

Entwicklung des Selbstkonzeptes

Development of Self-Concept

Claudia M. Roebbers

Die Entwicklung des Selbstkonzeptes ist ein Themenbereich innerhalb der Entwicklungspsychologie, in welchem affektive, soziale und kognitive Aspekte zusammen laufen. Ein positives oder negatives Selbstkonzept einer Person hat weitreichende Auswirkungen auf ihre sozialen Beziehungen, auf ihr Leistungsverhalten und damit auch langfristig auf ihre weitere Entwicklung. In den folgenden Abschnitten soll ein Überblick über die wichtigsten Entwicklungsveränderungen des Selbstkonzeptes von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter gegeben werden, einschließlich seiner Einflussgebiete und Einflussfaktoren. Der thematische Schwerpunkt wird dabei auf dem Fähigkeitsselfiskonzept von Schülern liegen und die Frage behandeln, ob und wenn ja aufgrund welcher Wirkmechanismen das Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit die tatsächliche Leistung beeinflusst.

Definition:

Der Begriff des Selbstkonzeptes beschreibt ein zentrales psychologisches Konstrukt, welches die Gedanken, Gefühle und Bewertungen einer Person über sich selbst in Bezug auf materielle (Körper, Eigentum), kognitive (Leistungsvermögen in verschiedenen Teilbereichen), soziale (Beziehungen zu anderen Menschen) und ideale (Werte, Einstellungen) Aspekte beinhaltet. Der Begriff Selbstkonzept umfasst aber auch individuelle Annahmen über Veränderungen des Selbst über die Zeit sowie über Möglichkeiten des Individuums, dieses aktiv zu beeinflussen.

Aus:
HASSELHORN, M. / SCHNEIDER, W. (2007): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 381-391.

Die Definition impliziert, dass im Selbstkonzept einer Person zum einen eine kognitive Repräsentation der eigenen Person im Sinne eines Selbstschemas und zum anderen auch eine selbstbewertende Instanz vereint sind. Das Selbstkonzept kann als eins der zentralsten Persönlichkeitsmerkmale aufgefasst werden, da es über eine hinreichend hohe Stabilität verfügt und in vielen Lebensbereichen eine wichtige verhaltensregulative Funktion übernimmt (z. B. in den Bereichen Motivation, Emotionsregulation und in Leistungskontexten). Shavelson und Bolus (1982) haben ein Strukturmodell des Selbstkonzeptes entworfen, das in adaptierter Form in Abbildung 1 zu sehen ist.

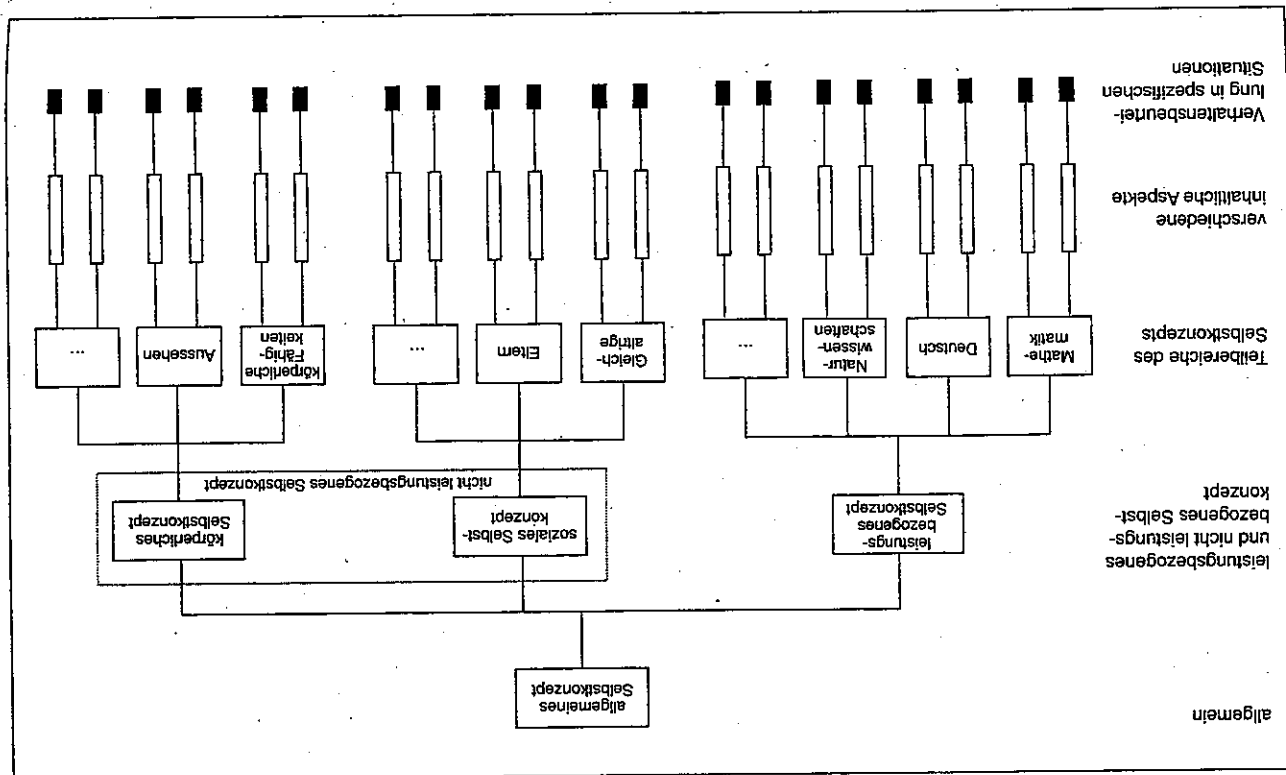
Nach dieser theoretischen Sichtweise weist das Selbstkonzept eine hierarchische Struktur auf, mit dem generellen oder allgemeinen Selbstkonzept auf der höchsten Ebene und Bewertungen des eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen auf der untersten Ebene. In der empirischen Forschung hat sich die Annahme eines globalen, bereichsübergreifenden Selbstkonzeptes nicht immer belegen lassen. Hingegen hat sich die Aufteilung in ein leistungsbezogenes (oder schulisches) und ein nicht-leistungsbezogenes Selbstkonzept, welches im wesentlichen das soziale und körperliche Selbstkonzept umfasst, sowohl empirisch bestätigt als auch als fruchtbar für die wissenschaftliche Forschung erwiesen. Diese beiden großen Selbstkonzeptbereiche untergliedern sich jeweils in verschiedene Teilbereiche, wie zum Beispiel mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten auf Seiten des akademischen Selbstkonzeptes oder Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen auf Seiten des sozialen Selbstkonzeptes. Die hierarchische Struktur setzt sich innerhalb dieser Teilbereiche fort: das Selbstkonzept für einen Teilbereich setzt sich aus verschiedenen inhaltlichen Aspekten dieses Bereiches zusammen (bei Muttersprache zum Beispiel in die Bereiche Rechtschreiben, Lesefertigkeiten, sprachlicher Ausdruck usw.). Die skizzierte, theoretische Sichtweise des Selbstkonzeptes impliziert, dass die Teilbereiche des Selbstkonzeptes unterschiedliche Ausprägungen haben können, dass für die übergeordneten Selbstkonzeptbereiche Kompensationsmöglichkeiten auf der nächst tiefer gelegenen Ebene existieren, und dass die einzelnen Teilbereiche unterschiedlichen Entwicklungsveränderungen und Einflussfaktoren unterliegen können. Diese Annahmen wurden durch zahlreiche Forschungsarbeiten untermauert, wie in den folgenden Abschnitten noch detaillierter erläutert werden soll.

1 Qualitative Veränderungen des Selbstkonzeptes vom Kleinkindalter bis zur Adoleszenz

Den Ursprung des Selbstkonzeptes stellt die Fähigkeit des Kleinkindes dar, sich selbst im Spiegel, im Fernsehen und auf Fotos zuverlässig zu erkennen. Erste Anzeichen dieser Fähigkeit sind je nach verwendeter Methode bereits mit 12 Monaten erkennbar, die volle und zuverlässige Selbsterkennung ist bei den meisten Kleinkindern im Alter von 18 bis 24 Monaten erkennbar. Vorläufer dieser Selbsterkennung ist ein beginnendes Verständnis über die Bedeutung von Intentionen, Gefühlen und Gedanken anderer aber auch der eigenen Person, welches ein wesentlicher Bestandteil des Selbstkonzeptes ist (Harter, 1998).

Ab einem Alter von ca. 3 Jahren entwickelt sich allmählich die Fähigkeit, sich selbst anhand konkreter Eigenschaften zu beschreiben. In typischen Selbstbeschreibungsbüchern von Kindern in diesem Alter stehen unrealistisch positive, situationspezifische Beschreibungen der eigenen körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und der vorhandenen sozialen Beziehungen an prominenter Stelle. Sie vergleichen sich

Abbildung 1: Hierarchisches Modell des Selbstkonzeptes nach Shavelson und Bolus (1982)



das Niveau von Erwachsenen erreicht hat (Helmske, 1998). Die einzelnen Teilbereiche des Selbstkonzeptes können in ihrer Stabilität aber deutlich variieren. So hat sich gezeigt, dass das körperliche Selbstkonzept, welches sportliche Fähigkeiten und Aussehen repräsentiert, in der mittleren Kindheit recht stabil ist, dann aber im Verlauf der Pubertät deutlichen Schwankungen unterliegt, die durch körperliche Veränderungen der Heranwachsenden mitbedingt sind.

3 Quantitative Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzeptes

Für die Feststellung und Diskussion quantitativer Veränderungen des Fähigkeitsselbstkonzeptes ist die zuverlässige und aussagekräftige Messung dieses Konstruktes inklusive der bereichsspezifischen Aspekte notwendige Voraussetzung. In der Literatur sind inzwischen mehrere kindgemäße Verfahren zu finden, wie beispielsweise die Harter-Skalen, der Selbstbeschreibungsfragebogen von Marsh (SDQ), das *Sears Self-Concept Inventory* und andere. Allen Messverfahren ist gemeinsam, dass sie anhand konkreter, beobachtbarer Verhaltensweisen die einzelnen Teilbereiche des Selbstkonzeptes erfassen (vgl. Abb. 1), wobei leistungsbezogene Aspekte (in Form von Schulfächern) genauso zum Tragen kommen wie soziale und körperliche Aspekte (Beziehung zu Eltern und Gleichaltrigen, körperliche Eigenschaften). Diese Interview- und Fragebogenverfahren weisen alle eine sehr gute Reliabilität und eine hohe Validität auf.

Betrachtet man die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes allgemein, so lässt sich über die ersten 6 Schuljahre hinweg ein kontinuierliches Absinken der Einschätzungen finden. Die allzu überoptimistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten weicht allmählich einem „gesunden“ Optimismus, was sich daran zeigt, dass die mittleren Fähigkeitseinschätzungen bis in die Adoleszenz hinein konsistent leicht über dem Leistungsmittelwert liegen. Wesentliche Ursachen für diesen allgemeinen Entwicklungstrend sind Fortschritte in metakognitiven Fähigkeiten und der beginnende Einsatz von sozialen Vergleichsprozessen. Das Kind bezieht in seine Selbstevaluierungen zunehmend Personen der eigenen Bezugsgruppe mit ein und bestimmt seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als *relative Position* innerhalb dieser Gruppe. Welche Personen zu dieser Bezugsgruppe vom Individuum gerechnet werden, kann verschieden sein. Typischerweise wird die ganze Klasse als Bezugsrahmen für die leistungsbezogenen Selbstevaluierungen gesehen, wobei Kinder innerhalb der eigenen Klasse manchmal noch zwischen gleichgeschlechtlichen und gegengeschlechtlichen Klassenkameraden unterscheiden. Jungen tendieren dabei eher dazu, ihre Leistungen nur in Bezug auf die anderen Jungen ihrer Klasse zu beurteilen, Mädchen hingegen neigen dazu, die ganze Klasse in die sozialen Vergleiche mit einzubeziehen und schneiden dann im Mittel oft etwas schlechter ab als die Jungen. Da für die Bestimmung der relativen Position inner-

und ihre Attribute nicht mit denen von anderen Kindern ihres Alters und ziehen auch wiederholte Misserfolge nicht für eine Anpassung ihrer Selbstüberschätzungen heran.

Erst wenn Kinder, bedingt durch kognitive Entwicklungsfortschritte, in der Lage sind, soziale Vergleiche bezüglich ihrer Fähigkeiten und Eigenschaften vorzunehmen, weicht die unrealistische Selbstbeschreibung allmählich einem differenzierteren und angemessenen Selbstbild, in dem soziale Aspekte und Beziehungen deutlich dominieren. Die eigene Person wird über die Grundschuljahre hinweg zunehmend in Relation zu anderen Kindern und unter Berücksichtigung objektiver Maßstäbe beschrieben (z. B. Noten und Testergebnisse in der Schule). Anhand von konkreten Verhaltensweisen aus einem Bereich („ich habe immer gute Laune“, „ich habe viele Freunde“, „ich bin hilfsbereit“) werden nun auch Konstrukte höherer Ordnung („ich bin beliebt“) gebildet. Eine weitere qualitative Veränderung findet in Bezug auf die Verarbeitung widersprüchlicher Selbstbeschreibungen statt. Während jüngere Kinder noch stark von einem globalen, einheitlichen Selbst ausgehen, können Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren bereits persönliche Stärken und Schwächen miteinander in Einklang bringen („ich bin gut in Mathematik aber schlecht in Sprache“).

Die Fähigkeit zum abstrakten Denken, welche sich in der Adoleszenz entwickelt, führt im weiteren Verlauf der Entwicklung dazu, dass das Selbstkonzept im Jugendalter noch einmal grundlegenden qualitativen Veränderungen unterliegt und insbesondere Gefühle, Einstellungen und Werthaltungen beinhaltet. Selbstbeschreibungen werden nun zunehmend anhand abstrakter Eigenschaften vorgenommen. Zahlreiche und verschiedene, aber doch konkrete Verhaltensweisen werden zu Konstrukten höherer Ordnung zusammengefasst. Insgesamt stehen Aspekte der sozialen Beziehungen und Kompetenzen im Vordergrund der Selbstbeschreibungen, die aber stark kontextabhängig vorgenommen werden können. Jugendliche können sich im Kontext ihrer Gleichaltrigengruppe als eine ganz andere Person sehen und darstellen als zum Beispiel im Kontext ihrer Familie und solche Widersprüche stellen für sie kein nicht integrierbares Selbstproblem dar (Harter, 1998).

2 Stabilität des Selbstkonzeptes

Wie aufgrund der skizzierten qualitativen Veränderungen des Selbstkonzeptes bei Kindern zu vermuten ist, legen Ergebnisse aus Längsschnittstudien tatsächlich eine sehr geringe Stabilität dieses Persönlichkeitsmerkmals im Vorschulalter nahe. In diesem Lebensalter ist das Selbstkonzept stark von situativen Einflüssen abhängig und kann sich deshalb auch sehr rasch und grundlegend ändern. Im Alter zwischen 6 und 10 Jahren ist eine zunehmende Stabilisierung des leistungsbezogenen Selbstkonzeptes zu beobachten, welche ca. ab der 6. Klasse in etwa

halb einer sozialen Vergleichsgruppe im Schuller verstärkt objektive Gütemaße herangezogen werden, lassen sich in Bezug auf die einzelnen Teilbereiche des Fähigkeitselbstkonzeptes nun auch bereicherspezifische Unterschiede feststellen. In diesem Kontext lässt sich für Geschlechtsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen nachweisen, dass Mädchen üblicherweise ein leicht positiveres Selbstkonzept für das Fach „Muttersprache“ als die Jungen aufweisen, Jungen hingegen im Fach Mathematik über ein deutlich positives Selbstkonzept als die Mädchen verfügen (Helmke, 1999).

Es ist nahe liegend zu vermuten und dies hat sich auch in empirischen Forschungsarbeiten gezeigt, dass das Fähigkeitselbstkonzept bedeutsam vom Leistungsniveau der sozialen Vergleichsgruppe abhängt.

Bezugsgruppeneffekt

Unter dem Begriff des Bezugsgruppeneffektes oder „big-fish-in-the-little-pond effect“ (oder „little-fish-in-the-big-pond-effect“) wird der Befund beschrieben, dass ein objektiv leistungsfähiges Kind in einer leistungsstarken Klasse weniger positiven Selbstbewertungen gelangt als in einer leistungsschwächeren Klasse. Dies gilt auch umgekehrt, dass also ein objektiv leistungsschwächeres Kind in einer leistungsschwachen Klasse durchaus zu positiveren Bewertungen seiner Leistungsfähigkeit kommen kann.

Durch Umpositionierungen in eine andere Schulform lassen sich als Folge des Bezugsgruppeneffektes relativ deutliche Veränderungen im Niveau des Selbstkonzeptes der eigenen Begabung beobachten, z. B. beim Wechsel von einer Realklasse auf eine Sonderschule, beim Wechsel von der Grundschule auf ein Gymnasium oder auch beim Wechsel eines sehr begabten Kindes in eine Hochbegabten-Klasse.

4 Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung

Da ein wesentlicher Aspekt des Selbstkonzeptes die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit betrifft, haben sich zahlreiche Forschungsarbeiten mit der Frage auseinandergesetzt, wie sich die Beziehung zwischen Selbstkonzept und Leistung gestaltet. Vertreter des sog. *Skill development*-Ansatzes (Calsyn & Kemp, 1977) gehen davon aus, dass die tatsächlich erbrachte Leistung Ursache ist für die Selbstbewertungen. Dem sog. *Self enhancement*-Ansatz zufolge ist hingegen das Selbstkonzept Ursache für nachfolgend erbrachte Leistungen. Weil ein Individuum bestrebt ist, ein möglichst positives Bild von sich selbst aufrechterhalten zu können, wird er oder sie erfolgsversprechende Aktivitäten aufsuchen (Pekrun

1987). Die vorliegenden empirischen Längsschnittstudien zu der Frage, welcher der beiden Ansätze zutreffend ist, ergaben kein konsistentes Ergebnismuster. In einigen Studien wurde klar der *Self enhancement*-Ansatz bestätigt (Shavelson & Bolus, 1982), in anderen Arbeiten dagegen fanden sich Bestätigungen für den *Skill development*-Ansatz (Skaalvik & Hagrvet, 1990).

Ein Faktor, der die Beziehung zwischen Selbstkonzept und Leistung zu beeinflussen scheint, ist das Alter der untersuchten Schüler. Bei Grundschulkindern scheint eine leichte Prädominanz des Selbstkonzeptes vorzuliegen, die dazu beiträgt, dass die Selbstwertschätzungen der Kinder über die ersten Schuljahre hinweg zunehmend realistischer werden (Helmke & van Aken, 1995). Bei Kindern im Alter von über 10 bis 12 Jahren ist im Gegensatz dazu eher von einer echten reziproken Beziehung zwischen Selbstkonzept und Leistung auszugehen (Harter, 1998). Das heißt konkret, dass auf der einen Seite Leistungen in einem Bereich sowohl durch die vorangehenden Leistungen in genau diesem Bereich als auch durch die individuellen Leistungseinschätzungen verursacht werden. Die Selbstbewertungen auf der anderen Seite resultieren genauso sowohl aus früheren Selbstwertschätzungen als auch aus den tatsächlich gezeigten Leistungen. Auf der Basis einer solchen wechselseitigen Beeinflussung von Selbstkonzept und Leistung ergeben sich interessante und wichtige Möglichkeiten der Vorhersage der Leistungsentwicklung. Die fundierte Kenntnis eines solchen engen Beziehungsgeflechtes beinhaltet unter Umständen aber auch wirksame Beratungs- und Interventionsmöglichkeiten auf Individualenebene (Helmke, 1999).

Im Zusammenhang mit der Frage nach Vorhersage- und Interventionsmöglichkeiten ist die Kenntnis der zugrunde liegenden *Wirkmechanismen* innerhalb der wechselseitigen Beeinflussung von Selbstkonzept und Leistung von entscheidender Bedeutung. Untersuchungen, die neben dem Selbstkonzept und der Leistung noch weitere Einflussfaktoren in ihre Analysen einbezogen haben, konnten sowohl auf Schüler- als auch auf Umweltebene interessante und Wirkmechanismen aufdecken. Auf *Schülerseite* konnte ein Netzwerk von affektiven Schülermerkmalen identifiziert werden, zu welchem Leistungsängstlichkeit, Lernfreude, Motivation und Handlungskompetenzen gehören und in welchem das Fähigkeitselbstkonzept eine zentrale Stellung innehat. Diese Schülermerkmale tragen einzeln relativ wenig, dafür aber umso mehr als Merkmalsgruppe zur Vorhersage von Testleistungen bei. Ein positives Selbstkonzept geht dabei mit geringer Leistungsängstlichkeit aber positiver Einstellung zur Schule und zum Lernen einher. Dies scheint dann in konkreten Leistungssituationen zu einer eher zielorientierten Anstrengungsbereitschaft und einer dauerhaften Anstrengungserhaltung zu führen (Helmke, 1992). Bei Leistungsrückmeldungen und Testergebnissen scheinen Schüler mit einem positiven Selbstkonzept dann auch selbstwertdienlicher Kausalattributionen bei Erfolg und Misserfolg vorzunehmen: Erfolg schreiben diese Schüler eher der eigenen Begabung und der investierten Anstrengung (internale Ursachen) zu,

Misserfolge führen sie eher auf Pech oder einen zu hohen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zurück (Kurtz-Costes & Schneider, 1994). Es scheint klar zu sein, dass die Bedeutung eines positiven Selbstkonzeptes für die individuelle Leistungsentwicklung von Schülern nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Das Selbstkonzept wirkt sich sowohl *direkt* auf das Leistungsverhalten als auch *indirekt* über eine Beeinflussung weiterer wichtiger Schülermerkmale aus, seine Bedeutung größer für Noten als für objektive Testergebnisse und ist nicht gleichzusetzen mit Interesse (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005). Abbildung 2 versucht, die wichtigsten Ergebnisse einiger Studien zu den Wirkmechanismen vereinfacht zu illustrieren und zusammenzufassen.

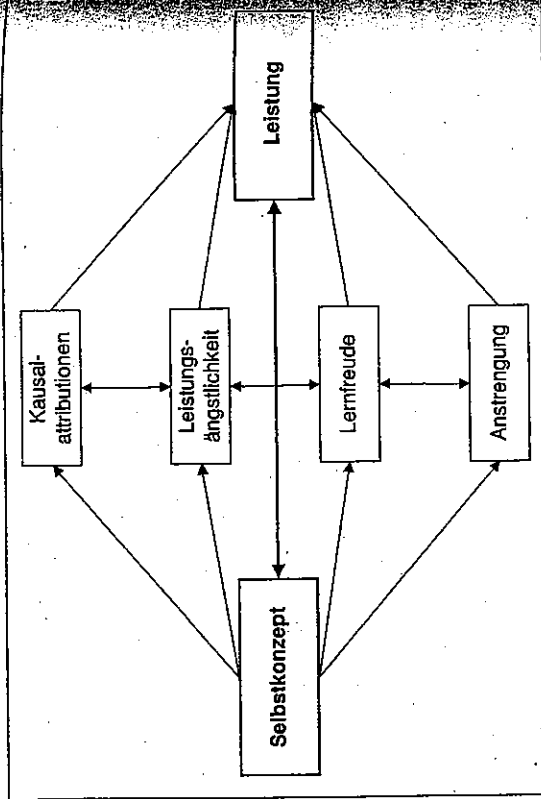


Abbildung 2: Vereinfachte und zusammenfassende Darstellung der Beziehung zwischen Selbstkonzept und Leistung sowie der Wirkmechanismen

Die Erörterungen in den vorangegangenen Abschnitten bezogen sich ausschließlich auf das Selbstkonzept in einem Leistungsbereich und der Leistung in genau diesem. Studien, in denen aber mehr als ein Teilbereich des leistungsbezogenen Selbstkonzeptes und mehr als einen Leistungsbereich mit einbezogen haben, geben bei Schülern ab der 7. bis 8. Klasse keine oder negative Beziehungen zwischen dem Selbstkonzept in dem einen Aspekt und der Leistung in dem anderen Bereich. Diese und andere Befunde werden dahingehend interpretiert, dass Heranwachsende zunehmend sog. *dimensionale* Vergleiche ihrer Leistungen vornehmen. Dies bedeutet, dass neben externen Standards und der relativen Position

innerhalb einer externen Bezugsgruppe auch interne Vergleiche herangezogen werden („ich bin zwar nicht gut in Mathe, dafür aber in Sprache“). Nach den Annahmen dieses Modells kann ein Heranwachsender den Bezugsrahmen, den er für seine Leistungsbewertungen heranzieht, selber auswählen (intern oder extern). Für die anstehenden Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, bei denen die Identitätsbildung und der Einstieg in einen Beruf im Vordergrund stehen, kann ein interner Bezugsrahmen hilfreicher als ein externer sein. Er liefert Informationen über persönliche Stärken und Schwächen sowie über bereicherspezifische Motivationslagen und Interessen (Möller & Köller, 2004).

Zu bedeutsamen Faktoren in der Umwelt von Kindern und Jugendlichen, die sowohl auf Aspekte des Fähigkeitselbstkonzeptes als auch auf die Beziehung zwischen Selbstkonzept und Leistung Einfluss ausüben, gehören Merkmale des Eltern- und Lehrerverhaltens. *Eltern* beeinflussen nachhaltig und bedeutsam die Fähigkeits einschätzungen ihrer Kinder, indem sie ihre Einschätzungen über die Stärken und Schwächen des Kindes sowohl direkt als auch indirekt kommunizieren. Mit einer positiv gefärbten Grundhaltung und einer prozess-orientierten Unterstützung können Eltern ihren Kindern vermitteln, mit welchen Mitteln und über welche Wege sie zum Leistungserfolg kommen können. Elterliche Ursachenzuschreibungen bei Erfolg und Misserfolg sind Modell für die Kausalattributionen der Kinder und bedingen so die Erfolgszuversicht und das Selbstkonzept ihres Nachwuchses (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Spinath, 2004).

Dass *Lehrpersonen* bewusst und unbewusst das Selbstkonzept ihrer Schüler beeinflussen, liegt in der Natur der Lehrerrolle. Lehrpersonen müssen Rückmeldungen zu Leistungen ihrer Schüler¹ vornehmen, welche vom Kind selbstwertförderlich oder -mindernd verarbeitet werden. Wie sie dies allerdings tun, hat nachweislich einen starken Einfluss auf das Netzwerk der affektiven Schülermerkmale und damit auch auf das Selbstkonzept. Entgegen der vielfach geäußerten Vermutung, dass die Notengebung entscheidend ist für das Absinken des Selbstkonzeptes während der Grundschuljahre und dass eine Verbalbeurteilung der Schülerleistung diesen Trend aufhalten könnte, sind es mehr die informellen, täglich im Klassenzimmer stattfindenden offenen Rückmeldungen und sozialen Vergleiche als die formalisierten Zeugnisse (unabhängig von der Form), die sich auf das Selbstkonzept von Grundschulkindern auswirken. Obschon Noten im Vergleich zu Verbalbeurteilungen negativer zu beurteilen sind, weil sie die Lernfreude senken und die Furcht vor Misserfolg erhöhen, sind sie nicht als entwicklungs einschränkend zu beurteilen (Wagner & Valtin, 2004).

¹Der Begriff schließt beide Geschlechter mit ein.

Entscheidend bei den Rückmeldungen, die eine Lehrperson einem Schüler gibt, ist die Frage, welche Bezugsnormorientierung sie verwendet. Drei Klassen von Bezugsnormorientierungen werden allgemein unterschieden: die soziale Bezugsnorm, die die Klasse als Referenzrahmen nimmt und Leistungsbewertungen am Niveau der Klasse relativiert, die sachorientierte Bezugsnorm, die einen objektiven Gütemaßstab anlegt und die Leistung des Kindes mit diesem vergleicht und schließlich die individuelle Bezugsnorm. Lehrkräfte mit einer individuellen Bezugsnormorientierung bewerten die Leistung eines individuellen Schülers hauptsächlich mit seinen früheren Leistungen und nur wenig mit den Leistungen der Klassenkameraden. Ein Hauptaspekt bei der Bewertung ist damit also die individuelle Leistungsentwicklung unter Berücksichtigung des bislang gezeigten Leistungspotenzials. Zahlreiche Studien konnten belegen, dass eine Bezugsnormorientierung der Lehrperson, die auch die individuelle Bezugsnorm mit einschließt, für das Selbstkonzept des Schülers, seine Anstrengungsbereitschaft und auch für seine tatsächlichen Leistungen förderlich ist (Rheinberg, 1980; Lüdtke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005).

5 Fazit

Im vorliegenden Kapitel sollte klar geworden sein, dass das Selbstkonzept einer Person eine zentrale Persönlichkeitseigenschaft ist, die hierarchisch aufgebaut und ab einem Alter von ca. 10 Jahren auch hinreichend stabil ist. Das Selbstkonzept umfasst Wissen über die eigene Person aber auch Evaluationen der Person und gliedert sich typischerweise in ein soziales und leistungsbezogenes Selbstkonzept. Das Fähigkeitsselbstkonzept hat sich in vielen Studien als das einflussreichste nicht-kognitive Schülermerkmal herausgestellt, das neben der allgemeinen Begabung und dem Vorwissen am meisten zur Erklärung von Leistungsunterschieden beitragen kann. Es beeinflusst sowohl direkt die Leistung als auch indirekt, weil ein Netzwerk von affektiven Persönlichkeitsmerkmalen im Zusammenspiel das Leistungsverhalten in konkreten Situationen und die Ursachenzuschreibung beeinflusst. Eltern und Lehrpersonen können auf das Selbstkonzept eines Schülers in günstiger Weise einwirken und somit an einer langfristig positiven Leistungsentwicklungs- und Motivationsentwicklung mitwirken.

Weiterführende Literatur

Themenheft der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie „Fähigkeitsselbstkonzept“ 2006, 20 (1/2).
Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.

Literatur

- Calsyn, R. J. & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136–145.
- Ecobes, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personal development* (5th ed., pp. 1017–1095). Hoboken, NY: John Wiley and Sons.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553–617). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (1999). From optimism to realism? Development of children's academic self-concept from kindergarten to grade 6. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), *Individual Development from 3 to 12*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624–637.
- Kurtz-Costes, B. & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199–216.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397–416.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19–27.
- Pekrun, R. (1987). Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In H.-P. Frey & K. Hauser (Hrsg.), *Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 43–57). Stuttgart: Enke.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3–17.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292–307.
- Tygner, C. & Valtin, R. (2004). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 27–36.