

Joachim Stiensmeier-Pelster
Falko Rheinberg (Hrsg.)

Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept

Tests und Trends

Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik

N. F. Band 2



Hogrefe

Prof. Dr. Joachim Stiensmeier-Pelster, geb. 1957. 1978-1983 Studium der Psychologie in Bielefeld. 1987 Promotion. 1992 Habilitation. Nach Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten in Gießen und Potsdam übernahm er 1996 eine Professur für Pädagogische Psychologie an der Universität Hildesheim. Seit 1999 Professor für Pädagogische Psychologie an der Justus-Liebig-Universität zu Gießen.

Prof. Dr. Falko Rheinberg, geb. 1945. 1967-1972 Studium der Psychologie in Innsbruck und Bochum. 1973-1979 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Psychologischen Institut der Universität Bochum. 1977 Promotion. 1979-1981 Habilitationsstipendiat der DFG. 1981-1983 Wissenschaftlicher Angestellter am Psychologischen Institut der Universität Bochum. 1983 Habilitation. 1983-1995 Professor für Pädagogische Psychologie und Interventionsmethoden an der Universität Heidelberg. Seit 1995 Professor für Allgemeine Psychologie II an der Universität Potsdam.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

© Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen • Bern • Toronto • Seattle 2003
Rohnsweg 25, D-37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Grafik-Design Fischer, 99425 Weimar
Druck: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Printed in Germany
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 3-8017-1674-0

Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept

herausgegeben von

Joachim Stiensmeier-Pelster
und Falko Rheinberg



**Hogrefe • Verlag für Psychologie
Göttingen • Bern • Toronto • Seattle**

Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik

Tests und Trends

herausgegeben von

**Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Prof. Dr. Wolfgang Schneider
und Prof. Dr. Harald Marx**

Neue Folge Band 2

Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept

herausgegeben von

Joachim Stiensmeier-Pelster und Falko Rheinberg



**Hogrefe • Verlag für Psychologie
Göttingen • Bern • Toronto • Seattle**

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber	VII
Vorwort der Herausgeber	VIII
Teil 1 Diagnostik von Selbstkonzept und motivationaler Orientierung	1
Kapitel 1	
Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung <i>Claudia Schöne, Oliver Dickhäuser, Birgit Spinath und Joachim Stiensmeier-Pelster</i>	3
Kapitel 2	
Subjektive Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten und deren Erfassung <i>Birgit Spinath und Claudia Schöne</i>	15
Kapitel 3	
Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) <i>Birgit Spinath und Claudia Schöne</i>	29
Kapitel 4	
Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven <i>Oliver Dickhäuser und Falko Rheinberg</i>	41
Teil 2	
Diagnostik von Motivation	57
Kapitel 5	
Implizite Motive und motivationale Selbstbilder: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichen Gültigkeitsbereichen <i>Joachim C. Brunstein</i>	59
Kapitel 6	
Die Messung des Leistungsmotivs mittels des Thematischen Auffassungstests <i>Thomas A. Langens und Julia Schüler</i>	89
Kapitel 7	
Leistungsmotivation im Unterricht: über den Einsatz des LM-Gitters in der Schule <i>Heinz-Dieter Schmalt</i>	105
Kapitel 8	
Der Operante Motiv-Test (OMT): ein neuer Ansatz zur Messung impliziter Motive <i>Julius Kuhl, David Scheffer und Jan Eichstaedt</i>	129

Kapitel 9	
Der Operante Motiv-Test (OMT): Inhaltsklassen, Auswertung, psychometrische Kennwerte und Validierung	
<i>David Scheffer, Julius Kuhl und Jan Eichstaedt</i>	151
Kapitel 10	
Kollektive Erinnerungsarbeit als qualitativer Zugang zu Lernmotivation und Lernverhalten	
<i>Ulrike Behrens und Joachim Stiensmeier-Pelster</i>	169
Teil 3	
Diagnostik von Selbstregulation und Volition	181
Kapitel 11	
Der Selbstregulations- und Konzentrationstest für Kinder (SRKT-K) und Erwachsene und der Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K)	
<i>Nicola Baumann und Julius Kuhl</i>	183
Kapitel 12	
Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man, seine Gefühle zu steuern?	
<i>Julius Kuhl und Miguel Kazén</i>	201
Kapitel 13	
Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen	
<i>Stephanie M. Fröhlich und Julius Kuhl</i>	221
Teil 4	
Diagnostik der Motivation im Handlungsvollzug	259
Kapitel 14	
Die Erfassung des Flow-Erlebens	
<i>Falko Rheinberg, Regina Vollmeyer und Stefan Engeser</i>	261
Kapitel 15	
Aktuelle Motivation und Motivation im Lernverlauf	
<i>Regina Vollmeyer und Falko Rheinberg</i>	281
Anhang	
Deutschsprachige Tests zur Erfassung von lern- und leistungsbezogenen Parametern der Motivation und des Selbstkonzepts bei Kindern und Jugendlichen	
<i>Marcus Hasselhorn, Harald Marx, Wolfgang Schneider</i>	297
Autorenverzeichnis	302

Vorwort der Reihenherausgeber

Eine der Leitlinien für die neue Folge der Reihe „Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik“ ist, eine Brücke zwischen der Grundlagenforschung und der Praxis im Bereich von Lernen und Lernschwierigkeiten zu schlagen. Gerade in der entwicklungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Forschung zu den situationalen und dispositionellen Bedingungen und Folgen des Lernens sind in letzter Zeit vielfältige Befunde erbracht worden, die für die Praxis der Früh-, Förder- und Differentialdiagnose des Erfolgs unterschiedlicher Lernprozesse hoch relevant sind. In den Bänden dieser Reihe sollen daher praktisch relevante Forschungsergebnisse und -ansätze zu spezifischen Lernleistungen oder spezifischen Lernvoraussetzungen unter dem diagnostischen Blickwinkel berichtet werden.

Zu den wichtigsten individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens gehören auf Seiten des Lernenden zweifelsohne motivationale Orientierungen und verschiedene Facetten des Selbstkonzeptes. Der hier vorgelegte zweite Band der neuen Folge von „Tests und Trends“ beschäftigt sich mit der Diagnostik von genau diesen individuellen Voraussetzungen des Lernens. Dabei werden neben neuen Testverfahren auch grundlagenwissenschaftliche Befunde berichtet sowie ihre möglichen diagnostischen Implikationen diskutiert. Den Kollegen Stiensmeier-Pelster und Rheinberg ist es gelungen, die durchaus schwierige Thematik in überzeugender Weise zu ordnen und von kompetenten Autoren darstellen zu lassen.

Die Lektüre der ersten 15 in diesem Band zusammengefassten Beiträge macht deutlich, dass die motivationalen Faktoren des Lernens ausgesprochen vielschichtig sind und sich häufig erst in übergeordneten Situationen der Handlungsregulation genauer fassen lassen. Die Beiträge geben aber auch einen guten Überblick über bewährte, erprobte sowie in der Erprobung befindliche diagnostische Verfahren dieses Bereichs.

Als Reihenherausgeber haben wir gerne die Anregung von Kolleginnen und Kollegen aufgegriffen, in einem Kurzbeitrag zusätzlich eine inhaltsbezogene Testübersicht in Tabellenform zur Verfügung zu stellen. Wir haben deshalb eine Kurzcharakteristik der derzeit beziehbaren und normierten Verfahren zu Motivation und Selbstkonzept diesem Band hinzugefügt.

Es bleibt zu wünschen, dass die interessierte Leserin und der interessierte Leser durch die Lektüre angeregt werden, die vorhandenen oder sich daraus ergebenden diagnostischen Möglichkeiten theoretisch zu nutzen und praktisch umzusetzen.

Göttingen, Oktober 2002

Marcus Hasselhorn, Wolfgang Schneider, Harald Marx

Vorwort der Herausgeber

Welche Leistung jemand in Schule, Studium oder Beruf erzielt, hängt nicht allein von seiner Begabung oder Intelligenz ab. Das Lern- und Leistungsverhalten und damit der Lernfortschritt und die am Ende resultierende Leistung werden ganz wesentlich auch von motivationalen Faktoren beeinflusst. Will man also vorhersagen, wie eine Person bei einer bestimmten Aufgabe abschneiden wird, so genügt es nicht, nur Kennwerte für die Begabung oder Intelligenz heranzuziehen. Vielmehr muss man auch etwas darüber wissen, welche Ziele diese Person mit der Aufgabenbearbeitung verfolgt, wie viel Spaß ihr die Aufgabenbearbeitung bereitet, ob sie sich diese Aufgabe zutraut oder ob sie misserfolgsängstlich an die Aufgabe herangeht, wie gut sie bei aufkommenden Widerständen bei der Sache bleiben kann und ähnliches mehr. Man benötigt also Informationen, die die Motivation und die Selbsteinschätzungen der Person betreffen.

Der vorliegende Band widmet sich der Diagnostik eben dieser beiden Determinanten von Leistung: *Motivation* und *Selbstkonzept*. Dabei finden sich in diesem Band sowohl Beiträge, die sich mit grundlegenden theoretischen Fragestellungen der Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept beschäftigen, als auch Beiträge, in denen ganz konkrete diagnostische Verfahren vorgestellt werden. Da die Forschung und damit auch die Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept eine lange Tradition hat, enthält der vorliegende Band einige Beiträge, die den letzten Stand zu schon bewährten Verfahren präsentieren. Der Schwerpunkt liegt allerdings auf Beiträgen, die neue, erst kürzlich erschienene Instrumente vorstellen. Schließlich finden sich auch noch Beiträge, die aktuelle Trends in der Motivations- und Selbstkonzeptdiagnostik diskutieren.

Gießen und Potsdam im Mai 2002

Joachim Stiensmeier-Pelster
Falko Rheinberg

Teil 1

Diagnostik von Selbstkonzept und motivationaler Orientierung

Kapitel 1

Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung

*Claudia Schöne, Oliver Dickhäuser, Birgit Spinath und
Joachim Stiensmeier-Pelster*

Zusammenfassung

Einschätzungen der eigenen Fähigkeit (Fähigkeitsselbstkonzepte) beeinflussen das Verhalten und Erleben in vielfältiger Weise und spielen auch in schulischen Lern- und Leistungssituationen eine bedeutsame Rolle. In dem Beitrag wird zunächst der Begriff des „Fähigkeitsselbstkonzepts“ definiert und von verwandten Konzepten wie beispielsweise Selbstwertgefühl abgegrenzt. In der Definition des Begriffs wird die Bedeutung verschiedener Bezugsnormen aufgezeigt, also den Maßstäben, an denen die eigene Fähigkeit gemessen wird – ein Aspekt, der bisher in den Konzeptionalisierungen und nachfolgend in der Erfassung vernachlässigt wurde. In einem weiteren Abschnitt wird dargestellt, in welcher Weise das Fähigkeitsselbstkonzept Lernverhalten und nachfolgend Leistung beeinflussen kann. Dabei wird insbesondere auf die vermittelnde Funktion von Ursachenerklärungen, Erfolgserwartungen und aufgabenirrelevanten Gedanken eingegangen. Der zweite Teil widmet sich der Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts. Nach einem kurzen Überblick über vorliegende Instrumente wird im letzten Abschnitt ein neues, normiertes Verfahren – die *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)* – vorgestellt, das der Notwendigkeit der systematischen Berücksichtigung verschiedener Bezugsnormen Rechnung trägt. Dabei wird neben dem Testmaterial selbst und der psychometrischen Qualität der Skalen ebenfalls detailliert die Auswertung und Interpretation der erhobenen Testwerte erläutert.

Zwei Schüler zeigen in der Schule völlig unterschiedlich gute Leistungen – nichts Ungewöhnliches auf den ersten Blick. Die Lehrerin hat jedoch die Vermutung, dass sich beide hinsichtlich ihrer Begabung durchaus ähnlich sind, aber unterschiedlich gut ihre Begabung in Leistung umsetzen können. Sie führt mit beiden ein Gespräch, in dem sie Hinweise auf mögliche Ursachen für diese begabungsunabhängigen Leistungsdifferenzen sucht. Auf die Frage, wie sich die beiden denn selbst bezüglich ihrer Fähigkeit einschätzen, bekommt die Lehrerin zwei sehr verschiedene Antworten. Während der leistungsstarke Schüler sagt: „Ich bin eben echt schlau“, äußert der Leistungsschwache, er schätze seine Fähigkeiten als sehr niedrig ein. Die Lehrerin überlegt, ob diese unterschiedlichen Ansichten die *Folge* der tatsächlich ungleichen Schulleistungen sind, oder aber ob die Differenzen in der Selbsteinschätzung möglicherweise sogar die *Ursachen* für diese Leistungsunterschiede sein könnten. Mit solchen Gedanken befindet sich die Lehrerin mitten in einem Thema, das seit langem im Zentrum pädagogisch-psychologischer Forschung und Praxis steht. Gemeint ist

die Forschung zu den Bedingungen und den Konsequenzen des Selbstkonzepts bzw. genauer des Fähigkeitsselbstkonzepts, also die Forschung darüber, was wir über unsere Fähigkeiten denken, wie solche Gedanken entstehen und wie sie unsere Lernmotivation, unser Lernverhalten und damit unsere Leistung beeinflussen.

Wenngleich in der pädagogisch-psychologischen Praxis wie auch in der aktuellen Forschung zum Fähigkeitsselbstkonzept unterschiedliche Theorien und Modelle postuliert werden, so besteht doch Einigkeit darüber, dass die Tatsache, für wie hoch oder niedrig ein Schüler seine schulischen Fähigkeiten einschätzt, von Bedeutung für dessen Lern- und Leistungsverhalten und damit letztlich auch für seinen Schulerfolg ist. Den unterschiedlichen Theorien und Modellen liegen teilweise verschiedene Begriffsverständnisse zugrunde. Daher wird hier zunächst eine Definition des Fähigkeitsselbstkonzepts vorgestellt.

1.1 Begriffsbestimmung

Unter Fähigkeitsselbstkonzept wird allgemein die Gesamtheit der Gedanken bezüglich der eigenen Fähigkeiten verstanden (Meyer, 1984; Pekrun, 1983). Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept kann dementsprechend als die *Gesamtheit der Gedanken über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen* definiert werden. Dabei kann zwischen kognitiven und affektiven Repräsentationen (Inhalten) unterschieden werden (vgl. Bong & Clark, 1999). Die affektiven Inhalte stellen die emotionalen Folgen der kognitiven Repräsentationen dar, z. B.: „Ich schäme mich“ (emotionale Folge) „dafür, dass ich nicht so schlau bin“ (kognitive Repräsentation). Wenngleich solche affektiven Inhalte in zahlreichen Definitionen zum Selbstkonzept gezählt werden (u. a. Philip, 1984; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), erscheint es uns sinnvoll, diese im Falle des Fähigkeitsselbstkonzepts explizit auszuschließen. Affektive Komponenten („Ich schäme mich ...“) sollten nicht im eigentlichen Sinne zu den kognitiven Repräsentationen über eigene Fähigkeiten („... dass ich nicht so schlau bin.“) zählen, da sie nicht hauptsächlich kognitiver, sondern eben affektiver Natur sind. Sie sind eher konstitutiv für das, was im Allgemeinen mit dem Selbstwert umschrieben wird. Eine klare Trennung der Konstrukte Fähigkeitsselbstkonzept (kognitiv und eher deskriptiv) und Selbstwert (affektiv und eher evaluativ) führt nicht nur zu größerer theoretischer Klarheit, sondern erlaubt auch präzisere Verhaltensvorhersagen und gezieltere Interventionsstrategien. So macht beispielsweise eine Fördermaßnahme zur Steigerung des Fähigkeitsselbstkonzepts, die an der vermeintlich negativ verzerrten Einschätzung der eigenen Fähigkeit ansetzt, dann wenig Sinn, wenn die Probleme tatsächlich im Bereich des Selbstwerts, also in der negativen affektiven Bewertung der vermeintlich niedrigen Fähigkeiten, liegen.

Stellt man die Frage, wie solche Fähigkeitseinschätzungen aussehen und betrachtet entsprechende Aussagen, stößt man auf ein weiteres definitorisch bedeutsames Element. Einschätzungen der eigenen Fähigkeit können absolut („Ich bin begabt“) oder in Relation zu einem Referenzrahmen („Ich bin begabter als ...“) erfolgen. Bezugsnormtheorien beschäftigen sich mit eben solchen Referenzrahmen (vgl. Dickhäuser & Rheinberg, in diesem Band; Rheinberg, 2001). Es lassen sich drei verschiedene Bezugsnormen und damit einhergehende Fähigkeitseinschätzungen unterscheiden: eine soziale, eine individuelle und eine kriteriale Bezugsnorm.

Aufgrund des sozialen Kontextes (z. B. der Klasse), in denen schulische Leistungen erbracht werden, ist wiederholt angenommen worden, dass insbesondere Vergleiche aufgrund einer *sozialen Bezugsnorm* Aussagen über eigene Fähigkeiten ermöglichen (vgl. Festinger, 1954; Meyer, 1984). Entsprechend sollten Einschätzungen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im sozialen Vergleich einen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen. Die Höhe der eigenen Fähigkeit kann man jedoch auch aufgrund intraindividuelle Maßstäbe erschließen (Heckhausen, 1980; siehe auch Rheinberg, 2001). Jüngere Kinder scheinen diesen Maßstab gegenüber anderen sogar zu bevorzugen (Nicholls, 1984; Yussen & Kane, 1985). Ein solcher intraindividuelle Maßstab, also eine *individuelle Bezugsnorm*, wird z. B. verwendet, wenn ein Schüler seine aktuelle Leistung mit seiner Leistung in der Vergangenheit vergleicht (temporaler Vergleich). Entsprechend sollten Repräsentationen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im individuell-temporalen Vergleich einen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen. Eine dritte Bezugsnorm, anhand derer man seine Fähigkeiten einschätzen kann, ist die sachliche oder *kriteriale Bezugsnorm*, also der Vergleich der eigenen Leistung mit einem Kriterium. In Festingers (1954) Theorie sozialer Vergleichsprozesse wird sogar angenommen, dass soziale Vergleiche nur da einsetzen, wo objektive (kriteriale) Maßstäbe nicht verfügbar sind. Entsprechend sollten auch Einschätzungen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im kriterialen Vergleich einen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen.

1.2 Das Fähigkeitsselbstkonzept in Lern- und Leistungskontexten

Verschiedene Meta-Analysen (Hansford & Hattie, 1982; Mabe & West, 1982) zeigen, dass ein mittlerer, positiver Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung besteht, dass also ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept mit guten Leistungen, ein niedriges mit schlechten Leistungen einhergeht. Damit sind jedoch weder die *Verursachungsrichtung* – also die Frage, ob das Fähigkeitsselbstkonzept die Leistung beeinflusst oder umgekehrt – noch die den Zusammenhang *vermittelnden psychologischen Prozesse* geklärt.

In der Literatur werden bezüglich der Verursachungsrichtung zwei verschiedene Ansätze diskutiert, die auch den Gedanken der eingangs genannten Lehrerin entsprechen: Sind die unterschiedlichen Selbsteinschätzungen *Folge* oder *Ursache* der unterschiedlichen Leistung der beiden Schüler? Der self-enhancement Ansatz geht davon aus, dass das Fähigkeitsselbstkonzept die Leistung einer Person beeinflusst und leitet davon die Annahme ab, dass Steigerungen der Leistung durch eine Erhöhung des Fähigkeitsselbstkonzepts möglich sind. Im Gegensatz dazu nimmt der skill-development Ansatz an, dass die Leistung einer Person ihr Fähigkeitsselbstkonzept bestimmt. Es ist zu vermuten, dass beide dieser Ansätze zutreffen, sprechen doch die Befunden aus Längsschnittstudien teils für den skill-development Ansatz (z. B. Helmke & van Aken, 1995) und teils für den self-enhancement Ansatz (z. B. Stiensmeier-Pelster, 1988; Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996).

Wie sehen nun die *vermittelnden Prozesse* der Beeinflussung von Fähigkeitsselbstkonzept auf Leistung aus? Dem Selbstkonzept wird ein Einfluss auf motivationale Faktoren zugeschrieben, die wiederum das Verhalten und die Leistung beeinflussen. Solche motivationalen Wirkungen unterschiedlich hoher Fähigkeitsselbstkonzepte sind in der Literatur mehrfach belegt (zsf. Meyer, 1984). So wirkt sich z. B. das Fähigkeitsselbstkonzept auf die *Erfolgserwartung* aus: Je höher das Selbstkonzept, desto stärker geht eine Person davon aus, bei einer Aufgabe erfolgreich abzuschneiden (z. B. Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, im Druck). Auch gibt es Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und *Ursachenerklärungen*, die Personen für eigene Erfolge oder Misserfolge in Leistungssituationen heranziehen (z. B. Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster, 1994). Personen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept bevorzugen zur Erklärung von eigenen Misserfolgen eher internal-stabile Faktoren (z. B. geringe Intelligenz), während Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept eher externale Ursachenfaktoren (etwa Zufall) zur Erklärung heranziehen. Im Falle von Erfolgseignissen kehrt sich dieses Muster um. Personen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept zeigen somit ein ungünstiges Attributionsmuster. Zukünftige Misserfolge erscheinen als unabänderlich und Erfolge scheinen nicht mit der eigenen Person bzw. eigener Anstrengung in Beziehung zu stehen. Motivationale Defizite, ein inadäquates Lernverhalten und schlechte Leistungen sind dann die Folge. So bestätigt sich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung die Einschätzung, unbegabt zu sein und das niedrige Fähigkeitsselbstkonzept stabilisiert sich selbst (vgl. Meyer, 1984). Des Weiteren kann ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept in Leistungssituationen dazu führen, dass vermehrt *handlungsirrelevante Gedanken* entstehen. Personen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept denken beispielsweise in Prüfungssituationen häufiger über die negativen Folgen einer verpatzten Prüfung nach. Unter solchen Bedingungen fällt natürlich die konzentrierte Aufgabebearbeitung weitaus schwerer und so verwundert es nicht, dass oftmals schlechtere Leistungen resultieren (zsf. Meyer, 1984; Deffenbacher, 1980). Dieses Phänomen scheint besonders stark ausgeprägt in

leistungszielbetonten Situationen, in denen der Bewertungsaspekt im Vordergrund steht (Spinath & Schöne, in diesem Band; Stiensmeier-Pelster & Schlangen, 1996).

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass das Fähigkeitsselbstkonzept – vermittelt über verschiedene kognitive, emotionale und motivationale Variablen – die Leistungen einer Person positiv wie negativ beeinflussen kann. Die Vermutung der Lehrerin im einleitenden Beispiel, dass die unterschiedlichen Fähigkeitseinschätzungen Ursache für die unterschiedlich guten Leistungen der beiden Schüler sind, könnte also in Anbetracht der Forschungslage durchaus zutreffen. Wenn das Fähigkeitsselbstkonzept also ein wichtiger Faktor zur Erklärung von Leistung sein kann, ist seine Erfassung für die Forschung wie auch für diagnostische Zwecke von großer Bedeutung. Wie soll nun das Fähigkeitsselbstkonzept erfasst werden? Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt nachgegangen.

1.3 Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts

Personen verfügen nicht nur, wie weiter oben gezeigt, über Vorstellungen hinsichtlich ihrer eigenen Begabung in Relation zu verschiedenen Bezugsnormen. Vielmehr können derartige Vorstellungen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus bzw. Hierarchieebenen vorliegen (vgl. hierzu das Modell von Shavelson et al., 1976). So haben Schüler sowohl eine Vorstellung über ihre Fähigkeit bezüglich bestimmter Aufgaben oder bezüglich verschiedener Schulfächer (z. B. naturwissenschaftlich-mathematische Fächer vs. Sprachen) als auch bezüglich ihrer allgemeinen schulischen Fähigkeiten (siehe z. B. Seeshing Yeung, Chiu, Chuk, McNery, Russel-Bowie & Suliman, 2000). Es stellt sich also die Frage, auf welcher Hierarchieebene das Fähigkeitsselbstkonzept erfasst werden soll, z. B. wenn der Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Schulleistung analysiert werden soll. Diese Frage lässt sich aus der Sicht des Testanwenders beantworten: Vermutlich werden häufiger Probleme an ihn herangetragen, die sich auf Leistungsprobleme generell, also auf verschiedene Schulfächer beziehen. In diesem Fall wäre es wenig sinnvoll, das Fähigkeitsselbstkonzept fachspezifisch zu erfassen, während es in anderen Fällen durchaus zweckmäßig sein kann, fach- oder sogar aufgabenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte zu erfassen. Wenngleich man davon ausgehen kann, dass prinzipiell das Fähigkeitsselbstkonzept Lernverhalten und Leistung bei einer bestimmten Aufgabe oder in einem bestimmten Fach umso besser vorhersagen kann, je aufgaben- bzw. fachspezifischer es erfasst wird, so stellt sich doch die Frage, ob ein auf höherer Ebene erfasstes Fähigkeitsselbstkonzept ebenfalls gute Verhaltensvorhersagen ermöglicht und der Erfassung des allgemeineren Fähigkeitsselbstkonzepts wegen der größeren Breite der Vorhersagen damit der Vorzug zu geben wäre.

Zur Erfassung des generellen schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts stehen eine Reihe von Forschungsinstrumenten zur Verfügung. Dies sind Fragebögen, die das Fähigkeitsselbstkonzept als Selbstbericht erheben wie z. B. die *Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten* (SKSLF) von Rost und Lamsfuss (1992) oder der *Fragebogen zur Erfassung von Selbst- und Kompetenzeinschätzungen bei Kindern* (FSK-K) von Wünsche und Schneewind (1989). Auf diese nicht normierte Instrumente kann im Rahmen der Forschung sicherlich zurückgegriffen werden. Für die diagnostische Praxis ist es aber unumgänglich, normierte Verfahren einzusetzen. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass es bislang nur zwei Instrumente gibt, für die Normdaten vorliegen: Der *Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen* (FSK 4–6) von Wagner (1977), sowie die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen* (FSKN) von Deusinger (1986).

Der FSK 4–6 enthält als eine von sechs Subskalen die Subskala *Einschätzung eigener Fähigkeit*. Die Skala umfasst acht selbstbeschreibende Items, zu denen die Schülerinnen und Schüler das Ausmaß ihrer Zustimmung angeben. Die Reliabilität der Skala liegt über .80. Als Validitätshinweis werden hypothesenkonforme Zusammenhänge zu Schulnoten berichtet. Kritisch fällt auf, dass das Verfahren nur für einen sehr eingeschränkten Altersbereich geeignet ist (4. bis 6. Klassen). Weiterhin müssen die Normen des Tests, die aus den Jahren 1976 und 1977 stammen, als veraltet gelten. Schließlich ist zu kritisieren, dass die Skala z. T. Items enthält, die nicht Einschätzungen der eigenen Fähigkeit erfassen, sondern Meinungen darüber, welche diesbezüglichen Einschätzungen andere Personen haben. So erfasst das Item „Meine Eltern halten mich für klug“ wohl eher die *wahrgenommene Fremdeinschätzung* der eigenen Fähigkeit, nicht aber das Fähigkeitsselbstkonzept.

Die Subskala *Frankfurter Selbstkonzeptskala zur allgemeinen Leistungsfähigkeit* aus dem FSKN von Deusinger (1986) umfasst 10 Zustimmungsites, die die Einstellungen des Individuums zur eigenen Leistungsfähigkeit erfassen sollen. Die Skala ist für Personen ab 13 Jahren normiert; sie erzielte in verschiedenen Stichproben Reliabilitäten bis .84. Betrachtet man die dieser Skala zugrundeliegende Konstruktdefinition, so stellt man fest, dass die in diesem Artikel geforderte Trennung von kognitiven Elementen der Fähigkeitsrepräsentationen einerseits und affektiv-bewertenden Anteile andererseits nicht vorgenommen wird. Unter dem Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit werden nämlich „die Kognitionen, Auffassungen, Überlegungen, Beurteilungen, Bewertungen, Gefühle und auch Handlungen des Individuums gegenüber sich selbst“ verstanden (Deusinger, 1986, 32). Ein Item des FSK lautet „Ich bin mit meinen Schulleistungen zufrieden“ – auch hier werden also auch affektiv-bewertende Anteile erfasst.

Angesichts dieser Kritik an den bislang vorliegenden normierten Messinstrumenten zum Fähigkeitsselbstkonzept wird im Folgenden ein neues Instrument vorgestellt, welches insbesondere versucht, rein kognitive Repräsentationen eigener Fähigkeiten zu erfassen und zudem erstmalig die differenzierte bezugsnormspezifische Erfassung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts ermöglicht.

1.4 Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)

Die *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts* (SESSKO) erfassen das Fähigkeitsselbstkonzept unter *systematischer Berücksichtigung verschiedener Bezugsnormen* und beschränken sich dabei ausschließlich auf *kognitive Elemente*, da die zugrundegelegte Definition des Fähigkeitsselbstkonzepts dieses als Gesamtheit der *kognitiven* Repräsentationen (...) bestimmt (vgl. Abschnitt „Begriffsbestimmung“). Die Skalen sind für den Einsatz in den Klassen 4 bis 10 überprüft und normiert; darüber hinaus liegt eine Version für Studierende vor (s. dazu Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, im Druck).

Das Instrument wird im Folgenden kurz beschrieben, für eine ausführliche Darstellung wird auf das SESSKO-Testmanual (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002) verwiesen.

1.4.1 Beschreibung des Testmaterials

Die SESSKO bestehen aus vier Skalen mit jeweils 5 bzw. 6 Items, d. h. der gesamte Fragebogen umfasst 22 Items, die – wie in Abbildung 1 dargestellt – auf einem 5-stufigen semantischen Differenzial beantwortet werden. Diese Items enthalten einen über alle vier Skalen ähnlichen Itemstamm (z. B. „begabt sein“) sowie eine spezifische Ergänzung. Diese Ergänzung thematisiert entweder die soziale Bezugsnorm („begabter als meine Mitschüler“), die individuelle Bezugsnorm („begabter als früher“) oder die kriteriale Bezugsnorm („begabt gemessen an den Anforderungen der Schule“), oder aber sie sind bezugsnormunspezifisch formuliert („begabt sein“). Ein weiteres, konkretes Beispiel ist in Abbildung 1 dargestellt.

Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, halte ich mich für ... nicht begabt	<input type="checkbox"/>	sehr begabt				
Ich bin für die Schule ... weniger begabt als früher	<input type="checkbox"/>	begabter als früher				
Ich denke, ich bin für die Schule ... weniger begabt als meine Mitschüler/-innen	<input type="checkbox"/>	begabter als meine Mitschüler/-innen				
Ich bin für die Schule ... nicht begabt	<input type="checkbox"/>	sehr begabt				

Abbildung 1:

SESSKO-Itembeispiele (Bsp. 1: Skala „Selbstkonzept – kriterial“, Bsp. 2: Skala „Selbstkonzept – individuell“, Bsp. 3: Skala „Selbstkonzept – sozial“, Bsp. 4: Skala „Selbstkonzept – absolut“).

1.4.2 Durchführung, Auswertung und Interpretation

Die Bearbeitung der SESSKO-Fragebögen kann sowohl im Rahmen einer Gruppentestung (z. B. eine Schulklasse) wie auch als Einzeltestung erfolgen. In beiden Fällen bearbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig den Fragebogen, nachdem ihnen der Antwortmodus an einem Beispiel erklärt wurde. Die Bearbeitungsdauer liegt zwischen 7 und 15 Minuten zuzüglich einiger Minuten für die Instruktion. Für die Auswertung steht eine Auswertungshilfe (Schablone) zur Verfügung sowie ein Auswertungsbogen, der die Ermittlung der Prozentränge und T-Wert(-Bänder) für die vier Skalen erleichtert. Die ermittelten Normwerte für die vier Skalen werden als Profil grafisch dargestellt, das auch als Interpretationshilfe dient (für ein Beispiel s. Abbildung 2).

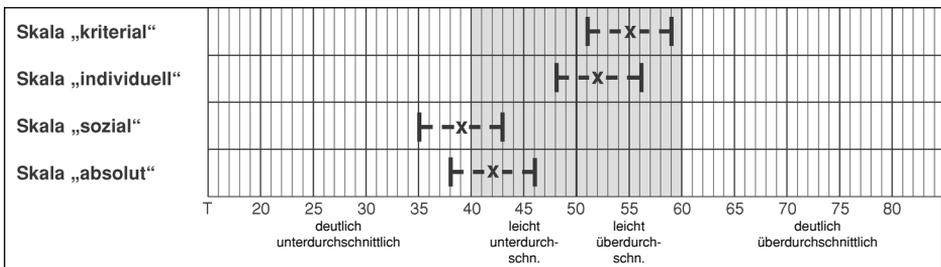


Abbildung 2:

SESSKO Beispiel-Profil. Abgetragen sind T-Werte (als Kreuz gekennzeichnet) sowie die T-Wert-Bänder (Anfang und Ende mit senkrechtem Strich markiert) getrennt für die Skalen „kriterial“, „individuell“, „sozial“ und „absolut“.

In dem in Abbildung 2 aufgezeigten fiktiven Beispiel ist der folgende Befund grafisch veranschaulicht: Das getestete Kind weist in seiner Einschätzung der eigenen Fähigkeit im Falle einer Beurteilung im individuellen (temporalen) Vergleich (Skala „individuell“) sowie anhand sachlicher Kriterien (Skala „kriterial“) einen Wert auf, der im leicht überdurchschnittlichen Bereich liegt, während es seine Fähigkeit beim Vergleich mit seinen Mitschülern (Skala „sozial“) als eher unterdurchschnittlich wahrnimmt. Gleiches gilt auch für seine Einschätzung, wenn ihm kein Maßstab für die Beurteilung der Fähigkeit vorgegeben wird (Skala „absolut“).

Für eine weitergehende Interpretation sowie die Ableitung von Interventionsmaßnahmen sind diese vier Werte von zentraler Bedeutung, jedoch sollten im Einzelfall weitere Informationen z. B. über die Realitätsangemessenheit dieser Einschätzung eingeholt werden. So ist beispielsweise eine Befragung der Lehrkräfte und Eltern möglich, die beurteilen können, inwieweit der Schüler mit den Anforderungen der Schule zurechtkommt (Leistung im kriterialen Ver-

gleich), wie seine Leistungen im sozialen Vergleich sind oder wie seine früheren Leistungen waren. So kann identifiziert werden, an welchen Stellen die Fähigkeitsrepräsentationen des Kindes nicht mit dem entsprechenden Leistungsstand korrespondieren. Dies wäre im Beispiel unter anderem dann der Fall, wenn sich herausstellt, dass die Leistungen des Kindes über dem Klassendurchschnitt liegen. Im Beratungsgespräch und/oder im Unterricht könnte dann gezielt auf eine realistischere Einschätzung hingearbeitet werden, beispielsweise indem die dafür notwendigen Informationen systematisch an das Kind herangetragen bzw. ihm bewusst gemacht werden.

Nimmt man einmal an, dass das Kind im Beispiel aus einer Klasse stammt, in der sehr starke innere Differenzierung stattfindet, so könnten vorsichtige Vermutungen bezüglich der Auswirkungen des Unterrichts gemacht werden: Möglicherweise führt diese Art des Unterrichts bei diesem Kind zwar einerseits zur Wahrnehmung hohen Lernfortschritts, auf der anderen Seite aber durch die Erkenntnis, stets leichtere Aufgaben zu bekommen als die Mitschüler, zu einer ungewöhnlich niedrigen Fähigkeitseinschätzung im sozialem Vergleich (zu den Auswirkungen von Aufgabenzuweisungen auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vgl. Meyer, 1984).

1.4.3 Gütekriterien

Die Skalen zur Erfassung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts können aufgrund einer standardisierten und detaillierten Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsinstruktion als objektives Verfahren gelten.

Die SESSKO haben sich als reliables und valides Instrument erwiesen (vgl. Schöne et al., 2002; Gleiches gilt für eine studentische Adaptation des Verfahrens; vgl. Dickhäuser, et al., im Druck). So weist das Verfahren für Schüler/innen in verschiedenen Studien gute interne Konsistenzen auf ($\alpha = .80 - .88$). Die Testhalbierungs-Reliabilitäten liegen zwischen .81 und .89. Die Retest-Reliabilitäten liegt bei $r = .62$ bis $.68$ für ein 6-Monats-Intervall, innerhalb dessen auch Schuljahreszeugnisse vergeben wurden (für eine differenziertere Darstellung siehe Schöne et al., 2002).

Hinweise auf die Konstruktvalidität des Verfahrens liefert der Befund, dass sich die drei Skalen, die Bezugsnormen thematisieren, faktorenanalytisch identifizieren lassen. Die vierte, aus theoretischen Gründen separat faktorenanalytisierte Skala erweist sich wie erwartet als eindimensional. Auch Hinweise auf die diskriminante und konvergente Validität des Verfahrens liegen vor: Die SESSKO-Werte korrelieren hoch mit den mit anderen Selbstkonzeptinventaren (SKSLF von Rost & Lamsfuss, 1992; FSK 4–6 von Wagner, 1977) erhobenen Werten – die Korrelationen liegen hier zwischen $r = .40$ und $.66$. Die Zusam-

menhänge mit dem verwandten Konstrukt Selbstwirksamkeit (Skala von Schwarzer & Jerusalem, 1999) fallen etwas geringer aus ($r = .35-.44$) und die Korrelationen zu anderen Konstrukten wie Prüfungsängstlichkeit (TAI-G, Hodapp, Laux & Spielberger, 1982) und Leistungsmotivation (dt. Übersetzung der AMS, Göttert & Kuhl, 1999) erweisen sich im Sinne diskriminanter Validität als deutlich geringer ($|r| < .20$). Zudem sind diese Zusammenhänge erwartungsgemäß positiv für die Skala „Hoffnung auf Erfolg“ und durchgängig negativ für „Furcht vor Misserfolg“ und die beiden Skalen der Prüfungsängstlichkeit („emotionality“ und „worry“), d. h. ein hohes Fähigkeitsselbstkonzept geht einher mit hoher Hoffnung auf Erfolg, geringer Furcht vor Misserfolg und geringer Prüfungsangst.

Zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept erfasst mit den SESSKO-Skalen und der Schulleistung bestehen bedeutsame Zusammenhänge. Die Korrelationen mit der Schulleistung (umcodierte, gemittelte Hauptfachnoten) liegen bei $r = .38$ bis $.43$ (Dickhäuser et al., im Druck). Es besteht also ein positiver Zusammenhang, d. h. je höher (niedriger) das Fähigkeitsselbstkonzept, desto besser (schlechter) die Schulleistung.

In einer weiteren Studie wurde geprüft, inwieweit sich die Korrelationen zwischen Selbstkonzept und Schulleistung unterscheiden, je nachdem, ob ein generelles Selbstkonzeptmaß (schulisches Selbstkonzept) oder ein spezifisches Maß (fachspezifisches Selbstkonzept) verwendet wird. Dazu wurden in einer Stichprobe ($N = 203$) sowohl die SESSKO-Skalen wie auch eine Adaptation dieser Skalen für Mathematik vorgegeben und die Mathematik-Noten erfasst. Die Auswertung erbrachte keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Korrelationen zwischen beiden Selbstkonzeptmaßen und der Mathematik-Note (Skala „absolut“: $r_{\text{allgemein}} = .38$ vs. $r_{\text{fachspezifisch}} = .42$), d. h. das (allgemeine) Fähigkeitsselbstkonzept, wie es mit den SESSKO erhoben wird, weist vergleichbar hohe Zusammenhänge mit der Mathematik-Leistung auf wie das für Mathematik erhobene fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Schöne et al., 2002) und bestätigt damit die weiter oben erörterte Annahme, wonach ein auf höherem Abstraktionsniveau erhobenes Fähigkeitsselbstkonzept ähnlich gute Vorhersagen über fachspezifische Leistungen erlaubt wie das auf geringerem Abstraktionsniveau (fachspezifisch) erfasste Fähigkeitsselbstkonzept.

1.4.4 Normierung

Die Normierung des Verfahrens für Schülerinnen und Schüler der vierten bis zehnten Klasse wurde an über 3 000 Schülerinnen und Schülern aller Schulformen aus verschiedenen Bundesländern durchgeführt.

1.5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde ein kurzer Überblick über die Bedeutung des Fähigkeitsselbstkonzepts in Lern- und Leistungskontexten gegeben und ein neues Instrument zu dessen Erfassung vorgestellt, das die pädagogisch-psychologische Diagnose- und Beratungspraxis verbessern kann. Kenntnisse über das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülerinnen und Schülern sind für die Beratungspraxis beispielsweise dann von Bedeutung, wenn Schüler/-innen Leistungen erbringen, die hinter den vermuteten Fähigkeiten zurückbleiben, d. h. eine Beeinträchtigung der Umsetzung vorhandener Fähigkeiten in Leistung angenommen wird. Ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept kann *eine* Ursache (neben bzw. in Interaktion mit anderen Faktoren) für solch eine Beeinträchtigung sein. Erst die Kenntnis dieser Faktoren ermöglicht die Planung angemessener therapeutischer Interventionen und pädagogischer Fördermaßnahmen.

Mit den Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) steht dafür ein reliables und valides Verfahren zur Verfügung, das in einem breiten Altersbereich (Klasse 4 bis 10 sowie Studierende) einsetzbar ist und für dessen Schülerversion Normdaten aus einer großen Stichprobe vorliegen. Die SESSKO bieten darüber hinaus die Möglichkeit einer differenzierteren Betrachtung des Fähigkeitsselbstkonzepts eines Schülers/einer Schülerin, insofern als getrennte Werte für die an den unterschiedlichen Bezugsnormen gemessenen Fähigkeitsrepräsentationen ermittelt und in Relation zu einer repräsentativen Vergleichsgruppe gesetzt werden können. Diese hoch differenzierte Diagnostik eröffnet insbesondere für die Beratungspraxis vielfältige Möglichkeiten für sehr zielgenaue Interventions- und Präventionsmaßnahmen. Daneben stellen die SESSKO-Skalen auch für die zukünftige Forschung ein nützliches Instrument dar, da sie es ermöglichen, eine Reihe neuer, interessanter Fragen bezüglich dieses pädagogisch-psychologisch bedeutsamen Konzepts zu stellen und zu klären.

1.6 Literatur

- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139–153.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test-anxiety: theory, research and application* (S. 111–128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (im Druck). Gender differences in computer work: Evidence for the model of achievement-related choices. *Contemporary Educational Psychology*.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (im Druck). Skalen zum akademischen Selbstkonzept: Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instruments. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Filip, S.-H. (1984). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung:

- Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Göttert, & Kuhl, J. (1999). LM-Fragebogen. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.) *Motivationsförderung im Schulalltag* (S. 194–200). Göttingen: Hogrefe.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123–142.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624–637.
- Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 3, 169–184.
- Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280–296.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Hans Huber.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt: Lang.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. & Lamsfuss, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6, 239–250.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seeshing Yeung, A., Chui, H. S., Lau, I. C. y., McInery, D. M., Russell-Bowie, D., & Suliman, R. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept? *Journal of Educational Psychology*, 92, 556–567.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Stiensmeier-Pelster, J. (1988). *Erlernte Hilflosigkeit, Handlungskontrolle und Leistung*. Heidelberg: Springer.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schlangen, B. (1996). Erlernte Hilflosigkeit und Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotion, Kognition und Schulleistung*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- vs. Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 169–187.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). *Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Wagner, J. W. L. (1977). *FSK 4–6 Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Wünsche, P. & Schneewind, K. A. (1989). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Selbst- und Kompetenzeinschätzungen bei Kindern (FSK-K). *Diagnostica*, 35, 217–235.
- Yussen, S. R. & Kane, P. T. (1985). Children's conception of intelligence. In S. R. Yussen (Hrsg.), *The growth of reflection in children* (S. 207–241). New York, NJ: Academic Press.

Kapitel 2

Subjektive Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten und deren Erfassung

Birgit Spinath und Claudia Schöne

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung von subjektiven Überzeugungen auf Erleben und Verhalten in Lern- und Leistungskontexten. Subjektive Überzeugungen (oder auch implizite Theorien) beinhalten Annahmen darüber, wie die Welt ist und nach welchen Regeln Dinge geschehen. In Lern- und Leistungskontexten haben sich insbesondere subjektive Überzeugungen über Intelligenz und Anstrengung als einflussreich herausgestellt. Beispielsweise ist es von Bedeutung, ob Intelligenz als eine feststehende, unveränderbare Größe betrachtet wird, oder aber als veränderlich und damit potentiell steigerbar. Ausgehend von der Unterscheidung in Veränderbarkeits- und Nicht-Veränderbarkeits-Theorien der Intelligenz (die erstmalig von Dweck intensiv untersucht wurde), wird aufgezeigt, welche weiteren subjektiven Überzeugungen in Lern- und Leistungskontexten Einfluss auf Erleben und Verhalten ausüben. Hier liegt der Fokus auf Annahmen über die (gegenseitige) Kompensierbarkeit und wahrgenommene Bedeutsamkeit von Intelligenz und Anstrengung für gute Leistungen. Im zweiten Teil wird ein neu entwickeltes Instrument zur Erfassung solcher Überzeugungen vorgestellt – die *Skalen zur Erfassung subjektiver Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten (SE-SÜBELLKO)*. Neben der exemplarischen Beschreibung des Testmaterials wird ein summarischer Überblick über die psychometrischen Eigenschaften der SE-SÜBELLKO gegeben.

Überzeugungen darüber, wie die Welt im Allgemeinen und der Mensch im Besonderen beschaffen sind und nach welchen Regeln beides funktioniert, spielen eine entscheidende Rolle für menschliches Erleben und Verhalten. Subjektive Überzeugungen liefern Bedeutungssysteme, mit deren Hilfe sich Menschen in ihrer Welt zurecht finden, beinhalten Ordnungsschemata für Wahrnehmung und Denken sowie Leitlinien für eigenes Handeln. Wenn ich etwa der Überzeugung bin, dass der Mensch von Natur aus gut ist, werde ich Menschen gegenüber anders empfinden und mich anders verhalten, als wenn ich der Auffassung bin, dass der Mensch von Natur aus schlecht ist. Subjektive Überzeugungen dieser Art sind allgegenwärtig, auch wenn sie selten bewusst wahrgenommen, ausgesprochen (expliziert) oder gar einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Gerade dieser Aspekt der Implizitheit macht das Wesen subjektiver Überzeugungen aus und erklärt deren Unerschütterbarkeit: Was nicht bewusst durchdacht wird, ist nicht den Gesetzen rationaler Überlegungen unterworfenen, kann also auch nicht logisch verifiziert oder falsifiziert werden.

Auch in Lern- und Leistungskontexten sind bestimmte subjektive Überzeugungen wirksam, die nicht auf Merkmale der eigenen Person im Speziellen gerichtet sind (wie etwa subjektive Einschätzungen eigener Fähigkeiten), sondern allgemeine Gesetzmäßigkeiten betreffen. Für einige dieser subjektiven Überzeugungen lässt sich zeigen, dass sie systematisch mit förderlichen oder hinderlichen Emotionen, Verhaltensweisen und schließlich besseren oder schlechteren Resultaten einher gehen. Im Folgenden wird ausgehend von dem Ansatz von Carol Dweck (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999) aufgezeigt, welche Bedeutung subjektive Überzeugungen über die Veränderbarkeit von Intelligenz in Lern- und Leistungskontexten haben. Darüber hinaus wird erläutert, warum zusätzlich weitere subjektive Überzeugungen berücksichtigt werden sollten, die etwa die Bedeutsamkeit von Intelligenz für Erfolg oder die Kompensierbarkeit mangelnder Intelligenz betreffen. Da neben Intelligenz der Faktor Anstrengung eine mindestens ebenso große Rolle für das Lern- und Leistungshandeln spielt, wird die Aufmerksamkeit auch auf subjektive Theorien über Anstrengung gerichtet. Schließlich wird ein neu entwickeltes Messinstrument vorgestellt, das diese verschiedenen Aspekte subjektiver Überzeugungen über Erfolgsfaktoren in Lern- und Leistungskontexten misst: die Skalen zur Erfassung subjektiver Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten (SE-SÜBELLKO).

2.1 Implizite Theorien über Intelligenz als Bedingungen von Motivation und Leistung

Das Modell von Dweck (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999) unterscheidet zwei grundsätzliche Typen von impliziten Theorien über Intelligenz: Entweder wird Intelligenz als eine feste, nicht veränderbare Eigenschaft betrachtet (Nicht-Veränderbarkeits-Theorie) oder aber als eine steigerbare Eigenschaft (Veränderbarkeits-Theorie). Unabhängig davon, wie angemessen diese Überzeugungen im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnisse über die tatsächliche Veränderbarkeit von Intelligenz sind, zeigte sich in zahlreichen Studien, dass überdauernde interindividuelle Unterschiede hinsichtlich dieser Überzeugung bestehen und dass diese systematisch mit adaptiven bzw. maladaptiven Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen in Lern- und Leistungskontexten einher gehen (zsf. Dweck, 1999; Spinath, 2001).

So fühlen sich beispielsweise Personen mit Nicht-Veränderbarkeits-Theorien dann besonders intelligent, wenn sie Aufgaben mit möglichst wenig Anstrengung erledigen können und besser abschneiden als andere, während sie ihre Intelligenz durch Schwierigkeiten und das bessere Abschneiden anderer in Frage gestellt sehen (Dweck & Bempechat, 1983). Demgegenüber erleben sich Personen mit Veränderbarkeits-Theorien als besonders intelligent, wenn sie sich bei

Aufgaben besonders intensiv engagieren und durch Schwierigkeiten herausgefordert werden, sich neue Kompetenzen anzueignen. Andere Studien konnten zeigen, dass Personen mit Nicht-Veränderbarkeits-Theorien für Misserfolge häufiger mangelnde Fähigkeit verantwortlich machen, während Personen mit Veränderbarkeits-Theorien eher variable Ursachen, wie mangelnde Anstrengung oder unangemessene Strategien, annehmen (Dweck, Hong & Chiu, 1993; Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan, 1999).

Anders als von Dweck vermutet, ließ sich ein Zusammenhang zwischen Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz und dispositionaler Zielorientierung (siehe Spinath & Schöne in diesem Band) bislang nicht zufriedenstellend nachweisen (z. B. Dresel, 2001; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2001; Ziegler & Schober, 1999). In diesen und weiteren Studien zeigte sich, wenn überhaupt, lediglich ein vergleichsweise schwacher Zusammenhang zwischen der Bevorzugung von Nicht-Veränderbarkeits-Theorien und Leistungszielen (dem Bemühen, Fähigkeiten gut zur Geltung zu bringen) bzw. Veränderbarkeits-Theorien und Lernzielen (dem Bemühen, Fähigkeiten zu erweitern). Teilweise erbrachten diese Studien sogar gegenläufige Ergebnisse.

Dagegen konnte gezeigt werden, dass implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz mit konkreten Verhaltensweisen und Leistungsergebnissen in Zusammenhang stehen: Während Personen mit Veränderbarkeits-Theorien auf schwierige Situationen mit meisterndem Verhalten reagieren (Aufwenden von mehr Anstrengung, Aufsuchen von Hilfe etc.), verringern Personen mit Nicht-Veränderbarkeits-Theorien bei Schwierigkeiten ihre Anstrengung und zeigen sich den Anforderungen gegenüber hilflos (z. B. Dweck & Leggett, 1988). Diese Verhaltensweisen liegen auch dem Befund zugrunde, dass sich die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern ab der Sekundarstufe in Abhängigkeit von ihren impliziten Theorien unterschiedlich entwickeln: Während bei Schülerinnen und Schülern mit Nicht-Veränderbarkeits-Theorien im Laufe der Sekundarstufe Leistungsverschlechterungen zu beobachten sind, bleiben die Leistungen von Vertretern einer Veränderbarkeits-Theorie gleich (Henderson & Dweck, 1990; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2001). Im Sinne des Dweck'schen Modells sind die steigenden schulischen Anforderungen als Auslöser für diese Entwicklung zu betrachten, da die hiermit verbundenen Schwierigkeiten und Misserfolge von Veränderbarkeits-Theoretikern als Herausforderung, von Nicht-Veränderbarkeits-Theoretikern aber als Bedrohung erlebt werden. Nun könnte alternativ hierzu angenommen werden, dass nicht implizite Intelligenz-Theorien, sondern tatsächliche Intelligenzunterschiede für diesen Befund verantwortlich sind. Schließlich könnten Schülerinnen und Schüler mit geringer Intelligenz durch wiederholte Misserfolgserlebnisse zu Nicht-Veränderbarkeits-Theoretikern werden. Diese Erklärung wird dadurch entkräftet, dass zwischen impliziten Theorien und tatsächlicher Intelligenz bislang keine Zusammenhänge nachweisbar waren (z. B. Spinath, 2001, Studie 4).

Obgleich mit subjektiven Annahmen über die Veränderbarkeit von Intelligenz demnach eine wichtige Determinante lern- und leistungsthematischen Erlebens und Verhaltens identifiziert werden konnte, bleibt der Einfluss anderer subjektiver Überzeugungen im Ansatz von Dweck unberücksichtigt. Es erscheint jedoch plausibel, dass auch weitere Überzeugungen in diesem Zusammenhang relevant sind. Auf solche wird nun im Folgenden näher eingegangen.

2.2 Subjektive Überzeugungen über Intelligenz und Anstrengung

In unseren eigenen Studien (zsf. Spinath, 2001) ergab sich eine Reihe von Hinweisen darauf, dass Theorien über die *Veränderbarkeit von Intelligenz* nicht die einzigen subjektiven Überzeugungen sind, die in Lern- und Leistungssituationen relevant sind. Beispielsweise zeigte sich in Interviews mit Schülerinnen und Schülern, dass unterschiedliche Meinungen darüber vertreten werden, wie bedeutsam Intelligenz für die erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen ist (Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997). Diese unterschiedlichen Auffassungen dürften ihrerseits erhebliche Auswirkungen auf den Zusammenhang von Veränderbarkeits-Überzeugungen und Verhalten haben: Nur wenn Personen der Meinung sind, dass Intelligenz eine bedeutsame Größe für Erfolg in einem bestimmten Kontext ist, sollten implizite Theorien über deren Veränderbarkeit wirksam werden können. Demnach wäre die *Bedeutsamkeit von Intelligenz* für Erfolg eine weitere zu berücksichtigende Dimension subjektiver Überzeugungen. Des Weiteren diskutierten die Schülerinnen und Schüler in unseren Interviews die Frage, inwiefern mangelnde Intelligenz durch andere Faktoren, wie etwa Anstrengung ausgeglichen werden könne. Demnach könnte sich eine Person, die ihre Fähigkeiten zu einem gegebenen Zeitpunkt als zu gering wahrnimmt, durch zwei Arten von Überzeugungen dazu veranlasst sehen, sich verstärkt anzustrengen, nämlich durch Überzeugungen über die Veränderbarkeit oder aber Kompensierbarkeit mangelnder Intelligenz durch Anstrengung. Auch die wahrgenommene *Kompensierbarkeit mangelnder Intelligenz* sollte also als eine weitere Dimension subjektiver Überzeugungen Berücksichtigung finden. Schließlich schlossen wir aus unseren Interviews, dass Schülerinnen und Schüler einem zweiten Bedingungsfaktor für schulische Leistungen mindestens ebensoviel Beachtung schenken wie der Intelligenz, nämlich der Anstrengung. Tatsächlich zeigte sich, dass bezüglich dieses Faktors in vergleichbarer Weise unterschiedliche Meinungen darüber bestanden, inwieweit Anstrengung eine veränderbare oder nicht veränderbare Eigenschaft sei, inwieweit Anstrengung für schulischen Erfolg bedeutsam bzw. deren Mangel durch Intelligenz kompensierbar sei. Daher erscheinen als weitere Dimensionen subjektiver Überzeugungen die *Veränderbarkeit von Anstrengung*, die *Bedeutsamkeit von Anstrengung* für Erfolg und die *Kompensierbarkeit mangelnder Anstrengung* durch Intelligenz als interessanter Untersuchungsgegenstand.

Dass zur umfassenden Beschreibung von subjektiven Überzeugungen in Lern- und Leistungskontexten weitere Dimensionen angenommen werden müssen, zeigte sich auch in einer weiteren Studie. In einer Arbeit von Stipek und Gralinski (1996) wurde ein Fragebogen eingesetzt, der implizite Veränderbarkeits-Theorien sensu Dweck erfassen sollte. Bei genauerer Betrachtung enthielt dieser Fragebogen jedoch auch Inhalte, die deutlich über Veränderbarkeits-Theorien der Intelligenz hinaus gingen. Spinath (2001, Studie 3) unterzog daher eine ins Deutsche übersetzte, lediglich leicht abgewandelte Fassung dieses Instruments einer Reanalyse. Wie erwartet ließen sich die so gewonnenen Faktoren gut als Veränderbarkeit und Bedeutsamkeit von Intelligenz sowie Glaube an die Kompensierbarkeit bzw. Nicht-Kompensierbarkeit von Intelligenz interpretieren.

Auch im Rahmen eines weiteren leistungsmotivations-psychologischen Ansatzes, der demjenigen von Dweck und anderen in mehrererlei Hinsicht ähnlich ist, wurde auf die Wichtigkeit subjektiver Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg hingewiesen. So argumentiert Nicholls (1989), dass die von ihm untersuchten Zielorientierungen (siehe Spinath & Schöne in diesem Band) stets in engem Zusammenhang mit bestimmten Überzeugungen über die Ursachen von Erfolg stünden. Speziell gehe mit einer sogenannten Aufgabenorientierung (oder auch Lernzielorientierung, da das Hauptziel im eigenen Lernzuwachs besteht) der Glaube einher, dass insbesondere Anstrengung für Erfolg bedeutsam sei, während mit einer Ichorientierung (oder auch Leistungszielorientierung, da das Hauptziel der Beweis eigener Fähigkeiten ist) die Vorstellung verbunden sei, dass überlegene Fähigkeiten besondere Bedeutung für Erfolg hätten. Im Gegensatz dazu vertritt Dweck (z. B. Dweck & Leggett, 1988) die Auffassung, dass eine Leistungszielorientierung aus dem Glauben an die Nicht-Veränderbarkeit von Intelligenz hervorgeht, während eine Lernzielorientierung durch Veränderbarkeits-Überzeugungen gefördert wird. Inwiefern diese Annahmen über die Wirkungen subjektiver Überzeugungen geprüft und ggf. bestätigt wurden, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

2.3 Die Bedeutung subjektiver Überzeugungen über Intelligenz und Anstrengung in Lern- und Leistungskontexten

Wie aber wirken nun diese subjektiven Überzeugungen auf Erleben und Verhalten? Am besten untersucht sind bislang subjektive Überzeugungen über die Veränderbarkeit von Intelligenz (zsf. Dweck, 1999; Spinath, 2001). Die zentralen Befunde zu deren Einflüssen auf das Lern- und Leistungshandeln wurden bereits in Abschnitt 1 dargestellt, da sie den Ausgangspunkt für die hier beschriebene Beschäftigung mit subjektiven Überzeugungen bildeten. Im Folgenden wird daher ausschließlich auf Studien eingegangen, die Erkenntnisse über weitere subjektive Theorien über Intelligenz und Anstrengung erbrachten.

In mehreren Studien konnte Nicholls seine Annahme zum Zusammenhang zwischen subjektiven Bedeutsamkeits-Überzeugungen und der gewohnheitsmäßig bevorzugten Zielorientierung nachweisen. Genauer zeigte sich, dass ein stärkerer Glaube an die Bedeutsamkeit von Anstrengung für Erfolg mit Lernzielen einherging, während ein stärkerer Glaube an die Bedeutsamkeit von überlegener Fähigkeit für Erfolg mit Leistungszielen korrespondierte (z. B. Nicholls, Cobb, Wood, Yackel & Patashnick, 1990). Gleichzeitig konnten Nicholls et al. (1990) zeigen, dass diese Bedeutsamkeits-Überzeugungen keine Zusammenhänge mit dem Fähigkeitskonzept der untersuchten Schülerinnen und Schüler aufwiesen. Dieser Befund zeigt, dass die gefundenen Zusammenhänge nicht auf systematische Unterschiede des Fähigkeitskonzepts zurückgeführt werden können.

In der Arbeit von Stipek und Gralinski (1996) wurden erstmals mehrere subjektive Überzeugungen über Intelligenz und Anstrengung gleichzeitig hinsichtlich ihrer Wirkung auf Ziele, Lernstrategien und Schulleistungen untersucht. Dabei zeigte sich, dass die zu einem Faktor zusammengefassten Überzeugungen (über die Nicht-Veränderbarkeit, hohe Bedeutsamkeit und Nicht-Kompensierbarkeit von (mangelnder) Intelligenz für Erfolg) mit oberflächlicheren Lernstrategien, einer Leistungszielorientierung und schlechteren Schulleistungen in Zusammenhang standen. Dagegen bevorzugten Schülerinnen und Schüler mit Veränderbarkeits-Theorien der Intelligenz und gleichzeitigem Glauben an die Bedeutsamkeit von Anstrengung für Erfolg aktivere Lernstrategien und waren eher lernzielorientiert.

Eine eigene Untersuchung (Spinath, 2001, Studie 3) mit dem reanalysierten Fragebogen von Stipek und Gralinski (1996) zeigte, dass die Skala „Nicht-Kompensierbarkeit mangelnder Intelligenz“ die beste Vorhersage einer Leistungszielorientierung erlaubte, während keine der Skalen einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage einer Lernzielorientierung leistete. In derselben Untersuchung konnte auch gezeigt werden, dass die Studiengeschwindigkeit der befragten Studierenden durch die Skalen „Kompensierbarkeit mangelnder Intelligenz“ sowie „Bedeutsamkeit von Intelligenz für Erfolg“ vorhergesagt wurde. Auch in dieser Untersuchung zeigten sich mehrheitlich keine Zusammenhänge zwischen den Skalen der subjektiven Theorien und dem Begabungskonzept, mit der Ausnahme, dass mit höheren Kompensierbarkeits-Überzeugungen mangelnder Intelligenz ein positiveres Fähigkeitskonzept schwach assoziiert war. Die Skalen zu subjektiven Überzeugungen waren untereinander mäßig positiv korreliert.

Auch Schober (2001) erfasste neben impliziten Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz auch Theorien über die Veränderbarkeit von Anstrengung. Es zeigte sich, dass letztere das Ausmaß der Zielorientierung besser vorhersagten als Theorien über Intelligenz: Stärkere Veränderbarkeits-Überzeugungen bezüglich Anstrengung gingen mit einer stärkeren Lernzielorientierung einher, während stärkere Nicht-Veränderbarkeits-Überzeugungen eher mit einer Leistungszielorientierung einher gingen. Darüber hinaus zeigten sich Zusammenhänge mit sogenannten willensabhängigen Verhaltensweisen dergestalt, dass mit

einer Veränderbarkeits-Theorie von Anstrengung höhere Werte für volitional gesteuertes Selbstvertrauen und geringe Werte für die Vermeidung von Anstrengung einher gingen. Die beiden Skalen zur Erfassung von Überzeugungen über die Veränderbarkeit von Intelligenz und Anstrengung waren mäßig positiv korreliert.

Die hier zusammengefassten Studien zeigen, dass für subjektive Überzeugungen über Intelligenz und Anstrengung bereits vereinzelt Forschungsergebnisse vorliegen, die deren Relevanz für Lern- und Leistungshandeln untermauern. Unbefriedigend ist unterdessen die Tatsache, dass es bislang kein Instrument zur Erfassung aller dieser Überzeugungen gab. Auf den kommenden Seiten wird daher ein neues Inventar vorgestellt, das dies ermöglicht.

2.4 Messung von subjektiven Überzeugungen: Die Skalen zur Erfassung von subjektiven Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten (SE-SÜBELLKO)

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung der hier vorgestellten Skalen zur Erfassung subjektiver Überzeugungen bildeten die von Dweck und anderen (Dweck, Chiu & Hong, 1995) entwickelten „Implicit Theories Scales“ zur Erfassung subjektiver Überzeugungen über die Veränderbarkeit von Intelligenz. Da es sich um ein eng umgrenztes Konstrukt handelt, ist die zuverlässige, gültige Erfassung mit nur drei Items möglich. Die Items beinhalten jeweils eine Nicht-Veränderbarkeits-Aussage, zu welcher der Grad der Zustimmung auf einer Skala von 1 „stimme sehr stark zu“ bis 6 „lehne sehr stark ab“ angegeben wird. Umfangreiche Studien mit der deutschen Übersetzung dieser Items konnten die guten testtheoretischen Eigenschaften des Originalbogens bestätigen (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2001). Wie in Abschnitt 2 ausgeführt, legten unsere eigenen Studien weitere Dimensionen subjektiver Überzeugungen nahe. Daher wurden von uns die Skalen zur Erfassung subjektiver Überzeugungen zu Bedingungen von Erfolg in Lern- und Leistungskontexten (SE-SÜBELLKO) entwickelt, die zusätzlich zu Veränderbarkeits-Theorien über Intelligenz auch Überzeugungen über die Bedeutsamkeit und Kompensierbarkeit von Intelligenz und Anstrengung erfassen.

2.4.1 Beschreibung des Testmaterials

Die insgesamt 18 Items der SE-SÜBELLKO setzen sich aus jeweils drei Items der Skalen „Veränderbarkeit von Intelligenz“, „Veränderbarkeit von Anstrengung“, „Bedeutsamkeit von Intelligenz für Erfolg“, „Bedeutsamkeit von An-

strengung für Erfolg“, „Kompensierbarkeit mangelnder Intelligenz“ und „Kompensierbarkeit mangelnder Anstrengung“ zusammen. Tabelle 1 enthält zu jeder Skala ein Beispielitem. Die Items sind jeweils so formuliert, dass ein Satzanfang durch Ankreuzen auf einem semantischen Differenzial zu Ende geführt werden soll, welches durch die beiden extremen Überzeugungen zu der jeweiligen Dimension gekennzeichnet ist (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1:

Itembeispiele der sechs Skalen zur Erfassung von subjektiven Überzeugungen zu Erfolgsfaktoren in Lern- und Leistungskontexten für Schülerinnen und Schüler (SE-SÜBELLKO-S) und Studierende (SE-SÜBELLKO-ST).

Veränderbarkeit von Intelligenz	
Jeder besitzt ein bestimmtes Ausmaß an Intelligenz, das ...	
... nicht verändert werden kann	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	verändert werden kann.
Veränderbarkeit von Anstrengung	
Wie sehr man sich anstrengen kann, ist etwas, das ...	
... immer gleich bleibt	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	verändert werden kann.
Bedeutsamkeit von Intelligenz für Erfolg	
Um in der Schule/im Studium gute Leistungen zu erbringen, muss man ...	
... nicht besonders intelligent sein	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	besonders intelligent sein.
Bedeutsamkeit von Anstrengung für Erfolg	
Um in der Schule/im Studium gut zu sein, muss man sich ...	
... nicht besonders anstrengen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	sehr anstrengen.
Kompensierbarkeit mangelnder Intelligenz	
In der Schule/im Studium kann geringe Intelligenz durch Anstrengung ...	
... nicht ausgeglichen werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	völlig ausgeglichen werden.
Kompensierbarkeit mangelnder Anstrengung	
Wenn sich jemand in der Schule/im Studium wenig anstrengt, kann das durch hohe Intelligenz ...	
... nicht ausgeglichen werden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	völlig ausgeglichen werden.