

Joachim Stiensmeier-Pelster
Falko Rheinberg (Hrsg.)

Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept

Tests und Trends

Jahrbuch der

N. F. Band 2

pädagogisch-psychologischen Diagnostik



Hogrefe

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 Aufgabebearbeitung verfolgt, wie viel Spaß ihr die Aufgabebearbeitung 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 intraindividuellder 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 intraindividueller 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 Fähigkeitsselbstkonzeptes bevorzugen zur Erklärung von eigenen Misserfolgen eher internal-stabile Faktoren (z. B. geringe Intelligenz), während Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept eher externe 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 Aufgabenbearbeitung 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, McInery, 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 eigener 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 Zustimmungitems, 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 bezugsnormenspezifisch 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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr begabt |
| Ich bin für die Schule ... weniger begabt als früher | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | begabter als früher |
| Ich denke, ich bin für die Schule ... weniger begabt als meine Mitschüler/-innen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | begabter als meine Mitschüler/-innen |
| Ich bin für die Schule ... nicht begabt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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).

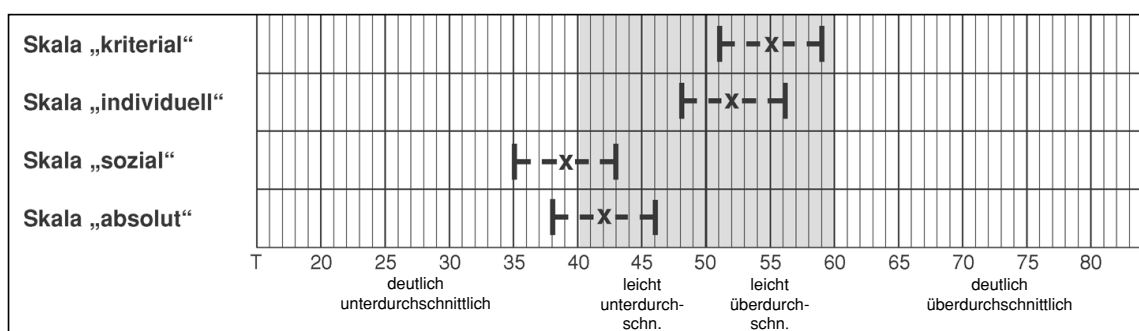


Abbildung 2:

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 Fähigkeits-selbstkonzepts vgl. Meyer, 1984).

1.4.3 Gütekriterien

Die Skalen zur Erfassung des schulischen Fähigkeits-selbstkonzepts 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.