



Schulpädagogik

Frank Hellmich (Hrsg.)

Selbstkonzepte im Grundschulalter

Modelle, empirische Ergebnisse,
pädagogische Konsequenzen

Kohlhammer

Frank Hellmich (Hrsg.)

Selbstkonzepte im Grundschulalter

Modelle – empirische Ergebnisse –
pädagogische Konsequenzen

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Alle Rechte vorbehalten

© 2011 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-17-022863-4

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort des Herausgebers 11

I Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter 17

Frank Hellmich & Frederike Günther

2 Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick 19

2.1 Zum Begriff Selbstkonzept 20

2.2 Ansätze, Modelle und Forschungsrichtungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive 22

2.2.1 Ansätze aus der differenziellen Forschung 22

2.2.2 Ansätze aus der prozessorientierten Forschung 25

2.3 Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter 26

2.4 Einflussfaktoren auf die Genese von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter 29

2.4.1 Soziale Vergleiche und Bezugsgruppen im Zusammenhang mit der Selbstkonzeptentwicklung 30

2.4.2 Die Bedeutung von Erziehung und Unterricht für die Selbstkonzeptgenese 32

2.4.3 Die Bedeutung von Leistungsbewertungen und -beurteilungen für die Selbstkonzeptgenese 34

2.5 Auswirkungen fähigkeitsbezogener Selbstkonzepte auf den Kompetenzerwerb und Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Grundschulalter 35

2.5.1 Zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung 36

2.5.2 Zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Motivation . . . 38

2.6 Fazit 39

Claudia Schöne & Joachim Stiensmeier-Pelster

3 Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten 47

3.1 Begriffsbestimmung und Struktur des Fähigkeitsselbstkonzepts . . . 47

3.2 Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts im Grundschulalter 52

3.3 Determinanten des Fähigkeitsselbstkonzepts 57

3.4 Zusammenfassung 61

Linda Wirthwein, Dominique Peipert, Petra Hanses & Detlef H. Rost

| | | |
|----------|--|----|
| 4 | Selbstkonzept hochbegabter Grundschul Kinder | 65 |
| 4.1 | Einleitung | 65 |
| 4.2 | Hochbegabung | 66 |
| 4.2.1 | Definition | 66 |
| 4.2.2 | Uderachiever | 67 |
| 4.3 | Selbstkonzept, Leistung, Geschlecht | 68 |
| 4.4 | Das Selbstkonzept hochbegabter Grundschul Kinder | 68 |
| 4.4.1 | Allgemeines Selbstkonzept | 69 |
| 4.4.2 | Soziales Selbstkonzept und andere nicht-kognitive Selbstkonzept-Facetten | 70 |
| 4.4.3 | Akademisches Selbstkonzept Hochbegabter | 71 |
| 4.5 | Geschlechtsunterschiede im Selbstkonzept hochbegabter Grundschul Kinder | 72 |
| 4.6 | Selbstkonzept hochbegabter Uderachiever | 73 |
| 4.7 | Fazit | 74 |

II Entwicklung des Selbstkonzepts und impliziter Fähigkeitstheorien im Grundschulalter 79

Carolin Schloz & Markus Dresel

| | | |
|----------|--|----|
| 5 | Implizite Fähigkeitstheorien und Fähigkeitsselbstkonzepte im Grundschulalter: Ein Überblick und Ergebnisse einer Studie im Fach Deutsch | 81 |
| 5.1 | Implizite Fähigkeitstheorien und ihre Bedeutung | 82 |
| 5.2 | Zusammenspiel von impliziten Fähigkeitstheorien und Fähigkeitsselbstkonzepten | 84 |
| 5.3 | Entwicklung von impliziten Fähigkeitstheorien | 86 |
| 5.4 | Einige offene Forschungsfragen zu impliziten Fähigkeitstheorien | 90 |
| 5.5 | Eine empirische Analyse zur Rolle von impliziten Fähigkeitstheorien im Deutschunterricht der Grundschule | 91 |
| 5.5.1 | Methode | 91 |
| 5.5.2 | Ausprägung und Zusammenhänge der erfassten Merkmale | 92 |
| 5.5.3 | Effekte und Wechselwirkung von impliziter Fähigkeitstheorie und Fähigkeitsselbstkonzept | 94 |
| 5.5.4 | Zusammenfassung und Diskussion der Befunde | 96 |
| 5.6 | Ausblick | 97 |

Birgit Spinath & Verena Freiberger

| | | |
|----------|--|-----|
| 6 | Implizite Theorien und Selbstkonzepte | 100 |
| 6.1 | Ein Beispiel: Schwierige Mathematikaufgaben | 100 |
| 6.2 | Implizite Theorien – Zwei Denkweisen über die Welt | 101 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 6.3 | Implizite Theorien, tatsächliche Fähigkeiten und Selbstkonzepte . . . | 102 |
| 6.4 | Dwecks Theorie der Lern- und Leistungsmotivation | 103 |
| 6.5 | Zwei Verhaltensmuster in Anbetracht von Misserfolg: Meisterung und Hilflosigkeit | 105 |
| 6.6 | Das Zusammenspiel von Theorien über Intelligenz und Theorien über Anstrengung | 107 |
| 6.7 | Die Bedeutung impliziter Theorien über Intelligenz und Anstrengung für schulische Leistungen | 108 |
| 6.8 | Die Rolle von Eltern und Lehrern/innen bei der Entwicklung von impliziten Theorien | 111 |
| 6.9 | Fazit | 113 |

III Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter 117

Ilka Wolter, Ursula Kessels & Bettina Hannover

| | | |
|----------|--|------------|
| 7 | Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstkonzept- entwicklung | 119 |
| 7.1 | Das Selbstkonzept | 119 |
| 7.2 | Auswirkungen der Selbstkonzepte von Mädchen und Jungen auf die Lern- und Leistungsentwicklung | 120 |
| 7.3 | Geschlechtsunterschiede im Selbstkonzept und in Veränderungen des Selbstkonzepts | 120 |
| 7.4 | Erklärungen der Geschlechtsunterschiede im Selbstkonzept | 123 |
| | 7.4.1 Geschlechtsunterschiede in selbstreflexiven Prozessen | 124 |
| | 7.4.2 Geschlechtsunterschiede im sozialen Feedback | 126 |
| 7.5 | Konsequenzen für den Schulalltag und die Gestaltung von Unterricht | 127 |
| | 7.5.1 „Doing gender“ oder „undoing gender“ | 127 |
| | 7.5.2 Vorurteile bestätigen sich – die sich selbst erfüllende Prophezeiung | 128 |
| | 7.5.3 „Sie sind Vorbild und Rollenmodell“ | 128 |

Katrin Gabriel, Emely Mösko & Frank Lipowsky

| | | |
|----------|---|------------|
| 8 | Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangs- unterricht – Ergebnisse aus der PERLE-Studie | 133 |
| 8.1 | Einleitung | 133 |
| 8.2 | Forschungsstand | 134 |
| | 8.2.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede im Fach Mathematik | 134 |
| | 8.2.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede im Fach Deutsch | 135 |
| 8.3 | Fragestellungen und Hypothesen | 137 |
| 8.4 | Methode | 138 |
| | 8.4.1 Stichprobe und Messzeitpunkte | 138 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.4.2 | Erhebung der bereichsspezifischen Selbstkonzepte im Anfangsunterricht | 139 |
| 8.4.3 | Erhebung der Leistungen in Mathematik | 142 |
| 8.4.4 | Erhebung der Leistungen im Schreiben und Lesen | 142 |
| 8.5 | Ergebnisse | 144 |
| 8.5.1 | Selbstkonzeptunterschiede ohne Kontrolle der Leistungen | 144 |
| 8.5.2 | Selbstkonzeptunterschiede nach Kontrolle der Leistungen | 147 |
| 8.6 | Diskussion | 150 |

IV Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter 159

Jens Möller, Sandra Kristina Kuska & Anna M. C. Zaunbauer

| | | |
|----------|--|------------|
| 9 | Internale und externale Bezugsrahmen in der Grundschule | 161 |
| 9.1 | Forschungsstand zum Bezugsrahmenmodell | 165 |
| 9.2 | Dimensionale und soziale Vergleiche in der Grundschule | 167 |
| 9.3 | Die eigene Studie | 167 |
| 9.3.1 | Stichprobe | 167 |
| 9.3.2 | Variablen | 168 |
| 9.3.3 | Ergebnisse | 168 |
| 9.4 | Diskussion | 169 |

Horst Zeinz

| | | |
|-----------|---|------------|
| 10 | Soziale Vergleichsprozesse bei der Selbstkonzeptgenese unter besonderer Berücksichtigung der Einführung von Schulnoten | 173 |
| 10.1 | Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse und Anschlussarbeiten | 173 |
| 10.1.1 | Das Bedürfnis nach Selbsteinschätzung | 174 |
| 10.1.2 | Die Ähnlichkeitshypothese | 174 |
| 10.1.3 | Das Bedürfnis, eigene Fähigkeiten zu steigern | 175 |
| 10.1.4 | Weitere Vergleichsmotive | 176 |
| 10.1.5 | Aufwärts- und Abwärtsvergleiche in der Schule | 177 |
| 10.2 | Kontexteffekte als Determinanten sozialer Vergleichsprozesse | 178 |
| 10.2.1 | Entwicklungsbedingte Differenzierung und Kontexteffekte | 179 |
| 10.2.2 | Einfluss des Unterrichtskontextes | 179 |
| 10.3 | Selbstkonzeptrelevante Unterschiede zwischen Notengebung und Verbalbeurteilungen | 180 |
| 10.4 | Forschungsarbeiten zum Fischteicheffekt | 181 |
| 10.4.1 | Der Fischteicheffekt (BFLPE) | 182 |
| 10.4.2 | Der BFLPE und die Bezugsnormorientierung (BNO) der Lehrkraft | 183 |
| 10.4.3 | Die Rolle der Gruppenzugehörigkeit für den BFLPE | 185 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 10.4.4 | Der BFLPE auf verschiedene Variablen sowie der Zusammenhang zwischen Unterrichtsbeteiligung und Selbstkonzept . . . | 186 |
| 10.4.5 | Die Rolle der Noten beim BFLPE | 187 |
| 10.5 | Zusammenfassung | 191 |

Barbara Moschner & Andrea Anschütz

| | | |
|-----------|---|------------|
| 11 | Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt nach dem Übergang von der Grundschule zum Gymnasium? | 195 |
| 11.1 | Was verbirgt sich hinter dem Schlagwort Big-Fish-Little-Pond-Effekt? | 195 |
| 11.2 | Empirische Untersuchungen – Beschreibung der Studien | 198 |
| 11.2.1 | Instrument zur Selbstkonzeptmessung | 199 |
| 11.2.2 | Studie I | 200 |
| 11.2.3 | Studie II | 202 |
| 11.3 | Diskussion und Ausblick | 206 |

Alex Buff, Kurt Reusser, Iris Dinkelmann & Erich Steiner

| | | |
|-----------|--|------------|
| 12 | Unser Kind ist gut in Mathematik! – Zur Bedeutung elterlicher kindbezogener Kompetenzüberzeugungen hinsichtlich Selbstkonzept und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern | 209 |
| 12.1 | Kompetenzüberzeugungen – ein zentraler Bedingungsfaktor für erfolgreiches Lernen | 210 |
| 12.2 | Empirische Befundlage | 211 |
| 12.2.1 | Elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzüberzeugungen der Kinder | 212 |
| 12.2.2 | Elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugungen und Leistungen der Kinder | 214 |
| 12.3 | Zielsetzungen | 215 |
| 12.4 | Methode | 216 |
| 12.4.1 | Stichprobe und Datenerhebungen | 216 |
| 12.4.2 | Instrumentarium | 216 |
| 12.4.3 | Fehlende Werte und Datenanalysen | 217 |
| 12.5 | Ergebnisse | 217 |
| 12.5.1 | Deskriptive Analysen | 218 |
| 12.5.2 | Längsschnittliche Analysen | 220 |
| 12.6 | Zusammenfassung und Diskussion | 222 |

V Diagnose und Förderung von Selbstkonzepten in der Grundschule 229

Julia J. Breuker & Detlef H. Rost

| | | |
|-----------|---|------------|
| 13 | Zur Erfassung des Selbstkonzepts im Vor- und Grundschulalter | 231 |
| 13.1 | Messebenen von Selbstkonzept | 232 |

| | | |
|------|--|-----|
| 13.2 | Arten der Erhebung und besondere Anforderungen an Messinstrumente | 233 |
| 13.3 | Forschungsinstrumente zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts | 235 |
| 13.4 | Standardisierte Instrumente zur Erfassung des allgemeinen Selbstbildes, Selbstwerts oder sozialen Selbstkonzepts | 239 |
| 13.5 | Für den deutschen Sprachraum normierte Erhebungsinstrumente zum schulischen Selbstkonzept und dessen Facetten | 241 |
| 13.6 | Fazit | 243 |

Günter Renner, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer & Sonja Steinmüller

| | | |
|-----------|--|-----|
| 14 | Diagnose und Förderung des Selbstkonzepts im Anfangsunterricht | 247 |
| 14.1 | Bedeutung des Selbstkonzepts für den Anfangsunterricht | 247 |
| 14.1.1 | Selbstkonzept als wesentlicher Bestandteil der Identität | 247 |
| 14.1.2 | Selbstkonzept in seiner Ausprägung und Entwicklung | 247 |
| 14.1.3 | Selbstkonzeptförderung als wichtiges Bildungsziel im Anfangsunterricht | 248 |
| 14.2 | Diagnose des Selbstkonzepts im Anfangsunterricht | 249 |
| 14.2.1 | Struktur von Selbstkonzepten | 249 |
| 14.2.2 | Überblick über ausgewählte Verfahren | 250 |
| 14.2.3 | Beschreibung und Bewertung einzelner Instrumente | 251 |
| 14.2.4 | Konsequenzen für Diagnose im Unterricht durch die Lehrkraft | 255 |
| 14.3 | Förderung des Selbstkonzepts im Anfangsunterricht | 256 |
| 14.3.1 | Möglichkeiten der Förderung | 256 |
| 14.3.2 | Das Projekt „Starke Reise“ für den Anfangsunterricht | 259 |
| 14.4 | Ausblick | 263 |

Renate Hinz

| | | |
|-----------|---|-----|
| 15 | Grundschul Kinder stärken – positive Selbstzuschreibungen als Schutzfaktor | 266 |
| 15.1 | Anforderungen der Grundschule an das Kind | 266 |
| 15.2 | Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz | 268 |
| 15.3 | Positive Selbstzuschreibungen als protektive Faktoren | 270 |
| 15.4 | Selbstkonzeptentwicklung in Übergangsbereichen | 271 |
| 15.5 | Schule – ein Ort der Resilienzförderung | 274 |
| 15.6 | Fazit | 275 |

| | |
|---|-----|
| Verzeichnis der Autorinnen und Autoren | 279 |
|---|-----|

1 Vorwort des Herausgebers

Das, was Menschen über ihre eigenen Stärken und Schwächen denken und wie sie diese bewerten, beeinflusst ihr Handeln in verschiedenen Situationen. Gemeinhin werden all jene Kognitionen, die sich auf das Selbst beziehen, im wissenschaftlichen Diskurs als Selbstkonzepte bezeichnet. Unter diesem Begriff wird dabei im Detail die Wahrnehmung und das Wissen über die eigene Person, das heißt Merkmale, Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich eine Person zuschreibt und über die sie sich definiert, verstanden.

Forschungsarbeiten zu Erklärungs- und Entstehungsfaktoren in Bezug auf die Genese von Selbstkonzepten liegen aus verschiedenen Blickwinkeln, wissenschaftlichen Paradigmen und Disziplinen vor – so zum Beispiel aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, der Pädagogischen Psychologie oder der Sozialpsychologie, aber auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Während von rein psychologischem Standpunkt insbesondere interessiert, wie Selbstkonzepte von Individuen entstehen und welche Auswirkungen sie zum Beispiel auf das Lern- und Leistungsverhalten in verschiedenen Situationen zeigen, wird insbesondere unter pädagogischem bzw. pädagogisch-psychologischem Aspekt hinterfragt, ob und inwiefern Selbstkonzepte von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen in verschiedenen Situationen in zentralen pädagogischen Handlungsfeldern erkannt, diagnostiziert und gefördert werden können. Die Intention bei dem vorliegenden Buch ist es, einen Einblick in die Entwicklung von Selbstkonzepten bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter zu geben, insbesondere auch in Bezug auf Übergänge vom vorschulischen Bereich zur Grundschule oder von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen.

Das Erkennen eigener Stärken und Schwächen gilt dabei – hierauf soll an dieser Stelle bereits verwiesen werden – als ein wichtiges pädagogisches Desiderat im Kontext des Bildungsauftrags der Grundschule. Die Förderung stabiler Selbstkonzepte stellt dabei ein wichtiges Bildungsziel im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern dar. Hierzu zählen im Detail die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts, die Anbahnung von Kompetenzbewusstsein, ebenso wie ein möglichst produktiver Umgang mit eigenen Erfolgen und Misserfolgen auf der einen Seite und die Entwicklung selbstwertdienlicher Attribuierungen auf der anderen Seite (vgl. z. B. Valtin, 2006, S. 10).

In verschiedenen Untersuchungen konnte darüber hinaus der Nachweis erbracht werden – und hierin begründet sich eine Unterstützung bei der Selbstkonzeptgenese im Grundschulalter ebenfalls –, dass fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte von Kindern auf den Kompetenzerwerb sowie das Lernverhalten im Allgemeinen Einfluss nehmen (vgl. z. B. Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000; Helmke, 1997, 1998; für einen Überblick vgl. auch Hellmich, 2005, S. 82 ff.; Moschner & Dickhäuser, 2006). Aus diesem Grund wird im Bereich der empirischen Lehr-Lernforschung in den letzten Jahren vermehrt der Frage nachgegangen, wie durch Bedingungen in Elternhaus (z. B. Erziehungsstile, Rückmelde- und Vor-

bildverhalten der Eltern, elterlicher Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen, implizite Überzeugungen etc.) und Schule (z.B. Lehr-Lernumgebungen, Einteilung von Lerngruppen, Feedbacks, Leistungsbewertungen und -beurteilungen, Peerverhalten im Zusammenhang mit sozialen Vergleichsprozessen) – verstanden als zentrale Einflussgrößen in Hinblick auf die Selbstkonzeptgenese – Unterschiede in selbstbezogenen Kognitionen bei Kindern im Grundschulalter erklärt werden können. Auf eine weitreichende und umfassende Forschungslandschaft kann an dieser Stelle in Bezug auf das Grundschulalter noch nicht verwiesen werden, wenn auch bereits einige wichtige Befunde veröffentlicht vorliegen. Eine besondere Schwierigkeit besteht in der Erfassung selbstbezogener Kognitionen bei Kindern im Grundschulalter im Rahmen von empirischen Studien. Während unter dispositionalem Aspekt fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte von Grundschulkindern mittels Fragebögen weitgehend gut in Erfahrung gebracht werden können, ist zurzeit mehr oder weniger ungeklärt – und dies kann als ein zentrales Forschungsdesiderat bereits an dieser Stelle herausgestellt werden –, ob und inwiefern das Wissen über eigene Stärken und Schwächen von Kindern unter qualitativem Gesichtspunkt in spezifischen Lehr-Lernsituationen (d.h. unter situationalem Gesichtspunkt) durch geeignete methodische Arrangements erfasst werden kann.

Das Ziel bei dem vorliegenden Herausgeberband ist es vor diesem Hintergrund, einen umfassenden Überblick über die Entwicklung von Selbstkonzepten bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter zu geben, ebenso wie über wichtige Einflussfaktoren und Bedingungen, die die Genese selbstbezogener Kognitionen erleichtern. Als wichtige Bestimmungsgrößen werden dabei auf der einen Seite das Rückmeldeverhalten von Eltern sowie von Lehrerinnen und Lehrern, auf der anderen Seite aber auch externale und internale Vergleichsprozesse voneinander unterschieden. Einigkeit besteht darin, dass fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte von Kindern durch geeignete Lehr-Lernsituationen mit individuell entsprechenden Formen von Rückmeldungen tangiert werden können. Vor diesem Hintergrund wird – mit dem Ziel der Durchdringung von Ursache-Wirkungsmechanismen in Bezug auf Bedingungen der Selbstkonzeptgenese im Kindesalter – in dem vorliegenden Buch ein Einblick in empirische Ergebnisse aus der entwicklungspsychologischen wie pädagogisch-psychologischen Forschung gegeben, durch die ein grundlegendes Verständnis in Hinblick auf die Konstituierung von Selbstkonzepten im Kontext der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer in den Handlungsfeldern der Grundschule angebahnt wird. Von grundschulpädagogischem Standpunkt aus wird dabei insbesondere das Ziel verfolgt, Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis zu formulieren. Das Buch gliedert sich in fünf Teile:

Teil I: Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In diesem ersten Buchteil werden im Rahmen von Überblicksbeiträgen Selbstkonzeptentwicklungen bei Kindern im Grundschulalter dargestellt. In ihrem Beitrag geben *Frank Hellmich* und *Frederike Günther* – ausgehend von theoretischen Modellen – einen Überblick über die Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Verlauf der Grundschulzeit. Besonderes Augenmerk legen die beiden Autoren dabei auf Erklärungs-

und Bedingungsfaktoren für die Selbstkonzeptgenese und referieren im Rahmen einer Zusammenschau neuere Befunde aus dem Bereich der empirischen Lehr-Lernforschung. *Claudia Schöne* und *Joachim Stiensmeier-Pelster* berichten in ihrem Buchbeitrag über die Struktur, die Erfassung und Determinanten der Selbstkonzeptentwicklung bei Kindern im Grundschulalter. *Linda Wirthwein*, *Dominique Peipert*, *Petra Hanses* und *Detlef H. Rost* erläutern Selbstkonzeptentwicklungen von hochbegabten Grundschülerinnen und -schülern im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern. Sie geben im Rahmen ihres Buchbeitrags einen Überblick über den derzeitigen Erkenntnisstand und weisen auf Probleme bei einigen der bislang vorliegenden Studien zu Selbstkonzeptentwicklungen von Kindern mit besonderen Begabungen hin.

Teil II: Entwicklung des Selbstkonzepts und impliziter Fähigkeitstheorien im Grundschulalter. Im Rahmen dieses Teils des Buches werden Zusammenhänge zwischen Selbstkonzepten und impliziten Theorien über die Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern im Grundschulalter betrachtet. In ihrem Beitrag geben *Carolin Schloz* und *Markus Dresel* auf der einen Seite einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand in dem Bereich „Implizite Fähigkeitstheorien und Fähigkeitsselbstkonzepte im Grundschulalter“ und präsentieren auf der anderen Seite Ergebnisse aus einer Studie im Lernbereich Deutsch, an der Schülerinnen und Schüler aus dritten und vierten Grundschulklassen beteiligt gewesen sind. Die von den beiden Autoren dargestellten Befunde verdeutlichen im Detail, dass sowohl Fähigkeitsselbstkonzepte als auch implizite Fähigkeitstheorien der Kinder prädiktiv für ihre Reaktionen nach Misserfolgen und ihren Umgang mit Fehlern im Unterrichtsfach Deutsch sind. *Birgit Spinath* und *Verena Freiberger* erläutern in ihrem Beitrag den Zusammenhang zwischen impliziten Überzeugungen in Bezug auf die Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Selbstkonzeptentwicklung bei Kindern im Grundschulalter. Die beiden Autorinnen unterscheiden dabei implizite Überzeugungen, die dynamisch (z. B.: „Ich kann in Mathematik besser werden!“) konnotiert sind, von solchen mit einer statischen Ausprägung (z. B.: „Ich kann noch so viel üben, Mathe werde ich nie können“). Konsequenzen in Bezug auf das Lernverhalten im Allgemeinen sowie die Lern- und Leistungsmotivation im Speziellen werden dabei anhand der Ergebnisse aus der empirischen Lehr-Lernforschung erörtert und diskutiert.

Teil III: Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. Im dritten Teil des vorliegenden Herausgeberbandes werden Unterschiede in Selbstkonzeptentwicklungen von Mädchen und Jungen betrachtet. *Ilka Wolter*, *Ursula Kessels* und *Bettina Hannover* geben in ihrem Beitrag einen Überblick über geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Selbstkonzeptgenese von Kindern im Grundschulalter. Im Detail hinterfragen die Autorinnen dabei Bedingungs- und Erklärungsfaktoren für die in vielen verschiedenen Studien berichteten Unterschiede in den Selbstkonzeptentwicklungen von Mädchen und Jungen. Den Buchbeitrag abschließend formulieren sie einige Implikationen für die Berücksichtigung der beschriebenen Geschlechterdifferenzen in grundschulbezogenen Lehr-Lernsituationen. In dem Buchkapitel von *Katrin Gabriel*, *Emely*

Möske und *Frank Lipowsky* werden auf der Grundlage einer Langzeitstudie, die sich über drei Messzeitpunkte erstreckt, die Selbstkonzeptentwicklungen von Mädchen und Jungen im Anfangsunterricht (1./2. Schuljahr) betrachtet. Die Autorinnen und der Autor präsentieren damit erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PERLE („Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“). Im Detail werden hier Geschlechterunterschiede in der Selbstkonzeptgenese in den Lernbereichen Rechnen, Schreiben und Lesen analysiert.

Teil IV: Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. Im vierten Teil dieses Herausgeberbandes werden Einflussfaktoren (z. B. internale und externale Vergleichsprozesse, Rückmeldeverhalten von Eltern und Grundschullehrkräften etc.) auf die Selbstkonzeptgenese erörtert. *Jens Möller*, *Sandra Kristina Kuska* und *Anna M. C. Zaunbauer* beschäftigen sich im Rahmen ihres Buchbeitrags mit internalen und externalen Bezugsrahmen bei der Selbstkonzeptentwicklung von Kindern im Grundschulalter. Im Rahmen einer empirischen Studie gehen die Autorinnen und der Autor der Frage nach, ob sich Effekte sozialer und dimensionaler Vergleiche auf die Selbstkonzeptentwicklung bereits bei Kindern im Grundschulalter zeigen. Die berichteten Befunde verdeutlichen enge Zusammenhänge zwischen Schulnoten in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik und den jeweils betrachteten leistungsbezogenen Selbstkonzepten der Kinder im Sinne von Indikatoren für Effekte sozialer Vergleichsprozesse. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Effekte dimensionaler Vergleiche auf die Selbstkonzeptentwicklung bei Kindern im Grundschulalter noch nicht stark ausgeprägt sind. *Horst Zeinz* beschreibt in seinem Beitrag soziale Vergleichsprozesse im Klassenzimmer als Entstehungsbedingungen für Selbstkonzepte bei Kindern in der Grundschule. Im Besonderen geht er in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Ziffern- und Verbalbewertungen in Grundschulklassen für die Aktivierung von interindividuellen Vergleichen bei Kindern ein. Als ein besonderes Phänomen erläutert er dabei den so genannten „Big-fish-little-pond“-Effekt: Zwei Schüler (fishes), die über sehr ähnliche Kompetenzen in einer Domäne verfügen, jedoch Grundschulklassen mit variierenden Kompetenzniveaus besuchen, weisen unterschiedliche Selbstwahrnehmungen ihrer eigenen Fähigkeiten auf: Der Schüler (big fish) in der schwächeren Grundschulklasse (little pond) hat damit eine bessere Wahrnehmung seiner eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als der entsprechende Schüler (little fish) in der leistungsstärkeren Grundschulklasse (big pond). *Barbara Moschner* und *Andrea Anschütz* beschäftigen sich in ihrem Buchbeitrag mit der Frage, wie lange der „Big fish-little-pond“-Effekt nach dem Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium bei Schülerinnen und Schülern wirkt. In dem Buchbeitrag von *Alex Buff*, *Kurt Reusser*, *Iris Dinkelmann* und *Erich Steiner* wird eine empirische Untersuchung zu Erklärungsfaktoren von Selbstkonzepten und Schulerfolgen bei Grundschulkindern durch kindbezogene Kompetenzüberzeugungen ihrer Eltern geschildert. Es handelt sich dabei um erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Transition: Elterliche Unterstützung und motivational-affektive Entwicklung beim Übergang in die Sekundarstufe I“. Im Schwerpunkt präsentiert das Autorenteam Befunde aus einer Langzeitstudie und analysiert

Zusammenhänge zwischen den drei Variablen elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugungen sowie Kompetenzüberzeugungen und Leistungsverhalten von Kindern.

Teil V: Diagnose und Förderung von Selbstkonzepten in der Grundschule. Im fünften und den Herausgeberband abschließenden Teil werden Möglichkeiten der Diagnose und Förderung von (fähigkeitsbezogenen) Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter vorgestellt und diskutiert. *Julia J. Breuker* und *Detlef H. Rost* berichten in ihrem Beitrag über Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung von Selbstkonzepten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter. Einen Schwerpunkt legen die beiden Autoren dabei auf Anforderungen an Messinstrumente, die sowohl im Rahmen empirischer Untersuchungen als auch in der Unterrichtspraxis an Grundschulen von besonderer Relevanz sind. Im Vordergrund diskutieren *Julia L. Lemme* und *Detlef H. Rost* dabei Instrumente, die zur Erfassung von akademischen und sozialen Selbstkonzepten geeignet sind. Das Autorenteam *Günter Renner*, *Sabine Martschinke*, *Meike Munser-Kiefer* und *Sonja Steinmüller* bietet in seinem Aufsatz einen Überblick über Möglichkeiten der Diagnose und Förderung selbstbezogener Kognitionen im Übergang vom vorschulischen Bereich in die Grundschule bzw. für den Anfangsunterricht (1./2. Schuljahr) der Grundschule. Im Detail werden von den Autorinnen und dem Autor verschiedene praxisrelevante Diagnoseinventare vorgestellt, anhand derer (fähigkeitsbezogene) Selbstkonzepte von Kindern erkannt werden können. Darüber hinaus geben sie unter konzeptionellem Gesichtspunkt Hinweise auf die Förderung von Selbstkonzepten im Rahmen des Grundschulunterrichts. *Renate Hinz* betrachtet in ihrem Buchbeitrag die Selbstkonzeptgenese von Kindern im Zusammenhang mit individuell anschlussfähigen Lern- und Entwicklungsprozessen. Das Ziel der Grundschularbeit sollte es sein – so argumentiert *Renate Hinz* –, Kinder auf einen produktiven Umgang mit neuen Anforderungen vorzubereiten. Die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts stellt dabei – so wird herausgestellt – unter präventivem Gesichtspunkt eine wichtige Voraussetzung dar, gerade und im Besonderen in Übergangssituationen (z. B. von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen).

Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich viel Freude bei der Lektüre.

Paderborn, im Januar 2011
Frank Hellmich.

Literatur

Chapman, J.W., Tunmer, W.E. & Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703–708.

- Hellmich, F. (2005). *Interessen, Selbstkonzepte und Kompetenzen. Untersuchungen zum Lernen von Mathematik bei Grundschulkindern*. Oldenburg: BIS.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59–76). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 685–692). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Valtin, R. (2006). Grundschule – die Schule der Nation. Überlegungen zum Bildungsauftrag der Grundschule. *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 32 (2), 4–11.

I Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter

2 Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick

Frank Hellmich & Frederike Günther

Als ein zentrales Bildungsziel der Grundschule gilt – neben der Förderung von Kompetenzen in den domänenspezifischen Lernfeldern (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht etc.) – die Unterstützung bei der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Hierzu zählen beispielsweise der Umgang mit eigenen Emotionen, der produktive Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen bei Lehr-Lernprozessen sowie die Entwicklung von Kompetenzbewusstsein bei Kindern im Grundschulalter (vgl. hierzu auch Delors, 1998; Einsiedler, 2005; Valtin, 2006). Der Selbstkonzeptgenese kommt in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle zu: Die Einschätzung, Beschreibung und Bewertung eigener Stärken und Schwächen im akademischen wie auch im nicht akademischen Bereich – wie beispielsweise in Hinblick auf soziale, physische oder emotionale Faktoren – gilt als eine wichtige Voraussetzung, um im Alltag bestehen und besondere Herausforderungen meistern zu können. Darüber hinaus besteht auf der Basis verschiedener Forschungsarbeiten im Kontext Grundschule Einigkeit darin, dass durch fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte – vermittelt über Motivationen – Kompetenzentwicklungen von Kindern und Jugendlichen beeinflusst werden. So wird beispielsweise betont, dass Fähigkeitsselbstkonzepten „eine Schlüsselrolle für die subjektive Bewältigung und Bewertung schulischer Lern- und Leistungsanforderungen zukommt“ (Helmke, 1998, S. 117). Vor diesem Hintergrund kann die Förderung und Unterstützung selbstbezogener Kognitionen im Kindesalter, wie sie in diesem Herausgeberband betrachtet werden, unter verschiedenem Aspekt als wichtig erachtet werden.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, einen Überblick über die Entwicklung von Selbstkonzepten im Grundschulalter zu geben. Auf der Basis einer Vorstellung zentraler Ansätze, Modelle und Forschungsrichtungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive werden wichtige Befunde zur Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter (und darüber hinaus) vorgestellt. Dabei wird auf der einen Seite auf Einflussfaktoren in Bezug auf die Genese von Selbstkonzepten im Verlauf der Kindheit eingegangen, auf der anderen Seite werden Auswirkungen fähigkeitsbezogener Selbstkonzepte auf den Kompetenzerwerb und Aspekte der Motivationsentwicklung bei Kindern im Grundschulalter thematisiert. Den Beitrag abschließend werden Forschungsperspektiven aufgezeigt, die zur Diskussion gestellt werden.

2.1 Zum Begriff Selbstkonzept

Die Frage nach der Konstituierung des Selbst und seiner Struktur hat in der Psychologie eine lange Forschungstradition. In diesem Zusammenhang hat gerade das Konstrukt *Selbstkonzept* in der pädagogisch-psychologischen Forschung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, da auf der Basis einer Vielzahl von Befunden davon ausgegangen werden kann, dass wesentliche und für den Lehr-Lernkontext bedeutsame Variablen durch dieses Konstrukt bereits bei Kindern im Grundschulalter mitbestimmt werden (z. B. Motivation, Lernverhalten, Lernleistung, etc.) (vgl. z. B. Helmke, 1997, 1998; Kammermeyer & Martschinke, 2004, 2006; Kaufmann, 2007).

Aus einer Vielzahl von Arbeiten aus den Bereichen Pädagogik und Psychologie sowie ihrer Nachbardisziplinen ist ersichtlich, dass eine Bandbreite von Begriffen, Auffassungen und theoretischen Ansätzen und Modellen bezüglich dessen, was hier gemeinhin als ‚Selbstkonzept‘ verstanden, vorgestellt und diskutiert wird, vorhanden ist.¹ Einheitlich wird der Begriff Selbstkonzept dabei zumindest in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum als „geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Information“ oder als „organisiertes Wissen über die eigene Person“ verstanden (Krapp, 1997, S. 328). Das Selbstkonzept wird dabei also als das deklarative Wissen einer Person über sich selbst definiert; es ist das, „was Menschen über sich selbst denken, welche Eigenschaften sie sich selbst zuschreiben“ (Pior, 1998, S. 13) und wie sie diese Eigenschaften, Merkmale, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst – zum Beispiel auf der Basis einer Skala mit den Gegenpolen hoch versus niedrig ausgeprägt – bewerten (vgl. auch Mummendey, 1995)².

1 Um Kognitionen über eigene Stärken und Schwächen zu beschreiben, werden in der vorliegenden Literatur häufig sehr ähnliche Begriffe verwendet, zum Beispiel Selbst, Selbstbewusstsein, Selbstbild, Selbstwahrnehmung etc. Aus dieser begrifflichen Vielfalt resultiert, dass sowohl im deutschsprachigen als auch im anglo-amerikanischen Raum Forschungsarbeiten – beispielsweise zur Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – vor dem Hintergrund der jeweils verwendeten Begriffe inklusive dem jeweils zugrunde liegenden Begriffsverständnis gedeutet werden müssen. Dies ist per se selbstverständlich kein nur für die Selbstkonzeptforschung erkennbares Phänomen; wohl ist es aber so, dass gerade in diesem Bereich – anders als vielleicht in anderen – die Vielfalt und Vielfältigkeit der verschiedenen Begriffe in stärkerem Maße signifikanter in Erscheinung tritt (vgl. hierzu auch: Philipp, 1978; Hansford & Hattie, 1982; Krapp, 1997, S. 326; Moschner, 2001, S. 629; Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685).

2 Eine erste begriffliche Bestimmung des Selbst und seine Implikationen erfolgte in den Arbeiten von James (1890, 1950). Seiner Theorie zufolge besteht das Selbst aus zwei Komponenten, die er begrifflich als ein „I“ und ein „Me“ definiert. Das „I“ fasst er als den Teil des Selbst auf, der im kognitionspsychologischen Sinne das *prozedurale Wissen* einer Person enthält, das heißt, der das Wissen über die eigene Person strukturiert und organisiert. Das „Me“ hingegen begreift er als den Teil des Selbst, der das *deklarative Wissen* über Eigenschaften und Merkmale, die die

In Anlehnung an diese theoretische Anordnung besteht in der gegenwärtigen Forschungslandschaft weitgehend Einigkeit, dass es sich beim *Selbstkonzept* um eine multidimensionale Gedächtnisstruktur handelt, die subjektive Annahmen über Eigenschaften, Vorlieben, Kompetenzen und Überzeugungen einer Person impliziert. Die Überzeugungen in Bezug auf die Fähigkeiten, Attribute und Merkmale generieren sich dabei in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, insbesondere durch soziale Interaktions- und Vergleichsprozesse (z.B. verbale Zuschreibungen, Bewertungen, etc.) (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685; vgl. Mummendey, 1995). Darüber hinaus besteht weitgehend Konsens darin, dass das Selbstkonzept Einfluss auf die meisten intrapersonellen (z.B. Informationsprozesse, Motivation) und interpersonellen Prozesse (z.B. Aufsuchen bestimmter Situationen) nimmt (vgl. Markus & Wurf, 1987).

Voneinander unterscheiden lassen sich – hierin besteht weitgehend Einigkeit – dispositionale und situationale Anteile selbstbezogener Kognitionen. Es kann grundlegend davon ausgegangen werden, dass Individuen Kognitionen über ihr Selbst zuzüglich entsprechender Bewertungen verfügbar haben, die analog zu dem Erklärungsmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976), das in Abschnitt 2 besprochen wird, als das Ergebnis aus verschiedenen Begegnungen, Situationen, Herausforderungen oder internalen/externalen Vergleichsprozessen über die bisherige Lebensspanne ist. Unter dispositionale vorhandenen Anteilen des Selbstkonzepts werden dem entsprechend all jene grundsätzlich verfügbaren Kognitionen über eigene Stärken und Schwächen verstanden, über die ein Individuum im Allgemeinen verfügt. Ob und inwiefern diese Kognitionen auch in verschiedenen Situationen aktiviert werden können, ist abhängig – dies scheint theoretisch plausibel – von den jeweiligen Herausforderungen oder Erfordernissen, die an Individuen herangetragen werden oder denen sie sich ausgesetzt fühlen (situationales Selbstkonzept). So kann beispielsweise ein Schüler grundsätzlich seine Stärken in Mathematik als besonders hoch einschätzen; in einer Unterrichtssituation, in der er mit einer schwierigen mathematischen Problemstellung konfrontiert wird, die er – resultierend aus seiner momentanen Gefühlslage (Müdigkeit, kaum vorhandenes Konzentrationsvermögen etc.) oder den gegebenen Rahmenbedingungen im Klassenzimmer (schlechtes Klassenklima, Unruhe in der Schulklasse etc.) – als kaum lösbar erachtet, könnte er in der Situation trotz allem an seinen eigenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zweifeln und aus diesem Grund den Lernaufgaben vielleicht nur wenig motiviert begegnen.

eigene Person betreffen, umfasst. Das „Me“ entspricht damit der gegenwärtigen Auffassung des *Selbstkonzepts* (vgl. Greenwald & Pratkanis, 1984; Linville & Carlston, 1994).

2.2 Ansätze, Modelle und Forschungsrichtungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive

Der Erforschung von Selbstkonzepten kommt eine vergleichsweise lange Tradition zu. Es ist dem entsprechend nicht verwunderlich, dass verschiedene Ansätze, Modelle und hieraus resultierend auch verschiedene Forschungsrichtungen aus dem Blickwinkel der Pädagogik wie auch der Psychologie vorhanden sind. Zentral bei diesen verschiedenen Ansätzen ist die Frage, wie speziell Fähigkeitsselbstkonzepte von Lernenden strukturiert sind und wie sie sich über die Lebensspanne hinweg entwickeln. Während lange Zeit von der Annahme eines globalen Selbstkonzepts ausgegangen worden ist, reichen die Annahmen heutiger Erklärungsansätze von der Vorstellung des Selbstkonzepts als einer hierarchisch organisierten Kategorie, die verschiedene Teilselbstkonzepte enthält, bis hin zu der Überzeugung, es handle sich um ein assoziatives Netzwerk, bei dem verschiedene Informationen fortdauernd in bisherige Strukturen und Erkenntnisse über das Selbst verarbeitet werden.

In diesem Zusammenhang lassen sich grundlegend zwei verschiedene Forschungsstränge voneinander unterscheiden, bei denen eine Orientierung an unterschiedlichen Vorannahmen, eine Fokussierung verschiedener Forschungsziele und die Verwendung unterschiedlicher Forschungsmethoden mit dem Ziel des jeweils anvisierten Erkenntnisgewinns zugrunde gelegt werden. In Anlehnung an Krapp (1997, S. 327 ff.) kann grob zwischen einer differenziellen und einer prozessorientierten Perspektive bei Erklärungsansätzen zur Konstituierung von Selbstkonzepten unterschieden werden. Beiden Ansätzen ist dabei gemein, „dass sich selbstbezogene Kognitionen nicht auf das Selbst als ‚globale Entität‘, sondern überwiegend auf spezifische Teilbereiche beziehen“ (Moschner, 2001, S. 630). Während der differenzielle bzw. eigenschaftsorientierte Forschungszugang interindividuelle Unterschiede zum Gegenstand hat, wird aus prozessorientierter Perspektive untersucht, inwiefern Gesetzmäßigkeiten bezüglich entwicklungsbedingter Veränderungen selbstbezogener Kognitionen im Allgemeinen zutreffen.

2.2.1 Ansätze aus der differenziellen Forschung

Im Vordergrund der Ansätze aus der differenziellen Perspektive steht die Erforschung interindividueller Unterschiede. Selbstkonzepte werden hier als Personenmerkmale im Sinne der eigenschaftsorientierten Persönlichkeitsforschung verstanden. Sie werden damit als relativ stabile Merkmale von Individuen angesehen und repräsentieren – folgt man Krapp (1997, S. 328) – „dispositionale oder habituelle Tendenzen der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung leistungsrelevanter Aspekte wie z.B. Fähigkeit, Begabung, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.“. Laut Helmke (1992, S. 23) impliziert diese Sichtweise

eine relativ hohe Stabilität über die Zeit und ein Mindestmaß an transsituativer Gültigkeit von Selbstkonzepten, da sonst aus dieser Perspektive keine Abbildung dispositioneller interindividueller Unterschiede möglich wäre. Krapp (1997, S. 327) präzisiert das Anliegen aus differenzieller Perspektive wie folgt: „Es wird untersucht, wie sich Personen unterscheiden, wie Merkmalsunterschiede (z. B. im Bereich des Selbstkonzepts) entstehen, d. h. wie sie durch äußere und innere Faktoren verändert und beeinflusst werden, und wie sich diese Unterschiede auf andere Merkmale (z. B. das Leistungsverhalten) in der Schule auswirken“.

Ein in der pädagogisch-psychologischen Forschung am häufigsten zugrunde gelegtes Modell im Kontext einer Aufklärung des Zusammenspiels von Selbstkonzepten und schulischen Lernprozessen, ist aus dieser Forschungsperspektive das hierarchisch gegliederte Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976; vgl. hierzu auch Marsh, Byrne und Shavelson, 1985). Das Modell gilt gemeinhin als empirisch gut überprüfbar. Dies wird im Wesentlichen auf seine inhaltlich transparente Form zurückgeführt (vgl. Marsh, 1990; Schick, 2000, S. 18).

Gemäß diesem Modell lässt sich das Selbstkonzept als mehrdimensionales Konstrukt abbilden. Dabei besticht es insbesondere durch eine klare hierarchische Gliederung. Die Resultate spezifischer Handlungs- und Verhaltensweisen sowie -strukturen werden von Individuen erkannt und gedeutet. Auf einer jeweils höheren Ebene impliziert dies dann eine Veränderung spezifischer Teilselfstkonzepte. Das vielfältige, im Laufe des Lebens erworbene Wissen über die eigene Person ist damit als eine hierarchisch aufgebaute Gedächtnisstruktur repräsentiert. In Abbildung 1 ist der strukturelle Aufbau des Modells von Shavelson et al. (1976) dargestellt.

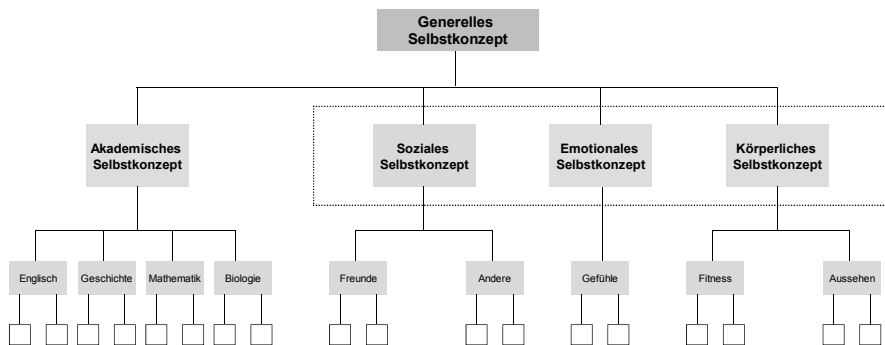


Abb. 1: Ausschnitt aus dem hierarchischen Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976)

Es wird bei diesem Modell davon ausgegangen, dass leistungs- oder fähigkeitsbezogene Informationen innerhalb des Selbst nach dem Prinzip der hierarchischen Klasseninklusion organisiert sind: „Jede Detailinformation sollte in einer übergeordneten (abstrakteren) Kategorie eingeschlossen sein. Die höchste Hierarchieebene bilden hoch generalisierte Informationen über eigene Fähigkeiten („ich bin intelligent/begabt“)“ (E. Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 228). Die Stabilität

von Selbstkonzepten ergibt sich dabei insbesondere aus der Generalität spezifischer Teilselbstkonzepte. Je höher ein Individuum spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den jeweiligen Ebenen (respektive in der Hierarchie) des Modells anordnet, umso stabiler ist das Selbstkonzept zu werten.³

Das Modell lässt sich im Detail am besten von ‚oben‘ nach ‚unten‘ beschreiben, auch wenn die Wirkungsweise gegensätzlich verläuft. Übergeordnet existiert ein generelles Selbstkonzept, das generalisierte Annahmen über eigene Fähigkeiten sowie Vorlieben und Überzeugungen widerspiegelt. Das generelle Selbstkonzept manifestiert sich dem Ansatz zufolge aus der Summe verschiedener, bereichsspezifischer Teilselbstkonzepte. Grob unterschieden werden hier akademische und nicht-akademische Teilselbstkonzepte⁴. Unter dem akademischen Teilselbstkonzept wird dabei das Konzept der eigenen Begabung und den eigenen Fähigkeiten eines Individuums verstanden.⁵ Das nicht-akademische Teilselbstkonzept untergliedert sich in ein soziales, emotionales und körperliches Teilselbstkonzept.

Auf der jeweils nachfolgenden, untergeordneten Ebene werden die einzelnen Teilselbstkonzepte wiederum unterteilt und weiter ausdifferenziert. Diese Ebene wird in dem Modell von Shavelson et al. (1976) als die ‚subareas of self-concept‘ bezeichnet. So gliedert sich das akademische Selbstkonzept beispielsweise unter anderem in ein sprachliches, ein mathematisches, ein geschichtliches oder ein naturwissenschaftliches Teilselbstkonzept. Diese Teilkonzepte beziehen sich damit im Wesentlichen auf die einzelnen Unterrichtsfächer. Der nicht-akademische Bereich lässt sich ebenso bezüglich seiner Teilselbstkonzepte auf einer weiteren Ebene ausdifferenzieren. Das körperliche Selbstkonzept unterteilt sich beispielsweise in körperliche Fähigkeiten (z. B. Fitness) und das physische Erscheinungsbild

3 Diese Annahme gilt zwar bis in die heutige Zeit als weitgehend bestätigt. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass die Stabilität und Generalität des hierarchisch gegliederten Modells abhängig von (i) individuellen kognitiven Voraussetzungen in der Folge von Reifungsprozessen sowie von (ii) Kontextmerkmalen im Sinne der Darbietung von Lerninhalten und der Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements ist (vgl. Shavelson & Bolus, 1982; vgl. hierzu auch Schick, 2000, S. 20).

4 Insbesondere dem akademischen Selbstkonzept wird dabei in der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung Aufmerksamkeit geschenkt, da Untersuchungen verdeutlicht haben, dass enge Korrelationen zwischen fachspezifischen Selbstkonzepten (verbal/mathematisch) und schulischen Leistungen existieren (vgl. Marsh, 1990).

5 Das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept wurde basierend auf den Arbeiten von Shavelson et al. (1976) von Helmke (1992) in das Konzept des leistungsbezogenen Selbstvertrauens integriert: Es handelt sich hierbei um ein Modell, bei dem leistungsbezogenes Selbstvertrauen als eine relativ stabile Kompetenzüberzeugung im Sinne eines überdauernden Persönlichkeitsmerkmals angenommen wird. Das Konzept des leistungsbezogenen Selbstvertrauens ist bereichsspezifisch angelegt, d. h. es bezieht sich auf einzelne Unterrichtsfächer und enthält die folgenden Indikatoren: das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten, die Selbsteinschätzung der relativen Leistungsposition (d. h. des Rangplatzes) innerhalb der Schulklasse, die generalisierte subjektive Schwierigkeit bzw. Einfachheit des Unterrichts (d. h. das Ausmaß der perzipierten Über- bzw. Unterforderung im jeweiligen Unterricht) sowie die subjektiv wahrgenommene Schwierigkeit bzw. Einfachheit spezifischer Aufgabenstellungen in einem jeweiligen Unterrichtsfach (vgl. hierzu Helmke, 1992, S. 74 f.; Krapp, 1997, S. 328).

(z.B. Aussehen). Das soziale Selbstkonzept bezieht sich auf den Umgang mit Freunden, Arbeitskollegen, Mitschülerinnen und Mitschülern oder auf die Familie. Die unterste Ebene in diesem Modell ist schließlich durch die Einschätzungen spezifischer Verhaltensweisen in spezifischen Situationen gekennzeichnet.

Auf der Grundlage empirischer Befunde konnte das ursprüngliche Modell von Shavelson et al. (1976) bezüglich eines Teilbereichs weiterentwickelt und ausdifferenziert werden.

Es wird des Weiteren mittlerweile bezüglich des akademischen Teilselbstkonzepts nicht länger davon ausgegangen, dass es sich hierbei um ein mehr oder weniger inhaltsunspezifisches ‚higher order self-concept‘ handelt (vgl. Helmke, 1992, S. 21), sondern vielmehr um zwei voneinander deutlich abgrenzbare, bereichsspezifische Selbstkonzepte: Es wird zwischen einem generell mathematischen und einem generell sprachlichen Selbstkonzept unterschieden. Entsprechende empirische Nachweise konnten erbracht werden: Beide Teilselbstkonzepte (mathematisch/sprachlich) existieren weitgehend unkorreliert nebeneinander (vgl. Helmke, 1992; Helmke, 1997; Marsh, 1990). Das Ausbleiben einer Korrelation dieser beiden akademischen Teilselbstkonzepte hat schließlich zu einer Revision im Sinne einer Neuinterpretation des ursprünglichen Modells geführt (vgl. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Die Unabhängigkeit von sprachlichen bzw. verbalen und mathematischen Selbstkonzepten ist dabei, so Lüdtkke, Köller, Artelt, Stanat und Baumert (2002, S. 152) keinesfalls trivial: In empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass Leistungen im sprachlichen und mathematischen Bereich deutlich positiv korrelieren, nämlich zwischen $r = .50$ bis $r = .80$. Hinzu kommt, folgt man Lüdtkke et al. (2002), dass üblicherweise auch innerhalb eines jeweiligen Unterrichtsfaches, also zum Beispiel in Deutsch oder Mathematik, in nicht unerheblicher Weise Korrelationen zwischen den Leistungen und Selbstkonzepten von Schülerinnen und Schülern bestehen.

2.2.2 Ansätze aus der prozessorientierten Forschung

Aus prozessorientierter Perspektive werden – im Vergleich zur differenziellen Perspektive – nicht die Aufklärung von interindividuellen Unterschieden oder Nachweise von prognostisch relevanten Relationen über längere Zeitspannen, sondern die „Analyse genereller Prinzipien der Verhaltenssteuerung und der individuellen Entwicklung auf einer Mikroebene“ (Krapp, 1997, S. 331) thematisiert. Als ein zentrales Anliegen wird dabei insbesondere die Aufklärung von Abläufen, Entwicklungen sowie funktionalen bzw. kausalen Beziehungen herausgestellt (vgl. Krapp, 1997, S. 331). Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich Selbstkonzepte relativ schnell verändern und damit von erheblich dynamischem Charakter sind. Nicht nur Ergebnisse aus der Vergangenheit werden reflektiert, durch das Selbstkonzept wird auch gegenwärtiges und zukünftiges Verhalten moderiert und gesteuert. Ähnlich wie bei Modellen aus differenzieller Perspektive wird auch aus dem prozessorientierten Paradigma heraus von Substrukturen bei der Konstitution von Selbst-

konzepten ausgegangen. Die Unterteilung von Selbstkonzepten bei prozessorientierten Ansätzen wird dabei vorgenommen, um eine angemessene Darstellung ihrer Wirkungsweise bei verschiedenen Handlungen und/oder Situationen zu gewinnen. Aus prozessorientierter Sicht liegen sowohl theoretische als auch empirische Beiträge von Markus (1977), Markus und Sentis (1982), Markus und Wurf (1987) und Harter (1983) vor. Neuere Ansätze, die auch Bezugspunkte zur differenziellen Forschung haben, liefert Hannover (z. B. 1997). Ein Charakteristikum des Ansatzes von Markus („Modell des dynamischen Selbst“) ist die Unterscheidung zwischen einem stabilen affektiv-kognitiven System (das so genannte ‚Selbst-Bild‘) und einem manifesten aktivierten Teil des Selbstkonzepts („working-concept“ oder ‚Selbst als Agent‘). Das globale Selbstkonzept wird damit als ein System von Selbstschemata aufgefasst. In spezifischen Kontexten werden verschiedene Komponenten des globalen Selbstkonzepts in einem so genannten ‚working self‘ verfügbar. Dieses ‚working self‘ beeinflusst das Verhalten einer Person, ihre Wahrnehmung und die Beurteilung von Gegebenheiten in spezifischen Situationen und gibt auf diese Weise Rückmeldung an das globale Selbstkonzept.

Auf der Schnittfläche prozessorientierter und differenzieller Forschung befinden sich die Arbeiten von Hannover (1997). Theoretisch wird hierbei von einem mehrdimensionalen, multiplen Selbst ausgegangen. Hannover (1997) erklärt, dass das Selbst durch eine Vielzahl kontextspezifischer Informationscluster repräsentiert wird. Diese Cluster sind in unterschiedlichen Ausprägungen miteinander verknüpft und stellen insgesamt das globale Selbstkonzept dar (vgl. hierzu E. Wild, 2001, S. 228). Gemäß diesem Ansatz werden im Wesentlichen kontextgebundene Substrukturen aktiviert, die auf der Grundlage einer jeweiligen Situation bewertet und damit handlungsrelevant werden. Beispielsweise wird davon ausgegangen, dass eine Schülerin in ihrer Freizeit bei einem Gespräch mit Freundinnen und Freunden andere Teilmengen von Substrukturen aktiviert als im Grundschulunterricht oder bei dem Ausüben eines Hobbys.

2.3 Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter

Das Selbstkonzept stellt die Akkumulation des Wissens über eigene Stärken und Schwächen in verschiedenen Teilbereichen (akademisch, physisch, emotional, sozial) dar. Als sehr umfassend untersucht gelten akademische Selbstkonzepte in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter – gerade und im Besonderen in der Langzeitperspektive.

Bereits im Vorschulalter sammeln Kinder erste Informationen über eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei benennen sie in der Regel Attribute, Merkmale und Eigenschaften, die sie sich selbst zuschreiben (vgl. Haußer & Kreuzer,

1994; Asendorpf & van Aken, 1993; Pior, 1998). Diese Form der Selbstbeschreibungen ist allerdings noch nicht sehr detailliert; vor allen Dingen gelingt es Kindern auf diesen Stufen ihrer Entwicklung noch nicht umfassend, eigene Fähigkeiten differenziert zu bewerten. Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren wissen allerdings, dass sie und insbesondere ihre Aktivitäten von außen, d. h. von ihrem unmittelbaren Umfeld (Eltern, Geschwister, Erzieherinnen und Erzieher etc.), beobachtet, bewertet und ggf. entsprechend gewürdigt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass für Kinder ab diesem Zeitpunkt der Standpunkt bzw. die Perspektive Anderer selbstleitend wirksam wird. In der späteren, d. h. mittleren Kindheit (ab dem Alter von neun bis etwa zwölf Jahren), besteht der Hauptfortschritt in Bezug auf die Genese des Selbstkonzepts darin, dass Kinder einzelne Selbstrepräsentationen wahrnehmen und koordinieren. Kinder sind bereits in diesem Alter in der Lage, Eigenschaften, die hinter einzelnen Verhaltensweisen und Geschicklichkeiten stehen, zu bewerten und diese auch zu formulieren. Besonders der soziale Vergleich spielt dabei eine nicht unerhebliche Rolle für Selbsteinschätzungen eigenen Leistungsverhaltens. Kinder sind auf diese Weise und unter zusätzlicher Berücksichtigung von Rückmeldungen seitens ihrer Grundschullehrerinnen und -lehrer in der Lage, eigene Leistungen zu erkennen und zu bewerten (vgl. Harter, 1983; Stipek & MacIvor, 1989; Krapp, 1997, S. 335, Oerter, 2002). Nicht unwesentlich ist dabei die Bezugsgruppe der gleichaltrigen Kinder: „Der Umgang mit Gleichaltrigen vermittelt auch Rückmeldung über die Position in der Gruppe, über Beliebtheit und außerschulische Geschicklichkeiten. Damit führt die Fähigkeit, soziale Vergleichsinformationen für die Selbstbewertung zu nutzen, zu einem entscheidenden Fortschritt in der Konstruktion des Selbstbildes. Es wird differenzierter, realistischer und hierarchisch komplexer“ (Oerter, 2002, S. 215).

Im Verlauf der weiteren Entwicklungs- und kognitiven Reifungszeit eines Kindes werden dann in Hinblick auf das Wissen über die eigene Person und insbesondere die eigenen Fähigkeiten – neben dem Einfluss des elterlichen Erziehungs- und Rückmeldeverhaltens – zunehmend schulische Einflüsse bedeutsam (vgl. hierzu Spinath, 2004), die dazu führen – so wird jedenfalls angenommen –, dass Kinder eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten immer realitätsbezogener einschätzen können. Zeigen Kinder beim Eintritt in die Grundschule noch eine überhöhte Einschätzung ihrer Fähigkeiten, weicht diese im Verlauf der Grundschulzeit einer deutlich realistischeren Beurteilung der eigenen Fähig- und Fertigkeiten (vgl. Helmke, 1998, S. 119): Insgesamt zeigt sich, dass „die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen und Fähigkeiten zu Beginn der Grundschule sehr hoch ist, dass sich Kinder zunächst stark überschätzen und dass im weiteren Verlauf diese optimistische Selbstüberschätzung in zunehmendem Maße einer realistischen Selbsteinschätzung Platz macht“ (Helmke, 1998, S. 119). Das stetige Absinken der Fähigkeitsselbstkonzepte bei Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Grundschulzeit – obschon diese über alle vier Schuljahre im positiven Bereich verbleiben –, wird auf die leistungsbezogenen Rückmeldungen (Noten, verbale Rückmeldung, etc.) und die Vergleichsprozesse, die hinsichtlich der Referenzgruppe (leistungsstarke vs. leistungsschwache Klasse) unterschiedlich ausfallen, zurückgeführt. Ein erneu-