

LARs

Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen

Quellen: Faber, G. (1993). Eine Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen: LARs. *Empirische Pädagogik*, 7, 253-284. Faber, G. (1995). Die Diagnose von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen: Neue Ergebnisse zu den psychometrischen Eigenschaften und zur Validität einer entsprechenden Kurzskala. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 44, 110-119.

Dr. Günter Faber

Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische Psychologie

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, e-mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

Testkonzept

Theoretischer Hintergrund. Der Zusammenhang leistungsbezogener Ängste mit der Entstehung und Verfestigung schulischer Lernschwierigkeiten steht mittlerweile außer Frage (Helmke, 1983; Pekrun, 1991; Rost & Schermer, 2006). Die leistungsthematischen Angstreaktionen lassen sich nach verschiedenen physiologischen, affektiven und kognitiven Komponenten differenzieren. Diese Komponenten sind dabei kontextabhängig ausgeprägt. Für das schulische Lehr-Lern-Geschehen liegt nahe, dass SchülerInnen ihre Kompetenz- bzw. Kontrollerfahrungen differenzierend verarbeiten und bei wiederholten Misserfolgen in einem bestimmten Lernbereich zunächst situations- oder fachspezifische Angstreaktionen entwickeln, die sich infolge länger andauernden Versagens zu generalisierten Schulängsten ausweiten können. Folglich sollten sich die Leistungsangstreaktionen nach ihren bereichs- oder schulfachspezifischen Bezügen aufschlüsseln lassen.

Für den Ansatz der bereichsspezifischen Differenzierung von Schulangstreaktionen liegen bisher verhältnismäßig wenige empirische Belege vor – unter anderem von Everson et al. (1993), Horwitz (2001), Hembree (1990), Jacobs (1982), Lukesch (1982), Marsh (1988), Schnabel & Gruehn (1994), Wigfield & Meece (1988) und mittlerweile auf einer inhaltlich wie konzeptuell breiteren Basis auch von Streblo (2004) sowie von Sparfeldt et al. (2005). Insgesamt verdeutlichen die betreffenden Befunde, dass das lange Zeit dominierende Forschungskonzept, die Prüfungsangst von SchülerInnen auf der Ebene ihrer situationsübergreifenden Ausprägungen zu analysieren, sowohl theoretisch als auch empirisch zu kurz greift. Grundsätzlich riskieren Verfahren zur Erfassung schulfachübergreifend operationalisierter Angstausprägungen das intraindividuell differenzierte Angsterleben der SchülerInnen zu egalisieren (Faber, 2006). Eine weitere Einschränkung der vorliegenden Verfahren ist darin zu sehen, dass sie das Grundschulalter bisher weitgehend vernachlässigen.

Bei alledem mangelt es jenen Studien, die sich mit schulfachspezifischen Leistungsangstmaßen befasst haben, forschungsmethodisch noch häufig an zulänglich diskriminanten und konkurrenten Validierungsbefunden. Schulfachbezogene Angstskalen sind oftmals nur im Kontext eines umschriebenen Lernbereichs untersucht worden, sodass ihr bereichsspezifisch differenzieller Messanspruch empirisch nicht ausreichend fundiert erscheint.

Vor diesem Hintergrund stellt das vorliegende Verfahren den ersten Versuch dar, eine Möglichkeit zur Erfassung von Leistungsangst speziell im Hinblick auf schulische Rechtschreibsituationen zu konstruieren, die für Kinder im höheren Grundschulalter einsetzbar ist. Für die Entwicklung wurden die Vorgaben des Zwei-Komponenten-Konzepts zur Bestimmung des generellen Angstkonstrukts aufgegriffen und bereichsbezogen spezifiziert (Helmke, 1983; Schwarzer, 2000). Entsprechend diesem Konzept ist rechtschreibbezogene Leistungsangst als dispositionelle und somit relativ zeitstabile Bereitschaft von SchülerInnen umschrieben, auf tatsächliche oder vorgestellte schulische Rechtschreibanforderungen, soweit diese von ihnen subjektiv als nicht mehr zu bewältigende und deshalb (selbstwert-)bedrohliche Ereignisse interpretiert werden, in erhöhtem Maße besorgt und aufgeregt zu reagieren (Deffenbacher, 1980; Hembree, 1988).

Testaufbau. Das Verfahren umfasst 13 Items im vierstufigen, verbal-graphisch vorgegebenen Antwortformat, die inhaltlich a priori den beiden Komponenten rechtschreibängstlicher Besorgtheit (8 Items) und recht-

schreibängstlicher Aufgeregtheit (5 Items) zugeordnet wurden. Die Beantwortung der Items erfolgt durch Ankreuzen der individuell zutreffenden Ausprägung („stimmt genau“, „stimmt etwas“, „stimmt kaum“ und „stimmt gar nicht“). Für die Auswertung werden die den Antworten zugewiesenen Itemscores (1 bis 4) zu einem Gesamtwert zusammengefasst, da sich das theoretische Zwei-Komponenten-Konzept faktorenanalytisch nicht bestätigen ließ. Dazu wird das Item Nr. 9 bei der Auswertung umgepolt.

Auswertungshilfen. Für die Auswertung liegt ein standardisiertes Kodierungsschema vor (Faber, 1993a).

Auswertungszeit. Da die Auswertung nur im Addieren von Punktwerten für die einzelnen Antworten besteht, kann sie rasch durchgeführt werden und sollte kaum mehr als 5 Minuten in Anspruch nehmen.

Items. Sowohl in der Konstruktions- als auch in der Validierungsstichprobe (Faber, 1993b, 1995a) wurden die folgenden LARs-Items in der angegebenen Reihenfolge verwendet:

- LARs 01 Vor jedem Diktat habe ich ein komisches Gefühl im Magen.
- LARs 02 Wenn ich im Unterricht ein Wort an die Tafel schreiben soll, zittert mir die Hand.
- LARs 03 Beim Diktat denke ich oft daran, was meine Eltern wohl dazu sagen werden.
- LARs 04 Beim Diktat muss ich oft daran denken, wie viele Fehler ich diesmal wohl machen werde.
- LARs 05 Wenn wir im Unterricht Rechtschreibung üben, möchte ich am liebsten so lange rausgehen.
- LARs 06 Ich habe oft Angst, wenn ich daran denke, welche Note ich im Diktat bekomme.
- LARs 07 Wenn ich beim Rechtschreiben an die Tafel gerufen werde, werde ich immer ganz unruhig.
- LARs 08 Vor jedem Klassendiktat bin ich schon einen Tag vorher aufgeregt.
- LARs 09 Vor der Klasse etwas an die Tafel zu schreiben, macht mir nichts aus.
- LARs 10 Vor Klassendiktaten habe ich oft Sorgen, dass ich alles vergesse, was ich geübt habe.
- LARs 11 Beim Diktat habe ich meistens Angst, dass die Lehrerin (der Lehrer) zu schnell diktiert.
- LARs 12 Wenn wir Rechtschreiben im Unterricht haben, bin ich oft besorgt, dass ich nicht alles verstehe.
- LARs 13 Wenn wir die Diktathefte zurückbekommen, möchte ich am liebsten gar nicht da sein.

Durchführung

Testformen. Das Verfahren kann in der Einzel- und der Gruppensituation durchgeführt werden. Parallelformen existieren nicht.

Altersbereiche. Das Verfahren ist für Kinder im höheren Grundschulalter (Klasse 3 und 4) konzipiert. Hinlängliche empirische Befunde liegen allerdings erst für das vierte Grundschuljahr vor.

Durchführungszeit. Die Anwendung des Verfahrens einschließlich der standardisierten Instruktion dürfte erfahrungsgemäß nicht länger als 10-15 Minuten dauern.

Material. Es handelt sich um einen Papier- und Bleistifttest.

Instruktion. Den SchülerInnen wird eine Instruktion mit Übungsitens vorgegeben, die verdeutlicht, dass es bei der Beantwortung keine richtigen und falschen Antworten gibt (Faber, 1993a).

Durchführungsvoraussetzungen. Das Verfahren kann von jeder psychologischen bzw. pädagogischen Fachkraft mit nachweislich hinreichenden methodischen Kenntnissen angewandt werden. Lehrkräfte in der Schule sollten deshalb, bevor sie dieses Verfahren benutzen, umfassend in die Grundlagen und Methoden der pädagogisch-psychologischer Diagnostik eingeführt werden.

Testkonstruktion

Die Testkonstruktion orientierte sich an den Kriterien der klassischen Testtheorie.

Die Operationalisierung rechtschreibbezogener Leistungsangst wurde an unterrichtlichen Ereignissen festgemacht, wie sie für SchülerInnen immer wieder zu bewältigen sind. Im Hinblick auf die auftretende Angstreaktion wurde zwischen kognitiver Besorgtheit und affektiver Aufgeregtheit unterschieden. Besorgtheitsreaktionen sind dabei aufgabenirrelevante Kognitionen, die auf die Erwartung eigenen Misserfolgs und seiner befürchteten Konsequenzen, auf Einschränkungen der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und auf situationsgerichtete Vermeidungsvorstellungen bezogen sein können. Aufgeregtheitsreaktionen beziehen sich auf unangenehme affektive Zustände vor und während der Auseinandersetzung mit den kritischen Anforderungen. Für die Operationalisierung kam es insbesondere darauf an, durch die Itemformulierungen keine expliziten Bedrohungshinweise zu präsentieren. Vielmehr sollte den SchülerInnen genügend Deutungsspielraum be-

lassen werden, um das individuell vorliegende Ausmaß an erlebter Bedrohung aufgrund ihrer subjektiven Kompetenz- und Kontrollerwartungen selbst zu erschließen.

Auf diese Weise wurde eine Liste von 13 Items erstellt, die teils von bereits vorliegenden Fragebögen zu allgemeiner Leistungsangst übernommen wurden (Pekrun, 1983; Schwarzer, 2000; Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1979). Acht Items thematisieren die rechtschreibspezifischen Besorgtheitskognitionen der Schüler – im Einzelnen beziehen sie sich auf die subjektive Erwartung von Misserfolg im Diktat und im Rechtschreibunterricht (Items 4, 10, 12), auf die Antizipierung negativer Konsequenzen eines schlechten Diktatergebnisses (Items 3, 6), auf die Realisierung akuter Vermeidungsgedanken (Item 5, 13) und auf die befürchtete Beeinträchtigung durch das Lehrerverhalten (Item 11). Fünf Items thematisieren die rechtschreibspezifischen Aufgeregtheitsreaktionen der Schüler – im Einzelnen beziehen sie sich auf das im Zusammenhang mit einschlägigen unterrichtlichen Anforderungen erlebte Ausmaß an physiologischer Erregung (Items 1, 2, 7) und affektiver Anspannung (Items 8, 9). Tendenziell dürften mit diesen Aufgeregtheitsreaktionen zugleich auch sozialängstliche Bewertungsreaktionen hinsichtlich der dargestellten Unterrichtssituationen assoziiert sein.

Das Verfahren wurde zunächst einer Konstruktionsstichprobe von 141 SchülerInnen des vierten Grundschuljahres vorgegeben. Zusätzlich wurden ausgewählte Merkmale zum Selbstkonzept, zur Motivation, zum Verhalten und zu den Leistungen der SchülerInnen erfasst. Dabei wurde das rechtschreibbezogene Selbstkonzept mittels des eigens entwickelten rsSK-Fragebogens erhoben (Faber, 1991, 2007). Für die LARs-Items wurden Mittelwerte, Standardabweichungen, Schwierigkeitsindizes, part-whole-korrigierte Trennschärfekoeffizienten sowie die Faktorladungen berechnet. Aufgrund der insgesamt zufriedenstellenden Kennwerte verblieben alle 13 Items in der Endversion des Verfahrens.

Die durchgeführte Faktorenanalyse (PCA) legte eine einfaktorielle Lösung nahe. Die a priori vorgenommene Trennung der beiden Komponenten Besorgtheit und Aufgeregtheit fand sich empirisch nicht bestätigt. Provisorisch gebildete Analyseskalen zur rechtschreibängstlichen Besorgtheit und Aufgeregtheit korrelierten zu $r = .65$, sodass zumindest die theoretische Unterscheidung in eine kognitive und eine affektive Reaktionskomponente gerechtfertigt werden kann. Dabei lag die mittlere Trennschärfe für die Besorgtheitsskala bei $r_{it} = .52$, für die Aufgeregtheitsskala bei $r_{it} = .48$. Somit zeigte sich, dass sich diese Analyseskalen zwar empirisch noch trennen lassen, diese Trennung faktoriell aber nicht abgesichert ist.

Zu den biographischen Merkmalen Alter und Geschlecht der SchülerInnen ergaben sich in der Konstruktionsstichprobe keine signifikante Korrelationen. Die Ergebnisse der längsschnittlichen Folgestudie (Validierungsstichprobe) mit $N = 274$ (Messzeitpunkt 1) bzw. $N = 257$ (Messzeitpunkt 2) Kindern des vierten Grundschuljahres konnten diese Befunde über beide Messzeitpunkte jeweils replizieren. Dabei wurde unter anderem auch deutlich, dass die befragten Mädchen trotz signifikant besserer Rechtschreibleistungen sich im Ausmaß ihrer rechtschreibängstlichen Besorgtheit und Aufgeregtheit nicht von den Jungen unterschieden (Faber, 1995a).

Gütekriterien

Objektivität. Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung, der Vorgabe standardisierter Instruktionen sowie die Verfügbarkeit eines standardisierten Auswertungsschlüssels können die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität des Verfahrens als gesichert gelten.

Reliabilität. In beiden Studien wurden die internen Konsistenzen mittels Cronbachs Alpha, die nach Spearman-Brown aufgewerteten Split-Half-Reliabilitäten (SB) sowie die Standardmessfehler (s_e) berechnet. Die entsprechenden Werte fielen insgesamt zulänglich aus.

	Alpha	SB	s_e
Konstruktionsstichprobe	.85	.88	3.0
Validierungsstichprobe MZP 1	.87	.89	3.1
Validierungsstichprobe MZP 2	.90	.89	3.3

Die Stabilität der LARs-Summenwerte belief sich in der längsschnittlichen Validierungsstichprobe (innerhalb eines Zeitintervalls von knapp 11 Monaten) auf $r_{tt} = .74$ (Faber, 1995a).

Validität. Zur internen Validierung wurde die faktorielle Struktur der erfassten Leistungsangstreaktionen ermittelt. Die Faktorenanalyse (PCA) legte sowohl in der Konstruktions- als auch in der Validierungsstichprobe eine einfaktorielle Lösung nahe. Die auf Itemniveau unterschiedenen Besorgtheits- und Aufgeregtheitsreaktionen werden somit am besten durch einen gemeinsamen Leistungsangstfaktor repräsentiert (Faber, 1993b, 1995a).

	Konstruktions-		Validierungsstichprobe			
	a	r _{it}	a	r _{it}	a	r _{it}
LARs 01	.66	.59	.60	.52	.63	.56
LARs 02	.54	.45	.62	.54	.66	.59
LARs 03	.53	.46	.61	.53	.64	.57
LARs 04	.53	.52	.61	.53	.70	.63
LARs 05	.46	.36	.57	.48	.59	.52
LARs 06	.59	.50	.69	.61	.74	.68
LARs 07	.64	.55	.66	.58	.70	.63
LARs 08	.60	.53	.58	.50	.64	.57
LARs 09	.50	.37	.49	.41	.58	.51
LARs 10	.82	.74	.73	.65	.78	.72
LARs 11	.63	.51	.68	.59	.69	.62
LARs 12	.61	.47	.72	.63	.72	.65
LARs 13	.66	.58	.66	.57	.70	.63

a = Faktorladungen, r_{it} = Trennschärfekoeffizienten

Zur Konstruktvalidierung wurden sowohl in der Konstruktions- als auch in der Validierungsstudie verschiedene ausgewählte Selbstkonzept-, Angst-, Motivations-, Schulleistungs- und Verhaltensmaße als Außenkriterien herangezogen (Faber, 1993b, 1995a,b, 2000). Dabei ergaben sich in beiden Studien negative Korrelationen zu den verschiedenen Komponenten des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts, die erkennbar bereicherspezifisch ausfielen. Die mathematik- und rechtschreibbezogen erfragten Leistungsangstausprägungen erwiesen sich zudem als voneinander unabhängig. Weiter zeigte sich, dass SchülerInnen mit einem hohen rechtschreibbezogenen Angstniveau ungünstige Leistungsergebnisse vorrangig internal-stabil attribuierten und in der eigenen Person begründet sahen, während sie günstige Ergebnisse eher external attribuierten und auf äußere Einflüsse zurückführten. Hinsichtlich des allgemeinen Selbstwertgefühls wurde deutlich, dass ein hohes Ausmaß an rechtschreibbezogen erlebter Leistungsangst mit generalisierten Selbstabwertungstendenzen einherging (Faber, 2002). Mit den erhobenen Schulleistungen korrelierte die LARs-Kurzskala in beiden Studien negativ, wobei die Stärke dieser Beziehungen vom jeweiligen Lernbereich abhing. Die Korrelationen der LARs-Kurzskala und der mathematikspezifischen Leistungsangst mit verschiedenen Validierungsvariablen fielen in schulfachspezifisch differenzieller Weise aus (Faber, 1993b).

	Konstruktions-	Validierungsstichprobe	
Geschlecht	.05	-.02	-.06
Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept	-.43***	-.52***	-.60***
Rechtsschreibbezogenes Selbstkonzept			
rsSK-Skala Total	-.58***		
rsSK-Skala Hilfllosigkeit		.77***	.82***
rsSK-Skala Prüfungszuversicht		-.50***	-.57***
rsSK-Skala Affektive Abwertung		.37***	.35***
Mathematisches Selbstkonzept	-.23**		
Mathematikbezogene Leistungsangst	.47***		
Allgemeines Selbstwertgefühl	-.56***	-.64***	-.64***
Testleistung Rechtschreiben	-.32***	-.43***	-.40***
Lehrerurteil Rechtschreiben	.36***	.50***	.56***
Lehrerurteil Mathematik	.19*	.40***	.45***
Lehrerurteil regressives Schülerverhalten	.14	.36***	.26***

Signifikanz: ***p ≤ .001, **p ≤ .01, *p ≤ .05 (einseitig)

Entsprechende multiple Regressionsanalysen konnten diese Befunde präzisieren und belegen, dass sich die Summenwerte der LARs-Kurzskala auf der Ebene der kognitiv-motivationalen Schülervariablen am besten durch das rechtschreibspezifische Selbstkonzept, auf der Ebene der Schulleistungen am besten durch die Rechtschreibkompetenzen vorhersagen ließen (Faber, 1995a,b). Die ausnehmend hohe Kovariation mit der rsSK-Skala Hilfllosigkeit erscheint dabei konzeptuell plausibel und erwartungsgemäß, erweist sich in psycho-

metrischer Hinsicht indes auch als diskussionsbedürftiger Befund.

Das Verfahren kann insofern vorläufige Konstruktvalidität beanspruchen, als sich die Beziehungen der mit ihm erfassten Merkmalsinformationen sowohl mit den konvergenten vs. divergenten Leistungsvariablen als auch mit den kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen als zureichend bereichsspezifisch erwiesen haben.

Normierung. Eine Normierung wurde nicht vorgenommen. Angegeben werden Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardmessfehler für N = 141 Grundschulkindern in der Konstruktionsstichprobe und für N = 274 bzw. N = 257 Grundschulkindern in der längsschnittlichen Validierungsstichprobe.

Anwendungsmöglichkeiten

Anwendungsmöglichkeiten der Skala ergeben sich derzeit zunächst einmal im Forschungsbereich, vorrangig in Untersuchungen zur vertiefenden Analyse rechtschreibbezogener Schülerkognitionen und -emotionen. Darüber hinaus kann sie zur Evaluierung von einschlägigen Interventionsansätzen eingesetzt werden (Berger, 2001; Faber, 2010; Matthes, 1994). Längerfristiges Ziel könnte der Einsatz für Zwecke einer individual- oder gruppenbezogenen Förderungsdiagnostik sein, zum Beispiel für hochängstliche Kinder mit massiven Rechtschreibschwierigkeiten. Ein entscheidender Vorteil ihrer Verwendung in entsprechenden pädagogisch-psychologischen Kontexten läge nicht zuletzt auch in der Möglichkeit, die typischerweise auftretenden Probleme bei der Beurteilung individueller Leistungsangstaussprägungen, insbesondere die Auswirkungen eines bei Lehrkräften leistungabhängig nachgewiesenen Urteilsbias, gezielt kontrollieren zu können (Faber, 2001).

Bewertung

Die Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen (LARs) sucht eine inhaltliche Lücke im Methodenrepertoire der grundschulischen Leistungsangstforschung zu schließen. Die theoretisch postulierte Differenzierung in eine Besorgtheits- und eine Aufgeregtheitskomponente der rechtschreibbezogenen Leistungsangst konnte jedoch durch die faktorielle Struktur der Skala wiederholt nicht bestätigt werden. Mit diesem Befund mag auf den Umstand verwiesen sein, dass beide Komponenten in ihrer schulfachlichen Ausprägung zwar konzeptuell und prozessual unterscheidbar, empirisch indes nicht hinlänglich separierbar erscheinen (Faber, 2000). Weiter zu klären ist schließlich auch das relativ überhöhte Angstniveau der Mädchen. Anhaltspunkte zur Optimierung des Verfahrens bieten sich sicherlich in der Formulierung verschiedener Items. Die empirische Prüfung des Zusammenhangs der Skala mit einem fachunspezifisch generalisierten Leistungsangstmaß steht überdies noch aus. Ebenso sollte empirisch noch zu prüfen sein, inwieweit die Skala bereits im dritten Grundschuljahr und in den unteren Klassenstufen des Sekundarbereichs eingesetzt werden kann. Unter diesem Vorbehalt dürften die vorliegenden Ergebnisse gleichwohl eine Verwendung der LARs-Kurzskala zur Validierung ähnlicher schulfachspezifisch konzipierter Erhebungsinstrumente gestatten (Frühauf, 2008; Krinzinger et al., 2007).

Literatur

- Berger, C. (2001). Reduzierung von psychischen Störungen bei lese-rechtschreibschwachen Kindern durch Legasthethherapie. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Naturwissenschaftliche Fakultät (Studienrichtung Psychologie): unveröffentlichte Dissertation.
- Deffenbacher, J.L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 111-128). Hillsdale: Erlbaum.
- Everson, H.T., Tobias, S., Hartman, H. & Gorgey, A. (1993). Test anxiety and the curriculum: The subject matters. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 1-8.
- Faber, G. (1991). Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zum rechtschreibbezogenen Selbstkonzept von Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 5, 317-347.
- Faber, G. (1993a). Leistungsangst gegenüber schulischen Rechtschreibsituationen: Entwicklung einer Kurzskala und erste empirische Ergebnisse ihrer Erprobung im vierten Grundschuljahr. *Psychologische Arbeiten aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover*, Nr. 22.
- Faber, G. (1993b). Eine Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen: LARs. *Empirische Pädagogik*, 7, 253-284.
- Faber, G. (1995a). Die Diagnose von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen: Neue Ergebnisse zu den psychometrischen Eigenschaften und zur Validität einer entsprechenden Kurzskala. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 44, 110-119.
- Faber, G. (1995b). Schulfachbezogen erfragte Leistungsängste bei Grundschulkindern: Eine Analyse ihrer differentiellen Beziehungen zu ausgewählten Selbstkonzept- und Leistungsmaßen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 278-284.
- Faber, G. (2000). Rechtschreibängstliche Besorgtheits- und Aufgeregtheitskognitionen: Empirische Untersuchungser-

- gebnisse zum subjektiven Kompetenz- und Bedrohungserleben rechtschreibschwacher Grundschul Kinder. *Sonderpädagogik*, 30, 191-201.
- Faber, G. (2001). Das Verhalten rechtschreibängstlicher Grundschul Kinder im Lehrerurteil: Empirische Untersuchungsergebnisse zur Problematik informeller Alltagsdiagnosen. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 58-65.
- Faber, G. (2002). Rechtschreibängstliche Besorgtheits- und Aufgeregtheitskognitionen: Empirische Untersuchungsergebnisse zu ihrer Bedeutung für das Selbstwertgefühl und die Schulunlust rechtschreibschwacher Grundschul Kinder. *Sonderpädagogik*, 32, 3-12.
- Faber, G. (2006). Die Erfassung rechtschreibängstlicher Besorgtheit und Aufgeregtheit. Zur Bedeutung ausgewählter Forschungsergebnisse für lerntherapeutische Diagnose- und Interventionskonzepte. *Sprachrohr Lerntherapie. Zeitschrift für integrative Lerntherapie*, Ausgabe 2, 5-14.
- Faber, G. (2007). Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben. *Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Faber, G. (2010). Enhancing orthographic competencies and reducing domain-specific test anxiety: The systematic use of algorithmic and self-instructional task formats in remedial spelling training. *International Journal of Special Education*, 25(2), 78-88.
- Frühauf, S. (2008). Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Grundschulkindern. Operationalisierung und Validierung eines hypothetischen Konstrukts. Hamburg: Kovač.
- Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 33-46.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Jacobs, B. (1982). Die Fachspezifität der Prüfungsängstlichkeit (Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Nr. 13). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Krinzinger, H., Kaufmann, L., Dowker, A., Thomas, G., Graf, M., Nuerk, H.-C. & Willmes, K. (2007). Deutschsprachige Version des Fragebogens für Rechenangst (FRA) für 6- bis 9-jährige Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 341-351.
- Lukesch, H. (1982). Fachspezifische Prüfungsängste. Eine deskriptive Analyse der schulsystem- und schulartbezogenen Verbreitung der Ängste von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 29, 257-267.
- Marsh, H.W. (1988). The content specificity of math and English anxieties: The high school and beyond study. *Anxiety Research*, 1, 137-149.
- Matthes, G. (1994). Vermittlung positiver Lernerfahrungen bei extremen Rechtschreibschwierigkeiten. *Heilpädagogische Forschung*, 20, 56-65.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe*. Frankfurt/Main: Lang.
- Pekrun, R. (1991). Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 164-180). Stuttgart: Enke.
- Rost, D.H. & Schermer, F.J. (2006). Leistungsängstlichkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 404-416). Weinheim: Beltz.
- Schnabel, K. & Gruehn, S. (1994). Fachspezifische Leistungsangst und ihr Einfluß auf die Leistungsentwicklung. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 169-177). Frankfurt/Main: Lang.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R., Rost, D.H., Stelzl, I. & Peipert, D. (2005). Leistungsängstlichkeit: Facetten, Fächer, Fachfacetten? Zur Trennbarkeit nach Angstfacette und Inhaltsbereich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 225-236.
- Streblov, L. (2004). *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Münster: Waxmann.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1979). *Angstfragebogen für Schüler AFS* (4. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Wigfield, A. & Meece, J.L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 210-216.

Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen

© Faber 1993, 1995

Instruktion

Auf den nächsten Seiten findest Du einige Sätze.

Dabei geht es darum, was Du selbst erlebst und denkst, wenn Du es in der Schule mit **Rechtschreiben** zu tun hast.

Bei diesen Sätzen kann es keine falschen oder richtigen Antworten geben. Es kommt allein auf Deine eigene **Meinung** an – also wie Du selbst die Dinge siehst.

Nur das ist bei den folgenden Sätzen wichtig!

Damit Du Deine Meinung zu diesen Sätzen leichter und schneller abgeben kannst, brauchst Du immer nur die **Antwort anzukreuzen**, mit der Du am meisten einverstanden bist.

Das geht so:

Satz ► Ich lerne alle Fächer gleich gern.

Antwort ► — — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Versuche es doch einmal selbst. Kreuze in den beiden nächsten Sätzen die Antwort an, die Deiner Meinung nach für Dich am besten zutrifft.

Achte darauf, dass Du das Kreuz immer nur **in ein Kästchen** einträgst.

Von Hausaufgaben kann ich nicht genug bekommen.

— — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Im Unterricht ist mir manchmal langweilig.

— — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn Du Dich bei einer Antwort einmal vertan hast, kannst Du das Kreuz mit einem **Kreis ungültig** machen und dann ein neues Kreuz eintragen – so wie hier:

Von Hausaufgaben kann ich nicht genug bekommen.

— — —

Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Achte bitte darauf, dass Du bei den folgenden Sätzen kein Kreuz aus Versehen vergisst.

Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen

© Faber 1993, 1995

Fragebogen LARs 01-07

Vor jedem Diktat habe ich ein komisches Gefühl im Magen.

— — — 01
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn ich im Unterricht ein Wort an die Tafel schreiben soll, zittert mir die Hand.

— — — 02
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Beim Diktat denke ich oft daran, was meine Eltern wohl sagen werden.

— — — 03
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Beim Diktat muss ich oft daran denken, wie viele Fehler ich diesmal wohl machen werde.

— — — 04
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn wir im Unterricht Rechtschreiben üben, möchte ich am liebsten so lange rausgehen.

— — — 05
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Ich habe oft Angst, wenn ich daran denke, welche Note ich im Diktat bekomme.

— — — 06
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn ich beim Rechtschreiben an die Tafel gerufen werde, werde ich immer ganz unruhig.

— — — 07
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen

© Faber 1993, 1995

Fragebogen LARs 08-13

Vor jedem Klassendiktat bin ich schon einen Tag vorher aufgeregt.

— — — 08
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Vor der Klasse etwas an die Tafel zu schreiben, macht mir nicht aus.

— — — 09
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Vor Klassendiktaten habe ich oft Sorgen, dass ich alles vergesse, was ich geübt habe.

— — — 10
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Beim Diktat habe ich meistens Angst, dass die Lehrerin (der Lehrer) zu schnell diktiert.

— — — 11
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn wir Rechtschreiben im Unterricht haben, bin ich oft besorgt, dass ich nicht alles verstehe.

— — — 12
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Wenn wir die Diktathefte zurückbekommen, möchte ich am liebsten gar nicht da sein.

— — — 13
Stimmt genau Stimmt etwas Stimmt kaum Stimmt gar nicht

Kurzskala zur Erfassung von Leistungsangst vor schulischen Rechtschreibsituationen

© Faber 1993, 1995

Auswertung

		Stimmt genau	Stimmt etwas	Stimmt kaum	Stimmt gar nicht
LARs 01	Vor jedem Diktat habe ich ein komisches Gefühl im Magen.	4	3	2	1
LARs 02	Wenn ich im Unterricht ein Wort an die Tafel schreiben soll, zittert mir die Hand.	4	3	2	1
LARs 03	Beim Diktat denke ich oft daran, was meine Eltern wohl dazu sagen werden.	4	3	2	1
LARs 04	Beim Diktat muss ich oft daran denken, wie viele Fehler ich diesmal wohl machen werde.	4	3	2	1
LARs 05	Wenn wir im Unterricht Rechtschreibung üben, möchte ich am liebsten so lange rausgehen.	4	3	2	1
LARs 06	Ich habe oft Angst, wenn ich daran denke, welche Note ich im Diktat bekomme.	4	3	2	1
LARs 07	Wenn ich beim Rechtschreiben an die Tafel gerufen werde, werde ich immer ganz unruhig.	4	3	2	1
LARs 08	Vor jedem Klassendiktat bin ich schon einen Tag vorher aufgeregt.	4	3	2	1
LARs 09	Vor der Klasse etwas an die Tafel zu schreiben, macht mir nichts aus.	1	2	3	4
LARs 10	Vor Klassendiktaten habe ich oft Sorgen, dass ich alles vergesse, was ich geübt habe.	4	3	2	1
LARs 11	Beim Diktat habe ich meistens Angst, dass die Lehrerin (der Lehrer) zu schnell diktiert.	4	3	2	1
LARs 12	Wenn wir Rechtschreiben im Unterricht haben, bin ich oft besorgt, dass ich nicht alles verstehe.	4	3	2	1
LARs 13	Wenn wir die Diktathefte zurückbekommen, möchte ich am liebsten gar nicht da sein.	4	3	2	1