

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad

Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 244-257



Quellenangabe/ Reference:

Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad: Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 244-257 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35189 - DOI: 10.25656/01:3518

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35189>

<https://doi.org/10.25656/01:3518>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

	<i>Eckhard Klieme</i>	
1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
	<i>Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka</i>	
2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
	<i>Thamar Dubberke / Birgit Harks</i>	
2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner</i>	
3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
	<i>Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen</i>	
4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

	<i>Steffen Gailberger / Heiner Willenberg</i>	
5	Leseverstehen Deutsch	60
	<i>Heiner Willenberg</i>	
6	Wortschatz Deutsch	72
	<i>Michael Krelle / Heiner Willenberg</i>	
7	Argumentation Deutsch	81
	<i>Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann</i>	
8	Schreiben Deutsch.....	89
	<i>Günther Thomé / Wolfgang Eichler</i>	
9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
	<i>Wolfgang Eichler</i>	
10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
11	Hörverstehen Englisch.....	120
	<i>Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou</i>	
12	Leseverstehen Englisch.....	130

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.....	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch.....	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

- Andreas Helmke / Eckhard Klieme*
- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301
- Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*
- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen..... 313
- Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*
- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts 319
- Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen..... 364
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382
- Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse*
- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

- Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme*
- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411
- Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa*
- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache 451
- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner /
Günter Nold / Konrad Schröder

22 Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung

In Kapitel 21 (Wagner u.a.) ist bereits der theoretische Hintergrund zur Rolle motivationaler Merkmale für schulische Leistungen im Fach Deutsch skizziert worden. Dort wurde auch darauf hingewiesen, dass motivationale Orientierungen und sprachbezogene Lernaktivitäten zugleich Bedingungen und Folgen des schulischen Unterrichts sind (Weinert 1980). Auch für dieses Kapitel gilt, dass das fachspezifische Selbstkonzept und das fachspezifische Interesse - also Erscheinungsformen der Erwartung und des Wertes - die entscheidenden motivationalen Parameter sind (Corbière u.a. 2006). Im Folgenden wird deshalb nur auf Besonderheiten hingewiesen, die für das Fach Englisch gelten.

Anders als für den Deutschunterricht (Bremerich-Vos/Schnaitmann 1995) gibt es für die Motivation im Fach Englisch eine gut etablierte Tradition empirischer Forschung, allerdings überwiegend im angloamerikanischen Sprachraum (Dörnyei 2000; Dörnyei/Schmidt 2001). Aber auch im deutschen Sprachraum zeigt sich ein Bild lebendiger Forschung (Finkbeiner 2003; Nold/Schnaitmann 1995; Grotjahn 2003; Solmecke/Boosch 1981; Solmecke 1983; Nold 2003; Nold/Haudeck/Schnaitmann 1997) und eine rege Diskussion über fachdidaktische Fragen (Butzkamm 2004). Allerdings ist die Forschung im deutschsprachigen Raum eher qualitativ ausgerichtet, wie z.B. das Themenheft „Motivation“ der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Riemer/Schlag 2004) belegt. Motivationale Merkmale im Fach Englisch wurden auch in Large-Scale-Studien wie in der IEA-Studie „Teaching English as a Foreign Language“ (vgl. hierzu Helmke/Schrader 2001), durch Wienold u.a. (1985), in den Konstanzer Studien (Fend 1982), in den Projekten TOSCA (Köller/Trautwein 2004) und BIJU (Gruehn 2000) untersucht. Die Datenlage bei DESI unterscheidet sich von den meisten der genannten Studien dadurch, dass es sich um eine repräsentative und längsschnittlich angelegte Untersuchung handelt.

22.1 Deskriptive Ergebnisse

Beschreibung der Instrumente

Die für dieses Kapitel relevanten Instrumente sind in Tabelle 22.1 aufgelistet. Zu jedem Konstrukt werden folgende Kennwerte berichtet: Messzeitpunkt, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Reliabilität (Cronbachs α), Intraklassen-Korrelation (als Indikator des Ausmaßes von Schulklassenunterschieden), Wertebereich (Range)

und Stabilität (sofern das Merkmal zu beiden Messzeitpunkten in der neunten Jahrgangsstufe erhoben wurde).

Tabelle 22.1: Kennwerte der auf das Fach Englisch bezogenen Skalen und Items^A.

Konstrukt	Messzeit-	M	SD	α	IKK	Range	Stabilität
	punkt 9. Jgst.						
Personmerkmale							
Akademisches	Beginn	4.32	0.81	.84	.11	1-6	.76
Selbstkonzept ^B	Ende	4.30	0.88	.84	.11		
Lerninteresse	Beginn	2.57	0.65	.79	.13	1-4	.67
	Ende	2.49	0.69	.81	.12		
Testbezogene Selbst-							
einschätzungen							
Subjektive	Beginn	3.52	0.79	.81	.26	1-6	.62
Kompetenz	Ende	3.51	0.86	.85	.25		
Valenz	Ende	2.64	0.77	.65	.13	1-5	-
Testmotivation	Beginn	3.08	0.61	.84	.09	1-4	.42
	Ende	2.95	0.71	.91	.10		
Außerschulische sprachrelevante Lernaktivitäten							
Engl. TV, Video	Beginn	1.83	0.74	.75	.07	1-4	.58
	Ende	1.84	0.77	.78	.08		
Englische Texte	Beginn	1.93	0.58	.79	.13	1-4	.58
	Ende	1.96	0.62	.82	.08		
Englischnote							
	Beginn ^C	3.08	0.95	-	.16	1-6	.54
	Ende ^D	3.00	0.92	-	.12		
Hausaufgabenzeit für Englisch (werktags)							
	Beginn	3.68	1.64	-	.06	1-8	.25
	Ende	3.17	1.66	-	.05		

Anmerkungen: ^AAlle Angaben beziehen sich auf die Stichprobe, nicht auf die Population. Wenn in der Spalte „ α “ keine Angaben sind, handelt es sich um Einzelitems;

^BGlobalwert aus den Subskalen Selbstwirksamkeit (reskaliert auf den Wertebereich 1-6), fachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept und leistungsbezogenes Selbstkonzept (reskaliert auf den Wertebereich 1-6); ^CNote am Ende der achten Jahrgangsstufe;

^DErwartete Note am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Das *akademische Selbstkonzept* ist eine aus drei reliablen Skalen gebildete Gesamtskala. Sie umfasst die eigene *Fähigkeit* für das Fach Englisch („Für Englisch habe ich einfach keine Begabung“), *Selbstwirksamkeit* („Wenn ich mir in Englisch Mühe gebe, dann kann ich es auch“) und die Einschätzung *spezifischer fachlicher Leistungen und Kompetenzen* („Wie gut bist du in der Lage, flüssig und ohne zu stocken Englisch zu sprechen?“). Die Skala zum *Lerninteresse* vereinigt Fragen zur fachbezogenen Einstellung („Ohne Englisch würde mir etwas fehlen“) und zu frei-

willigen *Lernaktivitäten* im Fach Englisch („Ich mache für Englisch mehr, als ich für die Schule brauchen würde“).

Neben diesen überdauernden Personmerkmalen („traits“) wurden unmittelbar nach der Durchführung jedes Subtests Fragen gestellt, die sich auf die aktuell vorliegende Ausprägung („state“) der subjektiven Kompetenz und der Valenz der bearbeiteten Aufgaben bezogen. Die Skala *testbezogene subjektive Kompetenz* enthält Items wie: „Du hast einen englischsprachigen Text gehört, zu dem Du Fragen beantwortet hast – Wie gut hast du das gekonnt?“ (Antwortkategorien: sehr gut / gut / eher gut / eher schlecht / schlecht / sehr schlecht). Bei der Skala *testbezogene Valenz* wurde gefragt, wie gerne die entsprechenden Aufgaben bearbeitet worden seien (Antwortkategorien: sehr gerne / ziemlich gerne / mittelmäßig gerne / nicht so gerne / ungern). Bei der *Testmotivation* geht es um das berichtete Ausmaß der Anstrengung und Konzentration während der Leistungstests.

Um etwas über *außerschulische*, für Englisch potenziell relevante Aktivitäten zu erfahren, wurden die Schüler danach gefragt, ob und wie häufig sie sich zum Vergnügen (also über schulische Anforderungen hinaus) mit englischsprachigen Medien (wie TV, Video, Email) und Texten (wie Romane, Manuale, Songs, Sachbücher und Comics) beschäftigen. Zu beiden Aspekten wurden Skalen gebildet.

Als *Englischttestleistung* wurde ein Globalwert verwendet, in den alle Teilkompetenzen mit gleichem Gewicht eingehen.

Neben diesen Skalen wurden mit Einzelitems erfasst: die Englisch-Zeugnisnoten (Ende achte Jahrgangsstufe, Zwischenzeugnis Mitte der neunten Jahrgangsstufe und erwartete Note für das Ende der neunten Jahrgangsstufe) sowie die Dauer der täglichen Hausaufgabenzeit für Englisch.

Tabelle 22.2¹ enthält die Interkorrelationen der Skalen und Items, die oben genannt wurden und in diesem Kapitel berücksichtigt werden. Oberhalb der Diagonale sind die Korrelationen auf der Individualebene innerhalb von Klassen (d.h. Klassenunterschiede im Niveau werden hier ausgeklammert); unterhalb der Diagonale sind die Korrelationen auf der Schulklassenebene aufgelistet.

1 Selbstkonzept, Motivation Englisch: Interkorrelationsmatrix (2-Ebenen); *Innerhalb* von Klassen (within): oberhalb der Diagonale; *Zwischen* Klassen (between): unterhalb der Diagonale; Basis: bivariate Korrelationen mit Mplus (Twolevel). Alle Variablen wurden am Ende der neunten Jahrgangsstufe erhoben. Signifikanzangaben: einseitige Tests.

Tabelle 22.2: Interkorrelation der Variablen auf Klassenebene (unterhalb der Diagonalen) und Individualebene (oberhalb der Diagonalen). Nicht signifikante Korrelationen ($p > .05$) sind nicht dargestellt.

innerhalb von Klassen	Akademisches SK	Lerninteresse	Subjektive Kompetenz	Valenz	Testmotivation	TV, Video	Texte	Hausaufgabenzeit	Erwartete Englischnote ^B	Englischleistung	Sozialstatus	Kognitive Grundfähigkeit	Geschlecht ^C	Erstsprache ^D
zwischen Klassen	Akademisches SK	.61	.52	.37	.13	.26	.26		.58	.56	.04		.04	
Lerninteresse	.86		.35	.36	.18	.38	.39	.10	.38	.38	.04		.07	
Subj. Kompetenz	.73	.67		.54	.20	.17	.20		.33	.37		.06	-.08	-.04
Valenz	.58	.65	.78		.28	.18	.19	.06	.23	.27		.06	.09	-.05
Testmotivation	.41	.37	.48	.68		.04	.07	.16		.12		.07	.18	.07
TV, Video	.56	.68	.73	.57	.27		- ^A	.08	.13	.14	.07		-.07	
Texte	.60	.70	.76	.63	.34	- ^A		.14	.14	.15	.07			
Hausaufgabenzeit			.27	.26					-.04	-.05			.11	
Erw. Englischnote ^B	.49	.40		.16				-.40		.45	.05	.09	.08	
Englischleistung	.69	.62	.79	.68	.52	.68	.69		.15		.05	.26	.14	
Sozialstatus	.78	.60	.66	.54	.42	.63	.67		.26	.92			-.06	.15
Kogn. Grundfähigk.	.65	.51	.60	.57	.50	.58	.64		.20	.88	.86			.05
Geschlecht ^C	.25	.20		.19	.26			.24		.31	.23	.26		
Erstsprache ^D	.23							-.21	.19	.38	.56	.52	.19	

Anmerkungen: ^ADas entsprechende Modell konvergierte nicht; ^Bumgepolt; ^C0 = Junge, 1 = Mädchen; ^D0 = nicht Deutsch, 1 = Deutsch.

Exemplarisch für die Unterschiede zwischen der Individual- und der Klassenebene sei lediglich auf zwei Zusammenhänge hingewiesen: Auf der Schulklassenebene korreliert die Testmotivation mit der Englischttestleistung hoch (.52), auf der Individualebene dagegen deutlich geringer (.12). Mit anderen Worten: Für die Englischleistung macht es einen Unterschied, ob die Klasse insgesamt mehr oder weniger motiviert ist, weniger dagegen, ob sich Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse hinsichtlich ihrer Testmotivation unterscheiden. Beim Zusammenhang zwischen der Englischnote und der Englisch-Testleistung ist das Verhältnis umgekehrt: Interindividuelle Unterschiede in der Englischnote innerhalb einer Klasse spiegeln Unterschiede in der Testleistung wider (.45), während die durchschnittliche Englischnote von Klassen zwar ebenfalls signifikant (.15), aber erwartungsgemäß deutlich schwächer mit der durchschnittlichen Testleistung zusammenhängt. Vor einer Überinterpretation dieser Korrelationen wird allerdings gewarnt, weil es sich

um bivariate Zusammenhänge handelt; Hintergrundmerkmale (wie Bildungsgang, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeit, Erstsprache) sind nicht herausgerechnet.

Motivationsprofile nach Bildungsgang, Geschlecht und Erstsprache

Tabelle 22.3 berichtet Bildungsgangunterschiede der Selbstkonzept- und Motivationskalen sowie den Zuwachs zwischen Beginn und Ende der neunten Jahrgangsstufe. Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch eine signifikante Abnahme beim Lerninteresse und - vor allem im Bildungsgang Hauptschule - noch stärker bei der Testmotivation, dagegen eine leichte Steigerung des Interesses an englischsprachigen Texten.

Tabelle 22.3: Selbstkonzept und Motivation Englisch nach Bildungsgang (z-standardisierte Werte).

	Jahrgangsstufe 9	HS	RS	IGS	GY	ANOVA ^A	R ² (%)	Zuwachs (gesamt)
Akademisches Selbstkonzept	Anfang	-0.11	-0.14	-0.39	0.29	***	4.5	
	Ende	-0.12	-0.18	-0.35	0.32	***	4.8	n.s.
Lerninteresse	Anfang	-0.11	-0.12	-0.24	0.26	***	3.3	
	Ende	-0.25	-0.23	-0.28	0.17	***	3.2	-.11***
Subjektive Kompetenz	Anfang	-0.30	-0.08	-0.34	0.39	***	7.8	
	Ende	-0.31	-0.12	-0.22	0.40	***	6.8	n.s.
Valenz	Anfang	-0.22	-0.02	-0.17	0.22	***	2.8	
	Ende	-0.22	-0.02	-0.17	0.22	***	2.8	
Englischsprachige Medien	Anfang	-0.14	-0.05	-0.07	0.17	***	1.6	
	Ende	-0.20	-0.07	0.06	0.24	***	2.7	n.s.
Englische Texte	Anfang	-0.24	-0.08	-0.19	0.30	***	4.7	
	Ende	-0.15	-0.01	0.09	0.33	***	2.8	0.07***
Testmotivation	Anfang	-0.17	0.00	-0.06	0.13	***	1.3	
	Ende	-0.54	-0.14	-0.31	-0.07	***	2.5	-0.22***

Anmerkungen: ^AANOVA mit Faktor Bildungsgang (WesVar, Fay-Replicates); *** $p < .001$.

Abbildung 22.1 gibt das Bildungsgangprofil der ausgewählten motivationalen Skalen wieder (beschränkt auf die Ergebnisse am Ende der neunten Jahrgangsstufe). Da sich die Metrik der Skalen unterscheidet, werden in der Abbildung z-standardisierte Werte verwendet. Der Durchschnitt (über alle Bildungsgänge hinweg) liegt immer bei Null; Balken im positiven Zahlenbereich verkörpern also überdurchschnittliche Werte.

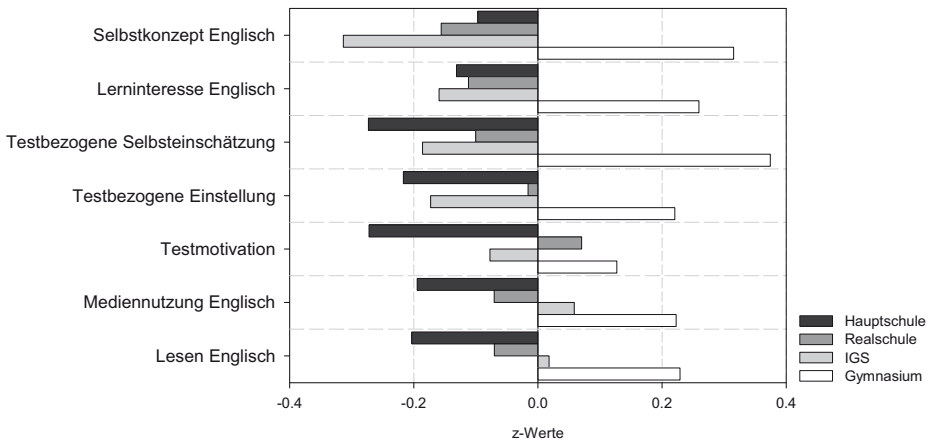


Abbildung 22.1: Bildungsgangspezifische Motivationsprofile in Bezug auf Englisch (HS = Hauptschule, RS = Realschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, GY = Gymnasium).

Die Ergebnisse widersprechen gelegentlich zu hörenden Einschätzungen in Bezug auf die angeblich deprimierende subjektive Lage der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Trotz der in den Tests im Fach Englisch festgestellten Leistungsschwächen ist die subjektive Befindlichkeit – sowohl bezogen auf das Lerninteresse als auch auf das akademische Selbstkonzept Englisch – nicht schlechter (beim Selbstkonzept sogar tendenziell eher besser) als die der Schülerinnen und Schüler in Realschule und Integrierter Gesamtschule. Aus dem Rahmen fällt lediglich das deutlich günstigere Motivationsprofil der Gymnasiasten. Dagegen zeigt sich bei den auf Englisch bezogenen Lernaktivitäten der Mediennutzung und des Englischlesens das erwartete Gefälle zwischen Hauptschule auf der einen und Gymnasium auf der anderen Seite.

Es finden sich (ohne Abbildung) nur geringe *Geschlechtsunterschiede*: Zwar weisen die Mädchen (vgl. Kap. 19) durchweg bessere Englischleistungen auf und mögen dieses Fach auch lieber als die Jungen². Im akademischen Selbstkonzept schlägt sich die Leistungsüberlegenheit der Mädchen jedoch nicht nieder (vgl. hierzu auch Abbildung 22.3). In Bezug auf die Tests schätzen die Jungen ihre Testleistungen sogar besser ein, als sie tatsächlich sind³.

Was die Rolle der *Erstsprache* anbelangt, so weisen die Schülerinnen und Schüler, die angeben, in ihrer Familie sowohl Deutsch als auch eine weitere Sprache erlernt zu haben, durchweg das günstigste Motivationsprofil auf. Es handelt sich dabei überwiegend (32%) um Kinder, bei denen ein Elternteil im Ausland, der andere in Deutschland geboren ist. Dieses Ergebnismuster ergänzt die in Kapitel 20 berich-

2 Bezogen auf das Fachinteresse liegen Mädchen zu Beginn bzw. am Ende der neunten Jahrgangsstufe jeweils etwa eine viertel Standardabweichung über den Jungen (jeweils $p < .001$).

3 Bezogen auf die subjektive Kompetenz liegen Jungen zu Beginn bzw. am Ende der neunten Jahrgangsstufe jeweils etwa eine viertel Standardabweichung über den Mädchen (jeweils $p < .001$).

teten Befunde zu den Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache.

Außerschulische Beschäftigung mit der englischen Sprache unter der Lupe

In welcher Weise beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler im Alltag – also über die Schule und Hausaufgaben hinaus – mit der englischen Sprache? Dies zu erfahren ist deshalb wichtig, weil sich daraus möglicherweise Ansatzpunkte für eine stärker an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Motivierung im Englischunterricht ergeben könnten. In Tabelle 22.4 sind die von den Schülerinnen und Schülern angegebenen Nutzungshäufigkeiten englischsprachiger Medien aufgelistet.

Tabelle 22.4: Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die angeben, mindestens ein paar Mal pro Monat englischsprachige Texte zu lesen, englischsprachige Medien zu nutzen und Mails auf Englisch zu schreiben.

	Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	GY
Lesen von Texten				
Tageszeitungen	9	9	11	10
Comics, Bildgeschichten	17	17	20	20
Romane, Erzählungen	13	13	16	21
Sachbücher	16	13	21	10
Emails	27	33	31	40
Web-Seiten	36	49	45	61
Song-Texte	68	75	70	80
Manuale	28	29	31	34
Zeitschriften	15	14	18	19
Nutzung von Medien				
TV-Nachrichten	20	24	26	29
Dokumentarsendungen	18	19	22	20
Filme	21	19	21	27
Schreiben von E-Mails	20	23	26	33

Die Ergebnisse könnten insbesondere für die Hauptschule Hinweise geben, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht vermehrt zum Hören und Lesen sowie zum selbstständigen Sprechen und Schreiben in englischer Sprache veranlasst werden könnten (etwa Songtexte, Webseiten, Emails und Manuale).

22.2 Motivation und Englischleistungen

Korrelative Ergebnisse

Wir betrachten zwei unterschiedliche Indikatoren der Englischkompetenz: die Testleistung und die Zeugnisnote, um so eventuellen Unterschieden im Muster der mo-

tivationalen Bedingungsfaktoren beider Leistungsindikatoren auf die Spur zu kommen; beide hängen nur mittelhoch zusammen ($r = .45$, siehe Tabelle 22.5). Hierzu werden die Partialkorrelationen zwischen motivationalen Bedingungsfaktoren beider Leistungsindikatoren berechnet, indem Mehrebenenanalysen unter Kontrolle des Sozialstatus, der kognitiven Grundfähigkeit, des Geschlechts, der Erstsprache (Deutsch vs. andere Sprache) und des Bildungsgangs (Realschule vs. andere, Gymnasium vs. andere) durchgeführt werden.

Tabelle 22.5: Partialkorrelationen zwischen motivationalen Schülermerkmalen und der globalen Englischtestleistung bzw. der (erwarteten) Englisch-Zeugnisnote am Ende des neunten Jahrgangs (Mehrebenenanalyse).

	9. Jgst.	Englisch-Testleistung			Englisch-Zeugnisnote		
		Indivi- dual- ebene	innerhalb von Klassen	zwischen Klassen	Indivi- dual- ebene	innerhalb von Klassen	zwischen Klassen
Akademisches Selbstkonzept	Beginn	.25	.49		.45	.48	.22
	Ende	.28	.54		.54	.58	.24
Lerninteresse	Beginn	.19	.35		.32	.34	.15
	Ende	.20	.37		.36	.38	.23
Subjektive Testkompetenz	Ende	.25	.38	.10	.27	.33	
Testvalenz	Ende	.17	.25	.09	.19	.21	
Englischsprachige Medien	Ende	.11	.16		.11	.14	
Englische Texte	Ende	.10	.16		.12	.15	
Testmotivation	Beginn	.07	.08				
	Ende	.07	.07				

Anmerkung: Alle aufgeführten Korrelationen sind mit mindestens $p < .01$ signifikant, nicht signifikante Korrelationen sind nicht dargestellt.

Die Höhe der Korrelationen zwischen den überdauernden Schülervariablen „Lerninteresse“ und „Akademisches Selbstkonzept“ einerseits („traits“) und der Englischtestleistung auf der Individualebene andererseits (die Spalten „Individualebene“) entspricht in etwa den Befunden, wie sie in der Forschung zum Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung berichtet werden (vgl. Helmke/Schrader 2006). Dekomponiert man mit Hilfe mehrebenenanalytischer Methoden die Zusammenhänge auf Individualebene in Zusammenhänge innerhalb von Klassen und zwischen Klassen (die Spalten „innerhalb von Klassen“ und „zwischen Klassen“), dann zeigen sich große Unterschiede je nach Analyseebene: Der Einfluss des akademischen Selbstkonzeptes, bei dessen Genese soziale Vergleichsprozesse (mit beschränkter Reichweite, d.h. auf die eigene Klasse und nicht auf den Altersjahrgang bezogen) eine überragende Rolle spielen (Helmke 1992), wird dann sehr groß. Aber auch die situationsgebundenen Selbsteinschätzungen (subjektive Testkompetenz, Testvalenz, Testmotivation, Beschäftigung mit englischsprachigen Medien und englischen Texten) korrelieren signifikant mit der Englischtestleistung, wengleich schwächer als die stabilen Personenmerkmale. Schulklassenunterschiede in Bezug auf die

Englisch Gesamtttestleistung zeigen sich nur bei den beiden Merkmalen, die direkt auf die durchgeführten Tests bezogen sind („states“) und vermutlich keine sozialen Vergleichsprozesse angeregt haben.

Die Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Lerninteresse mit der Englischnote sind stärker als die mit der Englischtestleistung. Dies entspricht einem immer wieder gefundenen Befundmuster und erklärt sich daher, dass die Note – im Gegensatz zum Abschneiden beim Englisch-Kompetenztest – in der Klassenöffentlichkeit bekannt und von großer Bedeutung insbesondere für die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz ist. Bemerkenswert und erklärungsbedürftig ist, dass auch nach Ausparialisierung der wichtigsten Hintergrundvariablen die durchschnittliche Englischnote einer Klasse – nicht dagegen die durchschnittliche Englischtestleistung – noch immer signifikant mit dem durchschnittlichen Lerninteresse der Klasse zusammenhängt (letzte Spalte).

Auslandsaufenthalte und englischsprachige Kontakte

Um einen Überblick über das Vorkommen von Aufenthalten im englischsprachigen Ausland sowie über englischsprachige Kontakte zu erhalten, wurden die Schülerinnen und Schüler u.a. gefragt, ob sie a) in den vergangenen beiden Jahren im englischsprachigen Ausland *Urlaub* oder eine *Sprachreise* gemacht oder ob sie an einem entsprechenden *Austauschprogramm* teilgenommen hätten und b) wenn ja, ob sich ihr Englisch dadurch verbessert habe. Die Ergebnisse belegen, dass die verschiedenen Modi des Aufenthaltes im englischsprachigen Ausland nicht signifikant mit höheren Zuwächsen bei der Textrekonstruktion oder dem Hörverstehen einhergehen.

Darüber hinaus wurde nach aktuellen Kontakten mit Personen im englischsprachigen Ausland gefragt (per Mail, Brief etc.). Hier zeigen sich (neben dem erwartungsgemäßen Haupteffekt des Bildungsganges) statistisch signifikante Unterschiede, wie aus Tabelle 22.6 zu entnehmen ist. Insbesondere in Realschule und Gymnasium weisen Schülerinnen und Schüler mit intensiveren Sprachkontakten bessere Werte beim Hörverstehenstest auf (in der Tabelle: die Differenz zwischen „Kontakt: ja“ und „Kontakt: nein“). Dagegen sind keine Zusammenhänge mit dem Lernzuwachs nachweisbar.

Tabelle 22.6: Hörverstehen im Englischen bei Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von Bildungsgang, Aufenthalt im englischsprachigen Ausland und englischsprachigen Kontakten zu Beginn und am Ende des neunten Jahrgangs⁴.

	Hauptschule		Realschule		Integrierte Gesamtschule		Gymnasium	
	Beginn	Ende	Beginn	Ende	Beginn	Ende	Beginn	Ende
Kontakt								
nein (47%)	397	413	469	495	412	448	537	573
ja (53%)	409	431	503	530	428	451	563	598
Differenz	12	18	34	35	16	3	26	25

Pfadmodelle

Alle im Folgenden berichteten Zusammenhänge sind – sofern nicht ausdrücklich etwas anderes mitgeteilt wird – um zentrale Hintergrundmerkmale bereinigte Beziehungen⁵. Berücksichtigt wurden die folgenden Hintergrundmerkmale: Bildungsgang Realschule und Gymnasium, Sozialstatus, kognitive Grundfähigkeit, Geschlecht und Erstsprache. Die bildungsgangspezifischen Pfade werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht eingezeichnet.

Wechselseitige Beeinflussung von Lerninteresse und Englischleistung

Eine im schulischen Kontext, überwiegend im Fach Mathematik und für das akademische Selbstkonzept häufig untersuchte Frage (Helmke 1992; Helmke/Van Aken 1995; Marsh u.a. 2005), ist die nach der kausalen Prädominanz von Motivation und Schulleistung: Beeinflusst die Motivation (oder das Selbstkonzept) die nachfolgende Schulleistung, ist es umgekehrt, oder zeigen sich beide Wirkungsrichtungen (bidirektionale Wirkungen)?

Für das Lerninteresse zeigen die mehrebenenanalytischen Ergebnisse in Abbildung 22.2 Folgendes: Auf Individualebene gibt es neben den sehr hohen Stabilitäten über die Zeit (.60 und .81) zwar statistisch signifikante sog. *cross-lagged*-Effekte (die diagonalen Wirkungspfade) sowohl vom Lerninteresse zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe auf das Hörverstehen am Ende als auch vom Hörverstehen am Anfang auf das Lerninteresse am Schluss; sie sind jedoch sehr gering. Anders auf *Klassenebene*: Hier findet sich ein substanzieller *cross-lagged* Pfad: Schulklassen mit höherem Lerninteresse schneiden am Ende der neunten Jahrgangsstufe beim

4 Die Unterschiede wurden mittels zweifaktorieller ANOVAs überprüft (erster Faktor jeweils ‚Bildungsgang‘, zweiter Faktor ‚Aufenthalte im englischsprachigen Ausland‘ bzw. ‚Kontakte‘; Basis: WesVar, Fay-Replicates). Signifikante Unterschiede (für die Tests zu beiden Messzeitpunkten in der neunten Jahrgangsstufe) zeigen sich – neben dem jeweils hochsignifikanten Haupteffekt für den Faktor Bildungsgang ($p < .001$) – für den Haupteffekt ‚Kontakte‘ ($p < .001$). Hier zeigen sich auch marginal signifikante Interaktionseffekte ($p < .10$).

5 Complex- und Twolevel-Modelle bei Mplus

Hörverstehenstest signifikant besser ab. Ein das Lerninteresse fördernder Unterricht schlägt sich also letztendlich auch in der Leistungsbilanz positiv nieder.

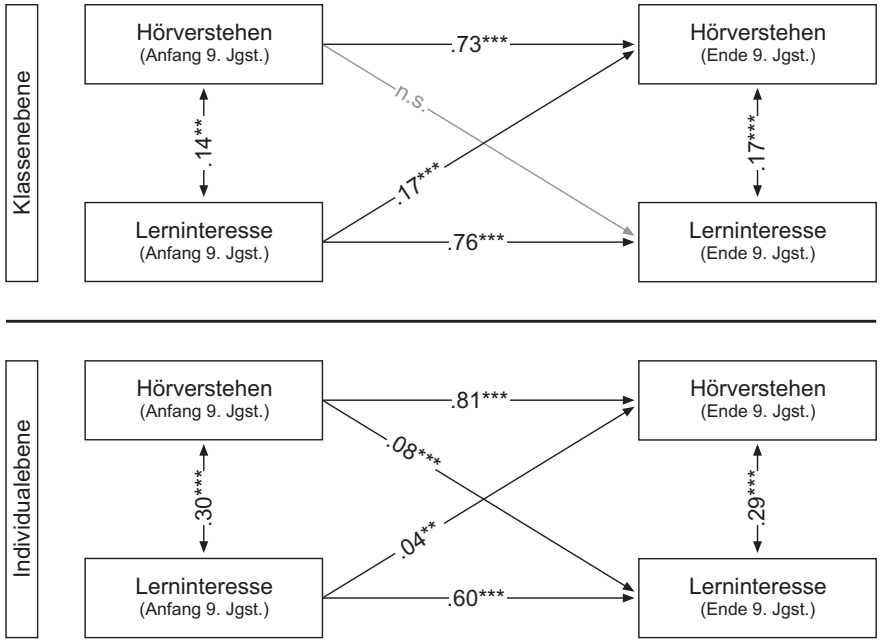


Abbildung 22.2: Dynamik der wechselseitigen Beeinflussung von Lerninteresse und Englischleistung („cross-lagged“-Modell).

Selbstkonzept und Lerninteresse als Bedingungsfaktoren der Englischleistung

In das Pfadmodell in Abbildung 22.3 gehen die beiden zentralen motivationalen Parameter, die stellvertretend für die Erwartungs- und die Wertkomponente der Motivation stehen, simultan ein. Interindividuelle Unterschiede (Geschlecht, kognitive Grundfähigkeit, Erstsprache und soziale Herkunft) stellen den Hintergrund für die Analyse der Zusammenhänge zwischen den zwei Motivationen, fachbezogenes Selbstkonzept und Lerninteresse, mit der Gesamtestleistung im Englischen am Ende der neunten Jahrgangsstufe dar. Ebenso wurde der Bildungsgang kontrolliert. Da die auf die Bildungsgänge zurückzuführenden Unterschiede bereits anderweitig dargestellt wurden, sind sie in der Abbildung 22.3 nicht aufgeführt. Es zeigt sich, dass beide motivationalen Faktoren für die Englischtestleistung von Belang sind, wobei dem fachbezogenen Selbstkonzept ein stärkeres Gewicht zukommt. Damit wird ein in zahlreichen internationalen Untersuchungen zur Rolle von „academic interest“ und „academic self-concept“ gefundenes Ergebnismuster (z.B. Corbière u.a. 2006) für den Englischunterricht in Deutschland bestätigt.

Neben diesen beiden motivationalen Faktoren spielen die Hintergrundvariablen kognitive Grundfähigkeit, Geschlecht und Erstsprache eine Rolle: Schülerinnen und Schüler mit stärker ausgeprägten kognitiven Grundfähigkeiten sind erfolgreicher,

Mädchen zeigen bessere Englischleistungen als Jungen und haben ein etwas höheres Lerninteresse. Die Erstsprache hängt nur geringfügig mit dem Lerninteresse zusammen, ebenso spielt der Sozialstatus nur eine marginale Rolle.

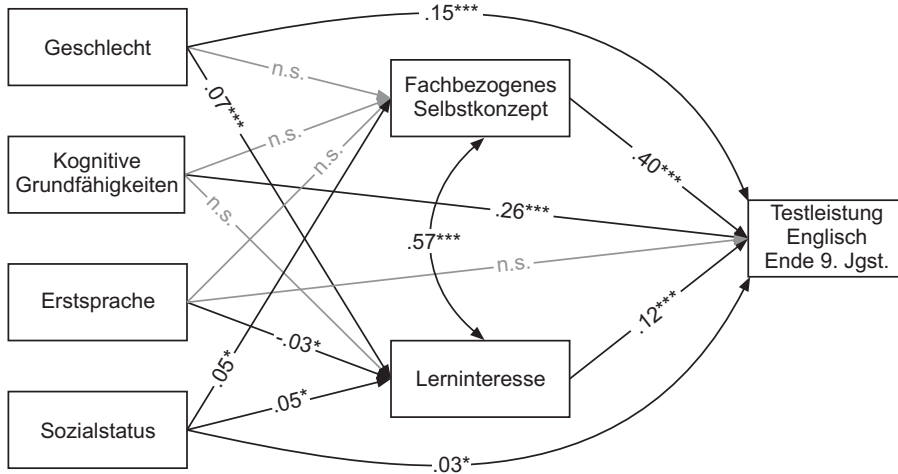


Abbildung 22.3: Pfadmodell: Motivationale Bedingungen der Englisch-Testleistung und Rolle des Hintergrundes. Bildungsgänge und die mit ihnen verknüpften Pfade sind nicht dargestellt.

22.3 Ausblick

In diesem Kapitel konnte nur ein kleiner Ausschnitt dessen berichtet werden, was im Bereich von Lernmotivation, Selbstkonzepten und Lernaktivitäten im DESI-Projekt erhoben worden ist. In weiteren und vertiefenden Analysen wird es beispielsweise um die folgenden, in diesem Kapitel nicht thematisierten Fragestellungen gehen:

- Wie *realitätsangemessen* sind Selbsteinschätzungen der eigenen Leistungen, und welche Rolle spielt das Merkmal „Realitätsangemessenheit“ im nomologischen Netzwerk von Selbstkonzept und Lerninteresse?
- Lassen sich über die hier zugrunde gelegte globale Englischleistung hinaus je nach Teilkompetenz auch differentielle, also *kriteriumsspezifische Effekte* finden (z.B. beim Vergleich von Tests mit unterschiedlichem Anreiz und Aufforderungswert, z.B. Hörverstehen vs. Textrekonstruktion vs. Set10-Test)?
- Welche Rolle spielen die Noten in den Hauptfächern für Selbstkonzept und Motivation?
- Wie schlägt die *Sprachpraxis im Elternhaus* auf motivationale Orientierungen durch?
- Wie homogen oder heterogen sind die Motivationsprofile in den Fächern Deutsch und Englisch? Da Schüler zu beiden Bereichen Angaben gemacht haben, lassen sich intraindividuelle Profile berechnen.
- Lassen sich über das hier berichtete deskriptive Bildungsgangprofil hinaus *bildungsgangspezifische Zusammenhangsmuster* identifizieren, spielen also z.B.

Selbstkonzeptunterschiede in der Hauptschule eine ebenso große Rolle für die Leistung wie Selbstkonzeptunterschiede im Gymnasium?

- Vermittels welcher *Mechanismen* wirkt sich das akademische Selbstkonzept auf die Testleistung aus? Hier liefert die motivationspsychologische Forschungsliteratur eine Reihe ergiebiger Hinweise auf Mediationsprozesse.
- Und schließlich: Welche Rolle spielen bildungs- und schulferne *Freizeitinteressen und -aktivitäten* für die schulische Motivation und das schulbezogene Lern- und Hausaufgabenverhalten? Hier könnte die Theorie der motivationalen Konflikte von Hofer (Hofer/Saß 2006; Henn-Memmesheimer/Hofer, in Druck) den Ausgangspunkt für die Analysen darstellen.

Literatur

- Bremerich-Vos, A./Schnaitmann, G. W. (1995): Grammatik im Deutschunterricht: Leistungen, Interesse und Selbstkonzept. In: Empirische Pädagogik 9, H. 2, S. 173-191.
- Butzkamm, W. (2004): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag.
- Corbière, M./Fraccaroli, F./Mbekou, V./Perron, J. (2006): Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. In: European Journal of Psychology of Education 21, H. 1, S. 3-15.
- Dörnyei, Z. (2000): Motivation. In: Byram, M. (Hrsg.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London: Routledge, S. 425-432.
- Dörnyei, Z./Schmidt, R. (Hrsg.) (2001): **Motivation and second language acquisition**. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Weinheim: Beltz.
- Finkbeiner, C. (2003): Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I. In: Bausch K.-R./Christ H./Krumm H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 203-208.
- Grotjahn, R. (2003): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch K.-R./Christ H./Krumm H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 493-499.
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Jenseits von TIMSS: Messung sprachlicher Leistungen, komplexe Längsschnittstudien und kulturvergleichende Analysen. Ergebnisse und Perspektiven ausgewählter Leistungsstudien. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen Weinheim: Beltz, S. 237-250.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 83-94.
- Helmke, A./Van Aken, M. (1995): The causal ordering of academic achievement and self concept of ability during elementary school: A longitudinal study. In: **Journal of Educational Psychology** 87, H. 4, S. 624-637.
- Henn-Memmesheimer, B./Hofer, M. (in Druck): Variantenwahl, Wertorientierungen und Lernmotivation. In: Neuland, E. (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main: Lang.
- Hofer, M./Saß, C. (2006): „Also man würde lieber rausgehen, wenn viele Hausaufgaben zu machen sind.“ In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 2, S. 122-133.

- Köller, O./Trautwein, U. (2004): Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller O./Watermann, R./Trautwein U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich, S. 285-326.
- Marsh, H. W./Trautwein, U./Lüdtke, O./Köller, O./Baumert, J. (2005): Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. In: *Child Development* 76, H.2, S. 397-416.
- Nold, G. (2003): The impact of the learning culture on achievement in the English as a foreign language classroom - a view from Germany. In: Rymarczyk, J./Haudeck, H. (Hrsg.): *In Search of The Active Learner - Untersuchungen zu Fremdsprachenunterricht, bilingualen und interdisziplinären Kontexten*. Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang, S. 163-184.
- Nold, G./Haudeck, H./Schnaitmann, G. W. (1997): Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, H. 1, S. 27-50.
- Nold, G./Schnaitmann, G. W. (1995): Lernbedingungen und Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. In: *Empirische Pädagogik* 9, H. 2, S. 239-261.
- Riemer, C./Schlak, T. (2004): Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9, H. 2, S. 3 ff. Erhältlich unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer_Schlak2.htm.
- Solmecke, G. (Hrsg.) (1983): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Solmecke, G./Boosch, A. (1981): *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Tübingen: Narr.
- Weinert, F. E. (1980): Lernmotivation - Psychologische Forschung und pädagogische Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft* 8, H. 3, S. 197-205.
- Wienold, G./et al. (1985): *Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen. Am Beispiel des Englischanfangsunterrichtes (Band 9 - 1)*. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität.