strategienutzung und Lesekompetenz ($r = .80$). Anstrengungs- und Strategieattributionen waren positiv mit Strategienutzung korreliert. Darüber hinaus war Strategieattribution ein signifikanter Prädiktor für Strategienutzung. Die Ergebnisse stimmen mit anderen Studien überein, was darauf hindeutet, dass kognitive Theorien sprachübergreifend gelten und somit auch auf die chinesische Sprache übertragbar sind (Lau und Chan 2003, 183 ff).

Die Studie von Yau (2022) setzte sich nochmal intensiver mit der Strategienutzung auseinander. Sie untersuchte den Zusammenhang zwischen Lesemotivation, Strategienutzung, Lese- und Schreibleistung sowie Kausalattribution bei taiwanesischen EFL-Lernenden (Yau, 2022, 101). Bei den Proband*innen handelte es sich um taiwanesischen Schüler*innen zwischen 17 und 20 Jahren (Yau, 2022, 105). Den Proband*innen wurden Fragebögen vorgelegt, welche die intrinsische/extrinsische Motivation, Strategienutzung und Kausalattribution erfassten (Yau, 2022, 106). Lese- und Schreibfähigkeiten wurden mit einem Test überprüft (Yau, 2022,

⁴ Bei intrinsischer Motivation wird eine Tätigkeit oder ein Ziel aus eigenem Antrieb heraus bzw. um seiner selbst willen verfolgt während bei extrinsischer Motivation etwas wegen äußerer Faktoren oder Belohnungen angestrebt wird (Decke-Cornill und Küster 2015, 52).

106). In der Studie wurde ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen Lesemotivation, Strategienutzung, Englisch-Leistung und Attributionen gefunden. Das Ergebnis deutet auf einen wechselseitigen Prozess hin, bei dem sich die verschiedenen Faktoren gegenseitig verstärken (Yau 2022, 109). Je mehr Lesestrategien eingesetzt wurden, desto besser waren die Leistungen, und desto stärker wurde der Erfolg den angewandten Strategien zugeschrieben. Je mehr Erfolg den genutzten Strategien zugeschrieben wurde, desto eher zeigten die Lernenden die Bereitschaft, diese weiterhin zu verwenden (Yau, 2022, 111).

Auch zwei weitere Studien legen die Wichtigkeit von Strategieattributionen nahe.

Yilmaz' (2012) Studie zu Attributionen türkischer EFL-Lernender untersuchte den Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Geschlecht (Yilmaz, 2012, 823). Es wurden Bachelor-Studierende befragt, welche einen Englisch-Lesekurs für Fortgeschrittene an einer Universität absolviert hatten (Yilmaz, 2012, 824). Den Proband*innen wurde ein von Yilmaz entwickelter Attributionsfragebogen vorgegeben. Zudem gaben die Studierenden die Noten ihres des letzten Leseverständnistests an (Yilmaz, 2012, 824 f). Die Studierenden führten gute Leseleistungen vor allem auf gute Strategien, positive Stimmung, Interesse am Lesen, hilfreiche Rückmeldungen von Lehrenden und kulturelles Wissen zurück. Anstrengung wurde dabei nur von wenigen als entscheidender Faktor wahrgenommen. Für schlechte Leseleistungen wurden hingegen fehlendes Interesse, Zeitmangel, negative Stimmung, eine ungünstige Umgebung und mangelnde Anstrengung als wichtigste Ursachen angegeben. Weibliche Studierende führten Erfolg im Vergleich zu männlichen Studierenden eher auf die eigene Anstrengung zurück, während männliche Studierende Misserfolg häufiger auf inadäquaten Rückmeldungen von Lehrenden zurückführten. Das Kompetenzniveau hatte keinen wesentlichen Einfluss auf die Attributionen. Ein bemerkenswerter Unterschied zeigte sich jedoch beim Erfolgserlebnis, welches weniger erfolgreiche Studierende stärker gewichteten (Yilmaz, 2012, 823-826). Der Autor hebt hervor, dass der Einsatz effektiver Lesestrategien entscheidend für die Lesekompetenz ist. Zudem betrachtet er kulturelles Hintergrundwissen als eine wichtige Unterstützung beim Lesen. Auch das Bereitstellen von interessanten Texten sowie intensives und extensives⁵ Lesen könne hilfreich sein. Bei weniger lesekompetenten Studierenden sollten Lehrpersonen den Fokus auf

⁵ Extensives Lesen bezieht sich auf das Lesen von einer hohen Quantität an Material. Es bezieht sich nicht notwendigerweise auf genussvolles Lesen oder einfaches Lesen sondern auf eine große Menge an Material, das verstanden werden kann (Grabe 2022, 419). Intensive Lesen hingegen bezieht sich auf detailliertes Lesen mit Fokus auf Akkuratheit, wobei das flüssige Lesen nicht im Vordergrund steht (Tuğrul Mart 2015, 85) .

das Erfolgserlebnisse legen, da diese einen internen und kontrollierbaren Faktor darstellen (Yilmaz, 2012, 826 f).

Eine chinesische Studie demonstrierte die Wechselbeziehung zwischen Selbstwirksamkeit, Attributionen und Leseleistung in EFL bei Studierenden, welche Englisch nicht als Hauptfach hatten (Han 2021, 402/409). Es zeigte sich, dass nur Strategie- und Stimmungsattributionen in mittlerem Ausmaß mit der Leseleistung zusammenhingen. Zusammen konnten diese zwei Faktoren 17 % der Varianz in der Leseleistung erklären. Lesefähigkeit, Aufgabenschwierigkeit, Qualität der Lehre, Anstrengung und Glück standen nicht im Zusammenhang mit Leseleistung (Han 2021, 407). Studierende mit guter Leseleistung tendierten eher dazu, diese auf Anstrengung statt auf Stimmung zurückzuführen als Studierende mit schlechterer Leseleistung (Han 2021, 395). Im Vergleich zu Studierenden mit geringerer Leseleistung schrieben jene mit höherer Selbstwirksamkeit und besseren Leseleistungen ihren Erfolg häufiger internalen und kontrollierbaren Ursachen zu, wie etwa eigener Fähigkeit, Anstrengung oder Lesestrategien (Han 2021, 409).

Im Vergleich zur Studie von Han (2021) konnte die Dissertation von Takahashi (2003) keinen so großen Einfluss von Attributionen auf Leseleistungen zeigen. Sie beschäftigte sich mit japanischen Studentinnen deren Englisch-Niveau bei niedrig bis mittel lag. Sie lernten EFL seit mehr als 6 Jahren in einem formellen Rahmen. Die Studentinnen, welche angaben, englische Texte nicht gut lesen zu können, füllten einen Fragebogen zu den Gründen ihres wahrgenommenen Misserfolges aus. Eine Faktorenanalyse ergab folgende fünf Faktoren: Umgebung, Fähigkeit, Textschwierigkeit, Anstrengung und Aufgabenorientierung (definiert als die Abneigung gegen das Genre oder den Inhalt des Textes). Eine Regressionsanalyse zeigte aber, dass diese Faktoren nur 8 % der Varianz in Lesekompetenz erklären konnten. Zudem zeigten sich unterschiedliche Attributionsmuster zwischen verschiedenen Leistungsniveaus. So zeigte sich ein signifikanter Unterschied in Fähigkeits- und Anstrengungsattribution zwischen der höheren und der niedrigeren Sprachstufe. Die Gruppe mit dem niedrigeren Niveau gewichtete diese Faktoren stärker als Ursache für ihren Misserfolg. Laut Takahashi könnte dieses Ergebnis dadurch zustande gekommen sein, dass, Personen, welche Misserfolg internalen Gründen zuschreiben, eher Schamgefühle entwickeln. Dies könnte erklären, warum die bessere Gruppe weniger Gewicht auf internale Gründe legte. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die bessere Gruppe komplexere Attributionen entwickelt hat. Auch hier zeigt sich, dass differenzierte Anweisungen

nach Kompetenzstufen nötig sind, insbesondere bei leistungsschwachen Lernenden (Takahashi 2003, iv f/82).

Auch die Untersuchung von Stančeková und Stranovská (2018) fand, dass Leistungen in Deutsch als Fremdsprache (DaF) und die Attribution von Misserfolg relativ unabhängig voneinander waren. Bei den Proband*innen handelte es sich um Schüler*innen eines Gymnasiums in Bratislava (Stančeková und Stranovská 2018, 72). Den Teilnehmenden wurde ein Fragebogen mit hypothetischen Misserfolgssituationen vorgelegt, etwa einem nicht bestandenen Test oder der Androhung einer Jahrgangswiederholung. Die Schüler*innen sollten angeben, was die Ursachen für die Ereignisse sein würden, inwieweit die Ursache von ihnen beeinflussbar ist, ob sie sich zukünftig wiederholen könnte und, ob diese Ursache nur in dieser spezifischen Situation eine Rolle spielt oder auch andere Situationen beeinflussen kann. Im Schnitt gaben die Proband*innen internale und stabile Ursachen für eine hypothetische schlechte Note an. Dabei gab es eine leichte Tendenz zu spezifischen Situationen (Stančeková und Stranovská 2018, 74). Ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen Attributionsstil und der Leistung in DaF wurde insbesondere in der Gruppe mit der schlechteren Leistung jedoch nicht gefunden (Stančeková und Stranovská 2018, 75).

Die Studie von (Grunewald 2007) untersuchte japanische Studierende, welche DaF lernten. Die Stichprobe enthielt 15 Personen. Der Forscher wandte sowohl quantitative als auch qualitative Methoden an. Die Studierenden schätzten ihre Deutschkenntnisse im Durchschnitt auf 2,9 von 5 Punkten, wobei sich eine Absteigende Tendenz in Richtung höherer Jahrgänge ergab. Die meisten Studierenden gaben an, recht motiviert zu sein. Hierbei veränderten sich jedoch die Ansichten im Laufe der Lernerfahrung. Bei einigen ergab sich eine Steigerung der Motivation und des Interesses, bei anderen sanken diese (Grunewald 2007, 134 f). Als motivierend empfanden die Studierenden das Feststellen von merklichen Fortschritten und der Eindruck mehr über die deutsche Gesellschaft zu erfahren. Zugleich zeigte sich, dass sich nur wenige auch außerhalb des Unterrichts mit dem deutschen Sprach- und Kulturraum auseinandersetzten (Grunewald 2007, 136). In dieser Stichprobe gab es eine Neigung Ursachen für Erfolge und Misserfolge internal zu verorten. Insbesondere Arbeitshaltung, investierte Anstrengung und mangelnde Fertigkeiten wurden erwähnt. Externale Gründe, die genannt wurden, waren die Aufgabenschwierigkeit und das Verhalten von Lehrenden. Auch die Klassenatmosphäre spielte

eine Rolle. Hingegen waren Fähigkeiten von anderen Studierenden nicht wichtig für das eigene Lernen (Grunewald 2007, 137).

Eine weitere Studie untersuchte japanische Studierende einer privaten Universität, von denen niemand ein Sprachstudium absolvierte. Sie mussten jedoch verpflichtend Englisch-Kurse besuchen und hatten zuvor auch mindestens sechs Jahre lang Englischunterricht gehabt. Das Curriculum des Englisch-Kurses beinhaltete Leseunterricht und Unterricht in mündlicher Kommunikation. Das Leistungsniveau der Schüler variierte von Anfänger*innen bis zu Fortgeschrittenen (Gobel und Mori 2007, 155). Die Studie baute auf sogenannten kritischen Ereignissen auf. Proband*innen sollten eine Aktivität aus einer Liste aussuchen oder selbst formulieren, in der sie im vergangenen Semester entweder besonders gut oder besonders schlecht waren. Aktivitäten aus der Liste für den Leseunterricht beinhalteten das Verstehen von auf Englisch verfassten Texten, Übersetzen von Texten, Verstehen der Grammatik und Ablegen von Tests sowie Prüfungen. Dieses Vorgehen diente dazu, die Proband*innen dazu zu bringen, sich früh auf eine konkrete Situation zu fokussieren, anstatt generell an Erfolg oder Misserfolg zu denken. Die von ihnen ausgewählten Aktivitäten sollten dann anhand von verschiedenen Attributionen eingeschätzt werden (Gobel und Mori 2007, 156). Die meisten der Attributionen, die zur Auswahl standen, wurden als nicht ausschlaggebend für den Erfolg oder Misserfolg gewertet. Die sechs am häufigsten genannten Ursachen für Erfolg waren Klassenatmosphäre, Einfluss der Lehrperson, Interesse an Noten, Klassenniveau, Vorlieben und Interesse. Die sechs am häufigsten genannten Gründe für Misserfolg waren Anstrengung, Vorbereitung, Strategie, Fähigkeit, Interesse und Vorlieben. Im Gegensatz zu den Erfolgsattributionen handelte es sich hier ausschließlich um internale Attributionen (Gobel und Mori 2007, 157 f). Dies indiziert, dass die Studierenden mehr persönliche Verantwortung für Misserfolge als für Erfolge übernahmen. Darin zeigt sich eine selbstkritische Haltung und die Abwesenheit einer selbstwertdienlichen Verzerrung. In Bezug auf die Attribution von Misserfolgen gab es keine bemerkenswerten Unterschiede zwischen Lesen und mündlicher Kommunikation. Bei der Zuschreibung von Erfolgen ergaben sich jedoch Unterschiede. Insbesondere bei Leseaktivitäten führten die Proband*innen Erfolge mehr auf Fähigkeit und Vorbereitung zurück. Die Studie legt nahe, dass die Reaktion auf kritische Ereignisse komplex ist und je nach Ergebnis und Aktivität variiert (Gobel und Mori 2007, 158 f). Die Unterschiede zwischen den beiden Aktivitäten könnten daher rühren, dass der Leseunterricht von japanischen Lehrpersonen gehalten wurde und mehr lehrpersonenzentriert war, während der Unterricht zu mündlicher Kommunikation von

Englisch-Muttersprachler*innen gehalten wurde und mehr studierendenzentriert war (Gobel und Mori 2007, 163). Sowohl Leistungsstarke als auch Leistungsschwache schrieben Erfolg der hohen/fehlenden Fähigkeit, Aufgabenleichtigkeit/-schwierigkeit und Vorliebe/Abneigung zu. Die Attributionen für Erfolg und Misserfolg konnten 18 % bzw. 21 % der Varianz in der Punktzahl der Abschlussprüfung erklären (Gobel und Mori 2007, 162). Dieses Ergebnis ähnelt dem von Han (2021). Darüber hinaus konnte eine Faktoranalyse die theoretische Struktur und Dimensionen von Kausalattributionen nach Weiner bestätigen (Gobel und Mori 2007, 163).

Mit einer ähnlichen Methode wurden EFL-Lernende Studierende in Pakistan gebeten, eine Aktivität aus einer Liste zu wählen, in welcher sie besonders erfolgreich oder unerfolgreich waren. Diese Aktivitäten wurden in die vier Kategorien Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben eingeteilt (Safdar u. a. 2023, 264). Die meisten wählten Leseübungen für die Erfolgssituation und Sprech- und Leseübungen für die Misserfolgssituation (Safdar u. a. 2023, 261). In Bezug auf den Erfolg war das Interesse, eine gute Note zu bekommen, der am höchsten bewertete Faktor, gefolgt von Anstrengung und Instruktion der Lehrperson. Misserfolge wurden vor allem in der ungenügenden Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit gesehen (Safdar, Rashid, und Ahmed 2023, 269).

Eine Studie aus Belarus beschäftigte sich mit Lernenden, welche einen instrumentelleren Fokus auf das Erlernen von Fremdsprachen haben. Untersucht wurden dabei Englischlernende am Weiterbildungsdepartment der Staatlichen Linguistischen Universität Minsk. Die große Mehrheit bestand aus Erwachsenen, welche die Phase der formalen Bildung bereits hinter sich hatten. Die meisten lernten Englisch, um ihre Karrierechancen zu verbessern und ihren beruflichen Erfolg zu erhöhen. Fast alle arbeiteten Vollzeit in verschiedenen Firmen und hatten einen Universitätsabschluss. Das Sprachniveau reichte von falschen Anfänger*innen⁶ bis zum mittleren Niveau, hatten also schon zu einem gewissen Ausmaß Englisch gelernt (Golovatch und Vanderplank 2007, 132). Die Lernenden und ihre Lehrpersonen wurden zu Lernfortschritten in Grammatik und Wortschatz, Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowie Kausalattributionen befragt. Die Attributionen wurden in internal und external aufgeteilt. Die Antworten der Lernenden und Lehrenden wurden von 1 bis 6 („schlecht“, „weniger als befriedigend“, „befriedigend“, „gut“, „sehr gut“ und „exzellent“) codiert (Golovatch und Vanderplank

⁶ Falsche Anfänger*innen (engl. False Beginners) sind Personen, welche bereits über Grundkenntnisse einer Sprache verfügen, diese aber noch einmal von Beginn an lernen (Oxford Advanced Learner's Dictionary 2025, „False Beginner“).

2007, 133 f). Die gemittelten Werte wurden auf- bzw. abgerundet. Die Lernenden bewerteten ihre Fortschritte beim Hören, Sprechen und Schreiben im Schnitt als „befriedigend“, während Lesen als „gut“ eingestuft wurde ($SD = 0,92 - 1,07$). Die Lehrpersonen stuften den Fortschritt ihrer Teilnehmer*innen in allen Fähigkeiten als „gut“ ein ($SD = 1,20 - 1,40$). In einer Cluster-Analyse zeigte sich jedoch, dass die Lehrenden die Kursteilnehmer*innen nicht als homogene Gruppe sahen. In den Kategorien Hören, Sprechen und Schreiben wurde der Fortschritt der überwiegenden Mehrheit mit „befriedigend“ bewertet. Die Lesekompetenz wurde gerundet als „gut“ bewertet. Der andere Cluster wurde in allen Fähigkeiten mit „sehr gut“ bewertet (Golovatch und Vanderplank 2007, 137 f). Beide Gruppen waren der Ansicht, dass hauptsächlich externe Attributionen wichtig waren, jedoch bezogen Lehrpersonen auch andere Aspekte wie die Persönlichkeit der Lernenden mit ein. Die Lernenden tendierten dazu, Fortschritt der Kompetenz der Lehrperson und ihren Lehrmethoden zuzuschreiben. Lernfähigkeiten/-strategien wurden weniger stark gewichtet. Möglicherweise waren sich Lernende der Wichtigkeit von Lernfähigkeiten/-strategien nicht bewusst (Golovatch und Vanderplank 2007, 143). Lernende erwähnten aber auch interne Attributionen wie Motivation und aufgewandte Zeit für Vorbereitung. Lehrpersonen führten Erfolg bei Lernenden einstimmig auf die Klassenatmosphäre und die Motivation der Lernenden zurück (Golovatch und Vanderplank 2007, 140). Die Verantwortung für Erfolg bzw. Misserfolg wurde bei der jeweils anderen Gruppe gesehen. In der Analyse von Misserfolgsattributionen zeigte sich weiter, dass Lehrpersonen die Verantwortung bei den Lernenden sahen (Golovatch und Vanderplank 2007, 144). Das Ungleichgewicht zwischen internalen und externalen Attributionen bei den Lernenden indiziert Lernbedingungen, welche Fortschritte behindern. Ein weiteres Problem sehen die Autor*innen in der Haltung der Lehrenden, welche nicht nur Wissen weitergeben sondern auch autonomes Lernen fördern sollten (Golovatch und Vanderplank 2007, 147).

Dass die Proband*innen in der Studie von Safdar u. a. (2023) besonders häufig bei Leseaktivitäten Erfolgserlebnisse hatten und Leseleistungen in der Untersuchung von Golovatch und Vanderplank (2007) im Vergleich zu anderen Sprachfertigkeiten besser bewertet wurden, ist eine interessante und wichtige Erkenntnis. Auch wenn das Lesen auf Englisch sich stark vom Lesen auf Chinesisch unterscheidet, könnte sich hier eine besondere Chance in Bezug auf den Chinesisch-Unterricht ergeben.

Die Fähigkeit, Geschriebenes zu decodieren, also Grapheme mit Phonemen zu verbinden, ist wichtig für das Fremdsprachenlernen. Französisch beispielsweise ist eine Sprache, die dadurch geprägt ist, dass die Korrespondenz zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache relativ undurchsichtig ist. Dadurch, dass das Lernen einer Fremdsprache eine Verarbeitung in beide Richtungen erfordert, kann diese Undurchsichtigkeit zu Schwierigkeiten bei Lernenden führen (Erler und Macaro 2011, 497). Diese Faktoren sind aufgrund des zeichenbasierten Schriftsystems auch beim Lesenlernen im Chinesischen von Bedeutung, weshalb folgende Untersuchung von besonderer Relevanz ist. In England wurden 11- bis 14-jährige Französischlernende untersucht. Es wurde untersucht, inwieweit die Fähigkeit zur Dekodierung, die Selbstwirksamkeit und die Ursachenzuschreibung mit dem Wunsch zusammenhängen, Französisch auch über das obligatorische Lernalter von 14 Jahren hinaus weiterzulernen. Es zeigte sich, dass die Lernenden auch nach drei Jahren nicht fähig waren, akkurat zu decodieren (Erler und Macaro 2011, 496). Die Proband*innen wiesen unter anderem maladaptive Attributionsmuster auf. Fast die Hälfte sah die Ursachen für Erfolg in externalen unkontrollierbaren Faktoren wie Glück, Zufall und der Lehrperson. Schwierigkeiten wurden der Fremdheit und Seltsamkeit der Sprache sowie der fehlenden Anstrengung zugeschrieben. Lernende mit diesem Attributionsmuster waren weniger geneigt, weiter Französisch zu lernen (Erler und Macaro 2011, 508). Die meisten Lernenden schrieben jedoch Erfolge im Decodieren und damit auch den verbundenen Sprech- und Verständniserfolg der eigenen Anstrengung, zu welche auch negativ mit der wahrgenommenen Fremdheit der Sprache korrelierte. Die Lernenden machten nicht die Lehrpersonen für Schwierigkeiten verantwortlich. Sie dachten, dass sie mehr Erfolg hätten, wenn sie sich mehr anstrengen würden. Dennoch hielt etwa die Hälfte es für sinnlos, sich mehr anzustrengen, um bessere Vorlesefähigkeiten zu erlangen (Erler und Macaro 2011, 510). Die Ergebnisse zeigen, dass es durchaus kontradiktorische Tendenzen in Attributionsmustern geben kann (Erler und Macaro 2011, 512). Weiters zeigt die Studie, dass Attributionstendenzen mit dem Vorhaben, das Lernen fortzusetzen, in Verbindung stehen. Dies ist auch für das Fach Sinologie relevant, da nur etwa 10 % der Personen, die ein Bachelorstudium beginnen, anschließend ein Masterstudium aufnehmen.

Chinesischsprachige Forschung zum Lesen

Die chinesischsprachige Literatur orientiert sich stark an der westlichen Forschung. So beziehen sich die Studien sehr stark auf Weiners Theorie und auch die Methoden ähneln sich sehr. Beispielsweise werden die Multidimensional-Multiattributional Causality Scale (MMCS) von Lefcourt u. a. (1979) und modifizierte Versionen davon sehr häufig verwendet⁷. Ein Beispiel dafür ist die Studie von Liao und Zhu (2009), welche Englisch-Lehramtsstudierende verschiedener Universitäten und deren Lehrpersonen zu ihren Attributionen im Leseunterricht befragte. Es wurden Interviews sowie Fragebögen basierend auf Weiner und dem MMCS verwendet. Die Proband*innen sollten ihre Lesegeschwindigkeit als langsam, normal schnell oder schnell einschätzen. 73 % schätzten sich als langsam und 11,3 % als schnell ein (Liao und Zhu 2009, 56). Jene, die sich als schnell einstufen, dachten, dass das Überspringen von nicht verstandenen Sätzen, gute Lesegewohnheiten und -strategien wie Überprüfen und Überfliegen sowie Interesse am Lesematerial die Hauptursachen für ihre schnelle Lesegeschwindigkeit waren. Jene, die langsam lasen, sahen die Ursache ihrer geringen Geschwindigkeit hauptsächlich in der unzureichenden Tiefe und Breite ihres Wortschatzes und der unzureichenden Lektüre außerhalb des Unterrichts, was einen Mangel an kulturellem Hintergrundwissen zu Folge hatte. 25 von 27 Lehrpersonen schätzten die Lesegeschwindigkeit der Lernenden als langsam ein. Nur zwei Lehrpersonen schätzten die Lesegeschwindigkeit ihrer Studierenden als mittelmäßig ein. Lehrpersonen können durch ihr Verhalten im Unterricht die Attributionen, Selbstwirksamkeit, Ergebniserwartung und Motivation zum Lesenlernen von Lernenden beeinflussen. Daher wurden auch sie befragt (Liao und Zhu 2009, 57 f). Im Vergleich zu den Lernenden schrieben Lehrpersonen eine hohe Lesegeschwindigkeit häufiger dem Wortschatz, dem Einsatz von Strategien zur Identifikation von Themensätzen sowie der Anleitung durch die Lehrperson zu. Lehrpersonen hingegen gewichteten Wortschatzbreite und -tiefe, Wortratestrategien, Verständnis schwieriger langer Sätze, prüfendes Lesen, Überfliegen von Texten und kulturelles Hintergrundwissen stärker als Ursachen einer langsamen Geschwindigkeit. Die Autorinnen schlussfolgern aus den Ergebnissen, dass die Attributionen der schnell Lesenden umfassend und objektiv sind und die langsam Lesenden meist kontrollierbare Ursachen angäben,

⁷ Die leistungsbezogene Version der MMCS erhebt Attributionen zu Erfolgen und Misserfolgen. Dabei schätzen Personen vorgegebene Ursachen von Erfolgs- und Misserfolgssituationen anhand von Likert-Skalen ein. Die Ursachen werden den vier Subskalen „Fähigkeit“, „Anstrengung“, „Kontext“ und „Glück“ zugeordnet. Erfolg und Misserfolg werden in diesem Fragebogen meist als gute/schlechte Noten definiert. Neben der leistungsbezogenen Version gibt es auch eine Version, welche Attributionen zu sozialen Beziehungen erhebt (Lefcourt u. a. 1979).

was ein adaptives Muster darstellen würde. Erstere Schlussfolgerung ist jedoch nicht ganz nachvollziehbar, da es sich bei Attributionen um subjektive Zuschreibungen handelt und nicht untersucht wurde, ob es sich um objektive Ursachen handelte. Sie schrieben auch, dass sowohl Lehrpersonen als auch Lernende in Hinblick auf eine schnelle Lesegeschwindigkeit eine selbstwertdienliche Verzerrung aufwiesen, während dies bei langsamer Lesegeschwindigkeit nicht vorläge (Liao und Zhu 2009, 59). Diese Interpretation basiert auf einer Zuordnung von Attributionen zu den Dimensionen nach Weiner. Jedoch fällt in dieser Arbeit auf, dass bei der Zuordnung der Autorinnen einige Ungereimtheiten auftauchen. So wurden beispielsweise Lesegewohnheiten und Lesestrategien als unkontrollierbar eingestuft, während Anleitungen durch Lehrpersonen als kontrollierbar eingeordnet wurden (Liao und Zhu 2009, 56).

Auch in folgender Studie von Zhu (2010) wurden Proband*innen interviewt und ein Fragebogen vorgelegt, welcher auf dem MMCS basierte. Die Studierenden einer berufsbildenden höheren Schule (BHS; in Deutschland Fachoberschule; in der VR China Gāo zhí gāo zhuān 高职高专) mit Hauptfach Englisch wurden untersucht in Bezug auf Unterschiede zwischen Personen mit guten und schlechten Lesefähigkeiten und -geschwindigkeit. Die Einschätzung der Lesefähigkeiten wurde anhand von Einschätzungen ihrer Lehrpersonen und früheren Noten vorgenommen. Unabhängig von der tatsächlichen Leistung schätzte die Mehrheit der Proband*innen ihre Lesefähigkeit und -geschwindigkeit als schlecht bzw. langsam ein. Dies führten sie hauptsächlich auf mangelnden Wortschatz, schlechte Lesegewohnheiten und -strategien zurück. Beide Gruppen erachteten die Anleitung durch Lehrpersonen als wenig einflussreich. Diese Tendenz war bei schlecht Lesenden noch stärker ausgeprägt. Ein Vergleich der Prozentsätze ergab, dass die schlecht Lesenden Wortschatz, Lesestrategien, kulturellen Hintergrund, Interesse, Grammatik, Wissen, Lesematerial und Lektüre außerhalb des Unterrichts stärker gewichteten. Die gut Lesenden hingegen gaben häufiger Anleitungen durch Lehrpersonen und gute Lesegewohnheiten als Ursachen ihrer Leistung an. Die Autorin leitet aus den Prozentsätzen, mit welchen die einzelnen Ursachen gewählt wurden, ab, dass die gut Lesenden die Faktoren einheitlicher (30-85 %) bewerteten als die schlecht Lesenden (25-78 %). Hierbei wurden jedoch keinerlei weiterführende statistische Analysen durchgeführt. Die Schwankungsbreite innerhalb der Gruppen war aber sehr groß (55 % bzw. 53 %). Somit ist eine größere Einheitlichkeit in den Attributionen der besseren Gruppe nicht ableitbar. Die Autorin schreibt auch, dass die schlecht lesende Gruppe ein maladaptives Muster aufwies, da diese stabile, internale

sowie externe Ursachen für ihre Leistung angab (Zhu 2010, 50). Dies ist überraschend und nicht nachvollziehbar, da diese Gruppe überwiegend und teilweise häufiger als die gute Gruppe interne, kontrollierbare Ursachen, wie etwa Lesegewohnheiten (75 %), Lektüre außerhalb des Unterrichts (60 %) und Lesestrategien (55 %) als ursächlich für ihre Leistung sah.

Es wurden außerdem noch Interviews geführt, welche einen tieferen Einblick darüber gaben, wie die Attributionen zustande gekommen sind. Die meisten Studierenden mit guten Lesefähigkeiten gaben an, beim Vokabellernen planmäßig vorzugehen und sich an Empfehlungen von Lehrpersonen zu halten. Die andere Gruppe hielt Vokabellernen für eine langweilige und fruchtlose Aufgabe. Laut ihren Angaben wichen sie von anfänglichen Plänen ab, da sie aufgrund des geringen Wortschatzes und der hohen Anforderungen in der Berufsschule nicht mehr nachkamen. Als Lesestrategien verwendeten gut Lesende etwa Wörter raten, Thema finden, Satzstrukturanalyse, Überfliegen und prüfendes Lesen. Sie dachten auch, dass alle Strategien nützlich sind und nutzten diese auch. Die schlecht Lesenden verwendeten häufig nur die Wortratestrategie und hielten diese auch für die wichtigste Strategie. Gleichzeitig machten sie diese zu einem hohen Grad verantwortlich für ihre mangelhafte Lesefähigkeit. Die gut Lesenden waren der Ansicht, dass die Lesefähigkeit eng mit dem Üben von Lesestrategien, Leseförderung und Lernanleitung im Unterricht zusammenhängt. Die förderliche Wirkung von Strategieattributionen und die Wechselwirkung zu Leseleistungen stimmen auch mit den Ergebnissen aus den Studien von Han (2021), Yau (2022) und Yilmaz (2012) überein. Darüber hinaus hielten die gut Lesenden Diskussionen und mündliche Vorträge für hilfreich. Die Leistungsschwächeren hingegen empfanden den Unterricht als eintönig und langweilig, hatten keine Lust auf Leseunterricht und Furcht vor den Lehrmaterialien. Zudem hatten sie wenig Selbstvertrauen bei Leseverständnisfragen. Die Proband*innen mit guten Lesefähigkeiten sahen häufiger die hohe Quantität der Lektüre außerhalb des Unterrichts und den Erwerb umfangreichen kulturellen Hintergrundwissens als Ursache ihrer Leistungen. Die andere Gruppe schrieb schlechte Noten der nicht ausreichende Lektüre außerhalb des Unterrichts, der fehlenden Vorbereitung, dem fehlenden kulturellen Hintergrundwissen sowie der fehlenden Anleitung zur Lektüre außerhalb des Unterrichts zu (Zhu 2010, 51 f).

Die gleiche Autorin führte eine weitere ähnlich aufgebaute Studie mit acht Englisch-Studierenden durch, welche schlecht im Lesen waren (Zhu 2011, 57). Alle Proband*innen gaben an, dass ihr mangelnder Wortschatz der Hauptgrund für ihre schlechte Lesefähigkeit war und dass

sie ihr Vokabelgedächtnis stärken sollten. Fast identisch zur vorherigen Studie gaben die Lernenden an, dass sie zu Beginn des Studiums noch sehr bemüht waren. Aufgrund ihrer schlechten Basis kamen sie aber im Verlauf nicht mehr mit dem Ausmaß an neuen Vokabeln zurecht und gaben daher auf. Ihnen gefiel der Leseunterricht nicht, ihnen fehlte die Initiative und bei jeder Überprüfung setzten sie auf Glück, um diese zu bestehen. Sie gaben an, dass sie selbst mit Anstrengung die Fremdsprache nicht gut lernen könnten und nicht das Talent dafür hätten. Dies zeugt von einer pessimistischen Haltung und geringer Selbstwirksamkeit. Die Proband*innen gaben an, schlechte Lerngewohnheiten zu haben und dass ihnen eine Anleitung zum Lernen fehlt. Darüber hinaus bereiteten sie sich weder auf den Unterricht vor noch wiederholten sie den Stoff danach und beschäftigten sich außerhalb des Unterrichts auch nicht mit Lektüre. Sie hielten den Unterricht für eintönig und langweilig und hatten eine diesbezügliche Abneigung entwickelt. Gegenüber den Lehrmaterialien empfanden sie Furcht und sie hatten kein Selbstvertrauen bei Leseverständnisfragen (Zhu 2011, 58).

Im Gegensatz zur vorigen Studie wurde nach der Erhebung der Attributionsmuster ein Attributionstraining durchgeführt. Die Proband*innen sollten sich an eine Situation erinnern, in der sie gute Erfahrungen im Englischlernen gemacht hatten. Danach suchten sie Ursachen, welche ihre Lesefähigkeit beeinflussen. Im Rahmen des Trainings wurden dabei gute Lerngewohnheiten und -methoden betont. Zusätzlich wurden Spezialvorträge in Gruppen gehalten, Videos über Geschichten von Prominenten gezeigt sowie Diskussionen durchgeführt. Im Einzelsetting wurden Leseaufgaben verschiedener Schwierigkeitsstufen vorgegeben, damit Proband*innen sowohl Erfolge als auch Misserfolge erleben konnten. Danach wurden sie dazu angeleitet, adaptive Attributionen anzuwenden (Zhu 2011, 58). Den Proband*innen wurden auch Bögen ausgehändigt, in welchen sie jedes Mal ihre eigenen Lesenoten eintragen sollten, damit sie ihren Erfolg/Misserfolg anhand ihrer eigenen Ergebnisse und nicht anhand der Ergebnisse anderer bewerten konnten. Nach der Intervention zeigte sich, dass Interesse und Lehrmaterialien weniger als Ursache von ihren Leistungen gesehen wurden. Stattdessen wurden vermehrt Lektüre außerhalb des Unterrichts und Lerngewohnheiten als ursächlich betrachtet. Kritisch anzumerken ist, dass die Autorin trotz nicht signifikantem Ergebnis und einer sehr kleinen Anzahl an Proband*innen von deutlichen Veränderungen der Attributionen spricht. Noch dazu wird Interesse als externale Attribution bezeichnet, welches jedoch in der Literatur meist als interne Attribution eingeordnet wird (z.B. Çağatay und Erten 2020; Dong, Stupnisky, und Berry 2013; Gobel und Mori 2007). Weiters schreibt die Autorin von einer nicht signifikanten

Zunahme der Punktzahl bei Prüfungen, wertet diese dennoch als Beleg für die Wirksamkeit des Attributionstrainings. Bei einer durchschnittlichen Zunahme von 1,38 von maximal 100 Punkten ist dies jedoch zu bezweifeln. Auch war die Reihenfolge der am wichtigsten gewerteten Attributionen sowohl vor als auch nach dem Training nahezu ident. Internale, kontrollierbare Ursachen wie Wortschatz, Lesestrategie und Grammatikwissen waren sowohl vor als auch nach dem Training auf den obersten Plätzen (Zhu 2011, 59).

Eine andere Studie legte Studierenden dreier verschiedener höheren Berufsschulen eine adaptierte Version des MMCS und einen Fragebogen zu Lesestrategienutzung vor. Auch hier wurde ein Attributionstraining und abschließend ein Nachtest durchgeführt. Die Gruppenintervention beinhaltete unter anderem das Erstellen von Attributionsprofilen, Fachvorträge, Diskussionen, Analyse von Fallbeispielen und Videos zu Prominenten. Dies sollte Erfolg durch harte Arbeit und Anstrengung veranschaulichen. Zudem wurden Wettbewerbe durchgeführt, damit die Lernenden Erfolge durch eigene Anstrengungen erfahren konnten. In den Einzelinterventionen wurden Studierende mit maladaptiven Attributionsmustern unter anderem dazu aufgefordert, Attributionsprotokolle zu führen. Es wurden auch Interviews zwischen Lehrenden und Lernenden geführt sowie individuelle Korrekturmethode vorgenommen. Dabei stellte sich heraus, dass Lesestrategien vor dem Training nicht häufig angewandt wurden (Zhou und Wen 2012, 16 f).

Die Ergebnisse zeigen, dass das Zuschreiben von Erfolg auf Fähigkeit und Anstrengung leicht mit den Noten sowie mit metakognitiven, kognitiven und sozialen/emotionalen Lesestrategien korrelierte. Soziale/emotionale Lesestrategien hingen wiederum leicht positiv mit Situationsattributionen von Erfolg zusammen. Glücks- und Situationsattributionen bei Misserfolgen korrelierten leicht negativ mit sozialen/emotionalen Lesestrategien. Glücksattributionen bei Erfolg korrelierten leicht negativ mit metakognitiven und kognitiven Lesestrategien (Zhou und Wen 2012, 19). Leider ging aus dem Text nicht hervor, ob diese Analyse vor oder nach dem Training durchgeführt wurde und was genau soziale/emotionale Lesestrategien sind.

Nach dem Training wandte die Experimentalgruppe mehr metakognitive Strategien an als die Vergleichsgruppe. Die Autorinnen schreiben, dass die Experimentalgruppe in allen Strategien besser abschnitt, da sich ein signifikanter Unterschied ergab, wenn alle Strategien zusammengefasst wurden. Jedoch ist diese Interpretation nicht ganz korrekt, da einzeln betrachtet nur eine Strategie signifikant war und diese vermutlich den signifikanten Unterschied für die

Gesamtheit der Strategien verursachte. Die Autorinnen erklären sich die Veränderungen in den Lesestrategien dadurch, dass das Training die Wichtigkeit von Anstrengung verdeutlichte, sodass sich die Lernenden beim Lernen besser selbst regulierten. Die ausbleibende Veränderung in den anderen Strategien erklären sie damit, dass die Lernenden schon besser mit ihnen vertraut waren und diese nach Bedarf anwandten. Weitere signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben sich nach dem Training in der Attribution von Erfolg auf Fähigkeit und Attribution von Misserfolg auf Anstrengung. Dies führen die Autorinnen auf das gestiegene Selbstbewusstsein im Lernen durch das Training zurück. In der Kontrollgruppe gab es keine Veränderungen in Bezug auf Attributionen oder Lesestrategien. Weiters schreiben sie, dass das Training hinsichtlich der Noten keine Wirkung gezeigt habe, da es keinen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Gruppen gab. Aus der Tabelle ist jedoch ersichtlich, dass die Experimentalgruppe verbesserte Noten aufwies (Zhou und Wen 2012, 20). Generell scheint aber der förderliche Zusammenhang zwischen Strategieattributionen und diversen Variablen, wenn auch in geringerem Ausmaß, mit bereits erwähnten Studien im Einklang zu stehen.

Abschließend werden noch zwei weitere Studien besprochen, welche sich mit dem Unterschied zwischen gut und schlecht Lesenden beschäftigen. Die Stichprobe in der Studie von Zhang (2007) bestand aus nicht-Englisch-Studierenden der Fujian-Universität für Land- und Forstwirtschaft im Alter zwischen 18 und 22 Jahren. Proband*innen wurden randomisiert aus dem zweiten, dritten und vierten Jahrgang ausgewählt. Die Proband*innen wurden anhand der Noten im Englischkurs und der Einschätzung der Englischlehrpersonen in gut und schlecht Lesende eingeteilt. Zu Beginn wurden 150 Studierende ohne Englisch als Hauptfach in einem offenen Antwortformat zu den wahrgenommenen Ursachen ihrer Leseleistungen im Englischen befragt. Auf Basis dieser Antworten wurde ein Fragebogen mit 28 Items und 9⁸ Dimensionen entwickelt. Dieser Fragebogen wurde anschließend den eigentlichen Proband*innen vorgelegt, die die Ursachen nach ihrer Wichtigkeit bewerten sollten (Zhang 2007, 121f). Gut Lesende tendierten dazu, Leseleistungen internalen und kontrollierbaren Faktoren zuzuschreiben. Sie hielten ihre eigene Anstrengung und Fähigkeiten für entscheidend bei ihren vergangenen Erfolgen. Auch schlecht Lesende erachteten Anstrengung als wichtigen Faktor für Erfolg.

⁸ Die Dimensionen waren Umfangreiches Üben, Analysefähigkeit im Englisch-Lesen, gute Englischgrundlagen, intensives Lesetraining, Textart, Vorhersagefähigkeit, Intelligenz und Interesse, Wortschatz und zeitliche Einteilung für das Lesen.

Gleichzeitig betrachteten sie jedoch Englischgrundlagen, einen nicht kontrollierbaren Faktor, als eine wichtige Ursache für ihre Leistungen. Zudem sahen Studierende dieser Gruppe weitere externe und nicht kontrollierbare Faktoren als ursächlich für Erfolg (Zhang 2007, 123 f).

Auch die Studie von Jin und An (2016) beschäftigte sich mit der Frage, welchen Faktoren Englisch-Studierende Leistungen im Lesekurs zuschreiben. Zudem wurde analysiert, ob sich die Attributionen erfolgreicher von jenen unerfolgreicher Studierender unterscheiden. Anhand ihrer Kursnoten wurden die Studierenden in eine hohe, mittlere und niedrige Leistungsgruppe eingeteilt. Als gesamte Gruppe schätzten die Proband*innen den Einfluss der Attributionen auf die Leistung in absteigender Relevanz ein: Anstrengung, Fähigkeit, Situation und Glück. Das Muster änderte sich jedoch, als die Leistungsgruppen separat analysiert wurden. Dabei zeigten sich Unterschiede in der Fähigkeits-, Anstrengungs- und Situationsattribution (Jin und An 2016, 63). Zu kritisieren ist jedoch, dass bei einer genaueren Betrachtung der Tabellen nur zwei Werte unter dem Signifikanzniveau von $p < .05$ liegen.

Zusammengefasst lassen sich anhand der Literatur zu Attributionen und Lesen in Fremdsprachen einige Tendenzen feststellen. So scheinen Anstrengungs- und Strategieattributionen bei Erfolgen, durch diverse Wechselwirkungen, einen positiven Effekt auf Leseleistungen zu haben. Doch auch das Zurückführen von Leistungen auf stabile Faktoren wie Fähigkeit und Intelligenz kann, unter bestimmten Bedingungen, eine förderliche Wirkung haben. Die verschiedenen Ergebnisse aus den Studien weisen darauf hin, dass sich die Attributionsmuster in verschiedenen Populationen voneinander unterscheiden können. So zeigte sich bei Proband*innen aus dem asiatischen Raum bzw. Proband*innen mit familiärem Bezug zu jenem Teil der Welt eine Abwesenheit einer selbstwertdienlichen Verzerrung sowie eine selbstkritischere Haltung. Ein konsistenter Geschlechterunterschied in Bezug auf Attributionen zeigte sich in der Literatur jedoch nicht.

Häufig, aber nicht immer, gab es Unterschiede zwischen Jahrgängen bzw. Kompetenzstufen. Bedeutende Unterschiede zeigten sich hingegen zwischen gut und schlecht Lesenden. So gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen adaptiven Attributionsmustern und Leistung. Zu bedenken ist, dass viele Lernende eine negative Haltung zu sich selbst und ihren Leseleistungen haben. Wie sich gezeigt hat, unterscheiden sich Attributionen in Hinblick auf das Erfolgsempfinden, je nachdem, ob Leistungen als Erfolg oder Misserfolg betrachtet werden. Grundsätzlich gab es auch Ähnlichkeiten in den Attributionsmustern zwischen gut und schlecht

lesender Personen, weshalb eine differenzierte Betrachtung notwendig ist. Beispielsweise müssen kontingente und kontradiktorische Sichtweisen der Lernenden berücksichtigt werden und nicht immer sind lineare Zusammenhänge erkennbar. Darüber hinaus scheint es eine Diskrepanz zwischen Lernenden und Lehrenden zu geben, was die Verantwortung für erbrachte Leistungen betrifft.

Es gibt nur wenig Literatur, welche das Thema der Attribution im Zusammenhang mit Lesen in ChaF behandelt. Der Forschungsstand in anderen Fremdsprachen als Chinesisch hat jedoch gezeigt, dass die Lesekompetenz eine wichtige Rolle für die Frage spielt, ob Lernbemühungen über einen längeren Zeitraum hinweg aufrecht erhalten werden, was wiederum ausschlaggebend ist, um ein hohes Sprachniveau zu erreichen. Somit sind Erkenntnisse in dieser Richtung von großer Bedeutung für sinologische Studiengänge.

Theoretischer Rahmen

Die Attributionstheorie

Ein weit verbreiteter Ansatz in der Bildungspsychologie ist die sozial-kognitive Perspektive auf Motivation. Dabei werden die Erfahrungen von Lernenden und deren Interpretation betont (Jernigan 2004, 1 f). Da sowohl aktuelle als auch retrospektive Erfahrungen auf subjektiven Wahrnehmungen basieren liefert die Attributionstheorie einen wichtigen Rahmen für das Erforschen vom Fremdsprachenlernen (Csizer und Kalman 2019, 228). Zum Thema Fremdsprachenlernen und Attributionen gibt es bislang wenig Forschung und Ergebnisse sind z.T. widersprüchlich (Chang u. a. 2017, 75).

Die Attributionstheorie basiert auf der Hypothese von Heider (1958) welche Weiner und seine Kolleg*innen weiterentwickelten (Lei und Qin 2009, 30). Die kognitiv-konstruktivistische Attributionstheorie beschäftigt sich damit, wie Kausalzusammenhänge zugeschrieben werden. Zu attribuieren bedeutet, einem Erfolg oder Misserfolg, oder etwas breiter gesehen einem Ereignis oder Ergebnis, eine Ursache zuzuschreiben. In einfachen Worten geht es um die Beurteilung dessen, was der Grund ist, aus dem etwas passiert (Atkinson et al., 1974; Weiner, 1972, 203). Weiners Attributionstheorie hat die Motivationsforschung nun seit über 60 Jahren maßgeblich beeinflusst und empirische Daten unterstützen die Gültigkeit der Theorie (Weiner

2018, 13). Die sehr oft replizierten empirischen Ergebnisse unterstützen eine situationsübergreifende und domänenübergreifende Anwendung dieser Theorie (Weiner 2018, 9).

Im Kern der Attributionstheorie stehen Überzeugungen über die Kausalität von Ereignissen (Weiner 2018, 4). Attributionen reflektieren nicht unbedingt objektive Ursachen, sondern sind subjektiv wahrgenommene und konstruierte Erklärungen. Diese haben einen potentiell größeren Einfluss als die „wahren Gründe“ (Rojas-Barreto und Artunduaga-Cuellar 2018, 42). Auch individuelle Differenzen wie das individuelle Leistungsbedürfnis und Geschlecht sind wichtige Einflussfaktoren auf Kausalattributionen (Weiner, 1976, 181 f). Weiters haben Kultur, Lernkontext, Alter, familiäre Umstände und die Art der Aufgabe unterschiedliche Einflüsse auf Attributionen (Brun u. a. 2022; Kálmán und Eugenio 2015).

Die Studie von Stupnisky u. a. (2011, 209) bestätigt Weiners theoretische Annahme, dass Personen ein Bedürfnis danach haben, Ursachen für Erfolg oder Misserfolg zu suchen, insbesondere wenn diese Ereignisse negativ, unerwartet und wichtig für Personen sind. Insbesondere der Faktor der negativen Valenz fördert die Suche nach Ursachen und ist ein wichtiger Moderator in der Attributionsbildung einer Person (Brun u. a. 2022, 703). Darüber hinaus kann die Wahrnehmung darüber, ob ein Ergebnis ein Erfolg oder Misserfolg ist, die Attributionsbildung beeinflussen (Williams u. a. 2004). Auch beim Chinesischlernen kann der wahrgenommene Erfolg/Misserfolg eine wichtige Rolle dabei spielen, Motivation und Bemühungen aufrecht zu erhalten (Wen 2011, 340).

Auf eine vereinfachte Formel heruntergebrochen lässt sich der Weg vom Ereignis zur motivierten Handlung folgendermaßen darstellen (angelehnt an Weiner 2018, 10):

Ereignis (unerwartet/negativ, z.B. schlechte Note) -> Suche nach Ursache (z.B. sich den korrigierten Test ansehen) -> Ursache finden (z.B. zu wenig gelernt) -> motivierte Handlung (z.B. mehr lernen).

Kausalattributionen haben Einfluss darauf, ob und in welchem Ausmaß leistungsbezogene Aktivitäten aufgenommen, mit welcher Intensität sie ausgeführt und mit welcher Ausdauer sie verfolgt werden (Weiner, 1972, 213). Studien haben ergeben, dass Kausalattributionen einen Einfluss auf das Lernen und akademische Leistungen haben (z.B. Valentine u. a. 2004; Weiner 1972). Aus der subjektiven Wahrnehmung von Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen ergeben sich wichtige Implikationen für pädagogische Maßnahmen sowie für sprachliche

Lernergebnisse, da sie die Entscheidung beeinflussen können, ob Lernende Aktivitäten z.B. auch über die erforderlichen Kursleistungen hinaus fortsetzen (Tse 2000, 69/73). Wie in der Einleitung beschrieben ist dies für sinologische Lehrgänge, insbesondere beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium, von Relevanz.

Attributionen sind sozial konstruiert und Ergebnis eines geteilten Diskurses (z.B. zwischen Lernenden und Lehrenden) und somit auch spezifisch für eine bestimmte Gruppe und einen bestimmten Kontext (Kalaja und Barcelos 2006). In leistungsbezogenen Situationen wurden folgende vier Attributionen identifiziert, welche einen besonderen Einfluss haben: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Glück (Weiner, 1976, 180 f). Auch Strategie, Interesse, Familie, Lehrperson, Schulsystem, Klassenklima und Gesundheit werden häufig als Ursachen für Leistungen genannt (Çağatay und Erten 2020, 339 f).

Es gibt eine riesige Bandbreite an wahrgenommenen Ursachen, doch es gibt nur wenige die einen dominanten Platz einnehmen. In anderen Domänen (z.B. wahrgenommene Ursachen für Armut) können aber andere Attributionen vorherrschen (Weiner 2018, 5).

Attributionsdimensionen

Da es im Prinzip unendlich viele Attributionen geben kann, ist es wichtig, sich anzusehen, was die Gemeinsamkeiten von Attributionen für Leistungen sind. Diese Gemeinsamkeiten können durch sogenannte Dimensionen beschrieben werden (Brun u. a. 2022, 702; Graham und Taylor 2022, 6 f). Im akademischen Kontext geht man von drei Kausaldimensionen aus. Die relative Unabhängigkeit der drei von Weiner postulierten Dimensionen und deren Zusammenhang mit behavioralen Konsequenzen wurde beispielsweise in der Meta-Analyse von Brun, Dompnier, und Pansu (2022, 713) weitgehend bestätigt. Diese Taxonomie besteht aus drei Achsen: Locus, Stabilität und Kontrollierbarkeit (s. Tabelle 1). Anzumerken ist, dass es sich bei den jeweiligen Achsen eher um Kontinua als um Dichotomien handelt (Weiner 2018, 5). Bislang wurden keine weiteren Dimensionen gefunden, welche sich situationsübergreifend und über verschiedene Domänen hinweg gezeigt haben (Weiner 2018, 6).

Tabelle 1*Beziehungen zwischen den am häufigsten genannten Leistungsattributionen und -dimensionen*

Kausale Dimension	<i>Locus</i>	<i>Stabilität</i>	<i>Kontrollierbarkeit</i>
Fähigkeit	Internal	Stabil	Unkontrollierbar
Anstrengung	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Aufgabenschwierigkeit	External	Stabil	Unkontrollierbar
Glück	External	Instabil	Unkontrollierbar
Strategie	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Interesse	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Familie	External	Stabil	Unkontrollierbar
Lehrperson	External	Stabil	Unkontrollierbar
Schulsystem	External	Stabil	Unkontrollierbar
Klassenklima	External	Stabil	Unkontrollierbar
Gesundheit	External	Instabil	Unkontrollierbar

Anmerkung. Angelehnt an Çağatay und Erten (2020, 339 f); Weiner & Kukla, (1970, 563)

Im Folgenden werden die drei Dimensionen noch etwas näher erläutert.

Der Locus bezieht sich darauf, ob ein Faktor innerhalb oder außerhalb der Person liegt, also die Internalität bzw. Externalität einer Ursache. So handelt es sich bei Interesse um eine interne Attribution, während sich die Aufgabenschwierigkeit außerhalb der Person befindet und somit external ist. Der Locus ist häufig die salienteste Eigenschaft von Ursachen. D.h., dass in der Selbstwahrnehmung häufig die Frage gestellt wird, ob ein Ereignis oder Ergebnis durch einen selbst oder die Situation verursacht wurde bzw. in der Fremdwahrnehmung, ob die andere Person oder die Umwelt verantwortlich ist.

Die Stabilität beschreibt die Dauerhaftigkeit einer Ursache. Beispielsweise kann die Anstrengung einer Person Schwankungen unterliegen, das Schulsystem bleibt jedoch langfristig gesehen relativ gleich. Auch das Mindset-Konzept (auch Modell impliziter Theorien) von Dweck (2016) beinhaltet diese Stabilitätskomponente. Hier kann beispielsweise in Bezug auf Intelligenz zwischen einem stabilen Entitäts- und einem instabilen inkrementellen Mindset unterschieden werden. Im Gegensatz zum Entitäts-Mindset betrachtet die inkrementelle Ansicht Intelligenz, als etwas das sich verändern kann. Diese Mindset-Konzeption lässt jedoch nur Wachstum zu, lässt aber eine Abnahme außer Acht (Weiner 2018, 5). Attributionen und Mindsets sind eng miteinander verbunden. So können Mindsets die Beziehung zwischen

Attributionen in Fremdsprachen und der Kategorisierung der Dimensionen moderieren. Beispielsweise wird bei einem Entitäts-Mindset die Fähigkeit als unveränderlich eingeschätzt. Bei einem Wachstums-Mindset hingegen wird die Ursache für eine Leistung als instabil bewertet und die Persistenz der Zielverfolgung bleibt erhalten. Gleichzeitig steht das Mindset in Verbindung mit adaptiven Kognitionen, Emotionen und Lernverhalten in einer Fremdsprache. Personen, welche Fähigkeitsattributionen in Fremdsprachen machen, nehmen Anstrengungen als etwas Negatives wahr, was zu negativen Emotionen und maladaptiven Verhaltensweisen führt. Das Gegenteil ist der Fall für Personen, welche Anstrengungen gegenüber positiv eingestellt sind (Zhang u. a. 2021, 166). Das Thema adaptiver vs. maladaptiver Attributionen wird in einem späteren Kapitel näher erläutert.

Die Kontrollierbarkeit beschreibt die Beeinflussbarkeit des Faktors durch die Person. Die Person kann sich beispielsweise dazu entscheiden, eine Lernstrategie einzusetzen oder nicht. Welche Lehrperson unterrichtet, unterliegt jedoch meist nicht ihrem unmittelbaren Einflussbereich. Darüber hinaus wird ein Faktor nur dann als kontrollierbar eingestuft, wenn er internal ist, das heißt, wenn er von der Person selbst beeinflusst werden kann (Weiner 2018, 6).

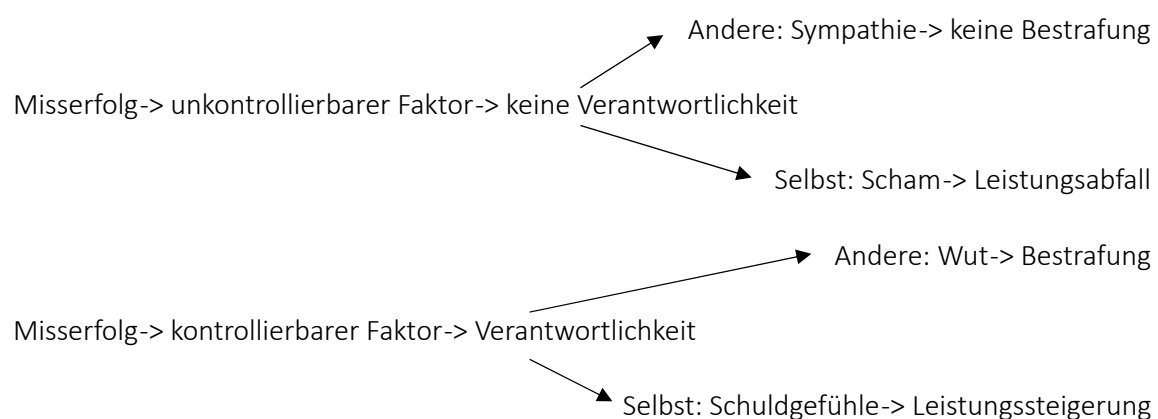
Die Kontrollierbarkeits-Dimension ist auch in der Konzeption von erlernter Hilflosigkeit (Seligman 1975) vertreten, welche entsteht, wenn Personen eine negative Situation als nicht beeinflussbar wahrnehmen. Die Kontrollierbarkeit steht auch in Verbindung zu Schuld, Intentionalität und Verantwortung, welche in moralische Urteile einfließen. Das bedeutet, dass einer Person weder Schuld noch Verantwortung zugeschrieben wird, wenn es sich um einen unkontrollierbaren Faktor handelt (Weiner 2018, 6). In Einklang damit zeigte sich in einer Studie, dass ChaF-Lernende, welche bestimmte Facetten von Burnout aufwiesen, eher dazu geneigt waren, mit ihren Anstrengungen aufzuhören. Sie vertraten häufig die Ansicht, dass schlechte Noten dadurch entstünden, dass sie kein Sprachtalent besäßen. Dies deutet darauf hin, dass Ursachenzuschreibungen auch einen Einfluss auf die psychische Verfassung von Lernenden haben können (Hou u. a. 2024, 375).

Attributionen sind sehr subjektiv und dies betrifft auch die Einschätzung der darunterliegenden Dimensionen. Wie bereits erwähnt, kann die Beurteilung der Stabilität einer Ursache je nach Person unterschiedlich ausfallen. So können Fähigkeiten auch als veränderbar wahrgenommen werden. Dennoch wird in der Attributionsforschung, welche phänomenologisch orientiert ist, davon ausgegangen, dass Fähigkeit von den meisten Personen als eine stabile

Eigenschaft wahrgenommen wird (Graham und Taylor 2022, 8). Glück wird hingegen reliabel als instabil eingeschätzt (Weiner 2018, 6).

Es hat sich gezeigt, dass das Zurückführen von Misserfolgen auf mangelnde Fähigkeiten zu abfallenden Leistungen führt, während das Zurückführen von Leistungen auf mangelnde Anstrengung oft Leistungssteigerungen zur Folge hat (Weiner, 1994, 560 f). Auch Attributionen von anderen Personen haben einen Einfluss auf den Lernprozess. So werden Personen, die wenig fähig sind, sich aber große Mühe gegeben haben und scheitern, besser bewertet als Personen, die sehr fähig sind, sich aber keine Mühe gegeben haben (Weiner und Kukla 1970, 3). Unfähigkeit scheint in diesem Kontext paradoxerweise eine gute Eigenschaft zu sein (Weiner 1994, 559).

Kausalattributionen haben auch emotionale Auswirkungen und beeinflussen dadurch zukünftige Handlungen (Weiner 1994, 565 f). So kann das Zuschreiben von Misserfolg auf mangelnde Fähigkeiten, welche unkontrollierbar sind, über die fehlende Verantwortlichkeit zu Scham führen und infolgedessen zu Leistungsabfällen. Bei anderen Personen kann das hingegen zu Sympathie führen und somit dem Ausbleiben von Bestrafung. Wird der Misserfolg jedoch einem kontrollierbaren Faktor zugeschrieben, z.B. fehlender Anstrengung, führt das über die Verantwortlichkeit zu Schuldgefühlen und nachfolgenden Leistungssteigerungen. Bei anderen Personen führt dies aber zu Wut und zieht Bestrafungen nach sich. Als Formel vereinfacht stellt sich diese Situation folgendermaßen dar (angelehnt an Weiner 1994, 567 f):



Es gibt eine gut untersuchte und belegte Verbindung zwischen Kausalattributionen und -Dimensionen mit Bewunderung, Wut, Hoffnung, Hoffnungslosigkeit, Mitleid und Stolz. Auch weitere Emotionen wie Verachtung, Scham und Sympathie stehen in Verbindung zu Attributionen. Hierfür gibt es jedoch noch nicht ausreichend Belege (Weiner 2018, 10). Der Prozess und

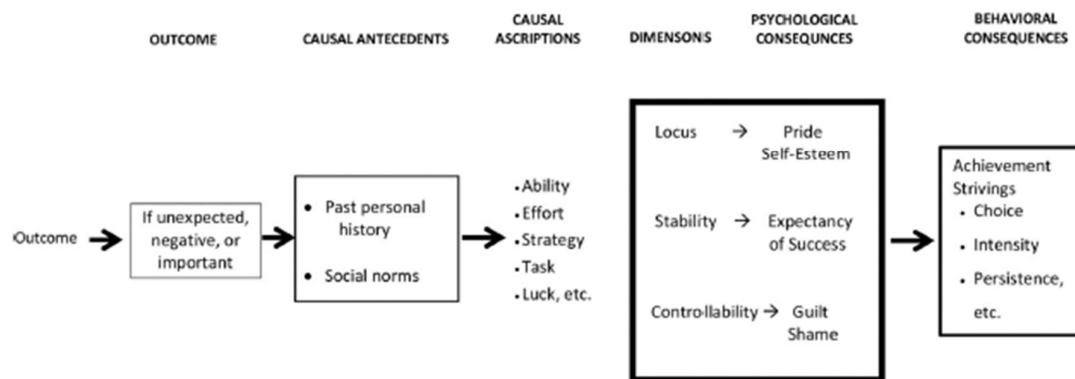
der Mechanismus wie Attributionen über Emotionen ein motiviertes Verhalten auslösen muss also weiter erforscht werden (Weiner 2018, 11).

Zusammengefasst kann man sagen, dass Attributionen sowohl emotionale als auch kognitive und behaviorale Konsequenzen mit sich bringen. Das Entstehen von Attributionen wiederum wird durch vergangene Erfahrungen geformt und wird auch vom Kontext, in dem sich eine Person befindet, beeinflusst. Dies ist in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

Abbildung 1

Entstehung von Attributionen

An Attributional Theory of Achievement Motivation



Anmerkung. Abbildung aus Graham und Taylor (2022, 6)

Attributionstheorien in der Fremdsprachenforschung

Seit den 1990er Jahren begannen Forschende, sich auch mit Attributionen im Kontext von Fremdsprachen zu beschäftigen. Es scheint, dass sich Attributionsmuster beim Fremdsprachenlernen von Attributionen in anderen Leistungskontexten unterscheiden. So konnten allgemeine Attributionen für akademische Leistung Noten in Fremdsprachenprüfungen nicht ausreichend vorhersagen. Deshalb sollten fremdsprachenspezifische Attributionen gesondert untersucht werden (Cochran u. a. 2010). Fremdsprachenlernende tendieren auch mehr zu externalen Attributionen wie z.B. Lehrpersonen und Klassenklima. Dies könnte daran liegen, dass das Fremdsprachenlernen mehr Übung und Kommunikation mit Lehrpersonen und anderen Lernenden erfordert als andere Fächer (Lei und Qin 2009, 32 f). Bisherige Studien weisen auf den Einfluss von Kausalattributionen im Fremdsprachenlernen hin (Dörnyei und Ushioda 2021,

47). Darüber hinaus haben sie einen Einfluss auf die Entwicklung von Lesekompetenz (Law 2009, 79). Darüber hinaus können auch Kausalattributionen von Lehrenden Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht haben. Laut einer Studie korrelieren externale und unkontrollierbare Attributionen von Lernleistungen mit geringerem Hilfeverhalten von Lehrpersonen im Leseunterricht (Brun u. a. 2022, 185).

Adaptive und maladaptive Attributionsmuster

Die Art der Attribution beeinflusst die Erfolgs- bzw. Misserfolgserwartungen und dementsprechend auch die Motivation ähnliche Aufgaben in der Zukunft zu wiederholen. In der Attributionstheorie wird deutlich, dass Motivation beim Erlernen von Fremdsprachen ein Zusammenspiel kognitiver und affektiver Faktoren ist. Wie bereits in einem vorherigen Kapitel angeschnitten, schreiben leistungsmotivierte Lernende Erfolge eher ihrer eigenen Anstrengung zu und können dadurch ein positives Selbstbild aufbauen bzw. stärken. Dadurch suchen sie Aufgaben, die fordernd sind, und werten Misserfolge als Ansporn, sich mehr anzustrengen. Wenn sich Misserfolge jedoch verfestigen, kann dies darin resultieren, dass Personen eine Misserfolgserwartung entwickeln und sie dementsprechend unmotiviert sind, Handlungen zu setzen (Decke-Cornill und Küster 2015, 52).

Bestimmte Attributionsmuster haben sich als weniger förderlich für Leistung und Lernen erwiesen. Insbesondere das Zurückführen von Leistungen auf externe Faktoren verringert die Hilfesuche und den Einsatz von Anstrengung seitens der Lernenden. Wichtig ist auch, ob es sich um einen Erfolg oder Misserfolg handelt. Obwohl Fähigkeitsattributionen in Erfolgssituationen häufig als adaptiv gesehen werden, bergen sie auch gewisse Gefahren (Noel u. a. 1987). Das Zuschreiben von Leistungen zu internalen, aber stabilen Faktoren kann zu negativen Konsequenzen wie verminderter Motivation und Durchhaltevermögen führen (Hussein und Samad 2005, 49). Dies könnte damit erklärt werden, dass internale, aber stabile Attributionen wie Fähigkeit dazu führen können, dass Lernende glauben, sie müssten sich nicht weiter anstrengen (Noel u. a. 1987, 151 f). Strategieattributionen umgehen dieses Problem, da diese kontrollierbar und veränderbar sind und so Lernmotivation fördern können (Graham 2004, 174). So können auch bei einem Misserfolg zukünftig bessere Strategien gewählt werden, um Erfolg herbeizuführen (Clifford 1986, 76). Es hat sich gezeigt, dass das Ändern von Attributionen hin zu kontrollierbaren Faktoren mit verbesserten Leistungen einhergeht. Das

Zuschreiben von Misserfolg auf die mangelnde Fähigkeit stellt hingegen einen maladaptiven Attributionsstil dar, da er als stabiler, aber nicht beeinflussbarer Faktor die Motivation und Ergebniserwartung dämpft. In Extremfällen führt dies sogar zu erlernter Hilflosigkeit, bei der jegliche Art von Anstrengung als sinnlos empfunden wird, da Erfolg unmöglich erscheint (Graham 2004, 174). In einer Studie hat sich etwa gezeigt, dass leistungsschwächere Fremdsprachenlernende ein höheres Risiko hatten, eine solche Tendenz zu entwickeln und auch weniger tatsächliche und mögliche Belohnungen für ihre Anstrengungen wahrnahmen (Williams u. a. 2002, 524). Mangelnde Fähigkeit als Attribution wird deshalb oft als die am wenigsten wünschenswerte Attribution gesehen. Studien haben gezeigt, dass Beharrlichkeit trotz Misserfolgen wahrscheinlicher ist, wenn Attributionen von internalen, unkontrollierbaren Faktoren hin zu internalen, aber kontrollierbaren Faktoren geändert werden (Gobel und Mori 2007, 165). Allerdings hat sich auch gezeigt, dass wenn erlernte Hilflosigkeit erst einmal entstanden ist, diese nur sehr schwer rückgängig zu machen ist (Dörnyei 1994, 276 f).

Der Unterschied zwischen adaptiven und maladaptiven Attributionen liegt also vor allem in der Kontrollierbarkeit der Ursachen. Wenn Leistungen auf kontrollierbare Ursachen zurückgeführt werden, sind Lernende in einer Position, in der sie Einfluss auf den Lernprozess nehmen können und Verantwortung für eine mögliche Leistungsverbesserung übernehmen (Erler und Macaro 2011, 500). Aus diesen Schilderungen zeigt sich auch, dass nicht die Attributionen selbst, sondern die darunterliegenden Gemeinsamkeiten, die Dimensionen, ausschlaggebend dafür sind, wie sich Lernende in der Zukunft verhalten werden und ob sie langfristig den Lernprozess fortsetzen (Çağatay und Erten 2020, 339).

Personen müssen jedoch nicht unbedingt dauerhaft maladaptive Attributionsmuster aufweisen. Beispielsweise haben sich Attributionstrainings bei verschiedenen Altersgruppen als förderlich für akademische Leistungen erwiesen (Graham und Taylor 2022, 15). Eine Metaanalyse fand eine mittlere Effektstärke von Interventionen (Lazowski und Hulleman 2016, 616). Chinesischsprachige Studien, welche sich mit Attributionstrainings beschäftigen, wurden bereits im Forschungsstand näher diskutiert. Diese weisen jedoch auf schwache bis keine Effekte von Attributionstrainings hin.

Die selbstwertdienliche Verzerrung

In der Psychologie gibt es das Phänomen der selbstwertdienlichen Verzerrung (engl. Self-Serving Bias). Manchmal findet man auch die Begriffe „Aufwertungstendenz“ (engl. Self-Enhancement Bias) und „Selbstschutztendenz“ (engl. Self-Protective Bias). Der Begriff beschreibt die Neigung von Personen, die Verantwortung für Erfolge bei sich selbst, also internal, zu sehen und die Verantwortung für Misserfolge von sich wegzuschieben, also externale Gründe zu finden. Auch in Studien zu Bildungsergebnissen hat sich dieses Muster gezeigt (z.B. Gobel und Mori 2007; Noel u. a. 1987). Diese Verzerrung könnte eine Art Selbstschutz darstellen, sodass Lernende ihren Selbstwert bei Misserfolgen wahren und bei Erfolgen steigern können (Forsyth 1980, 185).

Auch wenn diese Verzerrung kurzfristig positive Einflüsse auf die Leistung haben kann, so kann sie langfristig gesehen negative Auswirkungen auf die allgemeine Leistung haben. Studien weisen darauf hin, dass nicht erfolgreiche Lernende, welche ihre Leistung externalen, unkontrollierbaren Faktoren zuschreiben, negativere Erwartungen entwickeln, Motivation verlieren und keine Maßnahmen ergreifen, um ihre Leistung zu verbessern. Gleichzeitig ist ein Zuschreiben von Erfolg auf internale, stabile Faktoren langfristig gesehen auch hinderlich, da Lernende das Gefühl bekommen, sich nicht weiter bemühen zu müssen. Dies illustriert, dass die selbstwertdienliche Verzerrung auf Dauer ein Hindernis für Lernergebnisse darstellt (Noel u. a. 1987, 151 f). Die Studie von Noel u. a. (1987) weist darauf hin, dass unerfolgreiche Studierende, welche ein Attributionstraining erhielten, ihre Leistungen verbessern konnten. In der Intervention erhielten sie Informationen, welche die Wichtigkeit von internalen, kontrollierbaren Faktoren betonte.

Jedoch kommt die selbstwertdienliche Verzerrung nicht in allen Populationen gleichermaßen vor. So scheint es, dass in asiatischen Populationen ein gegenteiliger Effekt auftritt und Personen eine selbstkritischere Haltung aufweisen. Das heißt, Personen schreiben Misserfolgen sich selbst und Erfolge externen Umständen zu (Gobel und Mori 2007, 151).

Motivation und L2-Lernen

Da das Aufrechterhalten von Motivation und Lernverhalten in ChaF besonders wichtig ist, wird in diesem Kapitel auf die Beziehung zwischen Attributionen und Motivation näher eingegangen.

Erwartungs-x-Wert-Theorien und verwandte Konzepte zur Attributionstheorie

Erwartungs-x-Wert-Theorien (engl. Expectancy-x-Value Theories) nehmen an, dass die Motivation, eine Aufgabe durchzuführen, das Produkt⁹ zweier Schlüsselfaktoren ist. Ein Faktor ist die Erwartung von Erfolg in einer Aufgabe und der andere Faktor ist der Wert, den die Person dem Erfolg in der Aufgabe zuschreibt. Innerhalb dieses theoretischen Rahmens gibt es eine Reihe von Subtheorien, die versuchen, kognitive Prozesse zu erklären, welche die Erwartungen einer Person beeinflussen. Darunter fallen unter anderem die Attributionstheorie, die Selbstwirksamkeitstheorie und die Selbstwerttheorie. Erstere legt ihren Fokus darauf, wie Personen vergangene Leistungen verarbeiten. Die Selbstwirksamkeitstheorie hingegen beschäftigt sich damit, wie Personen ihre Fähigkeit einschätzen, eine spezifische Aufgabe erledigen zu können. Die Selbstwerttheorie postuliert wiederum, dass Selbstakzeptanz und Gesichtswahrung die höchste Priorität von Menschen ist und diese auch danach streben (Dörnyei und Ottó 1998, 43 f).

Da das Erlernen einer Fremdsprache Monate oder Jahre in Anspruch nimmt, ist die zeitliche Dimension der Motivation besonders wichtig, um Aktivitäten langfristig aufrechtzuerhalten. Motivation ist kein statischer Zustand, sondern ein dynamischer Prozess, der sich mit der Zeit ändert (Dörnyei und Ottó 1998, 45).

Dörnyei und Ottó definieren Motivation als

the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out (Dörnyei und Ottó 1998, 64).

⁹ Die multiplikative Verbindung bedeutet, dass ein geringer Wert in der einen Variable durch einen hohen Wert in der anderen ausgeglichen werden kann. Ist einer der beiden Werte aber null, so ist auch das Produkt null.

Motivation im Fremdsprachenerwerb ist also von großer Bedeutung für das Initiieren und spätere Aufrechterhalten des langen und oftmals anstrengenden Lernprozesses. Gleichzeitig kann eine hohe Motivation etwaige Defizite, beispielsweise in Sprachbegabung und Lernbedingungen, ausgleichen (Dörnyei und Ryan 2015, 72).

Es wird angenommen, dass Interpretationsprozesse bei leistungsbezogenen Erfahrungen wiederum zu Schlussfolgerungen über die eigenen Kompetenzen und Erfolge bzw. Misserfolge führen sowie emotionalen Reaktionen und Erinnerungen an frühere leistungsbezogene Erfahrungen beeinflussen (Eccles und Wigfield 2020, 9).

Die Attributionstheorie hat die Entwicklung von Motivationstheorien auf zwei Weisen maßgeblich beeinflusst. Zunächst hat sie den temporalen Aspekt von Motivation hervorgehoben, indem sie vergangene Erfahrungen mit zukünftigen Leistungsbemühungen über Kausalattributionen verband. Darüber hinaus hat sie den Weg für qualitative Methoden in der Erforschung von Fremdsprachenmotivation geebnet, da Kausalerklärungen situationsabhängigen Idiosynkrasien unterliegen und Umfragetechniken somit gewisse Limitationen aufweisen (Dörnyei und Ryan 2015, 83).

Fremdsprachenmotivation kann am besten prozessorientiert betrachtet werden. Der Prozess kann grob in die präaktionale, die aktionale und die postaktionale Phase eingeteilt werden. Die präaktionale Phase beinhaltet die Entscheidung für eine Handlung. Hingegen sind Lernerfolg, Strategienutzung, Unterrichtsfaktoren, Zielsetzung etc. in der aktionalen Phase relevant. Die postaktionale Phase involviert eine Evaluation der Ergebnisse, des Aufwands, der Ziele, der Glaubenssätze und Emotionen. Attributionen und Selbstwirksamkeit sind vor allem in der letzten Phase von Bedeutung (Dörnyei und Skehan 2003, 617 ff). Diese multiphasische Betrachtung hilft dabei, Fluktuation in Motivation und deren Bedeutung für den Unterricht zu erkennen (Grabe 2022, 244 f).

Wie bereits erwähnt, kann die Attributionstheorie als Teil eines größeren theoretischen Rahmens verstanden werden. So ist die Attributionstheorie etwa in einer neueren und umfangreichen Konzeption von Leistungsmotivation von Eccles und Wigfield eingebettet (2020). Ihr Modell bildet sowohl zeitlich als auch sozial distale und proximale Faktoren ab, welche in der Ontogenese von Überzeugungen und Erinnerungen von Personen eine Rolle spielen und beeinflussen, welche leistungsbezogenen Entscheidungen ihnen zugrunde liegen (Eccles und Wigfield 2020, 1). Eccles und Wigfield schreiben, dass ihr Modell wie eine Karte funktioniert, bei

der man in die einzelnen Bestandteile hereinzoomen kann (s. Abbildung 2). So kann das Kästchen „Interpretationen von Erfahrungen“ (engl. Interpretations of Experience) noch um Attributionsprozesse, soziale Vergleiche sowie domänen- und zeitübergreifende Vergleiche erweitert werden (Eccles und Wigfield 2020, 3). Diese Aspekte des Modells haben aber noch nicht viel Aufmerksamkeit erhalten und wurden auch noch nicht als Schlüsselkomponenten des Modells anerkannt (Eccles und Wigfield 2020, 8).

Abbildung 2

Eccles Erwartungs-x-Wert-Modell der Leistungsentscheidungen

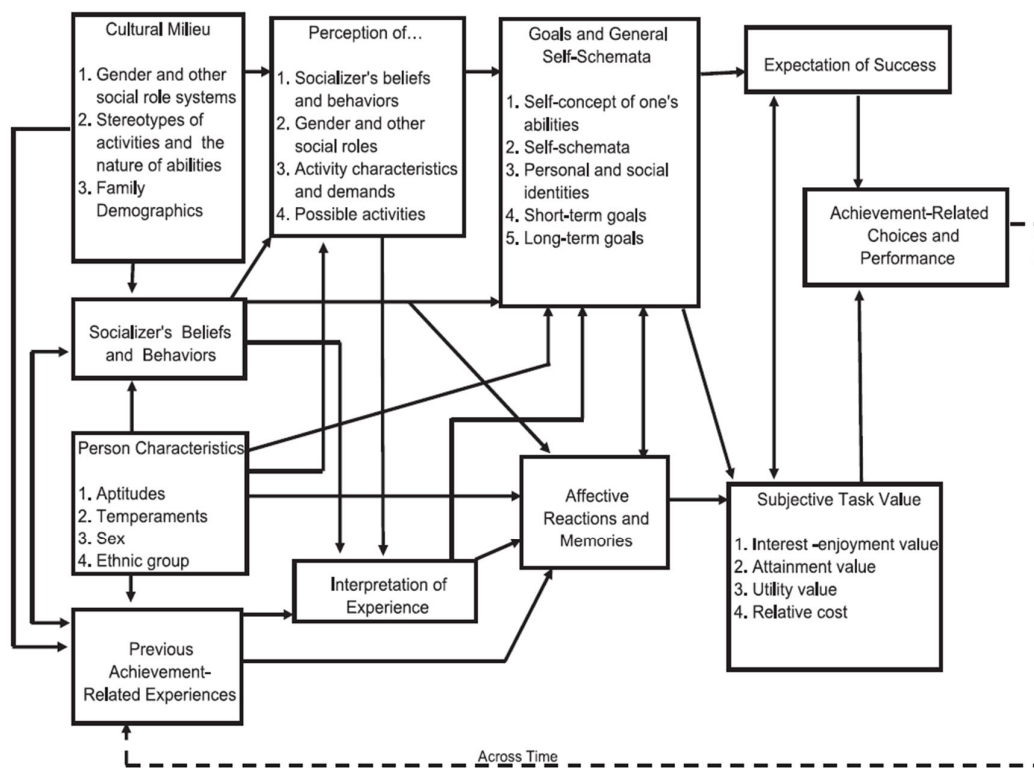


Fig. 1. Eccles Expectancy value model of achievement choices.

Anmerkung. Abbildung aus Eccles und Wigfield (2020, 2)

Motivation spielt in der Fremdsprachendidaktik eine sehr wichtige Rolle, da sich gezeigt hat, dass Motivation Leseverständnis direkt und indirekt positiv beeinflusst. Dies geschieht dadurch, dass Personen vermehrt extensives Lesen betreiben, Lesestrategien effektiver nutzen und sich mehr mit Verständnisprozessen auseinandersetzen (Grabe 2022, 224). Motivation beinhaltet eine Reihe von Glaubenssätzen und Erwartungen, welche auch in der Attributionstheorie abgebildet werden. Diese wiederum werden durch andere Faktoren wie z.B. Eltern,

Peers, soziokulturelle Gegebenheiten, Unterrichtsfaktoren und Lehrpersonen beeinflusst (Grabe 2022, 225).

Motivation, Attribution und Lesekompetenz stehen also in einer wechselseitigen Beziehung. Motivation trägt einerseits zur Entwicklung von Lesekompetenz bei. Andererseits führt Lesekompetenz wiederum zu gesteigerter Motivation. Eine angemessene Einschätzung der Ursachen von Lesekompetenz ist somit unerlässlich zur Erlangung und Weiterentwicklung von Lesekompetenzen. Dies gilt insbesondere für das Lesen in ChaF auf höherem Niveau.

Lesen und Lesenlernen in ChaF

Zur Einordnung des Themas soll zunächst erläutert werden, was unter Chinesisch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum verstanden wird. Der folgende Abschnitt erläutert verschiedene Begriffe, die inhaltlich ähnlich erscheinen, sich jedoch in wesentlichen Aspekten unterscheiden.

Definition von Fremdsprache, Zweitsprache, Muttersprache

Die Art und Weise sowie die Reihenfolge des Erwerbs einer Sprache kann sich bei verschiedenen Menschen stark unterscheiden. Dabei gibt es häufig begriffliche Missverständnisse bzw. Unschärfen. So wird in der deutschen Sprachlehr- und -lernforschung klar zwischen Zweit- und Fremdsprache unterschieden, während in der englischsprachigen Forschung beides unter dem Oberbegriff „Second Language Acquisition“ zusammengefasst wird (Bazant-Kimmel 2017, 18 f).

Erstsprache

Die Erstsprache ist die Sprache, die jemand, chronologisch gesehen, als Erstes erwirbt. In Bezug auf Sprachkompetenzen kann man zwischen starken und schwachen Sprachen unterscheiden. Starke Sprachen sind die dominierenden und stärker ausgeprägten Sprachen. Erstsprachen sind häufig, aber nicht zwingend, die starke oder dominante Sprache einer Person. Welche Sprache letztlich die bevorzugte Sprache wird, hängt beispielsweise von der Sozialisierung

und den Lebensumständen (z.B. Auswanderung) ab. So kann es sein, dass Erstsprachen im Laufe des Lebens gar nicht mehr gebraucht werden (Jung und Günther 2016, 56). In der englischsprachigen Literatur wird auch häufig der Begriff L1 verwendet.

Muttersprache

Beim Begriff der Muttersprache kommt es häufig zu Unschärfen und er wird oft mit der Erstsprache gleichgesetzt. Formal gesehen ist die Muttersprache jene Sprache, welche die Mutter spricht, und somit häufig auch die Erstsprache von Personen (Jung und Günther 2016, 57).

Zweitsprache

Die Zweitsprache ist die Sprache, die nicht die Herkunftssprache einer Person, aber die Hauptsprache der Umgebung ist und somit für den Alltag gebraucht wird (Decke-Cornill und Küster 2015, 8). Ein Beispiel ist Chinesisch bei einer Einwanderung nach China.

Der Zweitspracherwerb kann entweder simultan oder konsekutiv zum Erstspracherwerb stattfinden. Zusätzlich unterscheidet man zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb. Gesteuerter Spracherwerb findet im Unterricht statt, ungesteuerter Spracherwerb im Rahmen der Sozialisation (Jung und Günther 2016, 58).

Zu erwähnen ist noch die Unterscheidung zwischen Sprachenlernen und Spracherwerb. Spracherwerb findet natürlich, intuitiv, im Rahmen der Integration in eine Gesellschaft und in einer Interaktion mit der Umwelt statt. Sprachenlernen geschieht hingegen bewusst, systematisiert, zielgerichtet und findet oft im Unterricht statt (Decke-Cornill und Küster 2015, 28; Jung und Günther 2016, 141 ff). Diese Unterscheidung ist jedoch idealtypisch und in der Praxis kommen häufig Mischformen vor (Jung und Günther 2016, 58).

Fremdsprache

Fremdsprachen sind Sprachen die gesteuert und in einer künstlichen Situation gelernt werden. Im Gegensatz zu Zweitsprachen ist die Fremdsprache nicht die Umgebungssprache und wird nicht im Rahmen der alltäglichen Kommunikation erworben (Jung und Günther 2016, 210). Auch spielen Zweitsprachen eine größere Rolle für das Funktionieren im Alltag, während

Fremdsprachen häufig wichtiger für berufliche Tätigkeiten sind (Jung und Günther 2016, 58). In der englischsprachigen Literatur findet sich häufig der Begriff L2.

Tertiärsprache

Tertiärsprachen sind Sprachen, die zusätzlich zu(r) ersten Fremdsprache(n) erlernt werden. D.h., dass über eine Erstsprache und ggf. eine Zweitsprache hinaus Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen vorhanden sind (Decke-Cornill und Küster 2015, 39). Im deutschen Sprachraum wird Chinesisch an sinologischen Instituten folglich hauptsächlich als Tertiärsprache unterrichtet.

Spracherwerbstheorien

Verschiedene Theorien wurden im Laufe der Zeit zum Spracherwerb aufgestellt. Unter den prominentesten Theorien befinden sich behavioristische, nativistische und kognitiv-konstruktivistische Spracherwerbstheorien.

Behavioristische Spracherwerbstheorien gehen davon aus, dass das Sprachenlernen nur durch Erfahrungen mit der Umwelt und durch Nachahmung geschieht. Nativistische Ansätze hingegen gehen davon aus, dass Sprache angeboren ist und eine genetische Grundlage hat. Kognitiv-konstruktivistische Theorien sehen Spracherwerb als eine aktive und kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt an, die sich jedoch nicht auf den Spracherwerb beschränkt (Decke-Cornill und Küster 2015, 23/32). Im Sinne dessen wird das Lesen in der kognitiven Psychologie als Informationsverarbeitungsprozess verstanden (Lutjeharms 2007, 266).

Die Forschung zum Tertiärspracherwerb bewegt sich häufig in kognitiv-konstruktivistischen Ansätzen. Diese sind für diesen Bereich besonders relevant, da sie die vielfältigen und komplexen Voraussetzungen von Lernenden berücksichtigen (Decke-Cornill und Küster 2015, 38). Dieser Ansatz ist auch derjenige, der dieser Arbeit unterliegt.

Der Leseprozess

Im Gegensatz zum Lesen in der Erstsprache treten beim Lesen in einer Fremdsprache einige Probleme auf. So ist die Phonem-Graphem Korrespondenz häufig noch nicht vertraut genug, die Anzahl an unbekannten Wörtern ist höher etc. Im klassischen Fremdsprachenunterricht

wird der Fokus häufig auf das lineare, detaillierte Lesen gelegt. Doch es gibt noch eine Reihe anderer intentionsabhängiger Lesestile (Decke-Cornill und Küster 2015, 184). Nach Grabe (2022, 9) können folgende Lesestile unterschieden werden, welche, insbesondere beim akademischen Lesen, in Abhängigkeit von der Leseintention angewandt werden:

1. Lesen, um Informationen zu suchen (scanning and skimming),
2. Lesen für schnelles Verständnis (skimming),
3. Lesen, um zu lernen,
4. Lesen, um Informationen zusammenzufassen,
5. Lesen, um Information zu bewerten, kritisieren und zu nutzen und
6. Lesen zum allgemeinen Verständnis (in vielen Fällen Lesen aus Interesse oder zur Unterhaltung).

Lesen wird als eine komplexe Kombination verschiedener Prozesse verstanden (Grabe 2022, 16). (Flüssiges) Lesen wird nach Grabe (2022, 16) dadurch definiert, dass es ein

1. schneller,
2. effizienter,
3. Verständnis-,
4. interaktiver,
5. strategischer,
6. flexibler,
7. zielgerichteter,
8. evaluierender,
9. Lern- und
10. linguistischer Prozess ist.

Der Leseprozess kann auch durch hierarchisch angeordnete, miteinander interagierende Prozesse beschrieben werden (Lutjeharms 2007, 265). Die eher datengeleiteten hierarchieniedrigeren Prozesse finden im Arbeitsgedächtnis statt bzw. werden im Arbeitsgedächtnis integriert und umfassen:

1. Worterkennung (engl. word recognition),
2. lexikalischen Zugriff (engl. lexical access),
3. syntaktische Analyse (engl. syntactic parsing) und
4. Bildung von Bedeutungseinheiten (engl. meaning encoding as propositions/semantic proposition encoding; Grabe 2022, 25-43; deutsche Begrifflichkeiten aus Bazant-Kimmel 2017, 43).

Die hierarchiehöheren Prozesse umfassen

1. die Bildung eines Textmodells (engl. text representation; worum geht es in einem Text),
2. die Bildung eines Situationsmodells (engl. situation model; eigene Interpretationen werden in den Text einbezogen),
3. ein Set an Verarbeitungsfähigkeiten und Ressourcen, welche oft mit dem Arbeitsgedächtnis assoziiert, sind und
4. Exekutivfunktionen, die über das Arbeitsgedächtnis hinaus gehen (z.B. Steuerung der Aufmerksamkeit, Anwendung von Strategien, Motivation; Grabe 2022, 56 f, deutsche Begrifflichkeiten aus Bazant-Kimmel 2017, 43).

Das Arbeitsgedächtnis und andere Exekutivfunktionen

Das Gedächtnis wird grob in die Hauptkomponenten Langzeitgedächtnis (engl. Long-Term Memory, LTM) und Arbeitsgedächtnis (engl. Working Memory, WM) eingeteilt. Während das Langzeitgedächtnis eine dauerhafte Speicherung von großen Mengen an Information ermöglicht, ist das Arbeitsgedächtnis limitiert in seiner Kapazität. Es können ca. vier Einheiten für etwa zwei Sekunden im zentralen Fokus gehalten werden. Das Arbeitsgedächtnis stellt Informationen für aktive Verarbeitungsvorgänge bereit (Grabe 2022, 45). Information aus dem Arbeitsgedächtnis kann aber auch ins Langzeitgedächtnis übergehen. WM und LTM interagieren miteinander. Wenn z.B. ein geschriebenes Wort oder Zeichen erkannt wird, wird dieses im Arbeitsgedächtnis gehalten, während auf Informationen im Langzeitgedächtnis zugegriffen wird (Grabe 2022, 47). Dieser lexikalische Zugriff beinhaltet phonologisches, orthographisches, morphologisches und semantisches Wissen im mentalen Lexikon. Besonders im Kontext von

chinesischen Zeichen ist noch wichtig zu erwähnen, dass Worterkennung auch ohne lexikalischen Zugriff in seltenen Fällen möglich ist (Grabe 2022, 34).

So ziemlich alle kognitiven Funktionen und abgespeichertes Wissen stehen beim Leseverstehen in Zusammenhang mit dem Arbeitsgedächtnis. Es ist essenziell für das Verarbeiten auf höheren Ebenen wie der Textrepräsentation und dem Situationsmodell (Grabe 2022, 70). Heute wird das Arbeitsgedächtnis am ehesten in seiner Exekutivfunktion gesehen, welche mit dem Aufmerksamkeitsfokus, der Aufmerksamkeitsverschiebung, der Inhibition und der Aktualisierung assoziiert ist (Grabe 2022, 71).

Das Konzept von Exekutivfunktionen als kognitive Fähigkeiten ist jedoch nicht gut spezifiziert. Es wurden aber eine Reihe an hierarchiehöheren Exekutivfunktionen identifiziert. Unter anderem sind das Aufmerksamkeitsfokus und -verschiebung, Arbeitsgedächtnis, inhibitorische Kontrolle, kognitive Flexibilität, Planung, Motivation, Zielsetzung, Überwachung, Selbstregulation, metakognitives Bewusstsein, Schlussfolgern und Problemlösung (Grabe 2022, 72).

Exekutivfunktionen können weiter dahingehend beschrieben werden, bis zu welchem Grad sie bewusst ablaufen. Bewusst steuerbare Prozesse können im Gegensatz zu eher implizit automatisch ablaufenden Prozessen durch Selbstregulierung gesteuert werden und explizites Lernen und Verbesserungen sind hier möglich. Implizite Funktionen umfassen z.B. das Gruppieren von Informationen in kleinere Einheiten, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Automatismus und assoziative Wissensaktivierung. Leseverstehen braucht jedoch auch bewusster ablaufende Funktionen wie Aufmerksamkeitsprozesse, Inferieren, Kohärenzbildung, Monitoring und metakognitives Bewusstsein. Die bewussteren Funktionen kommen besonders dann zum Einsatz, wenn das Lesematerial kompliziert ist und spezifische Leseziele verfolgt werden. Sie wenden Strategien an und ziehen Hintergrundwissen mit ein (Grabe 2022, 73).

Prozesse auf höherer Ebene laufen also, anders als früher angenommen, meist automatisch ab. Nur wenn Lesende auf Stellen treffen, bei denen sie Verständnisschwierigkeiten haben, oder bei emotional salienten Stellen greifen sie auf aktive Strategien zurück (Grabe 2022, 56 f). Wenn Personen eine neue Sprache lernen, geraten die normalerweise automatisierten Prozesse auf niedrigerem Niveau ins Stocken, da vermehrt Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses gebraucht werden. Dies wiederum schränkt das Leseverstehen ein (Lutjeharms 2007, 268 f). Flüssiges Lesen bedeutet also, dass die Prozesse auf niedrigem Niveau so automatisiert sind,

dass genügend Ressourcen auf das Verarbeiten von semantischer Information alloziert werden können (Lutjeharms 2007, 269).

Flüssiges Lesen

Flüssiges Lesen ist beim Lernen einer Fremdsprache eine wichtige Komponente im Spracherwerb, da es das Lernen außerhalb des formalen Klassensettings ermöglicht. Bis Personen flüssig Lesen können, ist es jedoch ein langer inkrementeller Prozess an dessen Ende Leseverständnis erwartet wird. Unter Leseverständnis wird ein kognitiver Prozess verstanden, welcher limitierte Kapazitäten hat. Flüssiges, automatisiertes Lesen ermöglicht es, mehr Ressourcen auf die Bedeutung und den Inhalt des Textes aufzuwenden, ohne, dass das Arbeitsgedächtnis durch Prozesse auf niedrigerer Ebene überfordert wird. Wenn Personen also bei der Worterkennung oder beim lexikalischen Zugriff „steckenbleiben“, fehlen die Kapazitäten für die Verarbeitung auf höheren Ebenen (Grabe 2022, 405).

Auch eine relativ hohe Lesegeschwindigkeit ist eine wichtige Komponente der Leseflüssigkeit. Diese ist wichtig für die Entwicklung des Leseverständnisses in einer Fremdsprache im akademischen Umfeld. So können Personen gutes Leseverständnis erzielen, ohne flüssig zu lesen, wenn sie genügend Zeit bekommen (Grabe 2022, 405).

Herausforderungen beim Lesen in ChaF

Das Lesenlernen auf Chinesisch ist für Lernende mit alphabetisch verschrifteten Ausgangssprachen ein langer und schwieriger Prozess, jedoch auch ein wichtiger Bestandteil sinologischer Studiengänge. Die Lesekompetenz steht jedoch nicht mehr so stark im Fokus der Fremdsprachendidaktik, sondern ist nur eine von vielen Kompetenzen, die erworben werden sollen. So rücken etwa interaktive und interkulturelle Kompetenzen vermehrt in den Vordergrund (Guder 2015, 13). Im europäischen Raum wird Chinesisch auf hohem Niveau hauptsächlich an universitären Instituten angeboten, welche auch noch heute einen Schwerpunkt auf das Lesen von originalsprachlichen Texten legen (Guder 2015, 13). Trotz der großen Einstiegshürde hat eine Umfrage unter Absolvent*innen chinawissenschaftlicher Studiengänge ergeben, dass sie

ihre Lesekompetenz im Chinesischen als deutlich über den anderen sprachlichen Kompetenzen einstufen (Guder 2005, 62 f).

Studierende müssen also auch heute noch ein Schriftsystem erlernen, welches sie durch seine Eigenschaften vor besondere Herausforderungen stellt. So sieht das Bachelor-Curriculum der Universität Wien vor, dass Studierende nach Abschluss der Sprachmodule mindestens 1.500 Zeichen lesen und schreiben können („Mitteilung Studienjahr 2021/2022“ 2022). Einige werden im Folgenden näher erläutert.

Schriftsystem

Das Offensichtlichste, wenn man an das Chinesische denkt, ist, dass Lernende im Gegensatz zu phonographisch verschrifteten Sprachen mit der Tatsache konfrontiert sind, dass sie ein morphematisch-syllabisches Schriftsystem erlernen müssen, welches keinen engen Bezug zur gesprochenen Sprache aufweist (Guder 2015, 13 f). Die Graphem-Phonem-Beziehung ist nicht eindeutig und phonetische Komponenten liefern selten reliable Informationen über die Aussprache (Zhang, Han, und Zhang 2023, 1). Dies bedeutet für Lernende, dass sie zunächst vor einer Masse an unbekannten Schriftzeichen mit unbekannter Aussprache und Bedeutung stehen (Guder 2015, 13 f).

Quantität der Zeichen

Das Erlernen der chinesischen Schriftsprache ist mit enormem zeitlichem Aufwand verbunden. In einer Studie zu Chinesischunterricht an Schulen stellte sich beispielsweise heraus, dass Lernende selbst im 2.-3. Lernjahr nicht imstande sind, auch nur einfache Kurzgeschichten zu verstehen (Diao 2012). Während für das Erreichen eines C2-Niveau in Deutsch als Fremdsprache 850-1300 Unterrichtseinheiten eingeräumt werden, so sind es für das HSK¹⁰-6 Niveau über 3.000 bzw. mindesten drei Jahre Sprachstudium in China (Guder 2005, 63 f). Auch das U.S. Department of State führt auf seiner Website Chinesisch als eine extrem schwere Sprache an, die für Englischsprechende außerordentlich schwierig ist (United States Department of State, o. J.). Trotz aller Möglichkeiten zum selbstständigen und digitalen Lernen bleibt ein

¹⁰ Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì 汉语水平考试 HSK-Prüfung (eine weit verbreitete Sprachniveauprüfung für ChaF)

hoher Aufwand für Lernende bestehen (Guder und Burckhardt 2021, 36). Guder (2015, 19) etwa schätzt, dass man sich mit etwa 1.500-2.000 Zeichen und 5000 primär aus diesen Schriftzeichen zusammengesetzten Lexemen auf dem B2-Niveau der Lesefertigkeit bewegt (Guder 2015, 20).

Polysemie bzw. homographische Morpheme

Die reine Kenntnis von Schriftzeichen bedeutet jedoch nicht zwangsweise Leseverständnis. Im modernen Chinesisch gibt es das Phänomen der Polysemie (Gasde 1966, 146). Aufgrund der Korrespondenz zwischen dem Zeichen als orthographische Einheit und dem Morphem als semantische Einheit gibt es eine große Anzahl an homographischen Morphemen im Chinesischen (Zhang, Han, und Zhang 2023, 2). Das bedeutet, dass Schriftzeichen, abhängig von lexikalischen und situativen Kontexten, mehrere Funktionen und Bedeutungen besitzen (Guder 2015, 19). Beispielsweise hat das Zeichen *lè/yuè* 乐 je nach Kontext eine andere Bedeutung und unterschiedliche Aussprache. Während das Zeichen 乐 im Wort *yīnyuè* 音乐 die Bedeutung „Musik“ hat, bedeutet es im Wort *kuàilè* 快乐 „Freude“ bzw. „Fröhlichkeit“.

Fehlende Wortabstände

Eine weitere Hürde ist, dass es im Chinesischen keine klaren Marker gibt, welche Wortgrenzen anzeigen. Es gibt also keine visuellen Abstände zwischen Wörtern wie bei alphabetischen Schriftsystemen (Chen 2021, 11109; Zhang, Han, und Zhang 2023, 2). Dies führt zu Erschwernissen beim Identifizieren von Wortgrenzen, dem Leseverständnis und der Aneignung von neuem Vokabular. Eine Studie zeigte etwa, dass Wortsegmentation und Abstände zwischen Wörtern beim Lesen in ChaF wichtig für Lesegenauigkeit bei Lernenden hohen und niedrigen Niveaus ist (Hao u. a. 2022, 11). Zudem zeigte eine Eye-Tracking Studie, dass das Einfügen von Abständen zwischen Wörtern zu erhöhter Leseeffizienz bei ChaF-Beginner*innen führt (Cui 2023, 1).

Diskrepanz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Im Chinesischen ist der Unterschied zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache (chin. shūmiànyǔ 书面语) besonders stark ausgeprägt. Dies äußert sich in Wortwahl, Syntax und Idiomatik. Ein Beispiel ist die Frage „wann“, die in der gesprochenen Sprache mit shénme shíhòu 什么时候 und in der Schriftsprache mit héshí 何时 ausgedrückt wird. Das bedeutet für Lernende, dass für authentisch geschriebene Texte ein eigener Wortschatz angeeignet werden muss, nur damit einfachste Texte verstanden werden können. Verschriftlichte Dialoge, welche gerne für Anfänger*innen verwendet werden, sind also nicht unbedingt ein geeignetes Mittel, um Lesekompetenz im Chinesischen zu erlangen (Guder 2015, 14 f).

Konkurrierende Schriftsysteme

Während in der VR China seit der Schriftzeichenreform die sogenannten Kurzzeichen (engl. simplified characters) verwendet werden, nutzt man in Taiwan, Hong Kong und chinesischen Communities weltweit Langzeichen (engl. traditional characters). Die Reform betraf ca. 40 % der Schriftzeichen. Die Hälfte davon wurde mit 14 regelhaften Kürzungen versehen, die in der Regel kein Verständnisproblem darstellen. Die andere Hälfte ist meist ebenfalls graphisch-phonographisch an die Langzeichen angelehnt, muss aber eigens gelernt werden. Während Langzeichen mehr etymographische Informationen beinhalten, lassen sich Kurzzeichen womöglich aufgrund ihrer geringeren Komplexität schneller visuell erfassen bzw. schneller schreiben. Es gibt jedoch keine objektiven Daten, die dafür sprechen, dass eines der beiden Schriftsysteme besser für den ChaF-Unterricht geeignet ist (Guder 2015, 16). Guder empfiehlt daher, sich auf das Erlernen eines Schriftsystems zu konzentrieren und das andere passiv zu beherrschen.

Forschungsfragen und Hypothesen

In der Literatur zeigt sich also, dass es noch zu wenig Forschung zu Attributionen in ChaF gibt. Die derzeitige Forschungslage ist nicht ganz einheitlich, aber insbesondere Anstrengungsattributionen haben sich als besonders wichtig in der Fremdsprachenforschung erwiesen. Da Fremdsprachenlernen ein interaktiver Prozess ist, spielen wohl auch Attributionen eine Rolle, die Lehrpersonen und Unterrichtsfaktoren einbeziehen und spezifisch für den

Fremdsprachenbereich sind (Gobel und Mori 2007, 152). Darüber hinaus scheint es auch erhebungsspezifische Einflüsse zu geben.

Daraus abgeleitet stellen sich nun folgende Forschungsfragen:

1. Welche spezifischen Attributionen haben Studierende der Sinologie und verwandter Fachrichtungen im deutschen Sprachraum in Bezug auf Erfolge/Misserfolge beim Lesen auf Chinesisch?
2. Unterscheiden sich die Attributionen abhängig von der Erhebungsmethode?
3. Unterscheiden sich die Attributionsmuster bei Leseerfolgen und-misserfolgen?
4. Haben Studierende ein adaptives oder maladaptives Attributionsmuster?
5. Welche Haltung haben Studierende zum Lesen chinesischer Texte?
6. In welchem Zusammenhang stehen kontrollierbare Attributionen und für den ChaF-Bereich besonders relevante Attributionen mit dem wahrgenommenen Leseerfolg in ChaF?
7. Welche Unterschiede gibt es in Attributionsmustern zwischen Lesen in ChaF und Lesen in EFL?

In Bezug auf Forschungsfrage 6 wird folgendes Hypothesenpaar quantitativ überprüft:

H0: Die Variablen Chinesischkenntnisse, kontrollierbare Attributionen (Lesestrategie und Anstrengung) sowie Lehrpersonen stellen keine Prädiktoren für die wahrgenommene Leseleistung auf Chinesisch dar.

H1: Die Variablen Chinesischkenntnisse, kontrollierbare Attributionen (Lesestrategie und Anstrengung) sowie Lehrpersonen stellen Prädiktoren für die wahrgenommene Leseleistung auf Chinesisch dar.

Methode

Studiendesign

Lei und Qin (2009, 30) unterscheiden zwischen drei Arten, wie Leistungsattributionen in der Forschung erhoben werden können:

1. Die Forschenden geben Settings zu Erfolgen/Misserfolgen vor und bitten Proband*innen, Ursachen dafür anzugeben. Im Anschluss schätzen Proband*innen selbst die Attributionsdimensionen dieser Ursachen ein. Diese Methode wird auch als Direktbeurteilung (engl. Direct-Rating Method) bezeichnet.
2. Die Proband*innen wählen aus einer vorgegebenen Liste Ursachen für ihre Erfolge/Misserfolge.
3. Die Forschenden verwenden Tagebücher, Interviews oder autobiographische Ansätze.

Qualitative und quantitative Ansätze haben jeweils ihre Vor- und Nachteile. Dies scheint in der Attributionsforschung besonders hervorstechen. So kritisieren Gobel und Mori (2007, 151), dass qualitative Methoden wie offene Fragen, Interviews etc. zu einer unübersichtlichen Anzahl an Attributionen und Attributionskategorien führen, welche ein geringes Maß an Konsistenz aufweisen. Dies sei wenig hilfreich, um Leistungsverhalten zu erforschen. Einerseits führt die Masse an Variablen dazu, dass signifikante Ergebnisse nur schwer zu erreichen sind. Andererseits erschweren geringe Fallzahlen eine Interpretation und Generalisierung der Ergebnisse (Gobel und Mori 2007, 151). Graham (2004, 176) hingegen kritisiert ihrerseits, dass quantitative Ansätze kein vollständiges Bild der Wahrnehmungen von Proband*innen zeichnet (Graham 2004, 176).

Viele Studien verfolgen wohl aus diesen Gründen einen Ansatz, der quantitative und qualitative Methoden vereint. Lei und Qin (2009); Paker und Özkardeş-Döğüş (2017) und Peacock (2010) führten beispielsweise zuerst Interviews, aus denen sie Fragebögen erstellten und untersuchten die Daten anschließend mit einer Regressionsanalyse.

Sowohl die englischsprachige als auch die chinesischsprachige Forschung zu Attributionen und Fremdsprachenerwerb ist größtenteils quantitativ ausgerichtet. Gleichzeitig wird eine Ergänzung um qualitative Methoden gefordert (z.B. Pishghadam und Zabihi 2011, 9; Tan 2016, 34).

Besonders die Attributionsforschung zu ChaF als relativ neues Forschungsfeld erfordert eine explorative Untersuchung der spezifischen Attributionen. Daher werden in dieser Arbeit sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt.

Für die vorliegende Studie wurde in einem ersten Vorabtest die Causal Dimension Scale II (CDS II, McAuley u. a. 1992) verwendet. Der Vorteil dieses Fragebogens liegt darin, dass die Befragten die Zuordnung zu den Dimensionen selbst vornehmen. Diese Methode der direkten Beurteilung hat sich in Studien als valider erwiesen (z.B. Benson 1989; Russell u. a. 1987). Zudem werden Verzerrungen durch Forschende vermieden, welche Ergebnisse verfälschen könnten (Brun u. a. 2022, 702). Jedoch stellte sich in der Praxis heraus, dass diese Art der Erhebung zu erheblichen Verständnisproblemen führte. In Vorabtestungen zeigte sich, dass Personen nach eigenen Angaben extrem lange brauchten, um den Fragebogen auszufüllen. Weitere Schwierigkeiten ergaben sich in der Zuordnung von den Ursachen zu den Dimensionen. Insbesondere die Einschätzung, ob eine Ursache internal oder external zu verorten ist, wurde als sehr schwierig empfunden. Um eine Vielzahl von Abbrüchen während der Fragebogenbearbeitung zu vermeiden, wurde schließlich eine Kombination aus allen drei oben erwähnten Erhebungsmethoden gewählt.

Ablauf

Auf der Startseite der Umfrage wurden Proband*innen über das Ziel der Studie, Dauer, Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme informiert. Zu Beginn des Fragebogens stimmten Proband*innen der anonymen Verarbeitung ihrer Daten zu. Der Fragebogen wurde auf 15-20 Minuten angesetzt. Im Durchschnitt brauchten Proband*innen 15,33 Minuten für das Ausfüllen der Umfrage. Der genaue Aufbau des Fragebogens befindet sich im Anhang (s. „Fragebogen mit Einwilligungserklärung“).

Die Studie hat ein querschnittliches Design. Die Daten wurden über die Online-Plattform SoSci Survey (Leiner 2024) erhoben. Um auch Proband*innen nicht-deutscher Erstsprache einzubeziehen, wurde die Umfrage auf Englisch verfasst. Das Antworten auf offene Fragen war auf Deutsch und Englisch möglich. Mittels einer Filterfrage wurde zu Beginn der Umfrage sichergestellt, dass die Studiengänge der Proband*innen das Lesen chinesischer Texte erfordern.

Am Anfang des Fragebogens wurden Proband*innen gefragt, welche Informationsquellen sie heranziehen, wenn sie beurteilen, ob sie gut bzw. schlecht darin sind, Texte auf Chinesisch zu lesen. Die Antwortoptionen wurden etwas abgewandelt von Takahashi (2003, 103) übernommen und beinhalteten z.B. Rückmeldungen von Lehrpersonen, Noten und Verständnis des Textes. Außerdem gab es die Möglichkeit in ein offenes Textfeld zu schreiben. Dies diente einerseits dazu, ein umfassenderes Bild der Gedankengänge der Proband*innen zu erhalten, und andererseits, sie auf die folgende Frage vorzubereiten.

Die Attributionen wurden in einem nächsten Schritt erhoben. Die Attributionen wurden aufgeteilt in Misserfolgs- und Erfolgsattributionen. Diese wurden jeweils 10 Skalen zugeordnet. Die Skalen sind „Anstrengung“, „Fähigkeit“, „Textschwierigkeit“, „Stimmung“, „Lehrpersonen“, „Kontext“, „Glück“, „Interesse/Motivation“, „Lesestrategien“ und „Chinesischkenntnisse“.

Proband*innen sollten sich angelehnt an die Methode kritischer Ereignisse, eine Situation in Erinnerung rufen, in der sie einen Text auf Chinesisch erfolgreich lesen konnten. Dies diente dazu, dass sich Personen früh auf eine Situation fokussieren und nicht allgemein an Erfolg/Misserfolg denken. Was genau Erfolg/Misserfolg beim Lesen ist, wurde nicht vorgeben, da die Definition von Erfolg/Misserfolg im Fremdsprachenlernen sehr subjektiv ist. Während eine Person z.B. die Note „befriedigend“ als Erfolg verbucht, könnte eine andere Person selbst mit einem „sehr gut“ unzufrieden sein. Weiters machen Personen Erfolg bzw. Misserfolg nicht immer an den gleichen Faktoren, z.B. Noten, fest (Graham 2004, 179; Grunewald 2007, 136). Im Anschluss wurden Proband*innen aufgefordert, drei Gründe für ihren Erfolg in offene Antwortfelder zu schreiben. Danach wurden Attributionen zu diesem Erfolg in einem geschlossenen Antwortformat abgefragt. Dazu wurden an die vorliegende Studie angepasste Items aus den Studien von Gobel und Mori (2007); Hsieh (2004); Kálmán und Eugenio (2015); Lim (2009); Peacock (2010); Takahashi (2003) sowie Yavuz und Höl (2017) kombiniert. Zudem wurden zwei ChaF-spezifische Skalen auf Basis theoretischer Überlegungen erstellt (s. Kapitel „Lesen und Lesenlernen in ChaF“ sowie „Herausforderungen im Lesen bei ChaF“). Diese sind die Skalen „Lesestrategien“ und „Chinesischkenntnisse“.

Im Rahmen des Fragebogens wurden den Proband*innen Aussagen (z.B. *„I successfully read the text because I knew enough characters“*) vorgegeben. Die Zustimmung bzw. Ablehnung zu den Aussagen wurde mittels einer 5-teiligen Likert Skala erhoben (von *„strongly disagree“* bis

„*strongly agree*“). Die Skalen enthalten zwischen 2 und 8 Items, wobei die ChaF-spezifischen Skalen aufgrund ihrer Neuheit tendenziell mehr Aussagen enthalten als andere Skalen.

Um Misserfolgsattributionen zu erheben, wurden die Proband*innen dazu aufgefordert, sich an eine Situation zu erinnern, in der sie einen Text auf Chinesisch nicht erfolgreich lesen konnten, und drei Gründe dafür anzugeben. Anschließend wurden die Items der Erfolgsskalen negativ formuliert vorgegeben. Der Fragebogen mit allen Items befindet sich im Anhang.

Für die Bearbeitung des Fragebogens gab es kein Zeitlimit. Proband*innen wurden beim Überspringen von Fragen darauf hingewiesen, dass sie möglichst alle Fragen beantworten sollen. Es war jedoch möglich, zur nächsten Frage überzugehen. Die Skalenwerte wurden aus den Mittelwerten der Items berechnet. In den Abschnitten, in denen Misserfolgs- und Erfolgsattributionen erhoben wurden, wurde jeweils eine Aufmerksamkeitskontrolle eingefügt (z.B. „*To show that you are paying attention, please choose the option “often”*“). Dies diente dazu, dass Personen, welche Fragen nicht aufmerksam beantworten, ausgeschlossen werden können.

Der wahrgenommene Leseerfolg wurde mit der Frage „*How good do you think you are at reading Chinese texts?*“ erhoben. Die Antwortoptionen waren „*very bad*“, „*bad*“, „*neither good nor bad*“, „*good*“ und „*very good*“.

Weitere erhobene Variablen waren der chinesische Sprachhintergrund, die Anzahl der inskribierten Semester, Aufenthalte in einem chinesischsprachigen Land sowie die Gründe für diese Aufenthalte, die Motive der Proband*innen für das Chinesischlernen, die Zeit, die sie in ihrer Freizeit mit dem Lesen chinesischer Texte verbringen, die Art der Texte, die sie in ihrer Freizeit lesen, der zeitliche Aufwand für das Selbststudium, die Chinesischkenntnisse vor Beginn des Studiums, die Absicht der Proband*innen, ihr Studium abzuschließen und die Absicht, nach Abschluss oder Abbruch weiterhin auf Chinesisch zu lesen.

Zudem wurden die Proband*innen gefragt, wie zufrieden sie mit ihrem Leseniveau sind, wie stolz sie auf ihre erreichte Lesekompetenz sind, ob sie gerne auf Chinesisch lesen, ob ihnen das Lesen auf Chinesisch Spaß macht, ob sich das Lesen auf Chinesisch lohnend anfühlt und ob sie glauben, dass sie letztendlich sehr gut Chinesisch lesen lernen werden.

Auch Alter, Geschlecht, aktuelles Aufenthaltsland, Herkunftsland, Erstsprache/dominante Sprache, Kenntnisse in anderen Sprachen sowie Beschäftigungsstatus wurden erhoben.

Stichprobe

Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten, wurden E-Mails mit einer Beschreibung der Studie, einem Link zur Studie und einem PDF-Flyer mit QR-Code an Sprachdozent*innen sinologischer Institute im DACH-Raum versendet. Sie wurden gebeten diese an ihre Studierenden weiterzuleiten. Eine Liste der kontaktierten Institute befindet sich im Anhang. Weiters wurden die Flyer am Institut für Sinologie der Universität Wien verteilt. Die Studie wurde auch im Moodle-Forum und diversen WhatsApp Gruppen für Studierende ausgeschrieben. Es gab keine Kompensation für das Teilnehmen an der Studie. Voraussetzung für die Teilnahme war lediglich, dass Teilnehmende Studierende der Sinologie oder eines damit assoziierten Studienganges sind. Die Datenerhebung fand von 16.06.2025 bis 07.07.2025 statt. Von 117 begonnenen Fragebögen erfüllten 8 die Anforderung nicht, dass ihr Studium es erfordert, chinesische Texte zu lesen. Weiters wurden Personen mit auffälligem Antwortverhalten entfernt (beispielsweise wenn durchgängig die gleiche Antwortoption angegeben wurde) und wenn beide Aufmerksamkeitskontrollen falsch beantwortet wurden. Wenn nur eine Kontrolle auffällig war und der jeweils andere Teil des Attributionsfragebogens vollständig war, wurde die Person beibehalten. Außerdem wurden Personen ausgeschlossen, wenn sie ihre Lesekenntnisse vor dem Studium auf über 3 auf einer 5-teiligen Likert Skala einstufen. Dies ergab schlussendlich 67 vollständige Datensätze für den Erfolgsattributions-Fragebogen und 57 vollständige Datensätze für die Misserfolgsattributions-Fragebogen.

In der Stichprobe identifizierten sich 40 Personen als weiblich, zwei als divers, eine als „andere“ und 14 als männlich. Das Alter lag zwischen 18 und 63 Jahren mit einem Durchschnitt von 24,84 Jahren ($SD = 7,87$). 24 Personen gaben Österreich und 33 Deutschland als aktuelles Aufenthaltsland an. 21 Personen gaben an, hauptsächlich in Österreich aufgewachsen zu sein, eine in Bulgarien, 30 in Deutschland, zwei in Russland und drei in der Ukraine. 49 Personen gaben Deutsch als Erst-/dominante Sprache an, eine Englisch, eine Griechisch, drei Russisch und zwei Ukrainisch. Neben Chinesisch und ihrer Erst-/dominanten Sprache gaben Proband*innen an, in durchschnittlich 2,84 ($SD = 1,22$) weiteren Sprachen zumindest Grundkenntnisse zu haben.

30 Personen gaben an, einer angestellten Beschäftigung nachzugehen, zwei gaben an selbstständig zu sein, 20 gaben an, arbeitslos zu sein¹¹ und fünf gaben, an einer anderen Form der Beschäftigung nachzugehen.

40 Personen befinden sich im Bachelorstudium Sinologie, 11 im Masterstudium Sinologie, eine im Masterstudium Sinophone Societies and Cultures, sechs in einem assoziierten Bachelorstudium und acht in einem assoziierten Masterstudium. Insgesamt befinden sich somit 20 Personen im Masterstudium und 46 im Bachelorstudium. Die Proband*innen waren im Durchschnitt 6,45 Semester ($SD = 3,76$) inskribiert.

47 Personen gaben an keinen chinesischen Sprachhintergrund zu haben. Sechs Personen gaben an, dass ein Elternteil Chinesisch spricht, zwei, dass beide Elternteile Chinesisch sprechen und eine, dass mindestens ein Großelternteil Chinesisch spricht. Zwei Personen gaben im offenen Antwortfeld an, in der Schule Chinesischkurse belegt zu haben.

Die Sprachkenntnisse vor Beginn des Studiums wurden auf einer 5-teiligen Likert Skala erhoben. Für das Lesen ergab sich ein Durchschnitt von 1,57 ($SD = 0,68$), beim Sprechen 1,83 ($SD = 1,05$), beim Hören 1,93 ($SD = 1,12$) und beim Schreiben 1,50 ($SD = 0,68$).

33 Personen hatten bereits ein chinesischsprachiges Land besucht, 22 hingegen nicht.

Mit der Software G*Power (Faul u. a. 2009) wurde berechnet, dass mindestens 85 Proband*innen erforderlich sind, um bei einer dreistufigen hierarchischen multiplen linearen Regression mit 10 Prädiktoren eine mittlere Effektstärke von $f^2 = 0.15$ ¹² bei einer statistischen Power von 0,80 nachweisen zu können.

¹¹ Es könnte sein, dass Proband*innen den Begriff „unemployed“ damit gleichgesetzt haben, dass sie keiner weiteren Beschäftigung neben dem Studium nachgehen.

¹² Die Effektstärke orientiert sich an der Studie von Yau (2022, 110).

Ergebnisse

Quantitativer Teil

Deskriptive Statistik

Insgesamt gaben 22 Personen an, Chinesisch zu lernen, weil es eine Voraussetzung für ihr Studium ist. 54 nannten als Grund das Interesse an Kultur und Sprache, 35 gaben an, dass Chinesisch für ihre zukünftige Karriere nützlich sei, 34 wollten mit chinesischsprachigen Personen in Kontakt treten, 32 planten, Zeit in einem chinesischsprachigen Land zu verbringen und 49 lernten Chinesisch, weil sie gerne eine neue Sprache lernen möchten. Weitere 7 Personen wählten die Antwortmöglichkeit „andere Gründe“.

40 Personen berichteten, dass sie Texte auf Chinesisch zum Spaß lesen, während 18 angaben, dies nicht zu tun. Von denjenigen, die Chinesisch aus Vergnügen lesen, gaben 19 an, Romane zu lesen, 16 bevorzugten Blogs, 30 soziale Medien, 11 Zeitungen oder Magazine, 4 Gedichte, 17 Comics, 5 Handbücher/Anleitungen, 26 Untertitel und 6 wählten die Option „andere Textarten“.

Die Studierenden gaben an, durchschnittlich etwa drei Stunden pro Woche in ihrer Freizeit chinesische Texte zu lesen (ausgenommen Texte, die aufgegeben wurden oder für den Unterricht vorgesehen sind), während sie etwa sechs Stunden wöchentlich im Selbststudium verbringen (z.B. Vorbereitung auf Unterricht, Hausaufgaben) verbringen (s. Tabelle 2).

Tabelle 2

Zeit, die mit Chinesisch lernen verbracht wird

	Lesen in der Freizeit (Stunden pro Woche)	Zeit im Selbststudium (Stunden pro Woche)
Mittelwert	3.025	6.034
Standardabweichung	3.374	5.594
Minimum	0.500	0.000
Maximum	20.000	30.000

Auf einer 5-teiligen Likert Skala (1 „*stimme überhaupt nicht zu*“, 2 „*stimme nicht zu*“, 3 „*stimme weder zu noch nicht zu*“, 4 „*stimme zu*“, 5 „*stimme voll und ganz zu*“) bewerteten Personen unten stehende Aussagen durchschnittlich folgendermaßen:

- „Ich lese gerne auf Chinesisch“ ($M = 3,98$, $SD = 0,83$).
- „Lesen auf Chinesisch fühlt sich lohnend/bereichernd an“ ($M = 4,19$, $SD = 0,83$).
- „Chinesisch lesen zu lernen macht Spaß“ ($M = 4,09$, $SD = 1,00$).
- „Ich bin zufrieden mit meinem Lesenniveau auf Chinesisch“ ($M = 2,78$, $SD = 1,01$).
- „Ich bin stolz auf die Lesekompetenz, die ich auf Chinesisch erreicht habe“ ($M = 3,50$, $SD = 1,05$).
- „Ich glaube, dass ich letztendlich sehr gut Chinesisch lesen lernen werde“ ($M = 4,30$, $SD = 0,86$).

Personen, welche sich bereits in einem chinesischsprachigen Land aufgehalten haben, gaben verschiedene Gründe für den Besuch an. Für 17 Personen war das Universitätsstudium der Grund für den Besuch, für 18 Urlaub und Sprachkurse, für 7 Familienbesuch, für 4 die Arbeit und 4 für andere Gründe.

Zur Selbsteinschätzung ihrer Lesefähigkeit gaben die Proband*innen folgende Informationsquellen an:

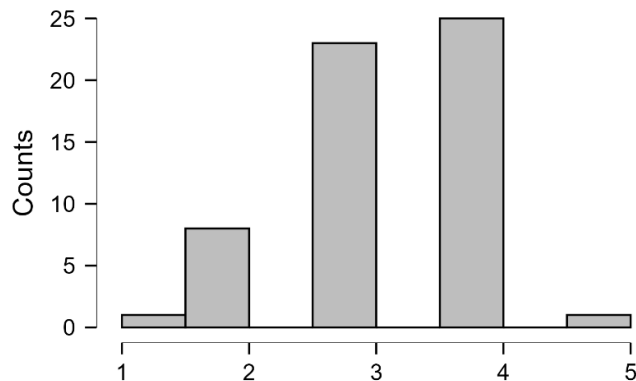
- Feedback von Lehrpersonen (34 Personen),
- mein Erfolgserlebnis (31 Personen),
- Vergleich mit anderen (35 Personen),
- mein Selbstvertrauen beim Lesen (42 Personen),
- Feedback von Mitstudierenden (7 Personen),
- mein Textverständnis (61 Personen) und
- meine Noten (19 Personen).

Im offenen Antwortfeld gaben Personen noch KI-Check, Flüssigkeit und Schnelligkeit der Zeichenerkennung als Informationsquellen an.

Bezüglich der wahrgenommenen Lesekompetenz (s. Abbildung 3) gaben Personen im Durchschnitt 3,29 Punkte ($SD = 0,80$) auf einer 5-teiligen Likert Skala an (1 „*sehr schlecht*“, 2 „*schlecht*“, 3 „*weder gut noch schlecht*“, 4 „*gut*“, 5 „*sehr gut*“).

Abbildung 3

Wie gut, denkst du, bist du im Lesen chinesischer Texte?



Mit Ausnahme von zwei Personen gaben alle an, ihr Studium abschließen zu wollen. Von jenen, die nach dem Abschluss oder Abbruch des Studiums weiterhin Chinesisch lesen lernen wollen, gaben 48 an, dies selbstständig, 17 in nicht-universitären Kursen (z. B. am Konfuzius-Institut, in Online-Kursen) und 23 in universitären Kursen tun zu wollen. Eine Person gab an, andere Pläne zu haben. Nur zwei Personen gaben an, nach ihrem Abschluss bzw. Abbruch des Studiums nicht weiter auf Chinesisch lesen lernen zu wollen.

In Vorbereitung auf die Regressionsanalyse wurde eine Itemanalyse an allen Skalen durchgeführt. Dies diente dazu, ungeeignete Items in den Skalen auszuschließen. Items wurden ausgeschlossen, wenn das Hinzufügen des Items dazu führte, dass die Reliabilität der Skala unter $\alpha = .70$ ¹³ fiel und wenn die Item-Restkorrelation kleiner als $\alpha = .30$ war. Dies führte dazu, dass die Skalen der Erfolgs- und Misserfolgsattributionen unterschiedlich viele Items beinhalteten.

¹³ In psychologischen und pädagogischen Testungen soll der Reliabilitätskoeffizient den Wert von .70 nicht unterschreiten. Wenn möglich sollten höhere Werte erreicht werden (Moosbrugger und Kelava 2020, 28/234).

AS Skalen

In Tabelle 3 werden die interne Konsistenz, Konfidenzintervalle, Mittelwert und Standardabweichung der Erfolgs-Skalen präsentiert. Die Zu-/Ablehnung zu den vorgegebenen Aussagen konnte auf einer 5-teiligen Likert Skala eingeschätzt werden (1 „*stimme überhaupt nicht zu*“, 2 „*stimme nicht zu*“, 3 „*stimme weder zu noch nicht zu*“, 4 „*stimme zu*“, 5 „*stimme voll und ganz zu*“). Interpretationen wurden anhand gerundeter Mittelwerte vorgenommen.

Die Skalen der Erfolgsattributionen wiesen größtenteils ausreichende Reliabilitäten auf (s. Tabelle 3). Einzig die Skalen „Glück“, „Lesestrategien“ und „Chinesischkenntnisse“ fielen zu gering aus.

Tabelle 3

AS Skalename, interne Konsistenz, Konfidenzintervalle, Mittelwert und Standardabweichung

Skala	Cronbachs α	95% KI		Mittelwert	Standardabweichung	Itemanzahl
		Unteres 95% KI	Oberes 95% KI			
AS Anstrengung	.809	.675	.943	3.623	0.761	3
AS Fähigkeit	.718	.556	.880	3.262	0.767	3
AS Textleichtigkeit	.844	.759	.928	3.865	0.735	3
AS Stimmung	.802	.701	.902	3.308	0.904	3
AS Lehrpersonen	.850	.773	.927	3.458	0.931	4
AS Kontext	.776	.662	.890	3.258	0.710	3
AS Glück	.601	.270	.993	2.400	0.919	2
AS Interesse/Motivation	.719	.544	.893	4.009	0.689	5
AS Lesestrategien	.698	.566	.829	3.822	0.461	4
AS Chinesischkenntnisse	.576	.230	.921	3.904	0.530	2

Anmerkung. Von den Beobachtungen wurden 65 vollständige Fälle verwendet.

Interesse/Motivation stehen bemerkenswerterweise an erster Stelle unter den Ursachen für Leseerfolg. Chinesischkenntnisse, Textleichtigkeit, Lesestrategien, Anstrengung und

Lehrpersonen wurden auch als Erfolgsursachen bewertet. Stimmung, Fähigkeit und Kontext wurden neutral bewertet. Glück hingegen wurde weniger als Ursache für Leseerfolg auf Chinesisch gesehen.

In Anlehnung an Tabelle 1 im Kapitel „Attributionsdimensionen“ wurde eine Zuteilung der Attributionen zu Kausaldimensionen vorgenommen (s. Tabelle 4). Es zeigt sich eine Tendenz zu internalen, kontrollierbaren Attributionen auf den vorderen Rängen.

Tabelle 4

Dimensionen der AS Skalen

Kausale Dimension (AS)	<i>Locus</i>	<i>Stabilität</i>	<i>Kontrollierbarkeit</i>
Interesse/Motivation	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Chinesischkenntnisse*	Internal	Stabil	Kontrollierbar
Textleichtigkeit	External	Stabil	Unkontrollierbar
Lesestrategien	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Anstrengung	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Lehrperson	External	Stabil	Unkontrollierbar
Stimmung*	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Fähigkeit	Internal	Stabil	Unkontrollierbar
Kontext (Universitätssystem, Klassenklima)	External	Stabil	Unkontrollierbar
Glück	External	Instabil	Unkontrollierbar

AF Skalen

In Tabelle 5 werden die interne Konsistenz, Konfidenzintervalle, Mittelwert und Standardabweichung der Misserfolgsskalen präsentiert. Auch hier wurde die Zustimmung bzw. Ablehnung zu den vorgegebenen Aussagen auf einer 5-teiligen Likert Skala angegeben.

Die Skalen der Misserfolgsattributionen wiesen größtenteils ausreichende bis exzellente Reliabilitätswerte auf (s. Tabelle 5). Ähnlich wie bei den Erfolgsattributionen waren die Reliabilitäten der Skalen „Pech“ und „Lesestrategien“ zu gering.

Tabelle 5*AF Skalename, interne Konsistenz, Konfidenzintervalle, Mittelwert und Standardabweichung*

Skala	Cronbachs α	95% KI		Mittelwert	Standardabweichung	Itemanzahl
		Unteres 95% KI	Oberes 95% KI			
AF Anstrengung	.841	.780	.902	2.529	0.958	5
AF Fähigkeit	.801	.674	.929	2.286	0.911	3
AF Textschwierigkeit	.700	.567	.832	4.057	0.645	5
AF Stimmung	.789	.669	.908	2.929	1.102	3
AF Lehrpersonen	.940	.892	.988	1.835	0.909	4
AF Kontext	.836	.776	.906	1.978	0.864	4
AF Pech	.516	.103	.929	2.402	0.828	2
AF Interesse/Motivation	.815	.698	.932	2.207	0.807	5
AF Lesestrategien	.551	.351	.750	3.210	0.581	4
AF Chinesischkenntnisse	.726	.605	.847	3.524	0.673	5

Anmerkung. Von den Beobachtungen wurden 56 vollständige Fälle verwendet.

Die Proband*innen sahen vor allem in der Textschwierigkeit und den nicht ausreichenden Chinesischkenntnissen die Ursachen für den ausbleibenden Erfolg. Die Proband*innen zeigten eine neutrale Haltung gegenüber Lesestrategien, Stimmung und Anstrengung. Pech, Fähigkeit, Interesse/Motivation, Kontext und Lehrpersonen hingegen wurden nicht als Gründe für den Misserfolg gesehen.

Eine Zuordnung zu den Kausaldimensionen zeigt auch hier, abgesehen von der Textschwierigkeit an erster Stelle, eine Tendenz zu kontrollierbaren Ursachen für den Misserfolg (s. Tabelle 6).

Tabelle 6*Dimensionen der AF Skalen*

Kausale Dimension (AF)	<i>Locus</i>	<i>Stabilität</i>	<i>Kontrollierbarkeit</i>
Textschwierigkeit	External	Stabil	Unkontrollierbar
Chinesischkenntnisse*	Internal	Stabil	Kontrollierbar
Lesestrategien	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Stimmung*	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Anstrengung	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Pech	External	Instabil	Unkontrollierbar
Fähigkeit	Internal	Stabil	Unkontrollierbar
Interesse/Motivation	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Kontext (Universitätssystem, Klassenklima)	External	Stabil	Unkontrollierbar
Lehrperson	External	Stabil	Unkontrollierbar

Eine Gegenüberstellung der Erfolgs- und Misserfolgsattributionen zeigt, dass Erfolge und Misserfolge nicht gleich attribuiert werden (s. Tabelle 7). Zwar befinden sich Chinesischkenntnisse, Textleichtigkeit/-schwierigkeit, Lesestrategien und Anstrengung bei Erfolgen und Misserfolgen unter den obersten Plätzen. Lediglich bei Interesse/Motivation bzw. Stimmung gab es keine Übereinstimmung in dieser Hinsicht. Wenn man jedoch die Mittelwerte vergleicht, so sieht man, dass die Proband*innen in den Erfolgsskalen die Ursachen für Erfolg stärker gewichteten. Lesestrategien wurden mit knapp einem Punkt höher als Ursache für Erfolg bewertet als für Misserfolge. Es zeigte sich auch, dass sich die wichtigste Ursache für Erfolg deutlich von jener für Misserfolg unterscheidet. Während es bei Erfolg ein internaler, kontrollierbarer Faktor ist, ist es bei Misserfolg ein externaler, unkontrollierbarer Faktor. Beide wurden in etwa gleich stark gewichtet. Wenn man den gerundeten Mittelwerten folgt, wurden nur Textschwierigkeit und fehlende Chinesischkenntnisse als Ursachen für Misserfolg bewertet. Die Proband*innen standen den anderen Faktoren hingegen neutral bis ablehnend gegenüber. Bei Erfolg wurden mehr Faktoren tatsächlich als Einflussfaktoren gewertet. Nur der Faktor Glück wurde nicht als Ursache für Erfolg angesehen.

Tabelle 7*Skalen im Vergleich: Mittelwert und Reihung*

AS Skala	AS Mittelwert	Reihung	AF Skala	AF Mittelwert	Reihung
AS Interesse/Motivation	4,009	1	AF Textschwierigkeit	4,057	1
AS Chinesischkenntnisse	3,904	2	AF Chinesischkenntnisse	3,524	2
AS Textleichtigkeit	3,865	3	AF Lesestrategien	3,210	3
AS Lesestrategien	3,822	4	AF Stimmung	2,929	4
AS Anstrengung	3,623	5	AF Anstrengung	2,529	5
AS Lehrpersonen	3,458	6	AF Pech	2,402	6
AS Stimmung	3,308	7	AF Fähigkeit	2,286	7
AS Fähigkeit	3,262	8	AF Interesse/Motivation	2,207	8
AS Kontext	3,258	9	AF Kontext	1,978	9
AS Glück	2,400	10	AF Lehrpersonen	1,835	10

Diskussion deskriptive Ergebnisse

Insgesamt lässt sich eine relativ optimistische Einstellung der Lernenden zu ihrem Studium beobachten. Die meisten Personen gaben Faktoren wie sprachliche, kulturelle und soziale Interessen als Grund dafür an, Chinesisch zu lernen, was auf eine intrinsische Motivation hindeutet. Viele Studierende lesen auch chinesische Texte aus Eigenmotivation. Dabei zeigte sich eine breite Palette an gelesenen Textsorten. Die Studierenden scheinen auch eine positive Einstellung zum Lesen auf Chinesisch zu haben. Generell kann man sagen, dass sie gerne auf Chinesisch lesen, dies als lohnend und bereichernd empfinden und es ihnen Spaß macht. Sie sind im mittleren Maße stolz auf ihre bisher erreichte Kompetenz und in moderatem Ausmaß zufrieden mit dem erreichten Niveau. Diese Werte entsprechen den Befunden von Grunewald (2007). Im Mittel waren die Lernenden auch sehr zuversichtlich, was ihre zukünftige Lesekompetenz betrifft. Die meisten Personen stufen sich im mittleren bis oberen Bereich ein, was ihre aktuelle Lesekompetenz betrifft. 40 % gaben sogar an, dass sie der Ansicht sind, gut auf Chinesisch lesen zu können. Die Kombination aus einer mittleren Zufriedenheit und der Zuversicht, dass eine gute Lesekompetenz erreichbar ist, stellt eine positive Einstellung für das Lesenlernen dar. Dies deckt sich mit der Angabe der Studierenden, dass alle bis auf zwei Personen ihr Studium in diesem Bereich abschließen möchten und auch darüber hinaus ihre Lesekenntnisse erweitern wollen.

Um ihre Leseleistung einzuschätzen, legen die Proband*innen viel Wert auf interne und weniger auf externe Faktoren. Das Erfolgserlebnis, Selbstvertrauen beim Lesen und Textverständnis stellen wichtige Informationsquellen in der Beurteilung der eigenen Lesekompetenz dar. Rückmeldungen von anderen Personen und der Vergleich mit anderen Personen wurden nicht so stark in Betracht gezogen. Auch in einer Studie zu DaF-Lernenden in Japan zeigte sich, dass Fähigkeiten von anderen Studierenden keine Rolle für das eigene Lernen spielten (Grune-wald 2007, 137). Weiters spielten Noten in der vorliegenden Stichprobe nur eine untergeordnete Rolle. Hier kann man von einer förderlichen Haltung sprechen, da die Lernenden dazu neigen, sich selbst als Maßstab zu setzen und weniger externe Kriterien heranziehen. Zukünftige Studien könnten diese subjektiven Einschätzungen mit objektiven Leistungsdaten abgleichen.

Es scheint, dass Studierende sinologischer Fachrichtungen im deutschen Sprachraum ein sehr positives Verhältnis zum Chinesischlernen und Lesenlernen aufweisen. Im Gegensatz dazu gibt es Studien zu EFL, welche zeigen, dass Personen ihre Leistung überwiegend als schlecht einstufen und andere motivationale Schwierigkeiten aufweisen. So schätzten Proband*innen in der Studie von Zhu (2010, 50) ihre Lesefähigkeit und -geschwindigkeit unabhängig von der tatsächlichen EFL-Leseleistung als gering bzw. langsam ein und in der Studie von Takahashi (2003, 37) stuften 98 % ihre Lesekompetenz im Englischen als schlecht oder sehr schlecht ein.

Diskussion Attributionen

In Bezug auf die Attributionen ergab sich ein interessantes Ergebnis. Während Erfolge auf mehrere Ursachen und mit stärkerer Gewichtung als Ursache bewertet wurden, wurden Misserfolge auf nur zwei Faktoren zurückgeführt. Auch die Studie von Gobel und Mori (2007) fand, dass die meisten der vorgegebenen Attributionen nicht als relevant für Erfolg oder Misserfolg erachtet wurden. Während bei Erfolgen vor allem kontrollierbare Faktoren Zustimmung erfuhren, wurden als Hauptgründe für Misserfolge von den Proband*innen vor allem die Textschwierigkeit und fehlende Chinesischkenntnisse genannt. Dies deutet auf eine leichte Tendenz zu einer selbstwertdienlichen Verzerrung. Gleichzeitig wurden Unterrichtsfaktoren (Lehrpersonen, Kontext) als Ursachen für Misserfolg abgelehnt. Dass bei Misserfolgen nur wenige Ursachen genannt wurden, könnte daran liegen, dass sich die Personen zuvor bereits intensiver mit den Ursachen beschäftigt und dabei nur wenige, aber wichtige Faktoren identifiziert

haben. Dafür sprechen auch die höheren Reliabilitätswerte. Hingegen ist das Ergebnis bei Erfolgen breiter gestreut. Möglicherweise haben sich Proband*innen erst bei der Beantwortung des Fragebogens aktiv mit Ursachen von Erfolgen beschäftigt. Hier könnte ein stärkerer Fokus auf Erfolge und deren Ursachen im ChaF-Unterricht eine sinnvolle Maßnahme darstellen. So könnten Lernenden neue Handlungsoptionen aufgezeigt werden, indem beispielsweise die Rolle von Anstrengung und Lesestrategien betont wird.

Auch in Studien zu EFL zeigte sich, dass Lernende Misserfolge auf die Aufgabenschwierigkeit zurückführten, wie beispielweise die Studie von Safdar u. a. (2023, 269). In dieser Studie wurde Misserfolg jedoch auch mangelnden Fähigkeiten zugeschrieben. Auch weitere Studien zeigen, dass Lernende häufig eine Mischung aus kontrollierbaren und unkontrollierbaren Faktoren als ursächlich für Misserfolge sehen (z.B. Yilmaz, 2012). Ähnlich wie bei Französisch-Lernenden in England in der Studie von Erler und Macaro (2011, 508) wurden Lehrpersonen nicht beschuldigt, Schuld am Misserfolg der Lernenden zu sein.

Es scheint jedoch Unterschiede in den Attributionen zwischen verschiedenen Stichproben zu geben. So weist die vorliegende Stichprobe ein weniger selbstkritisches Attributionsmuster auf als Stichproben aus dem asiatischen Raum. EFL-Lernende in Japan und der VR China weisen häufiger Anstrengungsattributionen auf bzw. scheinen mehr Verantwortung für Misserfolge zu übernehmen (z.B. Gobel und Mori 2007; Zhang 2007).

Interessanterweise scheinen Fähigkeitsattributionen im Vergleich zu anderen Untersuchungen in der vorliegenden Analyse sowohl bei Erfolgen als auch Misserfolgen nur eine untergeordnete Rolle zu spielen (z.B. Hou u. a. 2024; Hon Vu 2022; Safdar u. a. 2023; Yilmaz 2012). Diese Studien fanden jedoch auch häufig Glücksattributionen bei Erfolgen, was in der vorliegenden Analyse als Ursache für gute Leseergebnisse abgelehnt wurde.

Es scheint auch, dass Lehrpersonen in geringerem Maße für den Erfolg im Lesen auf ChaF verantwortlich gemacht werden. Andere Untersuchungen im EFL-Bereich fanden, dass Lehrpersonen und andere Unterrichtsfaktoren stärker gewichtet wurden (z.B. Golovatch und Vanderplank 2007; Safdar u. a. 2023; Yilmaz 2012). Zudem zeigte sich in der Studie von Gobel und Mori (2007), dass allgemein Fremdsprachenleistungen häufig auf Unterrichtsfaktoren zurückgeführt werden, jedoch Erfolge im Lesen mehr auf Fähigkeit und Vorbereitung. Andere Studien hingegen zeigten, dass insbesondere bei guten Leseleistungen internale und kontrollierbare Faktoren verantwortlich gemacht werden (z.B. Erler und Macaro 2011; Zhang Y. 2007).

Anstrengung hingegen wurde bei Yilmaz (2012) nur von wenigen Studierenden als Ursache für eine gute Leseleistung gesehen. Auch in der vorliegenden Studie wurde Anstrengung nur im mittleren Maße als Ursache für Leseerfolg gesehen. Andere Stichproben hingegen werteten die eigene Anstrengung stärker als Ursache für Leseerfolg (z.B. Erler und Macaro 2011, 512; Zhang 2007, 123 f). Somit zeigt sich im Vergleich verschiedener Stichproben keine eindeutige Tendenz zwischen den Sprachräumen hinsichtlich der Anstrengungsattributionen.

Regressionsanalyse

Bei einer Regressionsanalyse geht es darum, eine Variable durch eine oder mehrere andere Variablen vorherzusagen. Erstere wird dabei als Kriterium bezeichnet und letztere als Prädiktor(en). Mithilfe einer Regressionsanalyse möchte man also feststellen, ob ein Kriterium auf gewisse Prädiktoren zurückführbar ist. Wenn mehrere Prädiktoren in die Analyse einfließen, spricht man von einer multiplen Regression. Je nach angenommenem Zusammenhang zwischen den Variablen spricht man von einer linearen oder nicht-linearen Regression (Kuckartz u. a. 2013, 259). Bei einer hierarchischen Regression werden Prädiktoren oder Blöcke von mehreren Prädiktoren in einer vorher festgelegten Reihenfolge in die Analyse eingegeben. Daran erkennt man, ob zusätzliche Prädiktoren das Kriterium noch besser vorhersagen können (Kuckartz u. a. 2013, 272). Zu erwähnen ist noch, dass eine Regressionsanalyse keine Aussagen über eine kausale Beziehung zwischen den Variablen macht (Kuckartz u. a. 2013, 270).

In der vorliegenden Arbeit wurde eine hierarchische lineare Regression mit vier Ebenen durchgeführt, um zu prüfen, ob bestimmte Variablen zusätzliche Varianz erklären können. Zunächst wurden die Anzahl der inskribierten Semester und Chinesisch-Lesevorkenntnisse als Kontrollvariablen in das Null-Modell eingegeben. In einem nächsten Schritt wurden Attributionen auf internale und kontrollierbare Faktoren eingeben, um deren Relevanz festzustellen. Im dritten Modell kamen Lehrpersonen hinzu und im letzten Modell Chinesischkenntnisse. Die abhängige Variable ist der wahrgenommene Leseerfolg in ChaF.

Die Analyse wurde mit der Computer Software JASP (JASP Team, 2024) durchgeführt. Das Signifikanzlevel wurde auf $p \leq .05$ für alle Tests festgelegt. Effektstärken werden nach Cohen (1992) interpretiert. Es wurden auch Voraussetzungstests durchgeführt, um sicherzustellen,

dass Annahmen zu Normalität, Linearität, Multikollinearität und Homoskedastizität nicht verletzt wurden.

Ergebnisse

R^2 ist ein Bestimmtheitsmaß, welches herangezogen wird, um zu beurteilen, wie gut das Kriterium durch die Prädiktoren vorhergesagt wird. Das R^2 setzt die Varianz der vorhergesagten Werte mit der Varianz der beobachteten Werte ins Verhältnis. Die Berechnung gibt an, wieviel Varianz in den beobachteten Werten durch die Regression korrekt vorhergesagt bzw. erklärt wird (Kuckartz u. a. 2013, 263). Das Ziel einer multiplen Regression ist es, ein Modell zu erstellen, das eine optimale Vorhersage des Kriteriums erlaubt. Anders ausgedrückt sollen Fehler in der Vorhersage minimiert werden (Kuckartz u. a. 2013, 267). Mit jedem zugefügten Block an Prädiktoren wird ein weiteres Modell erstellt. Dieses berechnet, ob die zugeführten Prädiktoren eine Veränderung im R^2 bewirken (Kuckartz u. a. 2013, 272).

In der vorliegenden Analyse wurden 10 Prädiktoren in vier Blöcken hinzugefügt. Modell 0 (H_0) erklärte 7.6 % der Varianz in der wahrgenommenen Lesekompetenz $F(2,52) = 2.15, p = .127, R^2 = 0.782$, war jedoch nicht signifikant. Modell 1, unter Hinzunahme von AF/AS Anstrengung und AF/AS Lesestrategien, erklärte zusätzliche 16.5 % in der Varianz und war signifikant $\Delta F(4,48) = 2.616, R^2 = .242, p = .047$. Modell 2 konnte weitere 13.7 % in Varianz erklären und war auch signifikant $\Delta F(2,46) = 5.07, R^2 = .27, p = .010$. Modell 3 erklärte weitere 11.9 % und war auch signifikant $\Delta F(2,44) = 5.23, R^2 = .498, p = .009$. Um Stichprobengröße und Anzahl der Prädiktoren zu berücksichtigen wird abschließend das konservativere adjustierte R^2 berichtet. Modell 3 konnte unter Betrachtung dieses Wertes insgesamt 38.4 % der Varianz in der wahrgenommenen Lesekompetenz erklären ($adj. R^2 = .384, p = .009$) was nach Cohen (1992, 157) einem starken Effekt entspricht.

Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen multiplen linearen Regression (vier Ebenen).

Wenn man die einzelnen Prädiktoren in Tabelle 9 betrachtet, so sind in absteigender Stärke AF Anstrengung, $b = -.53, t = -4.37, p < .001$, AS Chinesischkenntnisse, $b = .52, t = 2.47, p = .017$, AF Lehrpersonen, $b = .36, t = 2.67, p = .011$, signifikante Prädiktoren. Für den Prädiktor Anstrengung bedeutet dies, dass im Mittel eine Steigerung von einem Punkt auf der 5-Punkte Likert Skala die wahrgenommene Leseleistung um 0.53 Punkte sinkt. Für AS

Chinesischkenntnisse und AF Lehrpersonen ergibt es eine Steigerung von 0.52 und 0.36 Punkte in wahrgenommener Leseleistung. Nicht signifikante Prädiktoren in Modell 3 sind AS Anstrengung, $b = -.28$, $t = -1.88$, $p = .067$, AF Strategien, $b = -.26$, $t = -.18$, $p = .193$, AS Lehrpersonen, $b = -.19$, $t = 1.69$, $p = .098$. Dies bedeutet einen mittleren Abfall von 0.28 und 0.26 Punkten in wahrgenommener Leseleistung je zusätzlichem Punkt in der Bewertung von AS Anstrengung und AF Strategien. Bei AS Lehrpersonen hingegen bedeutet es einen Anstieg von 0.19 Punkten.

Weitere nicht signifikante Variablen sind AF Chinesischkenntnisse, Lesekenntnisse vor dem Studium und AS Strategien, welche auch in Hinblick auf den Beta-Koeffizienten nicht von Bedeutung sind. Die Kontrollvariablen sind in Modell 0 ebenfalls nicht signifikant. Die Anzahl der inskribierten Semester, $b = .07$, $t = 2.65$, $p = .011$, wird jedoch in Modell 3 signifikant, ist jedoch inhaltlich nicht relevant (pro inskribiertem Semester ergibt sich eine mittlere Steigerung von 0.07 Punkten).

Um eine Regression zu rechnen, müssen die Variablen bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Voraussetzungstests zeigten Großteils gute Indikationen für eine Analyse (s. Tabelle 8 und 9). VIF-Werte waren nicht größer als 2, was darauf hindeutet, dass keine Kollinearität¹⁴ vorhanden ist. Standardisierte Residuen waren normalverteilt und wiesen keine Ausreißer auf¹⁵. Auch die Durbin-Watson Statistiken lagen zwischen 1 und 3. Dies deutet drauf hin, dass keine problematischen Autokorrelationen¹⁶ vorliegen. Weiters gab es keine einflussreichen Fälle, welche das Ergebnis verzerren könnten. Das Diagramm zu Residuen und vorhergesagten Werten war jedoch auffällig, was auf Heteroskedastizität¹⁷ hinweist. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Daten aufgrund des verwendeten Antwortformats (Likert-Skalen) streng genommen nicht metrisch, sondern ordinal skaliert sind.

¹⁴ Wenn Prädiktoren mit anderen Prädiktoren zusammenhängen, spricht man von (Multi-) Kollinearität. Diese Zusammenhänge können das Ergebnis von Regressionsanalysen verzerren (Kuckartz u. a. 2013, 271).

¹⁵ Residuen sind Abweichungen von der Vorhersage. Diese sollten normalverteilt sein (Kuckartz u. a. 2013, 272).

¹⁶ Beobachtungen sollten unabhängig voneinander sein. Sie sollen also nicht miteinander korrelieren. Eine Verletzung dieser Voraussetzung führt zu Problemen in der Berechnung von Standardfehlern, Konfidenzintervallen und Signifikanztests (Field 2024, 427).

¹⁷ Die Varianz der Residuen soll unabhängig von ihren Werten sein. Das bedeutet, dass die Streuung der Residuen um eine Regressionsgerade gleichmäßig sein soll (Kuckartz u. a. 2013, 272).

Tabelle 8

Modellzusammenfassung hierarchischen multiplen Regression (vier Ebenen) mit wahrgenommener Lesekompetenz als abhängige Variable

Modell	R	R ²	Adjustiertes R ²	RMSE	R ² Änderung	F Änderung	df1	df2	p	Durbin-Watson		
										Autokorrelation	Statistik	p
M ₀	0.276	0.076	0.041	0.782	0.076	2.146	2	52	0.127	-0.044	2.079	0.765
M ₁	0.492	0.242	0.147	0.738	0.165	2.616	4	48	0.047	0.065	1.866	0.617
M ₂	0.615	0.379	0.270	0.682	0.137	5.068	2	46	0.010	0.059	1.881	0.669
M ₃	0.706	0.498	0.384	0.627	0.119	5.227	2	44	0.009	0.071	1.844	0.540

Anmerkung. M₀ beinhaltet inskribierte Semester, Lesekenntnisse vor Beginn des Studiums

Anmerkung. M₁ beinhaltet inskribierte Semester, Lesekenntnisse vor Beginn des Studiums, AF Anstrengung, AF Lesestrategien, AS Anstrengung, AS Lesestrategien

Anmerkung. M₂ beinhaltet inskribierte Semester, Lesekenntnisse vor Beginn des Studiums, AF Anstrengung, AF Lesestrategien, AS Anstrengung, AS Lesestrategien, AF Lehrpersonen, AS Lehrpersonen

Anmerkung. M₃ beinhaltet inskribierte Semester, Lesekenntnisse vor Beginn des Studiums, AF Anstrengung, AF Lesestrategien, AS Anstrengung, AS Lesestrategien, AF Lehrpersonen, AS Lehrpersonen, AF Chinesischkenntnisse, AS Chinesischkenntnisse

Tabelle 9

Koeffizienten der hierarchischen multiplen Regression (vier Ebenen) mit wahrgenommener Lesekompetenz als abhängige Variable

Modell	Unstandardisiert	Standardfehler	Standardisiert	t	p	95% KI		Kollinearitätsstatistik	
						Unteres	Oberes	Toleranz	VIF
M ₀	(Intercept)	2.721	0.318	8.560	< .001	2.083	3.358		
	Inskribierte Semester	0.053	0.028	1.873	0.067	-0.004	0.109	0.996	1.005
	Lesekenntnisse vor dem Studium	0.122	0.161	0.757	0.452	-0.201	0.446	0.996	1.005
M ₁	(Intercept)	5.172	1.320	3.917	< .001	2.517	7.826		
	Inskribierte Semester	0.059	0.027	2.195	0.033	0.005	0.113	0.967	1.035
	Lesekenntnisse vor dem Studium	0.011	0.166	0.067	0.947	-0.323	0.345	0.834	1.198
	AF Anstrengung	-0.336	0.127	-2.644	0.011	-0.592	-0.081	0.701	1.428
	AF Lesestrategien	-0.289	0.205	-1.413	0.164	-0.701	0.122	0.785	1.274
	AS Anstrengung	-0.229	0.168	-1.365	0.179	-0.567	0.108	0.660	1.515
M ₂	AS Lesestrategien	0.078	0.224	0.348	0.730	-0.373	0.529	0.894	1.119
	(Intercept)	4.096	1.281	3.198	0.003	1.518	6.674		
	Inskribierte Semester	0.047	0.026	1.857	0.070	-0.004	0.099	0.913	1.096
	Lesekenntnisse vor dem Studium	0.095	0.160	0.594	0.556	-0.227	0.417	0.770	1.299
	AF Anstrengung	-0.513	0.130	-3.938	< .001	-0.776	-0.251	0.570	1.755
	AF Lesestrategien	-0.224	0.191	-1.174	0.246	-0.608	0.160	0.774	1.291
M ₃	AS Anstrengung	-0.202	0.160	-1.264	0.213	-0.523	0.120	0.625	1.601
	AS Lesestrategien	0.060	0.212	0.283	0.778	-0.367	0.486	0.855	1.170
	AF Lehrpersonen	0.420	0.132	3.184	0.003	0.154	0.685	0.592	1.689
	AS Lehrpersonen	0.133	0.121	1.092	0.281	-0.112	0.377	0.668	1.498
	(Intercept)	2.884	1.340	2.152	0.037	0.182	5.586		
	Inskribierte Semester	0.065	0.025	2.653	0.011	0.016	0.115	0.828	1.208
M ₄	Lesekenntnisse vor dem Studium	0.093	0.153	0.611	0.544	-0.215	0.401	0.712	1.404
	AF Anstrengung	-0.527	0.121	-4.370	< .001	-0.770	-0.284	0.562	1.779
	AF Lesestrategien	-0.260	0.197	-1.323	0.193	-0.657	0.136	0.615	1.626
	AS Anstrengung	-0.284	0.151	-1.876	0.067	-0.588	0.021	0.589	1.699
	AS Lesestrategien	-0.002	0.196	-0.010	0.992	-0.397	0.393	0.846	1.183
	AF Lehrpersonen	0.360	0.135	2.669	0.011	0.088	0.631	0.478	2.090
M ₅	AS Lehrpersonen	0.191	0.113	1.691	0.098	-0.037	0.419	0.650	1.537
	AF Chinesischkenntnisse	-0.097	0.163	-0.596	0.554	-0.425	0.231	0.611	1.638
	AS Chinesischkenntnisse	0.518	0.210	2.473	0.017	0.096	0.940	0.621	1.611

Diskussion Regressionsanalyse

Die Untersuchung konnte die Hypothese bestätigen, dass bestimmte Variablen den wahrgenommenen Leseerfolg verlässlich vorhersagen konnten. Es zeigte sich, dass internale, kontrollierbare Attributionen auf Anstrengung und Lesestrategien sowie ChaF- und fremdsprachendidaktische Attributionen einen Einfluss auf den wahrgenommenen Leseerfolg haben. Attributionen von Erfolg/Misserfolg auf Anstrengung, Lesestrategien, Lehrpersonen und Chinesischkenntnisse konnten zusammen 38 % der Varianz erklären. Dies entspricht einem starken Effekt. Etwas kleinere Effekte fanden Han (2021) und Gobel und Mori (2007) in ihren Analysen mit einer erklärten Varianz von ca. 20 % in tatsächlicher Leseleistung. Hingegen konnten die untersuchten Variablen in der Studie von Takahashi (2003) nur 8 % der Varianz in der Lesekompetenz erklären. Einschränkend ist anzumerken, dass sich die verwendeten Prädiktoren dieser Studien ähneln, aber nicht ident zur vorliegenden Analyse sind und sich zudem in der Anzahl unterscheiden. Das Ergebnis konnte zeigen, dass Anstrengungs-, Strategie-, kenntnisbezogene und lehrpersonenbezogene Attributionen die wahrgenommene Leseleistung gut vorhersagen können. Es scheint, dass diese Attributionen in der Fremdsprachendidaktik eine besondere Rolle spielen, was Vermutungen aus der Literatur unterstützt.

Die Anzahl der inskribierten Semester sowie die Lesekenntnisse vor Studienbeginn stellten hingegen keine relevanten Prädiktoren dar. Dies steht in Einklang mit der Studie von Yilmaz (2012), welche auch keine starken Effekte des Kompetenzniveaus auf Attributionen von Studierenden fand. Andere Studien hingegen fanden sehr wohl Unterschiede zwischen Jahrgängen (z.B. Hon Vu 2022; Takahashi 2003). Hier sind weitere Untersuchungen erforderlich, die den Effekt des Studienfortschritts genauer analysieren.

Die Analyse unterstreicht das Argument, dass der subjektiven Erfahrungswelt von ChaF-Lernenden mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Dies bedeutet, dass sich der ChaF-Unterricht vermehrt auf internale, kontrollierbare Faktoren konzentrieren und deren Relevanz hervorheben werden soll. Bemerkenswert ist, dass die Zuschreibung von Misserfolgen auf mangelnde Anstrengung mit einer geringeren wahrgenommenen Lesekompetenz einhergeht. Dies ist möglicherweise dadurch erklärbar, dass diese Skala das Anstrengungsverhalten generell und nicht situationsspezifisch abbildet. Es könnte sein, dass sich Personen, welche generell wenig in das Lesenlernen investieren, weniger kompetent fühlen. Gleichzeitig ist ihnen aber bewusst, dass sie eigentlich mehr lernen müssten. Auch überraschend ist, dass das

Zuschreiben von Erfolg auf die eigene Anstrengung einen negativen Zusammenhang zum wahrgenommenen Lesekompetenz aufwies. Entgegen Ergebnissen aus der Literatur ist hier kein positiver Effekt zu erkennen. Eine Erklärung könnte sein, dass diese Personen besonders selbstkritisch sind oder eine geringe Selbstwirksamkeit aufweisen. Möglicherweise sehen Studierende die eigene Anstrengung zwar als Grund für einen spezifischen Leseerfolg, betrachten sich selbst im Allgemeinen aber als weniger kompetent. Dies deckt sich mit der Vermutung, dass Personen Anstrengung mit mangelnder Fähigkeit gleichsetzen (Graham 2004, 187). Hier könnten auch Vergleichsprozesse mit Mitstudierenden oder Personen mit Vorkenntnissen eine Rolle spielen. Hingegen scheint das Zuschreiben von Misserfolgen aber auch von Erfolgen auf Lehrpersonen einen leicht positiven Effekt auf die wahrgenommene Lesekompetenz zu haben. Dies hebt die Bedeutung der Wahrnehmung von Lehrpersonen durch Lernende hervor und zeigt, welchen Einfluss diese auf die Wahrnehmung der eigenen Leistung haben kann. Wenig überraschend ist, dass ausreichende Chinesischkenntnisse mit höherer wahrgenommener Lesekompetenz einhergehen. In ähnlicher Weise war auch das nicht-Nutzen von Lesestrategien leicht negativ mit der wahrgenommenen Lesekompetenz verbunden. Möglicherweise fehlten Kenntnisse über Lesestrategien, was den Leseprozess erschwerte und somit mit einer geringeren wahrgenommenen Lesekompetenz einherging. Darüber hinaus zeigte sich in der Analyse, dass Strategieattributionen den wahrgenommenen Leseerfolg nicht vorhersagen konnten. Möglicherweise ist den Studierenden der Einfluss von Lesestrategien auf die Leseleistung nicht bewusst. Hier sollte man im ChaF-Unterricht die Lernenden auf verschiedene Lesestrategien aufmerksam machen und deren Wichtigkeit betonen. Zudem ist es hilfreich, den Einsatz von Lesestrategien zu üben, damit Lernende selbst erkennen können, welche Strategien in welchen Problemsituationen hilfreich sind.

Generell stehen die Ergebnisse der Analyse etwas widersprüchlich zueinander sowie zur vorhandenen Literatur. Womöglich waren die Fragen, die auf ChaF abzielen, zu allgemein formuliert und sollten künftig stärker die Besonderheiten der chinesischen Sprache berücksichtigen. Beispielsweise stellte sich in der nachfolgenden qualitativen Analyse heraus, dass der Unterschied zwischen Alltagssprachlichem und schriftsprachlichem Chinesisch als sehr wichtig in der Bewertung von Erfolgen und Misserfolgen wahrgenommen wurde. Außerdem waren die Skalen für Erfolg und Misserfolg nicht ident, da Items ausgeschlossen werden mussten, um gewisse Reliabilitäten nicht zu unterschreiten. Trotzdem weisen manche Skalen nur eine geringe Reliabilität auf, was darauf hindeuten könnte, dass diese Skalen sehr inhomogene Konstrukte

erfassen. Möglicherweise könnte hier zukünftig eine Faktorenanalyse mehr Klarheit schaffen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, Analysen durchzuführen, die die wahrgenommene mit der tatsächlichen Lesekompetenz vergleichen.

Qualitativer Teil

Qualitative Methoden, im Gegensatz zu quantitativen Methoden, können eher auf idiosynkratische Attributionen von Lernenden eingehen, welche durch kulturelle und andere Faktoren beeinflusst werden (Lei und Qin 2009, 31). Qualitative Analysen helfen dabei, die Perspektiven Lernender besser zu verstehen und können Themen aufdecken, die bei anderen Ansätzen möglicherweise übersehen werden (Merriam 1998). Um den quantitativen Teil der vorliegenden Arbeit zu ergänzen, wird eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt. Wie Mayring schreibt, liegen die Vorteile der qualitativen Inhaltsanalyse in folgenden Punkten:

1. Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang,
2. Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen,
3. Kategorien im Zentrum der Analyse,
4. Gegenstandsbezug statt Technik,
5. Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien,
6. Theoriegeleitetheit der Analyse,
7. Einbezug quantitativer Analyseschritte und
8. Gütekriterien (bei InterCoderübereinstimmung; Mayring 2022, 49-53).

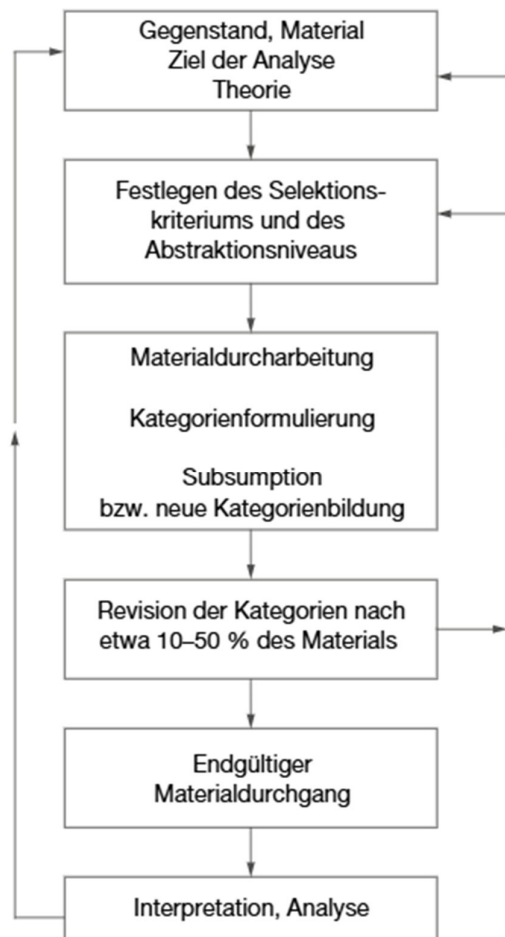
Anhand der erwähnten Punkte ist erkennbar, dass eine qualitative Erhebung diese Arbeit gut ergänzt. Darüber hinaus hilft dies dabei, den als Pilotstudie entworfenen Fragebogen zukünftig weiterzuentwickeln und zu vervollständigen.

Ablauf

Anhand des unten dargestellten Prozessmodells werden die Antworten der Proband*innen analysiert:

Abbildung 4

Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring



Anmerkung. Abbildung aus Mayring (2022, 85)

Das analysierte Material besteht aus den Antworten auf die zwei offenen Fragen in der Online-Umfrage zum Thema Erfolg und Misserfolg beim Lesen auf Chinesisch (s. Kapitel „Studiendesign“) sowie aus den Eingaben im Feld für Anmerkungen und Anregungen am Ende der Umfrage. Die Antworten wurden von den Proband*innen am Computer oder Smartphone eingegeben, womit eine Transkription nicht notwendig war (Details s. Kapitel „Studiendesign“).

Im Rahmen dieser Arbeit wird eine induktive Kategorienbildung angewendet, da dabei Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet werden, ohne sich auf vordefinierte Konzepte zu

stützen (Mayring 2022, 84). Sie hat auch den Vorteil, dass sie das Material möglichst gegenstandsnahe und möglichst ohne Vorannahmen der Forschenden abbildet (Mayring 2022, 85).

Folgende Kriterien wurden vor der Analyse festgelegt:

1. Kategoriendefinition: Gründe/Ursachen für Erfolg/Misserfolg im Lesen auf Chinesisch.
2. Abstraktionsniveau: Im ersten Schritt werden spezifische Angaben zu Ursachen von Misserfolg im Lesen auf ChaF gesucht. Es handelt sich also um ein mittleres Abstraktionsniveau. In einem zweiten Schritt werden Überkategorien gebildet und ggf. Subkategorien.
3. Analyseeinheiten:
 - Kodiereinheit: Klare Bedeutungskomponenten (Seme) im Text als kleinste kodierbare Komponente.
 - Kontexteinheit: Alle Eingaben einer Person zu den zwei offenen Fragen in der Online-Umfrage werden herangezogen.
 - Auswertungseinheit: Alle Eingaben zu den zwei offenen Fragen in der Online-Umfrage werden herangezogen.

Erfolgsattributionen

Folgendes Kategoriensystem ergab sich für Erfolgsattributionen (s. Tabelle 10). Die Reihung erfolgt nach Anzahl der dazugehörigen Erwähnungen. Eine genaue Aufstellung befindet sich auch im Anhang (s. „Kategorien Erfolgsattributionen“).

Der wichtigste Grund für Erfolg im Lesen war mit Abstand ausreichendes Wissen über chinesische Zeichen und Vokabular. Auch wenn es in die gleiche Hauptkategorie fiel, waren Grammatikkenntnisse bei weitem nicht so ausschlaggebend für den Leseerfolg.

An zweiter Stelle wurde das Nutzen von Lesestrategien als Ursache für erfolgreiches Lesen genannt. Insbesondere metalinguistisches Wissen scheint aus Sicht der Lernenden zum Leseerfolg beizutragen. Sie gaben an, dass ihr Wissen über Zeichenbestandteile, Syntax, klassisches Chinesisch, Kontext des Textes und Wissen über das Thema des Textes zum Erfolg beitrugen. Weiters wurde der Einsatz von Hilfsmitteln (u. a. Wörterbuch, KI) sowie das Übersetzen genannt. Auch das Herleiten neuer Wörter, Hören des Textes, Raten unbekannter Wörter, selektives Auslassen unbekannter Zeichen und lautes Lesen wurden erwähnt.

Tabelle 10*AS Kategorien*

(Sub-) Kategorie	Anzahl zugehöriger Erwähnungen
Chinesischkenntnisse ausreichend	55
Zeichen/Wörter bekannt	48
Grammatikkenntnisse ausreichend	7
Nutzen von Lesestrategien	40
Meta- (linguistisches) Wissen	17
Nutzen von Hilfsmitteln	7
Übersetzen	3
Anstrengung	20
Vorbereitung	18
Fokus während des Lesens	2
Textleichtigkeit	19
Textstrukturen bekannt	7
passendes Niveau	5
Kontext/Umgebung	14
Immersion	5
Psychische Faktoren	3
Interesse	3
Glück	1
	= 160

An dritter Stelle wurde Anstrengung genannt. Diese wurde in Anstrengung vor dem Lesen und Anstrengung während des Lesens unterteilt. Vorhergehende Anstrengung beinhaltete das Lernen von Vokabeln und Grammatik bzw. allgemeine Vorbereitung, Wiederholung und Übung. Die Anstrengung während des Lesens bezog sich auf Konzentration und detailliertes Lesen. Auch hier war die Anstrengung im Vorfeld die wichtigere Subkategorie, welche auch den größeren Anteil an Erwähnungen ausmachte.

Eine weitere Kategorie, welchem die Lernenden ihren Erfolg zuschrieben, war die Einfachheit des Textes. Einfache Texte, Grammatik und Vokabel sowie Texte, welche sich nah an gesprochenem Chinesisch bewegen, wurden als Ursachen für Leseerfolg erwähnt. Die Lernenden gaben weiters an, dass ein passendes Niveau des Textes und bekannte Textstrukturen zu ihrem Erfolg beitrugen.

Auch Kontext- und Umgebungsfaktoren spielen eine Rolle. Faktoren wie erhaltene Hilfe, spezielle Lesekurse, ausbleibende Verurteilung durch andere und Korrektur/Unterbrechung durch Lehrpersonen, positive Rückmeldungen sowie ausreichende Zeit fallen unter diese Kategorie.

Auch die Immersion bzw. ein Aufenthalt in China wurden genannt. Weiters wurden psychische Faktoren (u.a. Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein), Interesse bzw. Freude am Text und Glück als Erfolgsursachen gesehen.

Weiters wird noch auf die Kausaldimensionen der Kategorien eingegangen. Kategorien, die eine weitgehende Übereinstimmung mit bereits erforschten Kausaldimensionen aufweisen, werden dementsprechend übernommen (s. Tabelle 11). Für Kategorien, welche bisher noch nicht eingeordnet wurden, wurde eine vorläufige Zuordnung vorgenommen. Neue sowie abweichende Zuordnungen wurden mit einem Asterisk gekennzeichnet. Die in Klammern angegebenen Bezeichnungen entsprechen den üblichen Kategorien. Zu beachten ist, dass die Zuordnung auf Basis von persönlichen Überlegungen vorgenommen wurde und somit Verzerrungen unterliegen kann.

Tabelle 11

Dimensionen der AS Skalen

Kausale Dimension (AS)	<i>Locus</i>	<i>Stabilität</i>	<i>Kontrollierbarkeit</i>
Ausreichende Chinesischkenntnisse*	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Nutzen von Lesestrategien (Strategie)	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Anstrengung	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Textleichtigkeit (Aufgabenschwierigkeit)	External	Stabil	Unkontrollierbar
Kontext/Umgebung (Lehrperson, Schul-/Universitätssystem, Klassenklima)	External	Stabil	Unkontrollierbar
Immersion*	Internal	instabil	Kontrollierbar
Psychische Faktoren*	Internal	stabil-instabil	Kontrollierbar-unkontrollierbar
Interesse	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Glück	External	Instabil	Unkontrollierbar

Bei einigen Kategorien lässt sich diskutieren, welche genauen Dimensionen ihnen zugrunde liegen. So könnten ausreichende Chinesischkenntnisse als Ergebnis bzw. Subkategorie von Anstrengung betrachtet werden und sich somit einer kontrollierbaren Dimension zuordnen lassen. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass Lernende Wissen als eine statische Entität

betrachten, die gegeben ist oder auch nicht. Die sprachliche Immersion z.B. durch Auslandsaufenthalte liegt wohl in der Kontrolle von Personen. Jedoch sind diese zeitlich und finanziell mit Hürden verbunden, sodass es sein kann, dass Personen dies nicht als in ihrer Kontrolle befindlich betrachten. Auch z.B. familiäre Gegebenheiten, welche eine sprachliche Immersion ermöglichen, liegen nicht immer in der Kontrolle von Personen. Die Einordnung psychischer Faktoren gestaltet sich besonders schwierig, da sie sehr inhomogene Konstrukte umfassen. Während beispielsweise eine Dyslexie schwer zu beeinflussen ist, sind Faktoren wie Müdigkeit und Stress instabiler und befinden sich eher im Einflussbereich von Lernenden. Aus den genannten Gründen sollten ChaF-Lernende zukünftig hinsichtlich ihrer Einschätzung der Dimensionen befragt werden, um eine präzisere Einordnung zu ermöglichen.

Misserfolgsattributionen

Folgendes Kategoriensystem ergab sich für Misserfolgsattributionen (s. Tabelle 12). Die Reihung erfolgt nach Anzahl der dazugehörigen Erwähnungen. Eine genaue Aufstellung befindet sich auch im Anhang (s. „Kategorien Misserfolgsattributionen“).

Tabelle 12

AF Kategorien

(Sub-) Kategorie	Anzahl zugehöriger Erwähnungen
Fehlende Chinesischkenntnisse	78
Zeichen/Wörter nicht bekannt	56
Charakteristika chinesischer Sprache	6
fehlende Grammatikkenntnisse	18
Textschwierigkeit	57
zu spezifische Textsorten/Vokabular	15
schriftsprachliches Chinesisch	14
Lesestrategien nicht angewandt	22
Anwendung nicht möglich	18
fehlendes Kontext Wissen	9
Psychische Faktoren	19
Unruhe	9
Fehlende Motivation	8
Fehlendes Interesse	7
Unterrichtsfaktoren	3
	= 198

Ähnlich wie bei den Erfolgsattributionen wurde die Ursache für den Misserfolg im Lesen in den fehlenden Chinesischkenntnissen verortet. Neben der Unkenntnis bzw. Schwierigkeit von Zeichen/Wörtern waren fehlende Grammatikkenntnisse ein Problem. Personen erwähnten u.a., dass unbekannte Zeichen/Wörter, zusammengesetzte Wörter sowie Abkürzungen Gründe für den Misserfolg waren. Weiters gab es Probleme, welche speziell der chinesischen Sprache zuzuordnen sind (unterschiedliche Bedeutungen eines Zeichens nicht erinnert und ungewohnte Zeichen (Langzeichen/Kurzzeichen)). Auch die unbekannte Aussprache und handgeschriebenes Chinesisch wurden als Ursachen für Misserfolg genannt.

Die zweithäufigste Ursache für Misserfolg wurde der Schwierigkeit des Textes zugeordnet. Es wurden z.B. schwierige Satzstrukturen, die Satzlänge sowie die Länge des Textes genannt. Weiters stellten Texte, die spezielles Vokabular erforderten (z. B. Fachtexte, Sprichwörter und Redewendungen sowie schriftsprachliche Texte), eine Ursache für Misserfolg dar.

Einige Personen schrieben den Misserfolg darauf zurück, dass sie keine Lesestrategien anwendeten. Dabei wurde unterschieden, ob Personen die Lesestrategien nicht nutzten oder es ihnen nicht möglich war. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Studierenden Probleme mit komplexeren Äußerungen in der Schriftsprache haben und ihnen darüber hinaus Kenntnisse über geeignete Strategien fehlen. Hilfreich wären hier Lehrpersonen, welche erfahren im Umgang mit diesen Schwierigkeiten sind. Insbesondere nicht-muttersprachliche Lehrpersonen sind vermutlich vertrauter in der Anwendung und Vermittlung solcher Strategien.

Psychische Faktoren waren ein weiterer Grund, dem Lernende ihren Misserfolg zuschrieben. Proband*innen schrieben z.B., dass Unkonzentriertheit, ein überfordertes Kurzzeitgedächtnis Müdigkeit, Dyslexie und Frustration ursächlich für ihre Leistung waren. Darüber hinaus bildete sich eine Subkategorie aus Unruhe, Nervosität, Stress und Leistungsangst heraus.

Fehlende Motivation, Interesse sowie allgemeine Verständnisprobleme wurden als Ursachen für Misserfolg gesehen. Weniger häufig wurden Unterrichtsfaktoren genannt. Personen erwähnten, dass sie gezwungen waren, im Unterricht zu lesen, eine angespannte Atmosphäre herrschte und dass die Unterrichtssprache nicht ihre Erst-/dominante Sprache war.

Im Folgenden wird eine Zuordnung zu den Kausaldimensionen der Misserfolgsattributionen vorgenommen (s. Tabelle 13). Es gelten die gleichen Einschränkungen, welche bei den Erfolgsattributionen erwähnt wurden.

Tabelle 13*Dimensionen der AF Skalen*

Kausale Dimension (AF)	<i>Locus</i>	<i>Stabilität</i>	<i>Kontrollierbarkeit</i>
Fehlende Chinesischkenntnisse*	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Text-Schwierigkeit (Aufgaben-schwierigkeit)	External	Stabil	Unkontrollierbar
Lesestrategien nicht angewandt (Strategie)	Internal	Instabil	Kontrollierbar-unkontrollierbar*
Psychische Faktoren*	Internal	Stabil-instabil	Kontrollierbar-unkontrollierbar
Fehlende Motivation	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Fehlendes Interesse	Internal	Instabil	Kontrollierbar
Unterrichtsfaktoren (Lehrperson, Klassenklima)	External	Stabil	Unkontrollierbar

Während beim erfolgreichen Lesen nichts dagegen sprach die Kategorie „Strategie“ der Dimension „kontrollierbar“ zuzuordnen, ist die Situation bei Misserfolg anders. Wie erwähnt sprachen Proband*innen häufig davon, dass sie die Strategie nicht anwenden konnten. Dies spricht dafür, dass das Nicht-Einsetzen von Lesestrategien nicht beabsichtigt war.

Diskussion qualitativer Teil

Die Kategorienerstellung ergab ähnliche Attributionen wie Takanashis (2003) Faktorenanalyse. Dies ist nicht weiter erstaunlich, da auch abgewandelte Items dieser Studie in den aktuellen Fragebogen eingeflossen sind. Takanashis statistische Analyse zu leistungsschwächeren Lesenden ergab die fünf Faktoren Umgebung, Fähigkeit, Textschwierigkeit, Anstrengung und Aufgabenorientierung (definiert als die Abneigung gegen das Genre oder den Inhalt des Textes). Diese sind im Grunde auch in den vorliegenden Kategorien vorzufinden. Allerdings wurden darüber hinaus auch Lesestrategien und psychische Faktoren als Kategorien gefunden.

Wie zu erwarten, waren ausreichende bzw. nicht ausreichende Kenntnisse chinesischer Zeichen/Wörter an erster Stelle der angeführten Ursachen für Erfolg und Misserfolg. Auch in der qualitativen Befragung von Zhu (2011, 57) war fehlender Wortschatz die Hauptursache für schlechte Leseleistungen. Ebenso kristallisierten sich ausreichende bzw. nicht ausreichende Grammatikkenntnisse als Subkategorie heraus. Jedoch gibt es, wenn man nach Häufigkeiten

geht, auf dem zweiten Platz bereits Unterschiede zwischen Erfolgs- und Misserfolgsattributionen. Bei Misserfolgen wurde die Textschwierigkeit als Ursache für Misserfolg im Lesen auf Chinesisch genannt. Beim Erfolg hingegen wurde das Anwenden von verschiedenen Lesestrategien besonders häufig als Ursache genannt. Bei den Misserfolgsattributionen wurde an dritter Stelle das Nicht-Anwenden von Lesestrategien genannt, während bei den Erfolgsattributionen die Anstrengung, insbesondere jene, die im Vorfeld des Lesens erbracht wurde, an dritter Stelle stand. Ergänzend ist festzuhalten, dass die Proband*innen das Nicht-Anwenden von Lesestrategien eher nicht als kontrollierbar ansahen, sondern häufig angaben, dass es ihnen nicht möglich gewesen sei. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass im Unterricht keine oder nur selten Lesestrategien vermittelt werden. Weiters ist beachtenswert, dass der Anstrengungsaspekt bei den Misserfolgen gar nicht erwähnt wurde. An vierter Stelle standen psychische Faktoren als Gründe für Misserfolg. Hier wurden Aspekte aufgeführt, die wenig förderlich für die Leistung sind. Psychische Faktoren kamen auch bei den Erfolgen vor, fielen aber auf den vorletzten Platz. Die Schwierigkeit bzw. Einfachheit des Textes spielte im Vergleich eine kleinere Rolle für erfolgreiches Lesen. Die nachfolgenden Attributionskategorien machten nur noch einen geringen Anteil an Attributionen aus (1 % bei Misserfolg und 16 % bei Erfolg), was darauf hindeutet, dass diese Attributionen keine wichtige Rolle in der Beurteilung spielen. Dennoch ergaben sich hier Unterschiede zwischen Erfolgs- und Misserfolgsattributionen. Während bei Misserfolgen motivationale Aspekte als Ursache gesehen wurden, blieben sie bei Erfolgen aus. Interesse kam in beiden Situationen vor, spielte aber nur eine untergeordnete Rolle. Unterrichtsfaktoren wurden bei Erfolg und Misserfolg erwähnt. In der erfolgreichen Lesesituation fallen diese Aspekte in die Kategorie „Kontext/Umgebung“ und machen, neben weiteren Umgebungsfaktoren, nur einen kleinen Teil dieser Kategorie aus. Weitere Kategorien, die ausschließlich in den Erfolgsattributionen genannt wurden, sind Immersion in die Sprache sowie Glück.

Kategorien aus der Forschung, welche bei ChaF-Lernenden wohl keine Rolle spielen, sind Gesundheit und Familie obwohl sich Proband*innen in der Stichprobe befinden, welche angaben, einen chinesischsprachigen Hintergrund zu haben. Alle anderen Kategorien hingegen wurden in der einen oder anderen Form bereits in der Literatur erwähnt.

Wie bereits in der Studie von Zhu (2010, 50) festgestellt wurde, wenden Lernende eine Reihe verschiedener Lesestrategien an. Dazu gehört nicht nur das Überspringen unbekannter

Zeichen und Textteile, sondern auch das Wissen über Syntax, Kontext und die Zeichenbestandteile. Ebenso wurde das Nicht-Anwenden von Strategien als Ursache für Misserfolge angeführt. Zhus Studie ergab ebenfalls, dass schlecht lesende Personen Lesestrategien deutlich seltener nutzten und dabei überwiegend auf Wortratestrategien zurückgriffen. Unterschiede gab es jedoch in der Anstrengungsattribution, welche in der jetzigen Analyse bei Misserfolgen gar nicht erwähnt wurde und sich bei Erfolgen eher auf die Unterrichtsvorbereitung bezog. Auch allgemeine Lesegewohnheiten und Anstrengungen, die nicht im Zusammenhang mit dem ChaF-Unterricht stehen, wurden nicht erwähnt. Im Gegensatz dazu erwähnten die Proband*innen bei Zhu (2010, 51 f) die hohe Quantität der Lektüre außerhalb des Unterrichts als Ursache für gute Leseleistungen. Gleichmaßen wurde schlechte Leistung der fehlenden Lektüre zugeschrieben. Ein weiterer Unterschied war, dass die Anleitung durch Lehrpersonen in der vorliegenden Stichprobe nicht erwähnt wurde. Viel eher spielte die Atmosphäre im Unterricht eine Rolle. Bei Zhu (2011) wurde ausbleibender Erfolg hingegen auf die fehlende Anleitung beim Lernen zurückgeführt. Es scheint, dass die vorliegende Stichprobe weniger auf externe Hilfe setzt und weniger abhängig von Lehrpersonen sind bzw. sich so wahrnehmen. Auch Zhu (2010) fand, dass die Anleitung von Lehrpersonen nicht so stark gewichtet wurde wie andere Faktoren. Jedoch schrieben gut Lesende ihre Leistung im Vergleich zu schlecht Lesenden eher der Anleitung durch Lehrpersonen zu (Zhu 2010, 50). Ein weiterer Unterschied ist, dass die aktuelle Stichprobe kulturelle Unterschiede bzw. kulturelles Wissen nicht mit Erfolg/Misserfolg in Verbindung bringt.

Wie bereits erwähnt, sind Attributionen, die internal und kontrollierbar sind, wünschenswerter und werden als adaptiver betrachtet. Fähigkeitsattributionen, unabhängig von Erfolg oder Misserfolg, sind langfristig gesehen nicht wünschenswert, da sie als stabile und unbeeinflussbare Faktoren gelten. Auch bei Misserfolgen sind internale, kontrollierbare Attributionen wie Strategie- und Anstrengungsattributionen vorzuziehen. Betrachtet man die Dimensionen der Erfolgsattributionen, so zeigt sich, dass auf den ersten drei Plätzen Chinesischkenntnisse, das Nutzen von Lesestrategien und Anstrengung als internale und kontrollierbare Ursachen genannt werden. Auch bei Misserfolgen stehen Chinesischkenntnisse an erster Stelle. Die Textschwierigkeit steht als unkontrollierbarer Faktor an zweiter Stelle und das Nicht-Nutzen von Lesestrategien an dritter Stelle.

Es zeigte sich, dass die Personen in dieser Stichprobe Erfolge im Lesen auf Chinesisch vor allem internalen Faktoren zuschreiben, was darauf hindeutet, dass sie ihren Erfolg sich selbst zuschreiben. Erfreulicherweise sind dies darüber hinaus auch Faktoren, welche in der Kontrolle der Lernenden stehen. Bei den Misserfolgen sind es auch überwiegend interne Faktoren, die eine Rolle spielen. Beides zusammengenommen spricht gegen eine selbstwertdienliche Verzerrung. Dennoch sah ein großer Teil der Befragten die Textschwierigkeit, einen externalen Faktor, als Ursache für Misserfolg an, was als selbstwertschützende Kognition interpretiert werden kann. Möglicherweise ist es nicht zwingend kontraproduktiv Misserfolge auch externalen Ursachen zuzuschreiben, solange zugleich die Verantwortung für die eigene Leistung übernommen wird. Es könnte sein, dass diese Kombination dazu führt, dass Rückschläge nicht so schwer wiegen und Anstrengung sowie Lernverhalten langfristig aufrechterhalten werden.

Zusammenfassend kann man aus den qualitativen Ergebnissen sagen, dass die ChaF-Lernenden ein Attributionsmuster aufweisen, welches als adaptiv zu bezeichnen ist.

Integrative Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Analyse gemeinsam betrachtet, um ein ganzheitlicheres Bild zu erhalten.

Erfreulich ist, dass die Personen in der vorliegenden Studie ihrem Studium gegenüber ziemlich positiv eingestellt sind. Lesen auf Chinesisch scheint eine Aktivität zu sein, die sie gerne machen. Darüber hinaus haben sie auch eine optimistische Haltung, was das zukünftige Lesenniveau betrifft. Dies steht ihm Kontrast zu Studien, welche EFL-Lernende untersuchten. EFL-Lernende scheinen größere Probleme damit zu haben, sich selbst und die Fremdsprache in einem positiven Licht zu sehen (z.B. Zhu 2010, 50). Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass EFL bereits in der Schule ein Pflichtfach ist und dort negative Erfahrungen gesammelt wurden. Dies könnte sich auch beim Lernen im tertiären Bildungsweg fortsetzen. Im Gegensatz dazu ist ChaF im deutschen Sprachraum ein Fach, das freiwillig und meist erst im Erwachsenenalter gelernt wird. Personen haben möglicherweise ein intrinsisches Interesse an der Sprache und der Kultur und möchten diese zukünftig u.a. beruflich nutzen. Dementsprechend investieren sie viel Zeit und Mühe, was sich in Erfolgen sichtbar macht. Wie in der quantitativen Analyse

gezeigt werden konnte, wurde Interesse/Motivation als Hauptfaktor für Erfolge im Lesen gewichtet. Zusätzlich werden Lesekenntnisse im Chinesischen oftmals von anderen Personen bewundert, was bei EFL weniger der Fall ist. Die Fremdheit der chinesischen Sprache ist hier kein Hindernis, sondern möglicherweise der Grund, weshalb Personen sich überhaupt für ein sinologisches Studium entscheiden.

In der vorliegenden Arbeit konnte nicht bestätigt werden, dass ChaF-Lernende eine starke Tendenz zu externalen Attributionen haben. Lei und Qin (2009, 32 f) schreiben, dass Fremdsprachenlernende Leistungen häufig den Lehrpersonen und dem Klassenklima zuschreiben. Jedoch spielten Kontext und Lehrpersonen in der vorliegenden Studie nur eine untergeordnete Rolle. Lediglich die Textschwierigkeit wurde häufiger als Ursache angegeben. Dies zeigte sich unabhängig von der Erhebungsmethode. Möglicherweise liegt dies daran, dass bei ChaF ein hoher Lernaufwand auch außerhalb des Unterrichts besteht, wodurch Personen ihre Leistungen weniger mit Unterrichtsfaktoren in Verbindung bringen.

Sowohl die qualitative als auch die quantitative Untersuchung zeigten, dass Misserfolge auf weniger Faktoren zurückgeführt wurden als Erfolge. Dies zeigte sich in der Anzahl der Erwähnungen und Kategorien beim offenen Antwortformat und in der Gewichtung im geschlossenen Antwortformat. Möglicherweise haben Personen sich in der Vergangenheit mehr mit Ursachen für Misserfolg auseinandergesetzt und konnten die wenigen ausschlaggebenden Faktoren für sich identifizieren. Es könnte sein, dass im Gegensatz dazu Ursachen für Erfolge etwas diffuser wahrgenommen werden. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die unterschiedlichen Erhebungsmethoden nicht zu den gleichen Ergebnissen führen. In beiden Analysen ist zu erkennen, dass sich Erfolges- von Misserfolgsattributionen unterscheiden. Dies betrifft die Reihenfolge, in der sie gewichtet bzw. aufgezählt wurden und auch in gewissem Ausmaß die darunterliegenden Dimensionen. Jedoch gab es Unterschiede zwischen den Erhebungsmethoden. Obwohl bei der quantitativen Methode Interesse/Motivation als Hauptursache für Erfolg gesehen wurde, gab es nur drei Erwähnungen in dieser Kategorie im offenen Antwortfeld. Hingegen spielte Interesse/Motivation bei keiner der beiden Erhebungsmethoden eine nennenswerte Rolle bei Misserfolgen.

In der quantitativen und der qualitativen Analyse zeigte sich, dass die vorliegende Stichprobe ein überwiegend adaptives Attributionsmuster aufweist. Bei beiden Erhebungsmethoden spielten Fähigkeits- und Glücksattributionen bei Erfolgen und bei Misserfolgen nur eine

untergeordnete oder gar keine Rolle. Hingegen wurden insbesondere Erfolge auf interne und kontrollierbare Faktoren zurückgeführt. Misserfolge wurden, ähnlich wie bei Erler und Macaro (2011), sowohl auf kontrollierbare Ursachen zurückgeführt als auch auf externe Faktoren. Dies deutet auf eine leichte Tendenz zur selbstwertdienlichen Verzerrung hin. Jedoch ist dies nicht grundsätzlich als maladaptiv zu betrachten, da Misserfolge auch kontrollierbaren Ursachen zugeschrieben wurden. Diese Tendenz zeigt sich auch bei EFL-Lernenden, insbesondere im nicht-asiatischen Sprachraum. Im Gegensatz zu EFL-Lernenden in Japan und der VR China spielen Anstrengungsattributionen in der vorliegenden Studie nur bei Erfolgen und dort ebenfalls nur eine geringe Rolle. Diese Stichproben scheinen generell noch selbstkritischer gegenüber ihren Leistungen zu stehen. Es könnte jedoch sein, dass die Anstrengungskomponente indirekt in der Skala „Chinesischkenntnisse“ enthalten ist und Personen deswegen Anstrengung nicht als eine einzelne Ursache wahrnahmen. Dennoch könnte es im ChaF-Unterricht hilfreich sein, die Wichtigkeit von intensivem Lesen in der Freizeit und Anstrengungen außerhalb des Unterrichts zu betonen.

In der qualitativen Analyse zeigte sich, dass Lernende viele verschiedene Lesestrategien anwenden und diese sowohl bei Erfolgen als auch Misserfolgen eine Rolle spielten. Im ChaF-Unterricht kann man zukünftig darauf aufbauen und Lernenden verschiedene Lesestrategien zeigen, die sie in Zukunft anwenden können.

Im offenen Antwortformat spielten auch psychische Faktoren eine Rolle bei Misserfolgen. Dieser Faktor wurde in dieser Arbeit nicht untersucht, sollte aber bei der Entwicklung von zukünftigen Attributionsfragebögen berücksichtigt werden. Zukünftige Arbeiten sollten sich auch damit beschäftigen, inwieweit weniger stark gewichtete Attributionen eine Rolle spielen oder ob nur die salientesten Gründe Auswirkungen auf Motivation und Verhalten in ChaF haben.

Limitationen

Die vorliegende Arbeit kann als aussagekräftig für ChaF-Lernende aus dem deutschen Sprachraum betrachtet werden, da sie auch den Studienfortschritt sowie Chinesischkenntnisse vor Beginn des Studiums berücksichtigt. Weiters wurden Studierende verschiedener Länder und Institute inkludiert, was eine Generalisierung erleichtert. Die vorliegende Studie hatte unter

anderem das Ziel, die Limitationen quantitativer und qualitativer Methoden durch deren Kombination zu minimieren. Trotzdem gibt es einige Limitationen, die erwähnt werden sollten.

Zunächst ist zu erwähnen, dass die Skalen teilweise nicht ausreichende Reliabilitäten aufweisen, was möglicherweise verzerrte Ergebnisse zur Folge hat. Dies gilt für die Skalen „Glück/Pech“, „Lesestrategien“ und „Chinesischkenntnisse“. Für die Skala „Glück/Pech“ kann dies darauf zurückgeführt werden, dass sie lediglich aus zwei Items besteht. Eine Ergänzung durch weitere Items in zukünftigen Arbeiten scheint sinnvoll zu sein. Die Skalen zu Lesekenntnissen und Chinesischkenntnissen wurden neu für die vorliegende Arbeit entwickelt. Dementsprechend war zu erwarten, dass Reliabilitäten nicht von Beginn an ausreichend sind. Es könnte sein, dass diese Skalen inhaltlich inhomogene Items beinhalten, was die Reliabilität einschränkt. Eine Faktorenanalyse könnte hier Klarheit schaffen. Eine weitere Möglichkeit wäre es, keine spezifischen Chinesischkenntnisse bzw. Lesestrategien als Items zu verwenden, sondern diese Konzepte etwas allgemeiner zu formulieren. Durch den Ausschluss einzelner Items zur Optimierung der Reliabilität könnte die Vergleichbarkeit der Skalen für Erfolg und Misserfolg eingeschränkt worden sein. Auch gab es eine Voraussetzungsverletzung bei der Regressionsanalyse, welche aber durch das Antwortformat erklärt werden konnte. Leider wurde die benötigte Anzahl an Proband*innen nicht vollständig erreicht, was für den großen Effekt spricht oder ein falsch positives Ergebnis. Hingegen kann die Zusammensetzung der Stichprobe als relativ repräsentativ für ChaF-Lernende im deutschsprachigen tertiären Bildungssektor sein. So war die Stichprobe relativ jung, es gab einen Überhang zu weiblichen Studierenden und auch die Sprachhintergründe der Proband*innen decken sich mit Erfahrungswerten.

Ein weiterer Punkt ist die Zuordnung der Skalen zu den Dimensionen, die möglicherweise verzerrt ist. Sie stimmt möglicherweise nicht mit einer Zuordnung durch Proband*innen überein. Da die Interpretation der Ergebnisse stark von der Zuordnung zu den Dimensionen abhängt, sollte eine zukünftige Arbeit untersuchen, wie Proband*innen die Skalen selbst zuordnen würden.

Weiters wurde „Lesen“ in dieser Arbeit als ein sehr breites Konzept aufgefasst. Jedoch ist Lesen eine Fertigkeit, die verschiedene Komponenten beinhaltet. Möglicherweise unterscheiden sich Attributionsmuster zwischen den einzelnen Komponenten (Shell, Colvin, und Bruning 1995, 387), was Auswirkungen auf das Lernverhalten und den Unterricht in ChaF haben könnte. Wie in den Kommentaren am Ende der Umfrage angemerkt wurde, wäre es hilfreich

gewesen, Leseerfolg zwischen lautem Lesen und Leseverstehen zu unterscheiden. Insbesondere das laute Lesen hat für ChaF eine andere Bedeutung als für andere alphabetbasierte Sprachen.

Auch sollte in Zukunft darauf fokussiert werden, welche direkten Auswirkungen Attributionen auf Motivation und nachfolgendes Verhalten haben. Auch Faktoren wie Zielsetzungen und objektive Lesekompetenz sollten in eine Analyse integriert werden. Insbesondere die Leseabsicht spielt eine zentrale Rolle dabei, wie eine Person liest (Lutjeharms 2007, 266).

Ein weiterer interessanter Ansatz könnten interpersonelle Unterschiede in Persönlichkeit sein (Yavuz und Höl 2017, 392). Zusätzlich sollten in zukünftigen Studien Umweltfaktoren wie etwa der sozioökonomische Status der Eltern einbezogen werden, da diese möglicherweise einen starken Einfluss auf die Entstehung von Attributionen haben.

Zukünftig sollten auch ausführlichere Interviews zu Attributionen bei ChaF-Lernenden geführt werden, da bei der vorliegenden Umfrage hauptsächlich Kurzantworten gegeben wurden. Dies führte manchmal zu Problemen in der Interpretation der Antworten.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die Personen erstaunlich positiv gegenüber ihrem Studium und dem Lernen von ChaF eingestellt waren, was Erfahrungswerten nicht ganz entspricht. Personen in der vorliegenden Stichprobe könnten besonders motivierte Studierende sein, welche fest entschlossen sind, die chinesische Sprache zu erlernen. Dies zeigt sich unter anderem am Studienfortschritt mit durchschnittlich 6,5 inskribierten Semestern. Jene die innerlich bereits aufgegeben haben oder nicht vorhaben, das Studium abzuschließen, waren womöglich auch nicht motiviert an der Umfrage teilzunehmen und sind deswegen nicht in den Analysen repräsentiert.

Implikationen

Wie in der Literatur häufig beschrieben, ist der positive Zusammenhang zwischen internalen, kontrollierbaren Attributionen und Leistung über verschiedene Sprachen hinweg gut belegt (z.B. Hon Vu 2022; Yau 2022; Zhou und Wen Y. 2012). Insbesondere Strategieattributionen haben sich als förderlich erwiesen. Diese sind darüber hinaus ein guter Prädiktor für die

Strategienutzung, welche wiederum durch vermehrte Nutzung zu besserer Leistung führt (Lau und Chan 2003; Yau 2022). Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass ein Fokus auf diese Faktoren im ChaF-Unterricht vielversprechend für das Aufrechterhalten von Anstrengungen der Studierenden ist. Die vorliegende Studie bestätigt, dass die Wahrnehmung von Leistungen stark mit kontrollierbaren Attributionen zusammenhängt. In anderen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass sich Attributionen früh formen und auch von langfristiger Natur sind. Aus diesem Grund ist es für Lehrpersonen, vor allem in den ersten Semestern des tertiären Bildungswegs, von großer Bedeutung, die Attributionsmuster der ChaF-Lernenden zu beobachten (Peacock 2010, 190 f). Peacock (2010, 185) schreibt allerdings, dass Lehrpersonen sich der Attributionsmuster von Lernenden oft nicht bewusst sind. Sie sollten jedoch wissen, dass objektive Ursachen nicht immer ausschlaggebend für zukünftige Handlungen sind und darüber hinaus von der Lernendenperspektive abweichen können. Sie sollten im ChaF-Unterricht berücksichtigen, dass Attributionen emotionale Auswirkungen haben und darüber hinaus Erwartungshaltung und Lernverhalten beeinflussen können. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass die Wirkung intrinsischen Interesses an der chinesischen Sprache und Kultur nicht zu unterschätzen ist. Dies sollte im Sprachunterricht genutzt werden, indem beispielsweise interessante Texte zu diesen Themen bereitgestellt werden.

Es hat sich in der Analyse aber auch gezeigt, dass Anstrengungsattributionen als wenig ausschlaggebend für Leistungen wahrgenommen wurden. Hier ist Raum für eine Verbesserung in der Wahrnehmung der Studierenden. So zeigte sich in einer Studie zu Französisch als Fremdsprache, dass Anstrengungsattributionen positiv mit der Intention, das Lernen fortzusetzen, zusammenhängen (Erler und Macaro 2011). Auch in einer Studie zu EFL schlussfolgert der Autor, dass Lernenden die Verbindung zwischen der eigenen Anstrengungen und dem Lernergebnis viel weniger bewusst ist als Lehrpersonen (Peacock 2010, 191 f). Lehrpersonen könnten hier eingreifen, indem sie mehr Wert auf Anstrengungen außerhalb des Unterrichts legen wie z.B. durch extensives Lesen chinesischer Texte oder Lesen aus Freude an der Sprache. Aus eigener Erfahrung und auch in der Literatur gibt es jedoch Vermutungen, dass Lernende Anstrengung mit fehlender Fähigkeit gleichsetzen (Graham 2004, 187). Auch hier ist es Aufgabe der Lehrpersonen, dem entgegenzuwirken. Mehrere Forschende schlagen vor, dass Lehrpersonen eine Vorbildfunktion haben und adaptive Attributionsmuster vorleben sollen. Sie können nicht nur mit den Lernenden Attributionen aktiv besprechen, sondern auch die Methode des lauten Denkens anwenden, um die Bedeutung von Anstrengung zu betonen (Dörnyei 2001,

81; Graham 2004, 187). Weiters sollten Erfolgserlebnisse im Lesen auf Chinesisch ermöglicht werden, um insbesondere in diesen Momenten die Wichtigkeit von Anstrengung und Strategienutzung hervorzuheben. Hierbei spielen Texte und Aufgaben angemessener Schwierigkeit eine wichtige Rolle. Bei dieser Art von Aufgabe können Lernende besonders gut die eigene Anstrengung mit Erfolg in Verbindung setzen (Gobel und Mori 2007, 165 f). Da das Streben nach Erfolg, im Gegensatz zum Vermeiden von Misserfolgen, mit besseren (psychischen) Ergebnissen verbunden ist (Brunstein und Heckhausen 2018), ist ein Fokus auf Erfolge im ChaF-Unterricht besonders lohnenswert. So gaben Proband*innen in der Studie von Grunewald (2007) an, dass sie merkliche Lernfortschritte als besonders motivierend empfanden.

Darüber hinaus empfiehlt Graham (2004, 188), dass Rückmeldungen nicht nur rein sprachbezogen sein sollten, sondern auch die Effektivität bzw. Ineffektivität bei Misserfolgen sowie alternative Strategien berücksichtigen sollten. Möglich ist auch eine Einheit in der verschiedene Lesestrategien, neben der beliebten Wortratestrategie, geschult und ausprobiert werden. Dies könnte insbesondere jenen helfen, die sich der Strategien nicht bewusst sind oder nur wenige nicht zielführende Strategien anwenden. Auch metakognitives Bewusstsein ist förderlich. Lernende sollten ihren Lernprozess reflektieren und dabei überlegen, welche Handlungen sich als nützlich erwiesen haben und welche nicht (Graham 2004, 187).

Die beschriebenen Maßnahmen können auf Grundlage der durchgeführten Regressionsanalyse unabhängig vom Studienfortschritt implementiert werden, da kontrollierbare Ursachen den wahrgenommenen Leseerfolg, unabhängig vom Studienfortschritt, vorhersagen konnten. Darüber hinaus können sie auch auf Personen mit Vorkenntnissen vor Beginn des Studiums angewandt werden.

Es liegt jedoch nicht nur an Lehrpersonen, sich mit Attributionsmustern auseinanderzusetzen. Auch für Lernende kann es förderlich sein, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. ChaF-Lernende sollten reflektieren, ob es förderlich ist, ihre Leistungen auf unbeeinflussbare Ursachen zurückzuführen, oder ob diese tatsächlich eine wesentliche Ursache für insbesondere schlechte Leistungen darstellen. Lernende sollten überlegen, ob es nicht sinnvoller ist, sich auf Faktoren zu konzentrieren, welche in ihrer Kontrolle stehen. Auch sollten sie probieren, wie sich Anstrengungen und verschiedene Lern- und Lesestrategien auf ihre Leseleistung und -verständnis auswirken.

Konklusion

Anhand der vorliegenden Studie konnten einige Erkenntnisse für den ChaF-Unterricht und für Lernende dieses Fachbereichs gewonnen werden. Zunächst weisen ChaF-Lernende aus dem deutschen Sprachraum eine Reihe von Attributionen bezüglich ihrer wahrgenommenen Leseleistung auf. Es zeigte sich ein deutlicher Unterschied in der Attribution von Erfolgen und Misserfolgen. Auch gab es Unterschiede abhängig von der Erhebungsmethode. Wichtiger ist es jedoch, die Gemeinsamkeiten der Attributionen zu betrachten. Die darunterliegenden Dimensionen sind ein guter Weg, um die Adaptivität von Attributionsmustern zu analysieren. Es zeigte sich, dass die Studierenden in Bezug auf Erfolge überwiegend eine adaptive Haltung einnehmen und ihre Erfolge hauptsächlich auf kontrollierbare Faktoren zurückführen. Bei Misserfolgen hingegen zeigte sich ein gemischteres Bild. Hier wurden kontrollierbare Ursachen stark gewichtet, gleichzeitig aber auch die Textschwierigkeit als unkontrollierbare Ursache angeführt. Dies muss jedoch nicht unbedingt negativ gesehen werden, wenn letztere zu einem Erhalt des Selbstwertes beitragen und erstere zu förderlichem Lese- und Lernverhalten führen. Unterschiede im Attributionsmuster scheinen weniger von der zu erlernenden Sprache abzuhängen, sondern vielmehr vom kulturellen Hintergrund der Lernenden. Zudem stehen Studierende ihrem Studium und dem Lesen auf Chinesisch sehr positiv gegenüber und erleben diese Aktivität als erfüllend. In dieser Arbeit wurde gezeigt, dass insbesondere kontrollierbare Attributionen eine entscheidende Rolle im wahrgenommenen Leseerfolg spielen und daraus wichtige pädagogische Implikationen abgeleitet werden können.

Anhand der vorliegenden Analyse hat sich gezeigt, dass Attributionsmuster eine wichtige Rolle für die wahrgenommene Lesekompetenz spielen. Das Lesen in ChaF bietet eine gute Gelegenheit, Erfolge zu erleben was dabei helfen könnte Motivation und Anstrengungen aufrechtzuerhalten.

Literaturverzeichnis

- Atkinson, John W., Joel O. Raynor, und David Birch. 1974. *Motivation and Achievement*. A Halsted Press Book. Winston Wiley. <https://ubdata.univie.ac.at/AC03100719>.
- Bazant-Kimmel, Christina. 2017. „Chinesische Texte lesen lernen: aktionsforschend begleitete Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts zur Schriftsprachlichkeit chinesischer Gebrauchstexte“. Universität Wien. <https://theses.univie.ac.at/detail/43755>.
- Bell, Sherry M., und R. Steve McCallum. 2012. „Do Foreign Language Learning, Cognitive, and Affective Variables Differ as a Function of Exceptionality Status and Gender?“ *International Education* 42 (1): 85–105.
- Benson, Mark J. 1989. „Attributional Measurement Techniques: Classification and Comparison of Approaches for Measuring Causal Dimensions“. *The Journal of Social Psychology* (ABINGDON) 129 (3): 307–23. <https://doi.org/10.1080/00224545.1989.9712048>.
- Brown, R. A., R. R. Gray, und M. S. Ferrara. 2005. „Attributions for Personal Achievement Outcomes Among Japanese, Chinese, and Turkish University Students“. *Information and Communication Studies* 33 (1): 1–14.
- Brun, Laurent, Benoit Dompnier, und Pascal Pansu. 2022. „A Latent Profile Analysis of Teachers' Causal Attribution for Academic Success or Failure“. *European Journal of Psychology of Education* (Dordrecht) 37 (1). <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00551-3>.
- Brunstein, Joachim C., und Heinz Heckhausen. 2018. „Leistungsmotivation“. In *Motivation und Handeln*, herausgegeben von Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen. Springer-Lehrbuch. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_6.

- Çağatay, Sibel, und İsmail Hakkı Erten. 2020. „The Relationship Between Ideal L2 Self, Achievement Attributions and L2 Achievement“. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 6 (3): 337–59. <https://doi.org/10.32601/ejal.834642>.
- Carrell, Patricia L. 1988. „Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading“. In *Interactive Approaches to Second Language Reading*, herausgegeben von Patricia L. Carrell, Joanne Devine, und David E. Eskey. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524513.003>.
- Chang, Heejin, Angela Windsor, und Lindsay Helwig. 2017. „Exposing the Dynamic Nature and Potential Role of Student Attribution Processes on English for Academic Purposes Achievement in Higher Education“. *English in Australia* 52 (2): 73–81. <https://doi.org/10.3316/informit.905486315023423>.
- Chen, Ken. 2021. „Can Word Segmentation and Length of Text Affect L2 Reading? Evidence from Advanced L2 Learners of Chinese and the Three Reading Models“. *Theory and Practice in Language Studies* (London) 11 (9): 1109–13. <https://doi.org/10.17507/tpls.1109.18>.
- Chen, Yiwei, und Fredda Blanchard-Fields. 1997. „Age Differences in Stages of Attributional Processing“. *Psychology and Aging* (WASHINGTON) 12 (4): 694–703. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.12.4.694>.
- Choi, Incheol, Richard Nisbett, und Ara Norenzayan. 1999. „Causal Attribution Across Cultures: Variation and Universality“. *Psychological Bulletin* 125 (1): 47–63. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.1.47>.
- Clifford, Margaret M. 1986. „The Comparative Effects of Strategy and Effort Attributions“. *British Journal of Educational Psychology* 56 (1): 75–83. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1986.tb02647.x>.

- Cochran, Jeff L., R. Steve McCallum, und Sherry M. Bell. 2010. „Three A’s: How Do Attributions, Attitudes, and Aptitude Contribute to Foreign Language Learning?“ *Foreign Language Annals* (Malden, USA) 43 (4): 566–82. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01102.x>.
- Cohen, Jacob. 1992. „A Power Primer“. *Psychological Bulletin* (WASHINGTON) 112 (1): 155–59. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>.
- Csizer, Kata, und Csaba Kalman. 2019. „A Study of Retrospective and Concurrent Foreign Language Learning Experiences: A Comparative Interview Study in Hungary“. *Studies in Second Language Learning and Teaching* (KALISZ) 9 (1): 225–46. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.10>.
- Cui, Yaqiong. 2023. „Eye Movements of Second Language Learners When Reading Spaced and Unspaced Chinese Texts“. *Frontiers in Psychology* 14: 783960. <https://doi.org/doi.org/10.3389/fpsyg.2023.783960>.
- Decke-Cornill, Helene, und Lutz Küster. 2015. *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. 3. Aufl. Narr Bachelor-Wissen.de. Narr Francke Attempto. <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823379577>.
- de Oliveira, Stephanie, und Richard E. Nisbett. 2017. „Culture Changes How We Think About Thinking: From “Human Inference” to “Geography of Thought”“. *Perspect Psychological Science* (Los Angeles, CA) 12 (1): 782–90. <https://doi.org/10.1177/1745691617702718>.
- Diao, Lan. 2012. „Lesenlernen im schulischen Chinesischunterricht: Prozesse und Strategien deutscher Schülerinnen und Schüler“. Universität Hamburg. <https://ubdata.univie.ac.at/AC10880899>.

- Dong, Ying, Robert H. Stupnisky, und J. Colleen Berry. 2013. „Multiple Causal Attributions: An Investigation of College Students Learning a Foreign Language“. *European Journal of Psychology of Education* (Dordrecht) 28 (4): 1587–602.
<https://doi.org/10.1007/s10212-013-0183-4>.
- Dörnyei, Zoltan. 1994. „Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom“. *The Modern Language Journal* (HOBOKEN) 78 (3): 273–84.
<https://doi.org/10.2307/330107>.
- Dörnyei, Zoltán, Hrsg. 2001. „Maintaining and Protecting Motivation“. In *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343.005>.
- Dörnyei, Zoltán, und István Ottó. 1998. „Motivation in action: A process Model of L2 Motivation“. *Working Papers in Applied Linguistics* 4 (1): 43–69.
- Dörnyei, Zoltán, und Stephen Ryan. 2015. „Motivation“. In *The Psychology of the Language Learner Revisited*, 1. Aufl. Routledge. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.4324/9781315779553-4>.
- Dörnyei, Zoltán, und Peter Skehan. 2003. „Individual Differences in Second Language Learning“. In *The Handbook of Second Language Acquisition*, herausgegeben von Michael H Long und Catherine J Doughty. Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>.
- Dörnyei, Zoltán, und Ema Ushioda. 2021. „Motivation to Learn a Foreign/Second Language: A Historical Overview“. In *Teaching and Researching Motivation*, 3. Aufl. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351006743-4>.
- Dweck, Carol. 2016. *Mindset: The New Psychology of Success*. Updated Edition. Ballantine Books. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13695406>.

- Eccles, Jacquelynne S., und Allan Wigfield. 2020. „From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation“. *Contemporary Educational Psychology* (SAN DIEGO) 61 (2020): 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>.
- Erler, Lynn, und Ernesto Macaro. 2011. „Decoding Ability in French as a Foreign Language and Language Learning Motivation“. *The Modern Language Journal* 95 (4): 496–518. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01238.x>.
- Faul, Franz, Edgar Erdfelder, Axel Buchner, und Albert-Georg Lang. 2009. „Statistical power analyses using GPower 3.1: Tests for correlation and regression analyses“. *Behavior Research Methods* (New York) 41: 1149–60. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>.
- Forsyth, Donelson R. 1980. „The Functions of Attributions“. *Social Psychology Quarterly* 43 (2): 184–89. <https://doi.org/10.2307/3033621>.
- Gasde, Dieter. 1966. „Einige Bemerkungen zur Ausschaltung der Polysemie in der modernen chinesischen Sprache“. In *Zeichen und System der Sprache*, herausgegeben von Eugen Seidel, Georg Friedrich Meier, Wolfgang Steinitz, und Fritz Hintze, Bd. 3. Zeichen und System der Sprache. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112761175-012>.
- Genç, Gülten. 2016. „Attributions to Success and Failure in English Language Learning: The Effects of Gender, Age and Perceived Success“. *European Journal of Education Studies* 2 (12): 25–43.
- Gobel, Peter, und Setsuko Mori. 2007. „Success and Failure in the EFL Classroom: Exploring Students' Attributional Beliefs in Language Learning“. *EUROSLA Yearbook* 7 (1): 149–69. <https://doi.org/10.1075/eurosla.7.09gob>.

- Golovatch, Yelena, und Robert Vanderplank. 2007. „Unwitting Agents: the Role of Adult Learners’ Attributions of Success in Shaping Language-Learning Behaviour“. *Journal of Adult and Continuing Education* 13 (2): 127–55. <https://doi.org/10.7227/JACE.13>.
- Grabe, William. 2022. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. 2. Aufl. The Cambridge Applied Linguistics Series, herausgegeben von Junko Yamashita. Cambridge University Press.
- Graham, Sandra, und April Z. Taylor. 2022. „The Power of Asking Why?: Attribution Retraining Programs for the Classroom Teacher“. *Theory Into Practice* 61 (1): 5–22. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932160>.
- Graham, Suzanne J. 2004. „Giving up on Modern Foreign Languages? Students’ Perceptions of Learning French“. *The Modern Language Journal* 88 (2): 171–91. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00224.x>.
- Grunewald, Matthias. 2007. „Fremdsprachenerwerb und Ursachenattribution: Theorie und Ergebnisse einer Studie“. *Studies in Language and Literature* 26 (2): 121–48.
- Guder, Andreas. 2005. „„Kann man das überhaupt lernen?“ Zur Vermittlung von Chinesisch als distanter Fremdsprache“. *Lebende Sprachen* 50 (2): 61–68. <https://doi.org/10.1515/LES.2005.61>.
- Guder, Andreas. 2015. „Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache“. *CHUN–Chinesischunterricht*, Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache, Nr. Sonderausgabe: 1–210.
- Guder, Andreas. 2019. „Weniger Strichfolge, mehr schriftliche Kommunikation: Zum Verhältnis zwischen Wortschatz und Schriftzeichen und zu Möglichkeiten einer Digitalisierung des Chinesischunterrichts“. *CHUN–Chinesischunterricht* 34: 32–57. <https://doi.org/10.48463/chun.2019.34.17817>.

- Guder, Andreas, und Vincent Burckhardt. 2021. „Chinesisch sprechen, schreiben, forschen? Ergebnisse einer Erhebung zum Chinesischunterricht in chinawissenschaftlichen Bachelor-und Masterstudiengängen“. *CHUN–Chinesischunterricht* 36: 7–39.
<https://doi.org/10.48463/chun.2021.36.23905>.
- Han, Feifei. 2021. „Attribution Beliefs and Self-Efficacy in Foreign Language Reading“. *Revista de Educación* 394: 395–417. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-513>.
- Hao, Meiling, Xiaoping Fang, Zhenzhen Sun, und Youyi Liu. 2022. „The Extended Simple View of Reading in Adult Learners of Chinese as a Second Language“. *Frontiers in Psychology* 13: 846967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846967>.
- Heider, Fritz. 1958. *The Psychology of Interpersonal Relations*. 1. Aufl. Wiley. <https://ub-data.univie.ac.at/AC00983654>.
- Hon Vu, Luu. 2022. „A Study on the Learning Attribution of Chinese Language Majors in a University in Ho Chi Minh City, Vietnam“. *Conhecimento & Diversidade* (Niteroi) 14 (34): 365–76. <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i34.10537>.
- Hou, Xuemei, Kou Heung, Dong Wang, Xiaojing Li, und Tan Lu. 2024. „A Study on the Relationship Between Chinese Academic Attribution and Learning Burnout Among Chinese Language Learners of International Students in China“. *International Journal of Education and Humanities* 14 (1): 375–81.
- Hsieh, Peggy Pei-Hsuan, und Hyun-Sook Kang. 2010. „Attribution and Self-Efficacy and Their Interrelationship in the Korean EFL Context“. *Language Learning* (Malden, USA) 60 (3): 606–27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>.
- Hsieh, Pei-Hsuan. 2004. „How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs, and Achievement“. University of Texas at Austin.

- Hussein, Hawanum, und Arshad Abdul Samad. 2005. „Helping Remedial Students Help Themselves: Causal Attribution and Language Proficiency“. *Journal of Asia TEFL* (Seoul) 2 (3): 49–65.
- Jernigan, Christine Galbreath. 2004. „What Do Students Expect to Learn? The Role of Learner Expectancies, Beliefs, and Attributions for Success and Failure in Student Motivation“. *Current Issues in Education* 7 (4): 1–38.
- Jin, Junshu 金俊淑 und Feicun An 安丰存. 2016. „Yīngyǔ zhuānyè xuéshēng duì yuèdú kèchéng xuéyè chéngjiù de guī yīn yánjiū 英语专业学生对阅读课程学业成就的归因研究“. *Gāojiào xué kān 高教学刊/Journal Of Higher Education*, Nr. 16: 63–66.
<https://doi.org/10.19980/j.cn23-1593/g4.2016.16.029>.
- Jung, Britta, und Herbert Günther. 2016. *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: eine Einführung*. 3. Aufl. Pädagogik. Beltz. https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294685.
- Kalaja, Paula, und Ana Maria Ferreira Barcelos, Hrsg. 2006. *Beliefs About SLA: New Research Approaches*. 1. Aufl. Second/Foreign Language Learning/Acquisition. Springer.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC05924201>.
- Kálmán, Csaba, und Esther Gutierrez Eugenio. 2015. „Successful Language Learning in a Corporate Setting: The Role of Attribution Theory and Its Relation to Intrinsic and Extrinsic Motivation“. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5 (4): 583–608.
<https://doi.org/10.14746/sslt.2015.5.4.4>.
- Kuckartz, Udo, Stefan Rädiker, Thomas Ebert, und Julia Schehl. 2013. „Regression: komplexe Zusammenhänge analysieren und Vorhersagen treffen“. In *Statistik*. Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3_11.

- Lau, Kit-ling, und David W. Chan. 2003. „Reading Strategy Use and Motivation Among Chinese Good and Poor Readers in Hong Kong“. *Journal of Research in Reading* (Oxford, UK) 26 (2): 177–90. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195>.
- Law, Yin-Kum. 2009. „The Role of Attribution Beliefs, Motivation and Strategy Use in Chinese Fifth-Graders' Reading Comprehension“. *Educational Research* (ABINGDON) 51 (1): 77–95. <https://doi.org/10.1080/00131880802704764>.
- Lazowski, Rory A, und Chris S Hulleman. 2016. „Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review“. *Review of Educational Research* 86 (2): 602–40. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>.
- Lefcourt, Herbert M., Carl L. von Baeyer, Edward E. Ware, und Dianne J. Cox. 1979. „The Multi-dimensional-Multiattributional Causality Scale: The Development of a Goal Specific Locus of Control Scale“. *Canadian Journal of Behavioural Science* (OTTAWA) 11 (4): 286–304. <https://doi.org/10.1037/h0081598>.
- Lei, Lei, und Xiaoqing Qin. 2009. „An Empirical Study of Success and Failure Attributions of EFL Learners at the Tertiary Level in China“. *Asian EFL Journal* 11 (3): 29–51.
- Leiner, Dominik J. 2024. *SoSci Survey*. Version 3.7.06. SoSci Survey GmbH, released. <https://www.soscisurvey.de>.
- Li, Liu, und Dongbo Zhang. 2023. *Reading in Chinese as an Additional Language: Learners' Development, Instruction, and Assessment*. Routledge Studies in Chinese as a Foreign Language. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781003029038>.
- Li, Sijia, und Carrie M Brown. 2014. „Activating Different Attributional Patterns in Chinese Bicultural Individuals with Language Cues“. *Psi Chi Journal of Psychological Research* 19 (4): 193–201.

- Liao, Shunping 廖顺萍 und E Zhu 朱娥. 2009. „Duì yīngyǔ zhuānyè xuéshēng yuèdú sùdù de guī yīn qīngxiàng diàochá 对英语专业学生阅读速度的归因倾向调查“. *Zhāotōng shīfàn gāoděng zhuānkē xuéxiào xuébào 昭通师范高等专科学校学报 Journal of Zhaotong Teacher's College* 31 (3): 55–60.
- Lim, Hye-Yeon. 2009. „Culture, Attributions, and Language Anxiety“. *Applied Language Learning* 19 (1–2): 29–52.
- Lutjeharms, Madeline. 2007. „Processing Levels in Foreign-Language Reading“. In *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts.*, 6. Aufl., herausgegeben von Jan D. ten Thije und Ludger Zeewaert. Hamburg Studies on Multilingualism 6. John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/hsm.6.18lut>.
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13. Aufl. Beltz.
https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407258991.
- McAuley, Edward, Terry E. Duncan, und Daniel W. Russell. 1992. „Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Attribution Scale (CDS II)“. *Personality and Social Psychology Bulletin* 18 (5): 566–73. <https://doi.org/10.1177/0146167292185006>.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 2. Aufl. Jossey-Bass.
- „Mitteilung Studienjahr 2021/2022“. 2022. Mai 11. https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2021_2022/2021_2022_178.pdf.
- Moosbrugger, Helfried, und Augustin Kelava. 2020. *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 3. Aufl. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4>.
- Noel, Jeffrey, Donelson Forsyth, und Karl Kelley. 1987. „Improving the Performance of Failing Students by Overcoming Their Self-Serving Attributional Biases“. *Basic and Applied*

- Social Psychology* (MAHWAH) 8 (1–2): 151–62.
https://doi.org/10.1207/s15324834basp0801&2_10.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 2025. „False Beginner“. Oxford University Press.
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/false-beginner>.
- Paker, Turan, und Alev Özkardeş-Döğüş. 2017. „Achievement Attributions of Preparatory Class Learners in Learning English“. *Journal of Language and Linguistic Studies* 13 (2): 109–35.
- Peacock, Matthew. 2010. „Attribution and Learning English as a Foreign Language“. *ELT journal* 64 (2): 184–93. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp031>.
- Pishghadam, Reza, und Reza Zabihi. 2011. „Foreign Language Attributions and Achievement in Foreign Language Classes“. *International Journal of Linguistics* 3 (1): 1–11.
<https://doi.org/10.5296/ijl.v3i1.530>.
- Rojas-Barreto, Liseth S., und Marco T. Artunduaga-Cuellar. 2018. „Students and Teachers' Causal Attributions to Course Failure and Repetition in an ELT Undergraduate Program“. *English Language Teaching* 11 (5): 39–54.
<https://doi.org/10.5539/elt.v11n5p39>.
- Russell, Daniel W., Edward McAuley, und Valerie Tarico. 1987. „Measuring Causal Attributions for Success and Failure: A Comparison of Methodologies for Assessing Causal Dimensions“. *Journal of Personality and Social Psychology* (WASHINGTON) 52 (6): 1248–57.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1248>.
- Safdar, Samina, Sumera Rashid, und Nabeel Ahmed. 2023. „A Study of Students' Attributions for Success and Failure in Learning English as a Second Language“. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences* 11 (2): 261–73.
<https://doi.org/10.21015/vtess.v11i2.1213>.

- Salili, Farideh, Martin L. Maehr, und Gerald Gillmore. 1976. „Achievement and Morality: A Cross-Cultural Analysis of Causal Attribution and Evaluation“. *Journal of Personality and Social Psychology* (WASHINGTON) 33 (3). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.33.3.327>.
- Seidlhofer, Barbara. 2005. „English as a Lingua Franca“. *ELT Journal* 59 (4): 339–41. <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>.
- Seligman, Martin E. P. 1975. *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. A Series of Books in Psychology. Freeman. <https://ubdata.univie.ac.at/AC02558293>.
- Shell, Duane F., Carolyn Colvin, und Roger H. Bruning. 1995. „Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences“. *Journal of Educational Psychology* (WASHINGTON) 87 (3): 386–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>.
- Stančková, Svetlana, und Eva Stranovská. 2018. „Wie attribuieren die Schüler die Ursachen des Misserfolgs“. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache* 11 (1): 67–77. <https://doi.org/10.5817/BHDF2018-1-67>.
- Stipek, Deborah, Bernard Weiner, und Kexing Li. 1989. „Testing Some Attribution Emotion Relations in the People’s Republic of China“. *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (1): 109–16. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.109>.
- Stupnisky, Robert H., Tara L. Stewart, Lia M. Daniels, und Raymond P. Perry. 2011. „When Do Students Ask Why? Examining the Precursors and Outcomes of Causal Search among First-Year College Students“. *Contemporary Educational Psychology* (SAN DIEGO) 36 (3): 201–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.004>.
- Takahashi, Sachiko. 2003. „The Role of “Attribution for Success and Failure” in Second Language Reading by Japanese University Students“. Temple University.

- Tan, Junmei 谭俊梅. 2016. „Guónèi gāo zhí yīngyǔ jiàoxué lǐngyù guī yīn yánjiū zòngshù 国内高职英语教学领域归因研究综述“. *Zhí jiào tōngxùn 职教通讯 Communication of Vocational Education* 3: 31–34. <https://doi.org/CNKI:SUN:ZJTX.0.2016-03-010>.
- Tse, Lucy. 2000. „Student Perceptions of Foreign Language Study: A Qualitative Analysis of Foreign Language Autobiographies“. *The Modern Language Journal* 84 (1): 69–84. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00053>.
- Tuğrul Mart, Çağrı. 2015. „Combining Extensive and Intensive Reading to Reinforce Language Learning“. *Journal of Educational and Instructional Studies* 5 (4): 85–90.
- United States Department of State. o. J. „Foreign Language Training“. Zugriffen 5. Dezember 2024. <https://www.state.gov/foreign-language-training/>.
- Valentine, Jeffrey C., David L. DuBois, und Harris Cooper. 2004. „The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review“. *Educational Psychologist* (ABINGDON) 39 (2): 111–33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3.
- Weiner, Bernard. 1972. „Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process“. *Review of Educational Research* (Thousand Oaks, CA) 42 (2): 203–15. <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>.
- Weiner, Bernard. 1994. „Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving“. *Review of Educational Research* (Thousand Oaks, CA) 64 (4). <https://doi.org/10.3102/00346543064004557>.
- Weiner, Bernard. 2018. „The Legacy of an Attribution Approach to Motivation and Emotion: A No-Crisis Zone“. *Motivation science* (Washington) 4 (1): 4–14. <https://doi.org/10.1037/mot0000082>.

- Weiner, Bernard, und Andy Kukla. 1970. „An Attributional Analysis of Achievement Motivation“. *Journal of Personality and Social Psychology* (WASHINGTON) 15 (1): 1–20.
<https://doi.org/10.1037/h0029211>.
- Wen, Xiaohong. 2011. „Chinese Language Learning Motivation: A Comparative Study of Heritage and Non-heritage Learners“. *Heritage Language Journal* (Los Angeles) 8 (3): 333–58. <https://doi.org/10.46538/hlj.8.3.3>.
- Williams, Marion, Robert Burden, und Ursula Lanvers. 2002. „„French is the Language of Love and Stuff‘: Student Perceptions of Issues Related to Motivation in Learning a Foreign Language“. *British Educational Research Journal* (Oxford, UK) 28 (4): 503–28.
<https://doi.org/10.1080/0141192022000005805>.
- Williams, Marion, Robert Burden, Gérard Poulet, und Ian Maun. 2004. „Learners’ Perceptions of their Successes and Failures in Foreign Language Learning“. *Language Learning Journal* 30 (1): 19–29. <https://doi.org/10.1080/09571730485200191>.
- Yau, Jia-ling Charlene. 2022. „Interface Among Motivation, Strategy Application, Comprehension, and Attribution: An Examination of Taiwanese Adolescent Readers of English-as-a-Foreign-Language“. *English Teaching & Learning* (Singapore) 46 (2): 101–14.
<https://doi.org/10.1007/s42321-021-00090-6>.
- Yavuz, Aysun, und Devrim Höl. 2017. „Investigation of Turkish EFL Learners’ Attributions on Success and Failure in Learning English“. *Journal of Language and Linguistic Studies* 13 (2): 379–96.
- Yilmaz, Cevdet. 2012. „An Investigation into Turkish EFL Students’ Attributions in Reading Comprehension“. *Journal of Language Teaching and Research* (London) 3 (5).
<https://www.proquest.com/docview/1040775499?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>.

- Zhang, Linjun, Zaizhu Han, und Yang Zhang. 2023. „Reading Acquisition of Chinese as a Second/Foreign Language“. *Frontiers in Psychology* 14: 1185195.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185195>.
- Zhang, Xijia, Nigel Mantou Lou, Kimberly A. Noels, und Lia M. Daniels. 2021. „Attributions and Mindsets“. In *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching*, 1. Aufl. Routledge.
- Zhang, Yunqing 张云清. 2007. „Gāoxiào xuéshēng yīngyǔ yuèdú nénglì qiáng ruò de guī yīn diàochá 高校学生英语阅读能力强弱的归因调查“. *Fújiàn nónglín dàxué xuébào (zhéxué shèhuì kēxué bǎn) 福建农林大学学报 (哲学社会科学版) Journal of Fujian Agriculture and Forestry University (Philosophy and Social Sciences Edition)* 10 (4): 121–24. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1671-6922.2007.04.031>.
- Zhou, Hangfan 周航帆. 2013. „Fēi yīngyǔ zhuānyè dàxuéshēng yīngyǔ dú xiě kètáng xuéxí zhuàngkuàng fēnxī jí duìcè yánjiū 非英语专业大学生英语读写课堂学习状况分析及对策研究“. *Yǔwén xué kān 语文学刊 Journal of Language and Literature Studies*, Nr. 7: 160–63.
- Zhou, Zhen 周珍 und Ying Wen 文英. 2012. „Chéngjiù guī yīn duì yuèdú cèlüè xuǎnzé yǐngxiǎng de shízhèng yánjiū 成就归因对阅读策略选择影响的实证研究“. *Běijīng jiàoyù xuéyuàn xuébào (zìrán kēxué bǎn) 北京教育学院学报 (自然科学版) Journal of Beijing Institute of Education (Natural Science Edition)* 7 (1): 16–20.
- Zhu, E 朱娥. 2010. „Gāo zhuān yīngyǔ zhuānyè xuéshēng yuèdú nénglì qiáng ruò de guī yīn tèdiǎn 高专英语专业学生阅读能力强弱的归因特点“. *Zhāotōng shīfàn gāoděng zhuānkē xuéxiào xuébào 昭通师范高等专科学校学报 Journal of Zhaotong Teacher's College* 32 (2): 49–53.

Zhu, E 朱娥. 2011. „Guī yīn xùnlìàn tígāo yīngyǔ yuèdú nénglì de shízhèng yánjiū 归因训练提高英语阅读能力的实证研究“. *Zhāotōng shīfàn gāoděng zhuānkē xuéxiào xuébào 昭通师范高等专科学校学报 Journal of Zhaotong Teacher's College* 33 (2): 56–60.

Hinweise

Diese Masterarbeit basiert auf einer von der Autorin verfassten Arbeit aus dem Seminar Fachdidaktik Chinesisch (2024 SoSe). Die Inhalte der Seminararbeit wurden für die vorliegende Arbeit überarbeitet und erweitert. Die inhaltliche Ausarbeitung, Argumentation und Analyse wurden eigenständig erstellt. Zur Verbesserung sowie zur Überprüfung der Korrektheit von sprachlichen Formulierungen wurde das KI-Sprachmodell ChatGPT (GPT-4) von OpenAI herangezogen.

Anhang

Kontaktierte sinologische Institute

1. Freie Universität Berlin
2. Humboldt-Universität zu Berlin
3. Ruhr-Universität Bochum
4. Universität Bonn
5. Hochschule Bremen
6. Universität Duisburg-Essen
7. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
8. Goethe-Universität Frankfurt am Main
9. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
10. Georg-August-Universität Göttingen
11. Universität Hamburg
12. Universität Heidelberg
13. Hochschule Konstanz
14. Universität Leipzig
15. Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

16. Internationale Hochschule SDI München
17. Ludwig-Maximilians-Universität München
18. Westfälische Wilhelms-Universität Münster
19. Universität Trier
20. Eberhard-Karls-Universität Tübingen
21. Universität Wien
22. Julius-Maximilians-Universität Würzburg
23. Universität Zürich
24. Westsächsische Hochschule Zwickau

Kategorien Erfolgsattributionen

(Sub-) Kategorie	Anzahl der zugehörigen Erwähnungen	% der Summe	Reihung
Immersion	5	3	6
China Aufenthalt	4	2	
Immersion	1	0	
Chinesischkenntnisse ausreichend	55	34	1
Grammatikkenntnisse ausreichend	7	4	
Satzstruktur kein Problem	4	2	
Grammatik verstanden	3	1	
Zeichen/Wörter bekannt	48	30	
Kennen genügend vieler Zeichen	14	8	
Vokabel verstanden	1	0	
Vokabular nicht zu spezifisch	1	0	
Aussprache von Zeichen bekannt	10	6	
themenrelevante Vokabel gewusst	1	0	
Text in gewohnten Zeichen (Langzeichen vs. Kurzzeichen)	1	0	
Vokabular/Wörter bekannt/gewusst	20	12	
Nutzen von Lesestrategien	40	25	2
Herleiten neuer Wörter	5	3	
Hören des Textes	1	0	
Raten von unbekannten Wörtern	2	1	
selektives Auslassen unbekannter Zeichen	2	1	
lautes Lesen	3	1	
Meta (linguistisches)-Wissen	17	10	
Nutzen von Kontext Information	6	3	

	Nutzen von Wissen über Radi- kale/Zeichenbestandteile	3	1	
	Wissen über Thema des Tex- tes	6	3	
	Nutzen von Wissen über Syn- tax	1	0	
	Wissen über klassisches Chi- nesisch	1	0	
	Nutzen von Hilfsmitteln	7	4	
	Nachschlagen im Wörterbuch	3	1	
	selektives Nachschlagen im Wörterbuch	1	0	
	Nutzen von KI	2	1	
	Pinyin Unterstützung	1	0	
	Übersetzen	3	1	
	Übersetzen im Kopf	1	0	
	Übersetzen des Textes	2	1	
Anstrengung		20	12	3
	Vorbereitung	18	11	
	Vokabel gelernt	4	2	
	Grammatik gelernt	4	2	
	Vorbereitung	1	0	
	Übung/Wiederholung	9	5	
	Fokus während des Lesens	2	1	
	detailliert gelesen	1	0	
	Konzentration	1	0	
Textleichtigkeit		19	11	4
	einfacher Text	3	1	
	einfache Grammatik	1	0	
	leichte Vokabel	1	0	
	nah an gesprochenem Chine- sisch	2	1	
	passendes Niveau	5	3	
	Text für Lernende gemacht	2	1	
	angemessenes Niveau	3	1	
	Textstrukturen bekannt	7	4	
	Text war bekannt	2	1	
	Satzstruktur bekannt	1	0	
	Muster erkannt	1	0	
	ähnlich wie bekannte Texte	1	0	
	Textstrukturen aus anderen Texten bekannt	2	1	
Interesse		3	1	8
	interessantes Thema	2	1	
	Freude am Text	1	0	
psychische Faktoren		3	1	7
	Frustrationstoleranz	1	0	
	Selbstbewusstsein	1	0	
	nicht zu erschöpft	1	0	
Glück		1	0	9
	Glück	1	0	

Kontext/Umgebung	14	8	5
Hilfe bekommen	1	0	
gesonderter Lesekurs	1	0	
keine Verurteilung durch andere	2	1	
keine Korrektur/Unterbrechung durch Lehrperson	2	1	
positives Feedback bekommen	4	2	
genug Zeit gehabt/genommen	4	2	
	160		

Kategorien Misserfolgsattributionen

	(Sub-) Kategorie	Anzahl der zugehörigen Erwähnungen	% der Summe	Reihung
fehlende Motivation		8	4	5
	zu wenig Energie/Lust zum Nachschlagen	2	1	
	zu wenig Mühe gegeben	3	1	
	zu viel Aufwand	1	0	
	keine Motivation/Motivationsverlust	2	1	
Fehlende Chinesischkenntnisse		78	39	1
	Handschrift schwer zu entziffern	1	0	
	Chinesisch zu unterschiedlich zur Erstsprache	1	0	
	unbekannte Aussprache	2	1	
fehlende Grammatikkenntnisse		18	9	
	Grammatik unbekannt	9	4	
	Grammatik nicht verstanden	1	0	
	Satzstruktur nicht verstanden	2	1	
	schwierige Grammatik	6	3	
Zeichen/Wörter nicht bekannt		56	28	
	unbekannte Wörter/Zeichen	47	23	
	zusammengesetzte Wörter nicht verstanden	1	0	
	Abkürzungen nicht verstanden	1	0	
	schwere Zeichen	1	0	
Charakteristika chinesischer Sprache		6	3	
	unterschiedliche Bedeutungen eines Zeichens nicht erinnert	4	2	
	ungewohnte Zeichen (Langzeichen vs. Kurzzeichen)	2	1	
Textschwierigkeit		57	28	2
	schwieriger Text	2	1	
	schwierige Satzstruktur	5	2	
	Text zu lang	3	1	
	unbekannter Text	3	1	

	schwere Vokabel	4	2	
	Sätze zu lang	10	5	
	zu hohes Niveau	1	0	
schriftsprachliches Chinesisch		14	7	
	zu großer Unterschied zu gesprochenem Chinesisch	3	1	
	schriftsprachliches Chinesisch	11	5	
zu spezifische Textsorten/Vokabular		15	7	
	zu spezifisches Vokabular	6	3	
	viele Sprichwörter/Redewendungen	3	1	
	Fachtext	6	3	
psychische Faktoren		19	9	4
	Unkonzentriertheit	4	2	
	Kurzzeitgedächtnis überfordert	1	0	
	nicht in der Stimmung	1	0	
	Müdigkeit	1	0	
	Dyslexie	1	0	
	Frustration	2	1	
Unruhe		9	4	
	Nervosität	4	2	
	Stress	2	1	
	Leistungs-Angst	1	0	
	unruhig gewesen	2	1	
Lesestrategien nicht angewandt		26	13	3
	zu lange gebraucht	1	0	
	kein Nachschlagen von unbekannten Wörtern	1	0	
	Satzstruktur nicht analysiert	1	0	
	ungenaueres Lesen	1	0	
Anwendung nicht möglich		22	11	
	kein Ableiten unbekannter Wörter/Zeichen möglich	2	1	
	Raten von Zeichen nicht möglich	1	0	
	Übersetzen nicht möglich	3	1	
	Hauptgedanken des Textes nicht verstanden	4	2	
	keine visuellen Hilfen	1	0	
	nicht die Zeit genommen/gehabt	2	1	
fehlendes Kontext Wissen		9	4	
	zu wenig Kenntnis zum Thema	3	1	
	zu wenig Kontext Information	4	2	
	verwirrendes Thema	1	0	
	komplizierter Kontext	1	0	
Unterrichtsfaktoren		3	1	7
	gezwungen im Unterricht zu lesen	1	0	
	angespannte Atmosphäre	1	0	
	Unterrichtssprache	1	0	
fehlendes Interesse		7	3	6
	uninteressantes Thema	5	2	
	kein Interesse	2	1	
		198		

Welcome!

Thank you for your interest in my **study** on "**causal attributions** and **reading in Chinese**"!

I am interested in your personal feelings and assessments regarding the causes of your reading performance in Chinese.

This online study is being conducted at the **University of Vienna** as part of my Master's thesis. I would be very grateful if you would agree to support this scientific study with your valuable participation!

The questionnaire is in English, but you can answer in **German or English**.

Who am I looking for?

- **Students of Sinology** (Bachelor or Master) or related subjects (e.g. Sinophone Societies and Cultures)
- of every semester

Your participation in the study is completely **voluntary**. You are free to discontinue your participation at any time without giving reasons.

The online survey will take **about 15-20 minutes** (the duration depends on how quickly the questionnaires are processed). You can complete the survey on a **laptop/PC** or on a **smartphone/tablet**. There are **no right or wrong answers**. It is very important that you **complete the questions in full** so that your information can be included in the study.

By starting the questionnaire, you agree to your data being processed **anonymously**.

In which of the following programs are you currently enrolled?

FI01

- ☐ Sinology (Bachelor)
- ☐ Sinology (Master)
- ☐ Sinophone Societies and Cultures (Master)
- ☐ Other related field (Bachelor). Please specify:
- ☐ Other related field (Master). Please specify:
- ☐ PhD/Doctoral program. Please specify:

8 Active Filter(s)

Filter FI01/F1

If any of the following options is selected: **4, 5**

Then display question/text **FI02** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter FI01/F2

If any of the following options is selected: **1, 4**

Then display question/text **FU01** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter FI01/F3

If any of the following options is selected: **2, 3**

Then display question/text **FU05** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter FI01/F4

If any of the following options is selected: **1, 2, 3**

Then hide question/text **FI03** placed later in the questionnaire

Filter FI01/F5

If any of the following options is selected: **2, 3, 5**

Then hide question/text **FU04** placed later in the questionnaire

Filter FI01/F6

If any of the following options is selected: **1, 4**

Then display question/text **FU01** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter FI01/F7

If any of the following options is selected: **5**

Then display question/text **FU05** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter FI01/F8

If any of the following options is selected: **4**

Then display question/text **FU01** placed later in the questionnaire
(otherwise hide)

Page 03

F102

Does your major **require you to read texts in Chinese** in any form?

- ☐ Yes
- ☐ No

2 Active Filter(s)

Filter F102/F1

If any of the following options is selected: **2**

Then display the text **F103** and finish the interview, after the next
button was clicked

Filter F102/F2

If any of the following options is selected: **1**

Then hide question/text **F103** placed later in the questionnaire

Page 04

Thank you for your interest!

F103

Unfortunately you do not meet the requirements for this study.

What **sources of information** do you take into consideration when **judging** C103 **whether** you are **doing well/not well** in reading texts in Chinese?
(multiple answers possible)

When **judging whether** I am **doing well/not well** in reading texts in Chinese I **consider...**

- ☐ teacher feedback
- ☐ my sense of achievement
- ☐ comparison with others
- ☐ my confidence when reading
- ☐ peer feedback
- ☐ my comprehension of the text
- ☐ my grades
- ☐ other:

Reasons for Reading Success

B105

Try to **remember a situation** when you were able to **read a Chinese language text successfully**.

Name **three reasons** for why you were **successful**. You can answer in **English** or **German**.

1

2

3

Reasons for Reading Success

AS10

Please think again about that **situation** you **successfully read a text in Chinese**.

Read each item carefully and indicate the **extent** to which you **agree or disagree** with each of the statements. The statements can refer to the **specific situation** you read the text **or** to you **in general**.

**I successfully read
the text...**

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I knew enough characters.	☐	☐	☐	☐	☐
because the text was similar to spoken Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because having no space between characters that make up a word was <u>not</u> a problem for me.	☐	☐	☐	☐	☐
because characters having more than one meaning was <u>not</u> a problem for me.	☐	☐	☐	☐	☐
because I knew the pronunciation of characters.	☐	☐	☐	☐	☐
because I recognized characters and could make sense of the combination of them.	☐	☐	☐	☐	☐

I successfully read the text...

AS09

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I looked up characters/words I did not know.	☐	☐	☐	☐	☐
because I identified the main theme of the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not focus too much on understanding every single character/word.	☐	☐	☐	☐	☐
because I guessed the meaning of unfamiliar characters/words.	☐	☐	☐	☐	☐

AS11

I successfully read the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I used context information to help me make sense of the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I looked at sentence structures to help me understand the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I asked someone (teacher, classmate, friend etc.) for help.	☐	☐	☐	☐	☐
because I identified the radical or other parts of unfamiliar characters to help me understand the text.	☐	☐	☐	☐	☐

AS01

**I successfully read
the text...**

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I concentrated hard while reading the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I read a lot of Chinese texts (newspapers, books etc.) outside of class.	☐	☐	☐	☐	☐
because I work hard in Chinese class.	☐	☐	☐	☐	☐
because I spend a lot of time studying Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I put a lot of effort into studying Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐

**I successfully read
the text...**

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I have text comprehension ability in Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I have a natural aptitude/talent for reading Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I am a talented Chinese language learner.	☐	☐	☐	☐	☐

AS02

I successfully read the text...

AS03

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because the text was easy.	☐	☐	☐	☐	☐
because the grammar in the text was easy.	☐	☐	☐	☐	☐
because the organization of the text made it easy for me to understand.	☐	☐	☐	☐	☐
because the vocabulary in the text was easy.	☐	☐	☐	☐	☐
because the length of the sentences was appropriate for me.	☐	☐	☐	☐	☐

I successfully read the text...

AS04

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I was in a good mood.	☐	☐	☐	☐	☐
because I was calm when reading the text.	☐	☐	☐	☐	☐
To show that you are paying attention, please choose the option "disagree".	☐	☐	☐	☐	☐
because I was in the mood to read the text.	☐	☐	☐	☐	☐

**I successfully read
the text...**

AS05

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because the way my teacher(s) teach Chinese is good.	☐	☐	☐	☐	☐
because my teacher(s) praise/encourage me.	☐	☐	☐	☐	☐
because my teacher(s) is/are (a) good teacher(s).	☐	☐	☐	☐	☐
because I like my teacher(s).	☐	☐	☐	☐	☐

**I successfully read
the text...**

AS06

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because my Chinese classes are enjoyable for me.	☐	☐	☐	☐	☐
because my Chinese classes are interesting.	☐	☐	☐	☐	☐
because the Chinese teaching system of the university is good.	☐	☐	☐	☐	☐
because my friends/family encourage me to learn reading Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐

AS07

**I successfully read
the text...**

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I just happened to read a text I could understand by chance.	☐	☐	☐	☐	☐
because being successful in reading in Chinese is a matter of good luck.	☐	☐	☐	☐	☐

**I successfully read
the text...**

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I was interested in the activity.	☐	☐	☐	☐	☐
because the text was interesting.	☐	☐	☐	☐	☐
because I wanted to understand the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I am interested in reading Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I am interested in Chinese culture.	☐	☐	☐	☐	☐

AS08

Reasons for Reading Failure

B204

Try to **remember a situation** when you were **not able** to read a Chinese **language text** successfully.

Name **three reasons** for why you **failed**. You can answer in **English** or **German**.

1

2

3

PHP code

```
replace('%antwort4%', 'B204x01', 'response');  
replace('%antwort5%', 'B204x02', 'response');  
replace('%antwort6%', 'B204x03', 'response');
```

AF10

Reasons for Reading Failure

Please think again about that **situation** you **failed** at **reading a text in Chinese**.

Read each item carefully and indicate the **extent** to which you **agree or disagree** with each of the statements. The statements can refer to the **specific situation** you read the text **or** to you **in general**.

The statements might sound similar to the previous part. Please be assured that this is done purposefully.

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I did not know enough characters.	☐	☐	☐	☐	☐
because the text was too different from spoken Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because there is no space between characters that make up a word.	☐	☐	☐	☐	☐
because some characters have more than one meaning.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not know the pronunciation of characters.	☐	☐	☐	☐	☐
because I recognized characters but could <u>not</u> make sense of the combination of them.	☐	☐	☐	☐	☐

I failed at reading the text...

AF09

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I did not look up characters/words I did not know.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not identify the main theme of the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I focused too much on understanding every single character/word.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not guess the meaning of unfamiliar characters/words.	☐	☐	☐	☐	☐

AF11

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I did not use context information to help me make sense of the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not look at sentence structures to help me understand the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not ask anyone (teacher, classmate, friend etc.) for help.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not identify the radical or other parts of unfamiliar characters to help me understand the text.	☐	☐	☐	☐	☐

AF01

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I did not concentrate hard while reading the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I do not read a lot of Chinese texts (newspapers, books etc.) outside of class.	☐	☐	☐	☐	☐
because I do not work hard in Chinese class.	☐	☐	☐	☐	☐
because I do not spend a lot of time studying Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I do not put a lot of effort into studying Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I do not have text comprehension ability in Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I do not have a natural aptitude/talent for reading Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I am not a talented Chinese language learner.	☐	☐	☐	☐	☐

AF02

I failed at reading the text...

AF03

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because the text was difficult.	☐	☐	☐	☐	☐
because the grammar in the text was difficult.	☐	☐	☐	☐	☐
because the organization of the text made it hard for me to understand.	☐	☐	☐	☐	☐
because the vocabulary in the text was difficult.	☐	☐	☐	☐	☐
because the length of the sentences was not appropriate for me.	☐	☐	☐	☐	☐

I failed at reading the text...

AF04

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I was in a bad mood.	☐	☐	☐	☐	☐
because I was nervous/anxious when reading the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I was not in the mood to read the text.	☐	☐	☐	☐	☐

AF05

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because the way my teacher(s) teach Chinese is bad.	☐	☐	☐	☐	☐
because my teacher(s) do not praise/encourage me.	☐	☐	☐	☐	☐
To show that you are paying attention, please choose the option "fully agree".	☐	☐	☐	☐	☐
because my teacher(s) is/are (a) bad teacher(s).	☐	☐	☐	☐	☐
because I do not like my teacher(s).	☐	☐	☐	☐	☐

AF06

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because my Chinese classes are not enjoyable for me.	☐	☐	☐	☐	☐
because my Chinese classes are boring.	☐	☐	☐	☐	☐
because the Chinese teaching system of the university is bad.	☐	☐	☐	☐	☐
because my friends/family do not encourage me to learn reading Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐

AF07

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I just happened to read a text I could not understand by chance.	☐	☐	☐	☐	☐
because failing at reading in Chinese is a matter of bad luck.	☐	☐	☐	☐	☐

AF08

I failed at reading the text...

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
because I was not interested in the activity.	☐	☐	☐	☐	☐
because the text was boring.	☐	☐	☐	☐	☐
because I did not want to understand the text.	☐	☐	☐	☐	☐
because I am not interested in reading Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
because I am not interested in Chinese culture.	☐	☐	☐	☐	☐

Reading Satisfaction

C116

Please read each item carefully and indicate your **level of agreement** with the following statements.

	strongly disagree (1)	disagree (2)	neither agree nor disagree (3)	agree (4)	fully agree (5)
I am satisfied with my reading level in Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
I am proud of the reading proficiency I have reached in Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
I enjoy reading in Chinese.	☐	☐	☐	☐	☐
Reading in Chinese feels rewarding.	☐	☐	☐	☐	☐
Learning to read Chinese is fun.	☐	☐	☐	☐	☐
I believe that I will ultimately learn to read in Chinese very well.	☐	☐	☐	☐	☐

How many semesters have you been enrolled in Sinology or a related field: CI02
(in total)

[Please choose] ▾

How good do you think you are at reading Chinese texts? CI01

- ☐ very bad ☐ bad ☐ neither good
nor bad ☐ good ☐ very good

Do you have a Chinese language background? CI04

- ☐ No.
☐ One parent speaks Chinese.
☐ Both parents speak Chinese.
☐ At least one grandparent speaks Chinese.

☐ other:

How advanced were your Chinese skills prior to studying Sinology or a related field?

C105

	no knowledge (1)	(2)	(3)	(4)	fluent (near native) (5)
speaking	☐	☐	☐	☐	☐
reading	☐	☐	☐	☐	☐
writing	☐	☐	☐	☐	☐
listening	☐	☐	☐	☐	☐

Have you spent time in a Chinese speaking country?

C107

- ☐ Yes
- ☐ No

2 Active Filter(s)

Filter C107/F1

If any of the following options is selected: **2**

Then hide question/text **C110** placed later in the questionnaire

Filter C107/F2

If any of the following options is selected: **2**

Then hide question/text **C108** placed later in the questionnaire

The reason for spending time in a Chinese speaking country was:

C110

(multiple answers possible)

☐ university studies

☐ for work purposes

☐ vacation

☐ language classes

☐ visit family

☐ other:

☐

Why do you learn Chinese?

C106

(multiple answers possible)

☐ It is a requirement for my degree.

☐ I like to learn about the culture and the language.

☐ It is useful for my future career.

☐ I want to connect with Chinese speaking people.

☐ I plan on spending time in a Chinese speaking country.

☐ I enjoy learning new languages.

☐ other reasons:

☐

Do you read Chinese texts in your free time?

CI13

(not texts that are assigned by teachers or are class requirements)

- ☐ Yes
- ☐ No

2 Active Filter(s)

Filter CI13/F1

If any of the following options is selected: **1**

Then display question/text **CI14** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter CI13/F2

If any of the following options is selected: **1**

Then display question/text **CI17** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

What types of texts in Chinese do you read in your free time?

CI14

- ☐ novels
- ☐ blogs
- ☐ social media
- ☐ newspapers/magazines
- ☐ poetry
- ☐ comics
- ☐ manuals/instructions
- ☐ subtitles
- ☐ other:

How much time do you spend on reading Chinese texts in your free time? CI17

(not texts that are assigned by teachers or are class requirements)

I usually spend hours a week on reading Chinese texts.

How much time do you spend on self-studying Chinese? CI12

(for example on homework, preparation for classes etc.)

Please **exclude** time spent in classes.

Usually I spend hours a week on studying Chinese.

Do you plan to graduate from the study program you are enrolled in?

FU07

Please also indicate your reason(s).

☐ Yes, because:

☐ No, because:

3 Active Filter(s)

Filter FU07/F1

If any of the following options is selected: **2, 3**

Then display question/text **FU03** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter FU07/F2

If any of the following options is selected: **3**

Then display question/text **FU04** placed later in the questionnaire (otherwise hide)

Filter FU07/F3

If any of the following options is selected: **3**

Then hide question/text **FU06** placed later in the questionnaire

Do you plan on continuing to learn reading Chinese after finishing/leaving your degree in sinology or a related field?

FU03

(multiple answers possible)

- ☐ I do not plan on continuing to learn to read Chinese.
- ☐ I plan on learning to read Chinese on my own.
- ☐ I plan on learning to read Chinese in non-university courses (e.g. Confucius Institute, online-courses).
- ☐ I plan on learning to read Chinese in courses offered by universities.
- ☐ other plans:

D123

Sociodemographics

The following questions regard sociodemographics.

What is your gender?

D101

- ☐ female
- ☐ male
- ☐ non-binary
- ☐ other

How old are you?

D102

I am years old

What country are you currently living in?

D108

Country:

Which country did you primarily grow up in?

D124

Country:

What is your first/dominant language?

D127

[Please choose]

What other languages do you have at least basic proficiency in?

D126

(other than your first/dominant language and Chinese)

1	
2	
3	
4	
5	

Are you currently employed?

D113

(multiple answers possible)

- ☐ I am employed.
- ☐ I am Self-employed.
- ☐ I am unemployed.
- ☐ I am retired.
- ☐ I am a homemaker ⁱ.
- ☐ none of the above.

Page 25

Would you like to comment this questionnaire, or would you like to add information for me to better understand your answers?

EN01

Did you feel some questions were unclear, or did you feel unpleasant answering specific questions?

You can leave your **anonymous** and **voluntary** feedback here. You can use **English** or **German**.

--

Thank you for completing this questionnaire!

Your answers were submitted, you may close the browser window or tab now.

