pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pekrun, Reinhard

Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 3, S. 220-248

Quellenangabe/ Reference:
Pekrun, Reinhard: Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 3, S. 220-248 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295747 - DOI: 10.25656/01:29574

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295747
https://doi.org/10.25656/01:29574

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Reinhard Pekrun

Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung

Untersuchungen zu Unterrichtseinflüssen auf die Selbstkonzeptentwicklung haben ergeben, daß die Fähigkeits-Selbsteinschätzungen von Schülern in engem Zusammenhang mit ihren Leistungsresultaten und ihrer Zugehörigkeit zu schulischen Leistungsgruppen stehen. Nach einer Übersicht zu empirischer Literatur und theoretischen Überlegungen wird eine empirische Analyse an Förderstufenschülern aus 5. und 6. Klassen präsentiert, die dies bestätigt und darüber hinaus folgendes zeigt: (a) Auch das Unterrichtsklima nimmt entscheidenden Einfluß auf Schülerselbstkonzepte. (b) Schulische Bedingungen beeinflussen neben leistungsbezogenen auch soziale schulische Selbstkonzepte. (c) Schulische Bedingungen schlagen sich darüber hinaus im allgemeinen Selbstwertgefühl und damit dem psychischen Gesamthaushalt von Schülern nieder. Nur ansatzweise bestätigt werden konnte hingegen die Hypothese, daß die Selbstwertrelevanz schulischer Fähigkeits-Selbsteinschätzungen von der subjektiven Valenz schulischer Leistungsresultate abhängt. Abschließend wird darauf hingewiesen, daß zum relativen Stellenwert schulischer Faktoren für die nachschulische Lebensbewältigung und Identitätsentwicklung kaum etwas bekannt ist. Vorgeschlagen wird deshalb, Längsschnittuntersuchungen zur schulischen Sozialisation durchzuführen und über die Schulzeit hinaus fortzusetzen.

Classroom conditions, achievement evaluations and the development of students' self-concepts

The findings of previous research show that students' self-appraisals of ability are closely correlated with their academic achievement and their academic group membership. In this article, these findings are corroborated by an empirical analysis based on a sample of 5th and 6th grade students attending a German comprehensive school. Further more this analysis demonstrates the following: (a) Classroom climate dimensions also have a considerable impact on students' self-concepts. (b) Classroom conditions do not only influence achievement-related self-concepts, but also social self-concepts. (c) Furthermore, classroom conditions influence the general self-esteem of students. There is only partial support, however, for the hypothesis that the relevance of academic self-evaluations for general self-esteem depends on the subjective valences of academic success and failure. The concluding discussion emphasizes that very little is known about the long-term consequences of schooling for coping and identity development in later life. More longitudinal research should be conducted following up students after school.

1. Literaturübersicht und theoretische Überlegungen

Zu den faktisch verfolgten Zielen schulischen Unterrichts in unserer Gesellschaft zählen vor allem Qualifikation und Selektion von Mitgliedern der heranwachsenden Generation (vgl. *Fend* 1980). Beide Ziele werden meist hinsichtlich curricular abgedeckter und schulisch bewerteter, individueller Lern- und Leistungsprozesse definiert und diskutiert. Dies gilt auch für die empirische Forschung; sie hat hauptsächlich die Leistungsentwicklung von Schülern und ihre Determinanten analysiert (vgl. *Treiber & Weinert* 1982). Daneben aber stellt sich die Frage, welchen umfassenderen Qualifikationsbeitrag schulische Sozialisation zur Bewältigung der Anforderungen liefert, mit denen der einzelne Heranwachsende konfrontiert ist. An-

zunehmen ist, daß schulischer Unterricht nicht nur (1) intellektuelle Lern- und Leistungsfähigkeiten, sondern darüber hinaus die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und damit auch die folgenden Bereiche persönlicher Bewältigungskompetenzen beeinflußt (vgl. *Hofer, Pekrun & Zielinski* 1985; *Pekrun* 1983a, 1985c); (2) Motivationsbereitschaften (im Leistungs- wie im sozialen Bereich); (3) emotionale Dispositionen (z.B. zu prüfungsbezogenen Ängsten); (4) weltbezogene Überzeugungen und Wissensinhalte (z.B. allgemeine Einstellungen zu Leistungs- und Arbeitsnormen, zu politischen und historischen Problemen etc.); und (5) selbstbezogene Überzeugungen und Wissensinhalte (z.B. leistungsbezogene und soziale Selbstkonzepte). Merkmale aus diesen Bereichen können in unterschiedlichen Lebenssituationen eine Rolle spielen. Grob zu unterscheiden sind die folgenden drei Zeit- und Situationsbereiche der Bewältigung persönlicher Lebensanforderungen, in denen die Resultate schulischer Sozialisation in unterschiedlicher Weise zum Tragen kommen: (a) Bewältigung der Anforderungen im schulischen Kontext selber (schulische Lebensbewältigung); (b) Bewältigung der Anforderungen außerhalb der Schule, aber während der Schulzeit (außerschulische Lebensbewältigung); und (c) Bewältigung der Anforderungen im späteren Leben (nachschulische Lebensbewältigung).

Dieser Beitrag konzentriert sich auf den Einfluß, den schulischer Unterricht auf die Entwicklung *selbstbezogener Überzeugungen* (Selbstkonzepte) und damit auf die *Identitätsentwicklung* innerhalb und außerhalb des schulischen Kontexts nimmt. Eine gelungene Identitätsentwicklung läßt sich als zentraler Indikator für individuelle Lebensbewältigung auffassen; darüber hinaus stellt sie einen Motor für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen dar (vgl. *Haußer* 1983). Zentral wird dabei die Frage sein, welchen Einfluß schulische Bedingungen auf leistungsbezogene und soziale Selbstkonzepte einerseits und das allgemeine Selbstwertgefühl – als generellem Bewältigungsindikator – andererseits nimmt. Diese Frage läßt sich kontrovers diskutieren. So liegt z.B. schulischer Sozialisationsforschung in der Regel die Annahme zugrunde, daß schulische Sozialisation entscheidende Beiträge zur allgemeinen Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung liefert. Demgegenüber aber präsentiert beispielsweise *Fend* (1984) Daten, die den Schluß nahelegen, daß schulische Bewertungs- und Selektionsprozesse das allgemeine Selbstwertgefühl von Schülern (von Fend zutreffend als „Kern der Persönlichkeit" apostrophiert) weitgehend unberührt lassen. Dennoch wird hier zunächst angenommen, daß sämtliche entwicklungsrelevanten Aspekte von Schule und Unterricht auch Einfluß auf die Selbstkonzept- und Identitätsentwicklung nehmen können. Wesentlich dürften dabei vor allem die folgenden, unten zu diskutierenden Gruppen schulischer Bedingungsfaktoren sein: (1) Konstitutionsformen von Lerngruppen und resultierende schulische Gruppenzugehörigkeiten; (2) schulische Bewertungsprozesse und ihre Resultate; und (3) das Interaktionsverhalten von Lehrern und Mitschülern (vgl. *Fend* 1980; *Marshall & Weinstein* 1984; *Pekrun* 1985b).

Im folgenden wird zunächst eine summarische Übersicht zu empirischen Befunden und theoretischen Überlegungen gegeben. Aus dieser Übersicht lassen sich eine Reihe deduktiv und [illegible] theoretischer Annahmen zum Einfluß

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Bibliothek Frankfurt / Main

schulischen Unterrichts auf die Selbstkonzeptentwicklung während des Schulalters folgern. Anschließend werden Methode und Resultate einer empirischen Analyse vorgestellt, die einige dieser Annahmen einer empirischen Prüfung unterzieht. Untersucht werden dabei (a) die Beziehungen bereichsspezifischer Schüler-Selbstkonzepte untereinander und mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl sowie (b) die Selbstkonzept-Einflüsse von Unterrichtsklima (wahrgenommenes Lehrer- und Mitschülerverhalten), Zugehörigkeiten zu schulischen Leistungsgruppen und Resultaten schulischer Bewertungsprozesse (Schulnoten). Die zugrundeliegenden Daten stammen aus einer querschnittlichen Untersuchung zur Schülerpersönlichkeit, die an anderer Stelle ausführlicher dokumentiert ist (*Pekrun* 1983a, 1983b, 1984). In Anknüpfung an die Befunddiskussion wird dann abschließend auf den Stellenwert schulischer Sozialisation für die nachschulische Lebensbewältigung und Identitätsentwicklung eingegangen.

1.1 Selbstkonzept: Begriff, Struktur, Entwicklungsverlauf im Schulalter

Als „Selbstkonzept" wird in der Regel die Gesamtheit an kognitiven Repräsentationen der eigenen Person bezeichnet, die in mehr oder weniger überdauernder Form gedächtnismäßig gespeichert sind (vgl. *Filipp* 1979; *Wylie* 1979; *Shavelson & Bolus* 1982; *Byrne* 1984). Solche selbstbezogenen Gedächtnisinhalte können z.B. Aspekte des eigenen Körpers, eigenes Erleben und Verhalten, eigene intellektuelle und sonstige Fähigkeiten, Beziehungen zu anderen Personen etc. thematisieren. Damit ist der Begriff „Selbstkonzept" insofern randunscharf, als entsprechende Repräsentationen sich großteils nicht ausschließlich auf die eigene Person, sondern gleichzeitig auf Relationen zwischen ihr und ihrer Umwelt beziehen (vgl. *Haußer* 1983, Kap. 1), Umweltrepräsentationen aber üblicherweise konzeptuell vom „Selbstkonzept" einer Person getrennt werden. Im übrigen kann es sich bei selbstbezogenen Gedächtnisinhalten sowohl um syntaktisch strukturierte, in „semantischen Netzwerken" (vgl. *Johnson-Laird, Herrmann & Chaffin* 1984) verankerte Inhalte wie auch um visuelle, ganzheitlich-analog gespeicherte Repräsentationen handeln. Diese inhaltliche und formale Heterogenität des „Selbstkonzepts" läßt Auffassungen als unzulänglich erscheinen, die das Selbstkonzept einer Person als homogene Größe ansehen, die auf einem einzigen Bewertungskontinuum (von negativ nach positiv) anzusiedeln ist. Solche Auffassungen liegen einigen bekannten Meßinstrumenten und nach wie vor auch einem Teil der empirischen Forschung zugrunde (vgl. *Wylie* 1979). Im Laufe der letzten Jahre aber haben sich – auch in der schulbezogenen Forschung – differenziertere Konzeptionen zunehmend durchgesetzt. In Anlehnung an jüngere Netzwerktheorien des menschlichen Gedächtnisses orientieren sie sich großteils an einer Modellvorstellung, die das Selbstkonzept einer Person als hierarchisch organisiertes, multidimensionales System aussagenartiger Repräsentationen ansieht, wobei hierarchisch höhere Bestandteile sich auf breitere Situations- und Merkmalsbereiche beziehen als die jeweils untergeordneten Bestandteile (vgl. *Epstein* 1973). In der empirischen Pädagogik ist vor allem der Ansatz von *Shavelson, Hubner & Stanton* (1976) bekanntgeworden, der einem

auf der obersten Ebene angesiedelten „allgemeinen Selbstkonzept" ein „akademisches" und eine Reihe „nicht-akademischer" Selbstkonzepte (u.a. Körper-Selbstkonzept und soziales Selbstkonzept) unterordnet, die ihrerseits jeweils auf einer Reihe niedrigerer Aussageebenen aufbauen (mit nach unten zunehmender Bereichsspezifität der jeweiligen selbstbezogenen Aussagen). Prinzipiell ist an solchen Modellen in ähnlicher Weise Kritik zu üben wie generell an Netzwerktheorien des Gedächtnisses. So ist anzunehmen, daß Selbstkonzepte nur partiell hierarchisch organisiert sind; unter bestimmten Bedingungen können vermutlich Bestandteile niedrigerer Ebenen zeitstabiler sein als Bestandteile höherer Ebenen; und schließlich handelt es sich bei selbstbezogenen Gedächtnisinhalten nicht in jedem Falle um aussagenartige Repräsentationen. Dennoch stellen diese Ansätze einen Fortschritt gegenüber älteren Strukturmodellen dar.
Allgemein ist dabei als *„Fähigkeits-Selbstkonzept"* die – über Leistungsbereiche und Schulfächer hinweg generalisierte – Einschätzung eigener intellektueller Leistungsfähigkeit zu bezeichnen; als *„soziales Selbstkonzept"* die generalisierte Einschätzung eigener sozialer Kompetenzen und Beziehungen zu anderen Personen; und als *„Körper-Selbstkonzept"* die generalisierte Einschätzung des eigenen Körpers. Auf jeweils untergeordneten Ebenen sind z.B. Einschätzungen der Leistungsfähigkeit in einzelnen Schulfächern oder der Beziehungen zu bestimmten Personengruppen anzusiedeln. Auf einer übergeordneten Ebene hingegen ist das *„allgemeine Selbstwertgefühl"* (allgemeine „Selbstakzeptierung") als kognitiv-affektive Werteinschätzung der eigenen Person insgesamt zu lokalisieren. Die empirischen Befunde zu den Interrelationen und zum Entwicklungsverlauf von Fähigkeits-Selbstkonzept, nicht-akademischen Selbstkonzepten und allgemeinem Selbstwertgefühl im Schul- und Jugendalter zeigen folgendes Bild:

(a) *Struktur von Schüler-Selbstkonzepten.* Werte für Fähigkeits-Selbstkonzept, soziales Selbstkonzept und Körper-Selbstkonzept korrelieren untereinander meist nur in mittlerer Größenordnung (r = .30 bis .60; z.B. *Shavelson & Bolus* 1982; *Brunke & Hörmann* 1984; *Song & Hattie* 1984). Dies impliziert, daß es sich bei den betreffenden Selbsteinschätzungen tatsächlich um differenzierbare Selbstkonzeptdimensionen handelt. Darüber hinaus gilt dies auch für Selbsteinschätzungen, die eine Hierarchiestufe tiefer angesiedelt sind. So zeigen z.B. Fähigkeits-Selbsteinschätzungen für unterschiedliche Schulfächer untereinander und mit generalisierten Fähigkeits-Selbstkonzepten meist nur mäßige korrelative Zusammenhänge (z.B. *Jopt* 1978; *Shavelson & Bolus* 1982). In ähnlicher Weise ergeben sich schließlich auch für Fähigkeits-, soziales und Körper-Selbstkonzept einerseits und allgemeines Selbstwertgefühl andererseits Korrelationen mittlerer Größenordnung (z.B. *Morrison, Thomas & Weaver* 1973; *Chambliss* u.a. 1978; *Bachman* 1984). Vorläufig ungeklärt ist, welche Kausalbeziehungen diesen Interrelationen zugrundeliegen. Denkbar sind jeweils (a) gemeinsame Abhängigkeiten von dritten Größen (z.B. schulischen Einflüssen oder individuellen Mustern der Verarbeitung selbstbezogener Informationen) wie auch (b) Wirkungsverläufe von höheren zu niedrigeren Selbstkonzept-Ebenen (vgl. *Morrison, Thomas & Weaver* 1973), (c)

von niedrigeren zu höheren Ebenen, und (d) innerhalb derselben Ebene (z.B. kompensatorische Veränderungen des sozialen Selbstkonzepts bei Absinken des Fähigkeits-Selbstkonzepts oder umgekehrt). Besonders plausibel ist dabei die Vermutung, daß Umwelteinflüsse sich zunächst in weniger generalisierten Einschätzungen niederschlagen, die dann ihrerseits stufenweise die jeweils nächsthöheren Hierarchieebenen beeinflussen. *Shavelson & Bolus* (1982) prüften diese Annahme für den Bereich schulischer Fähigkeitseinschätzungen, konnten sie aber empirisch nur teilweise bestätigen.

(b) *Entwicklungsverlauf von Schüler-Selbstkonzepten.* Der Entwicklungsverlauf selbstbezogener Überzeugungen im Schulalter sieht für verschiedene Selbstkonzepte und Entwicklungsphasen unterschiedlich aus. Halbwegs gesichert sind die folgenden Befunde:

(ba) Das durchschnittliche *Fähigkeits-Selbstkonzept* sinkt im Laufe der ersten Schuljahre stark ab (dies gilt zumindest für traditionelle Schulformen mit interindividuell normierten Bewertungsprozessen). Träger dieser Entwicklung sind vor allem diejenigen Schüler, die häufigen schulischen Mißerfolgserfahrungen ausgesetzt sind; sie verändern ihre Selbsteinschätzung im Sinne einer Anpassung an die jeweilige relative Leistungsposition im Klassenverband, während Schüler ohne solche Erfahrungen ihre anfänglich positive Selbsteinschätzung beibehalten können. Neben kumulativen schulischen Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen dürften dabei auch kognitive Entwicklungsprozesse der Differenzierung von Fähigkeits- und Anstrengungseinschätzungen sowie unterschiedlicher Fähigkeitskonzeptionen eine Rolle spielen (vgl. *Jagacinski & Nicholls* 1984; *Nicholls* 1979; *Larned & Muller* 1979). Für höhere Klassenstufen lassen sich keine konsistenten *durchschnittlichen* Änderungen mehr nachweisen; wohl hingegen positionskongruente Entwicklungen für Schüler, die ihre relative Leistungsposition ändern (z.B. durch Wechsel der schulischen Bezugsgruppe; s.u.). Dementsprechend dürfte auch die Stabilität interindividueller Differenzen von Fähigkeits-Selbsteinschätzungen vom jeweiligen schulischen Verlaufskontext abhängen. In der amerikanischen Literatur berichtete Stabilitätskoeffizienten liegen zwischen ca. r = .70 für ein 4-Monats-Intervall bei Achtkläßlern (*Shavelson & Bolus* 1982) und r = .31, .35 und .13 für die Zeit von der zweiten bis zur fünften bzw. der fünften zur zehnten und der zweiten zur zehnten Klassenstufe (*Newman* 1984). Solche Koeffizienten deuten an, daß sich auch nach der Grundschulzeit eine erhebliche individuelle Verlaufsdynamik abspielen kann, die einigen Raum für Entwicklungswirkungen schulischer und außerschulischer Faktoren läßt.

(bb) Wenig bekannt ist demgegenüber zum Entwicklungsverlauf *sozialer* und *körperbezogener* Selbstkonzepte im Schulalter (vgl. *Larned & Muller* 1979). Zu vermuten ist z.B., daß zwar allgemeine und fähigkeitsbezogene Selbstkonzeptbereiche im Pubertäts- und Jugendalter keine dramatischen Veränderungen zeigen, wohl hingegen sexuelle körperbezogene und soziale Selbstkonzepte.

(bc) Im Gegensatz zu gängigen psychoanalytischen und alltagstheoretischen Auffassungen schließlich zeigen *„allgemeines Selbstkonzept"* (als Konglomerat bereichsspezifischer Einschätzungen) und *allgemeines Selbstwertgefühl* kein allgemei-

nes krisenhaftes Absinken während des Jugendalter (vgl. *Offer* 1984). Für die späteren Jugendjahre (nach dem Einschnitt der Pubertät) zeigt sich meist sogar ein leichter Anstieg des durchschnittlichen allgemeinen Selbstwertgefühls (z.B. *Bachmann & O'Malley* 1977; *Hertz-Lazarowitz & Sharan* 1979; *Protinsky & Farrier* 1980). Auch hier aber zeigen Koeffizienten zur Stabilität interindividueller Differenzen (vgl. *Bachman* 1984), daß sich im Einzelfall eine erhebliche Entwicklungsdynamik abspielen kann.
Darüber hinaus demonstrieren einige Untersuchungen, daß sich selbstbezogene Überzeugungen vor allem im Lauf der Grundschuljahre, aber auch während des Jugendalters im Sinne zunehmender Differenzierung, Abstraktion und Integration kognitiv-strukturell weiterentwickeln (vgl. *Bernstein* 1980). Unzureichend ist dabei allerdings analysiert worden, welchen qualitativ-inhaltlichen Veränderungen sie gleichzeitig unterliegen; die bisherige Forschung hat sich weitgehend auf quantitative und formal-strukturelle Selbstkonzeptaspekte beschränkt.
Insgesamt läßt die Befundlage zur Struktur und Entwicklungsverlauf von Selbstkonzepten im Schulalter die folgenden beiden summarischen Schlußfolgerungen zu: (1) Unterschiedliche Komponenten von Schüler-Selbstkonzepten lassen sich sowohl querschnittlich-strukturell als auch in ihren Entwicklungsverläufen separieren. (2) Entsprechende Entwicklungsprozesse zeigen zumindest langfristig eine Dynamik, die – auch über das Grundschulalter hinaus – einigen Raum für Umwelteinflüsse und damit auch für Einwirkungen von schulischer Seite läßt.

1.2 Selbstkonzept und „Identität"

Problematischer als der Selbstkonzeptbegriff – und wohl deshalb oft gemieden – ist der Begriff „Identität". In Anlehnung an *Haußer* (1983) kann unter individueller „Identität" die Gesamtheit derjenigen gedächtnismäßig gespeicherten kognitiven Repräsentationen verstanden werden, deren Inhalte persönlich sehr bedeutsam sind. Identität wird in diesem Sinne also von persönlichen Wissensbeständen und Überzeugungen konstituiert, deren Gegenständen hohe subjektive Valenz zukommt (vgl. *Pekrun* 1985 d). Damit ist „Identität" ebenso wie „Selbstkonzept" ein subjektiv-reflexiver Begriff. So wird z.B. die leistungsbezogene Identität eines Schülers nicht durch seine faktischen Leistungshandlungen, leistungsbezogenen Emotionen etc. bestimmt, sondern erst durch sein Bewußtsein dieser Handlungen und Emotionen.
Da die eigene Person in der Regel persönlich hoch bedeutsam ist (zumindest in ihren zentralen Aspekten und in westlichen Kulturkreisen), folgt aus einer solchen Identitätsdefinition unmittelbar, daß Selbstkonzepte – als Überzeugungen, welche die eigene Person repräsentieren – wesentliche Konstituenten individueller Identität sind. Darüber hinaus umfaßt „Identität" als weitere Bestandteile aber auch Wissen und Überzeugungen zu (a) Relationen zwischen eigener Person und Umwelt (z.B. handlungsbezogene Kontroll- und Valenzüberzeugungen; vgl. *Krampen* 1982; *Pekrun* 1983 a, 1985 c) und (b) Aspekten von persönlicher Umwelt und Welt im allgemeinen, soweit diese jeweils persönlich hinreichend bedeutsam sind (z.B.

Einstellungen zu religiösen, kulturellen und politischen Problemen). Dieser Beitrag konzentriert sich auf Selbstkonzepte als zentrale Bestandteile der Identität von Heranwachsenden; eine umfassendere Darstellung der Identitätsproblematik im Schulalter ist hier nicht möglich (vgl. *Haußer* 1983; *Oerter* 1982). Einzugehen ist nun auf die schulischen Bedingungsfaktoren der Entwicklung solcher selbstbezogenen Identitätsbestandteile.

1.3 Konstitution von Schülergruppen und Selbstkonzeptentwicklung.

Die Zuordnung von Schülern zu Lerngruppen erfolgt in zeitgenössischen Schulsystemen in der Regel nach Alters- und Leistungskriterien, wobei sich verschiedene Systeme primär durch unterschiedliche Formen der Leistungsdifferenzierung unterscheiden (vgl. *Fend* 1982; *Haußer* 1980, 1981; *Pekrun* 1985b). Diese lassen sich anordnen auf einem Kontinuum von der Konstitution leistungshomogener Schülergruppen („ability grouping"; starke Leistungsdifferenzierung zwischen Schülergruppen, geringe Unterschiede innerhalb der Gruppen) bis zur Konstitution heterogener Gruppen (fehlende Leistungsdifferenzierung zwischen den Gruppen, große Unterschiede innerhalb der Gruppen). Dementsprechend hat sich die Selbstkonzeptforschung hier auf die Effekte unterschiedlicher *Methoden der Leistungsgruppierung* konzentriert, wobei meist allgemeine Selbstkonzepte oder Fähigkeits-Selbstkonzepte als abhängige Variablen dienten. Ein Großteil der resultierenden Befunde zu den durchschnittlichen Selbstkonzept-Effekten homogener vs. heterogener Leistungsgruppierung wurde von *Kulik & Kulik* (1982) anhand metaanalytischer Methodik (vgl. *Fricke & Treinies* 1985) gesichtet. Es zeigte sich, daß der – über die einbezogenen Untersuchungen gemittelte – Unterschied in den Schülerselbstkonzepten bei homogener und heterogener Leistungsgruppierung nahe Null lag. Zwar beschränkte sich diese Metaanalyse auf die Effekte unterschiedlicher Formen binnen- (und nicht zwischen-) schulischer Leistungsdifferenzierung innerhalb der Sekundarstufe I; zudem differenzierte sie nicht zwischen verschiedenen Selbstkonzeptvariablen. Dennoch dürften ihre Resultate generalisierbar sein. So zeigten sich z.B. auch in den deutschen Schulsystemuntersuchungen zu differentiellen Effekten von Gesamtschulen (binnenschulische Leistungsdifferenzierung) und gegliedertem Schulwesen (zwischenschulische Leistungsdifferenzierung) keine wesentlichen Unterschiede in den durchschnittlichen Fähigkeits-Selbstkonzepten (*Fend* 1982, Kap. 7; vgl. auch *Haenisch & Lukesch* 1980). Eine Teilerklärung dürfte darin zu finden sein, daß sich auch in den durchschnittlichen schulischen Leistungen, die sich bei homogener Leistungsgruppierung einerseits und heterogener Gruppierung andererseits ergeben, keine oder nur schwache Unterschiede zeigen (hierzu *Fend* 1980, 1982; *Kulik & Kulik* 1982). Entscheidender aber ist eine andere Erklärung: Schulbezogene Fähigkeitseinschätzungen bilden sich vermutlich großteils in Kongruenz zur Leistungsposition innerhalb der jeweiligen Bezugsgruppe – unabhängig davon, ob diese eher leistungshomogen oder eher leistungsheterogen zusammengesetzt ist. Dies impliziert, daß sowohl bei relativ homogener wie auch bei relativ heterogener Gruppierung einige Schüler eher gün-

stige, andere eher ungünstige Fähigkeits-Selbstkonzepte entwickeln – mit der Folge, daß die *durchschnittlichen* Selbsteinschätzungen bei homogener und heterogener Gruppierung ähnlich ausfallen.

Anders steht es hingegen mit den Effekten der *Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Leistungsgruppen* (mit unterschiedlichem Leistungsniveau) innerhalb leistungsdifferenzierender Schulsysteme sowie den Effekten von Übergängen zwischen verschiedenen Gruppen, die sich in Leistungsniveau oder -varianz unterscheiden. Hier zeigen amerikanische wie deutsche Untersuchungen, daß die relative Leistungsposition innerhalb der jeweiligen Bezugsgruppe tatsächlich entscheidend für die Bildung von Fähigkeits-Selbstkonzepten ist. Dies zeigt sich beispielsweise daran, daß bei Übergängen zu einer leistungs*höheren* Schulart (z.B. von der Grundschule ins Gymnasium) vormals relativ leistungsstarke Schüler nun zum Teil – in Kongruenz zur Änderung ihrer relativen Leistungsposition – Absenkungen ihres Selbstkonzepts erleiden, während für vormals relativ leistungsschwache Schüler beim Übergang in leistungs*niedrigere* Schularten (z.B. von der Grund- in die Sonderschule) das Gegenteil zutrifft (vgl. *Krug & Peters* 1977; *Rheinberg & Enstrup* 1977; *Lange, Kuffner & Schwarzer* 1983; *Jerusalem* 1984; sowie *Strang, Smith & Rogers* 1978; *Marsh* 1984). Zu folgern ist (zumindest für Schüler traditioneller Schulformen), daß schulbezogene Fähigkeits-Selbstkonzepte spätestens nach der Grundschulzeit hauptsächlich auf interindividuellen, an Gruppenmaßstäben orientierten Bezugsnormen basieren, weniger hingegen auf intraindividuellen oder sachbezogenen Vergleichsmaßstäben (die sich am eigenen Leistungsvermögen bzw. den jeweiligen stofflichen Leistungsanforderungen orientieren; vgl. *Heckhausen* 1974). Kaum geklärt ist allerdings bisher, (a) unter welchen Bedingungen jeweils welcher Personenkreis als Bezugsgruppe für Fähigkeits-Selbsteinschätzungen dient, und (b) welches im einzelnen die sozialen und psychischen Mechanismen sind, die den resultierenden Bezugsgruppeneffekten zugrundeliegen (vgl. *Dakin & Arrowood* 1981). Anzunehmen ist hierzu folgendes:

(a) In Abhängigkeit vom jeweils thematisierten Fähigkeitsbereich dürften Personen als Bezugsgruppe für Fähigkeits-Selbsteinschätzungen dienen, die u.a. die folgenden beiden Bedingungen erfüllen: Sie müssen (1) aktiv (über entsprechende Mitteilungen) oder passiv (als Vergleichspersonen) Fähigkeitsinformationen liefern können, wobei Vergleichbarkeit (z.B. Gleichaltrigkeit) eine Voraussetzung dafür ist, als Vergleichsperson zu fungieren (vgl. *Salovey & Rodin* 1984); und sie müssen (2) entsprechende Informationen in aufmerksamkeitsfokussierender Weise liefern, also hinreichend deutlich bzw. häufig im Wahrnehmungsfeld auftauchen (vgl. *Faunce* 1984). Für Einschätzungen von Fähigkeiten, die im Schulunterricht gefordert sind, dürften dies in der Regel die Mitglieder der eigenen Klasse sein. Ganz anders kann dies jedoch bei Einschätzungen der Fähigkeiten zu schulunabhängigen Leistungen, der allgemeinen Intelligenz etc. aussehen (insbesondere bei älteren Schülern, die zur Verarbeitung auch von abstrakter Vergleichsinformation in der Lage sind, sowie generell bei Einschätzungen, denen primär intraindividuelle oder sachbezogene und nicht interindividuelle Vergleichsmaßstäbe zugrundelie-

gen; vgl. *Rheinberg, Lührmann & Wagner* 1977). Dementsprechend ist nicht davon auszugehen, daß Fähigkeits-Selbsteinschätzungen in jedem Falle von den jeweiligen schulischen Bezugsgruppen abhängen.
(b) Alle Arten von Fähigkeitsinformationen über die eigene Person können zu Bezugsgruppeneffekten führen. Dabei ist insbesondere für das deutsche Schulwesen anzunehmen, daß Fähigkeits-Zuschreibungen durch Lehrer, Mitschüler und Eltern, die (meist klassennormbezogenen) Resultate quantitativer Bewertungsprozesse (Schulnoten) sowie die Ergebnisse direkter Vergleiche zwischen eigenen und fremden Leistungsprodukten (z.B. der Qualität der Antworten im Unterricht) konvergieren. Der oft betonte direkte Vergleich mit den Mitschülern (z.B. *Marsh* 1984) ist mithin für Bezugsgruppeneffekte der geschilderten Art nicht unbedingt erforderlich.
Kritisch ist schließlich die Frage, in welchem Ausmaß schulische Bezugsgruppeneffekte auf das allgemeine Selbstwertgefühl durchschlagen. Für die Effekte von schulischen Bezugsgruppenwechseln ist dies bisher nicht geklärt worden. Die Befunde für den Einfluß von – meist bezugsgruppen-normierten – Leistungsresultaten hingegen zeigen, daß dies – wenn auch in durchschnittlich schwachem Ausmaß – der Fall ist; hierauf ist im folgenden näher einzugehen.

1.4 Schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung

Institutionalisierte schulische Leistungsbewertungen unterscheiden sich u.a. bezüglich (1) ihrer Häufigkeit; (2) ihrer Inhalte (thematisierte Leistungsbereiche); (3) ihrer Darstellungsform (quantitative vs. qualitative, schriftliche vs. mündliche Bewertungen); (4) der Mitteilungssituation (Ausmaß der Öffentlichkeit von Bewertungen); (5) der jeweils zugrundeliegenden Bezugsnormen (interindividuelle, intraindividuelle oder sachbezogene Bewertungsmaßstäbe); sowie (6) der Folgen für den bewerteten Schüler (z.B. der Selektionskonsequenzen für die schulische und nachschulische Ausbildungskarriere; auf die Selbstkonzeptwirkungen der resultierenden schulischen Gruppenzugehörigkeiten wurde oben eingegangen). Differenzierte empirische Analysen zu den Einflüssen unterschiedlicher Bewertungsmethoden auf die Selbstkonzeptentwicklung aber sind selten (vgl. *Krampen* 1985; *Lißmann & Paetzold* 1984). Anzunehmen ist beispielsweise, daß intraindividuell oder inhaltlich orientierte Bewertungsmaßstäbe auch leistungsschwächeren Schülern eher die Chance zu günstigen Selbstkonzeptentwicklungen lassen als interindividuelle Maßstäbe, die sich an der Leistungsverteilung innerhalb der Klasse orientieren (wie z.B. das traditionelle deutsche Zensurenwesen; *Krampen* 1985).
Fast alle Analysen zu diesem Problembereich konzentrierten sich auf die Selbstkonzeptkorrelate der quantitativen *Resultate* schulischer Bewertungsprozesse, ohne daß zwischen unterschiedlichen Arten von Bewertungsprozeduren oder zugrundeliegenden Bezugsnormen differenziert wurde. Die entsprechenden Untersuchungen stellen gleichzeitig einen Schwerpunkt bisheriger Selbstkonzeptforschung dar. So konnten z.B. *Hansford & Hattie* (1982) 702 Studien zum Zusammenhang von Selbstkonzepten und ähnlichen Größen einerseits und schulischen Leistungen

sowie schulbezogenen Fähigkeiten andererseits lokalisieren. Ihre metaanalytische Aufbereitung einer Teilstichprobe von 128 Untersuchungen erbrachte eine durchschnittliche Selbstkonzept-Schulleistungs-Korrelation (Median der einbezogenen Einzelkoeffizienten) von r = .23. Detailliertere Analysen zeigten, daß die Enge des durchschnittlichen Zusammenhangs u.a. von der Art der jeweiligen Selbstkonzept- und Leistungsvariablen sowie von der Klassenstufe abhängt (zu jeweils ähnlichen Schlußfolgerungen kommen auch andere Übersichten; *Bloom* 1976; *Uguroglu & Walberg* 1979; *West, Fish & Stevens* 1980; *Pekrun* 1983a): (a) Im Laufe der ersten Klassenstufen wird der Selbstkonzept-Schulleistungs-Zusammenhang zunehmend enger. Ebenso wie das oben erwähnte Absinken des durchschnittlichen Fähigkeits-Selbstkonzepts während der Grundschulzeit läßt sich auch dieser Befund als Resultat des zunehmenden Einflusses kumulativer Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen interpretieren. (b) Zusammenhänge mit Selbstkonzeptwerten fallen für Schulnoten enger aus als für objektive Leistungs- und Intelligenztests. Dies ist so zu erklären, daß Schulnoten deutlicher sichtbar sind als die zugrundeliegenden Fähigkeiten und meist auch stärker mit anderen Vergleichsinformationen von Lehrern und Klassenkameraden konvergieren. (c) Zusammenhänge schulischer Leistungswerte mit Fähigkeits-Selbstkonzepten sind deutlich enger als entsprechende Zusammenhänge mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl. Dabei ergaben sich durchschnittliche Korrelationskoeffizienten (jeweils Mediane der Koeffizienten aus den einbezogenen Einzeluntersuchungen) von r = .42 (Fähigkeits-Selbstkonzept) vs. r = .22 (allgemeines Selbstwertgefühl; 20 bzw. 31 analysierte Untersuchungen). Koeffizienten in der Größenordnung von r = .30 bis .60 zeigen sich im übrigen auch für Beziehungen zwischen Leistungsresultaten in Einzelfächern und zugeordneten fachspezifischen Fähigkeits-Selbstkonzepten (z.B. *Jopt* 1978; *Shavelson & Bolus* 1982; *Newman* 1984). Hier scheint es sich also um den – in der empirischen Pädagogik seltenen – Fall einer konsistenten, mittlerweile hinreichend gesicherten Befundlage zu handeln (wobei deutsche Untersuchungen jeweils zu ähnlichen Schlußfolgerungen kommen wie amerikanische). Eine Ausnahme stellt allerdings der Zusammenhang schulischer Leistungsresultate mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl dar. Die Übertragbarkeit des berichteten, in amerikanischen Untersuchungen gewonnenen empirischen Zusammenhangs auf deutsche Verhältnisse ist offen, seit *Fend* (1984) für eine größere Schülerstichprobe der Sekundarstufe I eine Reihe von Nullkorrelationen für die Beziehungen von Schulnoten und Schulartzugehörigkeit einerseits zur allgemeinen Selbstakzeptierung andererseits berichtet hat. Zwei kritische Probleme stellen sich hier: (a) Welche kausalen Mechanismen produzieren die gefundenen korrelativen Zusammenhänge zwischen Leistungsresultaten und Selbstkonzeptwerten; und (b) unter welchen Bedingungen schlagen sich Leistungsresultate und zugeordnete Fähigkeits-Selbstkonzepte im allgemeinen Selbstwertgefühl eines Schülers nieder?

(a) Inwieweit die oben genannten Zusammenhangskoeffizienten tatsächlich für Identitätswirkungen schulischer Prozesse sprechen, hängt von den zugrundeliegenden Kausalbeziehungen ab: bedingen schulische Leistungsbewertungen die Selbst-

konzeptentwicklung, liegen – umgekehrt – Selbsteinschätzungen der Leistungsentwicklung zugrunde, werden beide durch dritte Größen bedingt, oder ist die Realität durch mehr als eine dieser Möglichkeiten gekennzeichnet? Einige jüngere Untersuchungen sind dieser Frage mit kausalanalytischer und z.T. auch längsschnittlicher Methodik nachgegangen (*Calsyn & Kenny* 1977; *Bachmann & O'Malley* 1977; *Maruyama, Rubin & Kingsbury* 1981; *Shavelson & Bolus* 1982; *Watkins* 1982; *Felson* 1984; *Jerusalem* 1984; *Marsh* 1984; *Marsh & Parker* 1984; *Song & Hattie* 1984). Dabei zeigte sich Evidenz für alle drei genannten kausalen Möglichkeiten. Zusammenfassend läßt sich die Befundlage so interpretieren, daß schulische Leistungresultate sich auf Fähigkeits-Selbstkonzepte etwas stärker auswirken als umgekehrt (wobei nicht auszuschließen ist, daß die relative Dominanz unterschiedlicher Wirkrichtungen auch von der jeweiligen Entwicklungsstufe abhängt; hierzu *Newman* 1984). Weitere Klärungen sind allerdings erst zu erwarten, wenn die zugrundeliegenden psychischen Mechanismen einer – bisher fehlenden – näheren Analyse unterzogen werden (vgl. *Pekrun* 1983a, 1985c, 1985d). In einer ersten Näherung ist folgendes anzunehmen: (1) Schulische Leistungsresultate (Schulnoten) schlagen sich in direkter Weise in zugeordneten Fähigkeits-Selbstkonzepten nieder. Dies gilt zumindest dann, wenn die betreffenden Leistungsresultate (a) mit anderen Fähigkeitsinformationen (von Lehrern, Mitschülern, Eltern etc.) konvergieren und (b) ursächlich auf vorhandene oder fehlende eigene Fähigkeiten zurückgeführt werden (und nicht z.B. auf personexterne Faktoren; vgl. *Nicholls* 1979). (2) Umgekehrt führen Fähigkeits-Selbstkonzepte (a) zu entsprechenden Leistungserwartungen, die ihrerseits (b) leistungsbezogenen Motivationsbildungen (z.B. schulischer Anstrengungsmotivation) und Emotionen (z.B. Prüfungsangst) zugrundeliegen. Diese wiederum beeinflussen (c) schulische Leistungsprozesse und damit auch deren Bewertungsresultate (zu den involvierten Teilprozessen z.B. *Brockner* 1979; *Pekrun* 1984, 1985c). Eine solche Wirkungskette könnte auch die Dominanz des Leistungseinflusses auf die Selbstkonzeptentwicklung erklären, da – den genannten Annahmen zufolge – bei Rückwirkungen von Selbstkonzepten auf Leistungen eine Reihe von Zwischenprozessen involviert sind, die jeweils von einer Reihe anderer personinterner und -externer Größen mitgesteuert werden.

Die empirisch nahegelegte und theoretisch ableitbare kausale Dominanz der Leistungs- über die Selbstkonzeptentwicklung erlaubt es nun, den oben genannten Zusammenhang von Leistungsresultaten mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl von Schülern kausal zu interpretieren: Die vorliegenden Befunde sprechen in ihrer Mehrzahl dafür, daß das allgemeine Selbstwertgefühl zwar nicht nur und nicht primär, aber in der Regel *auch* von schulischen Prozessen bestimmt wird.

(b) Über die letztgenannte Schlußfolgerung hinaus aber ist anzunehmen, daß das Auftreten und Ausmaß von Einflüssen schulischer Bewertungsprozesse auf das allgemeine Selbstwertgefühl von verschiedenen proximalen und distalen Randbedingungen abhängt. So vermutete z.B. schon *James* (1890, S. 310), daß Fähigkeits-Selbsteinschätzungen bzw. die zugrundeliegenden Leistungen nur dann selbstwertrelevant werden, wenn dem betreffenden Fähigkeits- und Leistungsbereich subjek-

tive Bedeutsamkeit zukommt. Mithin ist anzunehmen, daß auch die Selbstwertrelevanz von schulischen Leistungsbewertungen und zugeordneten Selbsteinschätzungen von (a) der subjektiven Valenz des jeweiligen Leistungs- und Einschätzungsbereichs abhängt. Hinzutreten dürften (b) die Häufigkeit, Wahrnehmungsintensität, Eindeutigkeit und Glaubwürdigkeit entsprechender fremd- oder selbstgenerierter Informationen (vgl. *Shrauger & Schoenemann* 1979; *Faunce* 1984); und damit auch (c) motivationale und kognitive Muster der Verarbeitung selbstbezogener Informationen (Selbstaufmerksamkeit, Bedürfnis nach kognitiver Konsistenz etc.; vgl. *Jerusalem* 1984). Zu bedenken ist schließlich auch, daß möglicherweise nicht die Einschätzungen vorhandener Fähigkeiten als solcher, sondern eher das Ausmaß ihrer Übereinstimmung oder Diskrepanz mit den jeweils idealiter erwünschten Fähigkeiten („Ideal-Selbstkonzept") selbstwertrelevant wird. Dabei dürften einige der genannten Parameter ihrerseits vom Stellenwert der Selektions- und sonstigen Konsequenzen schulischer Leistungsresultate sowie vom normativen Kontext in Schule, Altersgruppe und Familie abhängen (*Fend* 1984). Empirisch sind diese Vermutungen bisher allerdings kaum geprüft worden. Dies gilt auch für die erstgenannte, zentrale Annahme, daß die Selbstwertwirksamkeit von Leistungsinformationen valenzabhängig ist (zu ersten, teils bestätigenden, teils enttäuschenden Befunden *Kaplan* 1980; *Faunce* 1984; *Hoge & McCarthy* 1984).

1.5 Lehrer- und Mitschülerverhalten und Selbstkonzeptentwicklung

Das Verhalten von Lehrern und Mitschülern ist vor allem in seinen *wahrgenommenen* Formen entwicklungsrelevant. Sofern die betreffenden Verhaltensweisen als typisch erlebt werden, konstituieren entsprechende Wahrnehmungen gleichzeitig das jeweilige *Unterrichts-* bzw. *Klassen-Klima* (vgl. *Dreesmann* 1982; *Pekrun* 1985a). Die Befundlage zu den Selbstkonzeptwirkungen faktischen oder wahrgenommenen Lehrer- und Mitschülerverhaltens aber ist spärlich (wenn man von den oben diskutierten Untersuchungen zu den Effekten quantitativer Leistungsbewertungen absieht). Aus theoretischen Überlegungen und den wenigen vorliegenden Befunden lassen sich u.a. die folgenden summarischen Vermutungen ableiten (hierzu auch *Blumenfeld* u.a. 1982; *Marshall & Weinstein* 1984):

(a) Direkte oder indirekte *Eigenschafts-Zuschreibungen* durch Lehrer und Mitschüler führen vermutlich vor allem dann zur Bildung entsprechender Selbsteinschätzungen, wenn diese Zuschreibungen mit Informationen aus anderen Quellen (Schulnoten, Einschätzungen der Eltern etc.) übereinstimmen. Indirekte Eigenschaftszuschreibungen können dabei insbesondere von Rückmeldungs- und Hilfeverhalten impliziert sein. So können z.B. Lob und Hilfestellungen – in Abhängigkeit von Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtskontext etc. – sowohl positive als auch negative Fähigkeitsinformationen beinhalten (vgl. *Blumenfeld* u.a. 1982; *Meyer* 1984).
(b) Die *Unterrichtsbemühungen* von Lehrern dürften dann positiven Einfluß auf fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte von Schülern nehmen, wenn sie zu einem klar

strukturierten, aufgabenorientierten, verständlichen und damit insgesamt lern- und verständnisgünstigen Unterricht (vgl. *Brophy* 1983) führen. In ähnlicher Weise kann für das *Unterstützungsverhalten* (Lob- und Hilfeverhalten) von Lehrern gelten, daß es über den Aufbau lerngünstiger Motivations- und Emotionsbildung (*Helmke* 1983; *Pekrun* 1983a) positiv zum Unterrichtsverständnis beitragen und damit zu günstigen Fähigkeits-Selbstkonzepten führen kann, während für eher bestrafungsorientiertes Verhalten („Strenge") das Gegenteil gelten mag. Allerdings handelt es sich hier jeweils um indirekte Effekte, deren Auftreten vermutlich von zusätzlichen Randbedingungen der Motivations-, Emotions- und Leistungsbildung abhängt. Darüber hinaus können solche Effekte überlagert und im Extremfall in ihr Gegenteil verkehrt werden, wenn z.B. – wie oben erwähnt – Unterstützungsverhalten negative Fähigkeits-Zuschreibungen impliziert, oder wenn die Verständnis- und Fähigkeitseffekte hohen Unterrichtsengagements von klassennormbezogenen (und damit zwangsläufig teils negativen) Leistungsbewertungen für einen Teil der Schüler konterkariert werden. Empirisch ist ungeklärt, in welcher Weise die hier involvierten Einzelfaktoren zusammenwirken. Die Gesamtwirkungen auf die Entwicklung von Fähigkeits-Selbstkonzepten scheinen – zumindest für die schülerseitigen Wahrnehmungen von Lehrerengagement und -unterstützung – positiv zu sein (vgl. *Dreesmann* 1981; *Jerusalem* 1984; und zu analogen Befunden im Bereich familiärer Unterstützung und allgemeiner Selbstkonzeptentwicklung z.B. *Dolan* 1981; *Watkins* 1982; *Song & Hattie* 1984). Direkter und eindeutiger aber dürfte der Einfluß des Unterstützungs- und Bestrafungsverhaltens von Lehrern auf die Bildung lehrerbezogener *sozialer* Selbstkonzepte sein, da diese vermutlich unmittelbar von der Qualität der jeweiligen Lehrer-Schüler-Beziehungen abhängen.
(c) Die von Schulsystem und Lehrer gesetzten *pädagogischen Zielstrukturen* und das resultierende *Wettbewerbs-* und *Kooperationsverhalten* innerhalb der Klassengemeinschaft dürften ebenfalls selbstkonzeptrelevant sein. Unterschieden werden üblicherweise kompetitive, kooperative und individualisierende Strukturen (vgl. *Johnson* u.a. 1981). Bei kompetitiven Strukturen hängt die Erreichung individueller Leistungsziele davon ab, daß andere ihre Ziele nicht erreichen (d.h. schlechtere Leistungen erzielen); bei kooperativen Strukturen ist die Zielerreichung abhängig davon, daß andere ihre Ziele ebenfalls erreichen; und bei individualisierenden Zielstrukturen sind die Zielerreichungen verschiedener Personen unabhängig voneinander. Die übliche klassennormbezogene Vergabe von Notenwerten impliziert eine kompetitive Zielstruktur: Nur derjenige erhält gute Noten, der andere in seiner Klasse überflügelt. Allerdings verbleibt ein Spielraum, der von Lehrern und Klassengemeinschaft eher im Sinne der Schaffung eines Wettbewerbs- oder eines Kooperationsklimas genutzt werden kann. Für wettbewerbsorientierte Bedingungen gilt, daß nur ein Teil der Schüler Erfolg und mithin eine Chance hat, günstige Fähigkeits-Selbstkonzepte zu entwickeln, während andere Schüler zwangsläufig Mißerfolgserfahrungen ausgesetzt sind und dementsprechend eher ungünstige Selbsteinschätzungen entwickeln dürften. Unter Kooperationsbedingungen hingegen bestehen in der Regel vermutlich auch für leistungsschwächere Schüler Chancen zu Erfolgserfahrungen und entsprechenden Selbstkonzeptbildungen. Mithin

dürften Fähigkeits-Selbstkonzepte bei hohem Wettbewerb innerhalb der Klassengemeinschaft im Durchschnitt negativer ausfallen als bei niedrigem Wettbewerb, während für Kooperation vermutlich das Gegenteil gilt (hierzu *Ames* 1981; *Marshall & Weinstein* 1984). Schulische Felduntersuchungen hierzu stehen allerdings noch aus. Anzunehmen ist schließlich auch, daß ein konkurrenzorientiertes Klima zu einer verschlechterten Qualität der Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft und damit zu durchschnittlich eher negativen mitschülerbezogenen sozialen Selbstkonzepten führt, während für ein kooperationsorientiertes Klima das Gegenteil zu vermuten ist.
(d) In ähnlicher Weise ist schließlich auch für das allgemeine (nicht spezifisch leistungsbezogene) *Unterstützungs-* und *Affiliationsverhalten* von Mitschülern anzunehmen, daß es sich günstig auf Fähigkeits- und insbesondere auf soziale Selbstkonzepte von Schülern auswirkt. –
Die obige Diskussion konzentrierte sich auf die mutmaßlich entscheidenden Umweltbedingungen der Selbstkonzeptentwicklung von Schülern, soweit diese in Schule und Unterricht lokalisiert sind (zu einigen weiteren unterrichtlichen Einflußfaktoren *Marshall & Weinstein* 1984). Die skizzierte Befundlage läßt sich in der folgenden Weise summarisch zusammenfassen: Formelle und informelle schulische Bewertungsprozeduren und (unter bestimmten Bedingungen) auch die resultierenden schulischen Gruppenzugehörigkeiten schlagen sich zentral in den Fähigkeits-Selbsteinschätzungen von Schülern nieder; damit beeinflussen sie in der Regel auch – in abgeschwächter Form – die allgemeine Selbstakzeptierung. Weitgehend offen bleibt dabei aber u.a., in welcher Weise die Selbstkonzepteinflüsse von Leistungsresultaten und Gruppenzugehörigkeiten zusammenwirken; welchen Einfluß das Verhalten von Lehrern und Mitschülern in seinen faktischen und wahrgenommenen Formen nimmt; in welcher Weise schulische Prozesse auf die Entwicklung nicht-akademischer (z.B. sozialer) Selbstkonzepte einwirken; und wie groß schließlich die Gesamtwirkung unterschiedlicher schulischer Entwicklungsbedingungen auf allgemeine Selbstwertgefühle und damit den psychischen Gesamthaushalt von Schülern ist.
Die im folgenden zu skizzierende empirische Analyse geht diesen Problemen nach. Dabei liegen ihr insbesondere die folgenden Fragen zugrunde:

(a) Wie sieht die *interne Struktur* von Schülerselbstkonzepten aus? In Entsprechung zu den diskutierten Befunden anderer Untersuchungen wird dabei angenommen, daß bereichsspezifische Selbstkonzepte untereinander und vom allgemeinen Selbstwertgefühl empirisch separierbar sind.
(b) Welchen Einfluß nehmen schulische *Gruppenzugehörigkeiten* einerseits und schulische *Leistungsresultate* (Schulnoten) andererseits auf die Selbstkonzeptentwicklung? Bei der hier untersuchten Stichprobe handelt es sich um Fünft- und Sechstkläßler aus hessischen Förderstufen. Diese integrierte Schulform ist durch binnenschulische Leistungsdifferenzierung in den Hauptfächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) und integrierten Unterricht in allen anderen Fächern gekennzeichnet. Zu vermuten ist deshalb, daß jeweils die gesamte Klasse als Bezugsmaß-

stab für die Bildung von Fähigkeits-Selbstkonzepten dient, wobei sowohl die Leistungskurs-Zugehörigkeiten als auch die jeweiligen Schulnoten als Vergleichsinformationen dienen. Dementsprechend wird angenommen, daß sowohl die Höhe der Leistungsgruppen-Zugehörigkeiten als auch die Schulnoten in den Leistungsfächern (in Abhängigkeit vom Gewicht des jeweiligen Faches) in positiven Zusammenhängen mit den Fähigkeits-Selbsteinschätzungen der betreffenden Schüler stehen.

(c) Welchen Einfluß nimmt das *Unterrichtsklima* (wahrgenommenes Lehrer- und Mitschülerverhalten) auf die Selbstkonzeptentwicklung?

(d) Nehmen schulische Faktoren direkten Einfluß auf das *allgemeine Selbstwertgefühl* von Schülern, oder werden solche Einflüsse durch Entwicklungen bereichsspezifischer Selbstkonzepte vermittelt, die dann ihrerseits zum Selbstwertgefühl beitragen (vgl. Abschn. 1.1)? Wie groß schließlich ist der Einfluß unterschiedlicher schulischer Faktoren auf die allgemeine Selbstakzeptierung von Schülern? Vermutet wird dabei, daß Schule und Unterricht Einfluß auf das allgemeine Selbstwertgefühl von Schülern nehmen, daß dieser Einfluß aber von bereichsspezifischen Selbsteinschätzungen mediiert wird und im übrigen von der subjektiven Bedeutsamkeit schulischer Prozesse für den betreffenden Schüler abhängt.

2. Methode

2.1 Stichprobe, Untersuchungsablauf, Instrumentarium

Die Stichprobe umfaßte 450 Fünft- und Sechstkläßler aus hessischen Förderstufen (224 Mädchen, 226 Jungen; Altersdurchschnitt 12, 2 Jahre). Die Untersuchung erfolgte als querschnittlich angelegte Befragung im Klassenverband (Einzelheiten in *Pekrun* 1983 a). Schulnoten und Leistungskurs-Zugehörigkeiten wurden aus den Schulakten erhoben; alle anderen Variablen wurden anhand standardisierter Fragebogenskalen erfaßt, die für diese Untersuchung entwickelt worden waren (theoretische Grundlagen, Items sowie test- und faktorenstatistische Daten jeweils in *Pekrun* 1983 a). Die folgenden Variablen gingen in die vorliegende empirische Analyse ein:

(a) *Selbstkonzept:* 1. Schulisches Fähigkeits-Selbstkonzept (11 Items; Konsistenzreliabilität $\alpha = .87$). 2. Allgemeines Fähigkeits-Selbstkonzept (allgemeine, schulunabhängige Einschätzung eigener intellektueller Fähigkeiten; 12 Items, $\alpha = .87$). 3. Lehrerbezogenes soziales Selbstkonzept (wahrgenommene Akzeptanz durch Lehrer; 9 Items, $\alpha = .83$). 4. Mitschülerbezogenes soziales Selbstkonzept (wahrgenommene Akzeptanz durch Mitschüler, wahrgenommene Häufigkeit und Intensität von Freundschaftsbeziehungen zu Mitschülern sowie wahrgenommener Einfluß auf sie; 14 Items, $\alpha = .91$). 5. Allgemeines Selbstwertgefühl (Modifikation der Skala von *Rosenberg,* 1965; 10 Items, $\alpha = .84$).

(b) *Leistungsvalenz* (subjektive Valenz von schulischem Erfolg und Mißerfolg, 13 Items, $\alpha = .81$).

(c) *Zugehörigkeiten zu Leistungsgruppen* (in den Hauptfächern Deutsch, Englisch, Mathematik) sowie *Schulnoten* in sämtlichen Fächern.

(d) *Unterrichtsklima:* 1. Wahrgenommene Unterrichtsanstrengung von Lehrerseite (6 Items, $\alpha = .81$). 2. Wahrgenommene Unterstützung von Lehrerseite (10 Items, $\alpha = .81$). 3. Wahrgenommener Wettbewerb innerhalb der Klassengemeinschaft (9 Items, $\alpha = .89$). 4. Wahrgenommene Kooperation innerhalb der Klassengemeinschaft (6 Items, $\alpha = .63$). 5. Wahrgenommene Affiliation innerhalb der Klassengemeinschaft (11 Items, $\alpha = .83$).

2.2 Datenanalysen

Die Daten wurden zunächst korrelativen Analysen unterzogen. Zur Prüfung der zugrundeliegenden multivariaten Strukturen wurden anschließend rekursive Bedingungsanalysen anhand des von *Jöreskog* und *Sörbom* (*Jöreskog* 1974; *Jöreskog & Sörbom* 1978, 1984) entwickelten kovarianzanalytischen Strukturgleichungsansatzes durchgeführt (LISREL IV, *Jöreskog & Sörbom* 1978; jüngere LISREL-Versionen standen zur Zeit der Datenanalysen aus betriebstechnischen Gründen nicht zur Verfügung). Die betreffenden Analysen verwendeten dabei die jeweiligen manifesten Einzelvariablen. Für die Beziehungen zwischen den jeweils exogenen Variablen wurden die zugeordneten bivariaten Korrelationskoeffizienten als Schätzer verwendet (vgl. *Jöreskog & Sörbom* 1978)[1]. Auf die Bildung latenter Variablen wurde hier aus prinzipiellen Gründen verzichtet: Kausalmodelle mit Konstruktion latenter Variablen sind in der Regel nur dann theoretisch zu rechtfertigen, wenn die jeweils zu einer latenten Variablen zusammengefaßten empirischen Einzelindikatoren nicht nur strukturell kovariieren, sondern auch inhaltlich-theoretisch hinreichende Deckungsfläche sowie vergleichbare funktionale Beziehungen zu anderen Größen aufweisen. Entsprechend viele, inhaltlich, strukturell und funktional parallele Indikatoren für jeweils eine Reihe von Konstrukten liegen in psychologischen und empirisch-pädagogischen Untersuchungen meist nicht vor. Der in der zeitgenössischen pädagogischen Psychologie oft beschrittene Ausweg aber, nicht-äquivalente Indikatoren zur Bildung dementsprechend heterogener latenter Variablen zu verwenden, dürfte meist eher zur Verschleierung als zur präziseren Analyse der jeweils angesprochenen kausalen Beziehungen beitragen (vgl. auch *Brophy* 1979, und *Pekrun* 1985 c, zur Kritik an multivariaten Verfahren, die zur Bildung summarisch-heterogener, inhaltlich nicht hinreichend interpretierbarer Konstrukte führen).
Dabei liegen allen Datenanalysen die jeweiligen Individualwerte der einzelnen Schüler zugrunde. Dies gilt auch für die Klimavariablen. Individual- und nicht gruppenweise aggregierten Werten wurde der Vorzug gegeben, weil es die jeweiligen *individuellen* Umweltwahrnehmungen sind, die unmittelbar entwicklungswirksam werden (hierzu *Dreesmann* 1982; *Pekrun* 1985 a).

3. Ergebnisse und Diskussion

3.1 Korrelationsanalysen

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zu den Interrelationen unterschiedlicher Selbstkonzeptaspekte und ihren Zusammenhängen mit schulischen Faktoren zeigen folgendes Bild:

(a) *Schülerselbstkonzept: Interne Struktur.* Die Koeffizienten für die Beziehungen von Fähigkeits- und sozialen Selbstkonzepten untereinander und mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl (Tabelle 1) zeigen in Übereinstimmung mit den Befunden anderer Untersuchungen (vgl. Abschnitt 1.1), daß diese Selbstkonzept-Komponenten zwar zusammenhängen, aber dennoch empirisch weitgehend separierbar sind. Eine Ausnahme bilden schulisches und allgemeines Fähigkeits-Selbstkonzept. Der korrelative Zusammenhang dieser beiden Selbstkonzept-Aspekte ($r = .64$) liegt zwar deutlich niedriger als die zugeordneten Reliabilitätskoeffizienten; dennoch spricht er dafür, daß die allgemeine Einschätzung eigener intellektueller Fähigkeiten weitgehend von den Selbsteinschätzungen spezifisch schulbezogener Fähigkeiten bestimmt wird. Zumindest für die *fähigkeitsbezogenen* Selbstkonzepte

[1] Detailliertes Tabellenmaterial zu allen durchgeführten Analysen kann beim Autor angefordert werden.

von Schülern der einbezogenen Altersstufe ist mithin anzunehmen, daß sie sich um Einschätzungen schulisch bedingter Prozesse und Leistungsprodukte zentrieren. Darüber hinaus zeigt sich, daß – den Erwartungen entsprechend – das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept enger mit Fähigkeits-Selbstkonzepten korreliert als das mitschülerbezogene soziale Selbstkonzept: Vermutlich bilden Eigenschaftszuschreibungen, Unterstützungen etc. von Lehrerseite gleichzeitig für die Bildung von Fähigkeits- und von lehrerbezogenen sozialen Selbstkonzepten eine Informationsgrundlage. Lehrer- und mitschülerbezogenes Selbstkonzept zeigen dabei untereinander nur einen recht mäßigen Zusammenhang ($r = .33$). Von einem einzigen, einheitlichen sozialen Selbstkonzept kann hier also nicht ausgegangen werden; soziale Selbstkonzepte von Schülern sind offenbar stark bezugsgruppenspezifisch. Deutliche Zusammenhänge zeigen sich schließlich für Fähigkeits- und soziale Selbstkonzepte einerseits und das allgemeine Selbstwertgefühl andererseits. Dies gilt insbesondere für das schulische Fähigkeits-Selbstkonzept, während die Selbstkonzepte der Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern etwas weniger selbstwertrelevant zu sein scheinen. In einer explorativen Analyse wurde darüber hinaus nun die Annahme geprüft, daß die Enge des Zusammenhangs zwischen schulischem Fähigkeits-Selbstkonzept und allgemeinem Selbstwertgefühl von der subjektiven Bedeutsamkeit schulischen Erfolgs und Mißerfolgs (subjektive Leistungsvalenz) abhängt (vgl. zu dieser Annahme Abschnitt 1.4). Vermutet worden war, daß schulische Leistungsergebnisse und das resultierende schulische Fähigkeits-Selbstkonzept nur unter der Bedingung selbstwertrelevant werden, daß schulischen Leistungsresultaten subjektive Bedeutsamkeit zukommt. Diese Annahme läßt sich hier nur ansatzweise bestätigen: Für Schüler mit niedriger subjektiver Leistungsvalenz ($N = 144$) ergibt sich eine Korrelation von $r = .49$ zwischen schulischem Fähigkeits-Selbstkonzept und allgemeinem Selbstwertgefühl, für Schüler mit mittlerer Leistungsvalenz ($N = 145$) eine Korrelation von $r = .56$, und für Schüler mit hoher Leistungsvalenz ($N = 142$) eine Korrelation von $r = .61$ (niedrige, mittlere und hohe Valenz wurden dabei jeweils durch das entsprechende Häufigkeitsdrittel der Valenzwerte-Verteilung definiert). Möglicherweise schlägt hier zu Buche, daß – zumindest in der hier untersuchten Altersstufe und der selektionsorientierten Schulform der Förderstufe – schulische Leistungsresultate für die überwiegende Mehrzahl der Schüler hoch valent sind: Schüler, denen schulischer Erfolg und Miß-

Tab. 1: Schülerselbstkonzepte und allgemeines Selbstwertgefühl: Interkorrelationen

	1	2	3	4	5
1 Schulisches Fähigkeits-Selbstkonzept	(.87)[a]				
2 Allgemeines Fähigkeits-Selbstkonzept	.64[b]	(.87)			
3 Lehrerbezogenes soziales Selbstkonzept	.47	.37	(.83)		
4 Mitschülerbezogenes soziales Selbstkonzept	.39	.35	.33	(.91)	
5 Allgemeines Selbstwertgefühl	.58	.52	.38	.44	(.84)

[a] Konsistenzreliabilität (*Cronbachs* Alpha)
[b] Für $r > .16$ gilt $p < .001$

erfolg subjektiv gleichgültig ist, fehlen in der vorliegenden Stichprobe weitgehend, wären aber wesentlich für eine vollständigere Prüfung der Frage, ob die Selbstwertwirksamkeit von Fähigkeits-Selbsteinschätzungen valenzabhängig ist.

(b) *Gruppenzugehörigkeiten, Leistungsresultate und Schülerselbstkonzepte.* Tabelle 2 zeigt, daß Kurszugehörigkeiten und Schulnoten ohne Ausnahme mit schulischen Fähigkeits- und sozialen Selbstkonzepten sowie dem allgemeinen Selbstwertgefühl negativ korrelieren (negative Vorzeichen tragen die Koeffizienten wegen der Invertiertheit der zugrundeliegenden Leistungswerte). Dabei sind die Koeffizienten für das schulische Fähigkeits-Selbstkonzept am höchsten; die Korrelationen für lehrerbezogenes soziales Selbstkonzept und allgemeines Selbstwertgefühl sind schwächer, aber immer noch deutlich; dasselbe gilt für die – in Tabelle 2 nicht mitgeteilten – Korrelationen mit dem allgemeinen Fähigkeits-Selbstkonzept; nur die Korrelationen mit dem mitschülerbezogenen sozialen Selbstkonzept sind eher gering (mit einer bemerkenswerten Ausnahme: der Korrelation der Sportnote mit diesem Selbstkonzeptaspekt; $r = -.29$). Es scheint also, daß Kurszugehörigkeit und schulische Leistungsresultate primär für die Bildung des schulischen Fähigkeits-Selbstkonzepts und daneben auch für die Beziehungen zu Lehrern und die resultierenden sozialen Selbstkonzepte relevant sind, weniger hingegen für Beziehungen zu Mitschülern und entsprechende mitschülerbezogene soziale Selbstkonzepte. Insgesamt entsprechen diese Zusammenhangsbefunde den Erwartungen wie auch den Befunden anderer Untersuchungen (Abschnitt 1.4). Zu betonen ist dabei vor allem zweierlei: (a) Für die Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik zeigen sich sowohl für die Kurszugehörigkeiten als auch für die *innerhalb* des jeweils besuchten Kursniveaus erworbenen Schulnoten deutlich negative Zusammenhänge mit dem schulischen Fähigkeits-Selbstkonzept. Hieraus folgt, daß der Zusammenhang zwischen der durch Kurszugehörigkeit und Leistung innerhalb des Kurses bestimmten Gesamtleistung in dem jeweiligen Hauptfach einerseits und Selbstkonzeptwerten andererseits von den Einzelkoeffizienten für Kursniveau und Schulnoten eher unterschätzt wird. Dementsprechend korrelieren zusätzlich gebildete Indizes, welche den Leistungsstatus in den Hauptfächern jeweils auf der Basis beider Informationen definieren, noch etwas deutlicher mit dem schulischen Fähigkeits-Selbstkonzept (in der Größenordnung von $r = .50$ bis $.60$). (b) Kurszugehörigkeiten und Schulnoten korrelieren nicht nur mit den schulbezogenen Selbstkonzepten, sondern auch mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl. Dies spricht dafür, daß schulische Bewertungsprozesse und ihre Resultate sich nicht nur in der spezifisch schulbezogenen Identitätsentwicklung, sondern darüber hinaus im gesamten psychischen Haushalt von Schülern deutlich niederschlagen.

(c) *Unterrichtsklima und Schülerselbstkonzepte.* Schließlich zeigen sich auch für die Klima- und die Selbstkonzeptvariablen – den Erwartungen entsprechend – einige sehr enge Zusammenhänge (Tabelle 3). Für wahrgenommene *Unterrichtsanstrengung* und *Unterstützung* von Lehrerseite ergeben sich vor allem positive Korrelationen mit dem schulischen Fähigkeits-Selbstkonzept, dem lehrerbezogenen sozialen Selbstkonzept und – etwas schwächer – mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl;

Tab. 2: Gruppenzugehörigkeit, Leistungsresultate und Schülerselbstkonzepte: Korrelationen

	Schulisches Fähigkeits-Selbstkonzept	Soziales Selbstkonzept (Lehrer)	Soziales Selbstkonzept (Mitschüler)	Allgemeines Selbstwert-gefühl
Kurszugehörigkeiten				
Deutsch[a]	–.40[b]	–.21	–.17	–.28
Englisch	–.41	–.21	–.14	–.22
Mathematik	–.41	–.25	–.15	–.29
Schulnoten				
Deutsch	–.45	–.30	–.14	–.30
Englisch	–.27	–.16	–.09	–.17
Mathematik	–.25	–.15	–.09	–.19
Biologie	–.36	–.30	–.05	–.23
Physik	–.33	–.20	–.17	–.16
Sozialkunde	–.40	–.25	–.14	–.23
Kunst	–.19	–.27	–.11	–.19
Sport	–.15	–.10	–.29	–.18

[a] Kursdifferenzierung in Deutsch nur für N = 101
[b] Für $r > .16$ gilt $p < .001$; negative Vorzeichen wegen Invertiertheit der Leistungswerte

die Korrelationen mit dem allgemeinen Fähigkeits-Selbstkonzept und dem mitschülerbezogenen sozialen Selbstkonzept fallen geringer aus. Dies spricht für insgesamt positive Einflüsse von (wahrgenommenem) Lehrerengagement und -unterstützung auf die Selbstkonzeptbildung. Den sehr engen Zusammenhängen mit dem lehrerbezogenen sozialen Selbstkonzept dürfte zusätzlich zugrundeliegen, daß Selbstwahrnehmungen eines eigenen positiven Verhältnisses zum Lehrer vermutlich auch die (auf den Lehrer bezogenen) allgemeinen Klimawahrnehmungen des einzelnen Schülers beeinflussen.

In ähnlicher Weise ergeben sich für wahrgenommene *Kooperation* und *Affiliation* innerhalb der Klassengemeinschaft positive Zusammenhänge mit den Selbstkonzeptvariablen, die hier – erwartungsgemäß – für die Beziehungen zum mitschülerbezogenen sozialen Selbstkonzept am deutlichsten ausfallen. Sie sprechen für positive Einflüsse des Unterstützungsklimas innerhalb der Klassengemeinschaft auf schulische Selbstkonzepte und allgemeines Selbstwertgefühl. Eher geringfügig fallen hingegen die Koeffizienten für wahrgenommenen *Wettbewerb* aus; hier zeigen sich schwach negative Zusammenhänge mit schulischem Fähigkeits-Selbstkonzept und auch mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl, während die Zusammenhänge mit den anderen Selbstkonzepten nahe Null liegen. Vermutet worden war vor allem, daß Wettbewerb sich (über entsprechende Kontingentierungen der Chancen zu Erfolgserfahrungen) negativ auf das durchschnittliche schulische Fähigkeits-Selbstkonzept auswirkt (vgl. Abschnitt 1.5); diese Annahme wird hier nur tendenziell bestätigt.

Tab. 3: Unterrichtsklima, Schülerselbstkonzepte und allgemeines Selbstwertgefühl: Korrelationen

Klimavariable	Schulisches Fähigkeits-Selbstkonzept	Allgemeines Fähigkeits-Selbstkonzept	Soziales Selbstkonzept (Lehrer)	Soziales Selbstkonzept (Mitschüler)	Allgemeines Selbstwert-gefühl
Unterrichtsanstrengung (Lehrer)	.29[a]	.23	.63	.16	.19
Unterstützung (Lehrer)	.31	.22	.75	.22	.27
Wettbewerb (Schüler)	−.14	.08	−.06	−.03	−.17
Kooperation (Schüler)	.23	.19	.35	.50	.22
Affiliation (Schüler)	.33	.22	.33	.57	.23

[a] Für $r > .16$ gilt $p < .001$

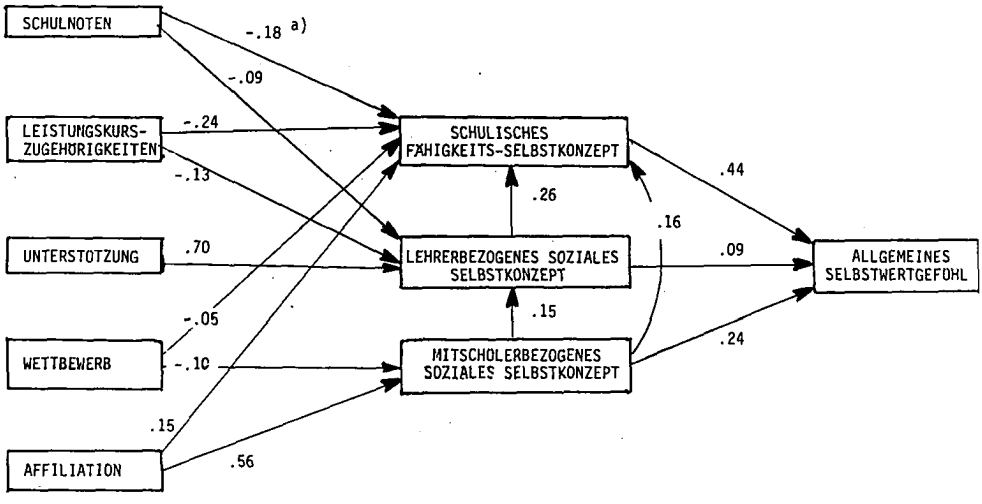
3.2 Bedingungsanalysen

Die geschilderten korrelativen Befunde sagen über die jeweils zugrundeliegenden kausalen Beziehungen wenig aus. Zwar lassen sich bei Querschnittdaten der vorliegenden Art auch mit bedingungsanalytischer Methodik prinzipiell keine völlig befriedigenden Prüfungen kausaler Hypothesen vornehmen. Zwei Fragen aber lassen sich hier bei Zugrundelegung entsprechender Kausalmodelle beantworten: (a) Nehmen Gruppenzugehörigkeiten, Leistungsresultate und Unterrichtsklima auch unabhängig voneinander Einfluß auf Schülerselbstkonzepte, oder korrelieren sie teilweise nur deshalb mit Selbstkonzeptwerten, weil sie ihrerseits untereinander Zusammenhänge zeigen (also z.B. das Unterrichtsklima sich auf Schülerleistungen auswirkt, die dann ihrerseits der Selbstkonzeptbildung zugrundeliegen)? Wie groß ist dabei jeweils der relative Einfluß dieser unterschiedlichen schulischen Faktoren? (b) Nehmen schulische Faktoren in direkter Weise Einfluß auf das allgemeine Selbstwertgefühl von Schülern, oder werden entsprechende Einflüsse von bereichsspezifischen Selbsteinschätzungen vermittelt?

Zur Beantwortung dieser beiden Fragen wurden eine Reihe von Bedingungsanalysen durchgeführt. Um Analysen und Resultate nicht unnötig kompliziert zu gestalten, wurden dabei nicht die einzelnen Schulnoten und Kurszugehörigkeiten, sondern jeweils die Durchschnittswerte für die Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik (Noten) bzw. Englisch und Mathematik (Kurszugehörigkeiten; die Kursdifferenzierung im Fach Deutsch betraf nur eine kleine Teilstichprobe von Schülern) verwendet. Bei den Klimavariablen wurden nur die zentralen Dimensionen „Unterstützung" (von Lehrerseite), „Wettbewerb" und „Affiliation" einbezogen. Schließlich wurde hier auch auf die Prüfung nicht-rekursiver Modelle (z.B. mit Annahmen zu Rückwirkungen von Selbstkonzepten auf Leistungen) verzichtet, da solche Modelle auf der Basis von Querschnittdaten zu Problemen der Schätzung und der Interpretation von Parametern führen können. Ausgangspunkt war eine

Analyse, der das folgende Modell zugrundelag: (a) Noten, Gruppenzugehörigkeiten, Lehrerunterstützung und Wettbewerb beeinflussen das schulische Fähigkeits-Selbstkonzept; Lehrerunterstützung wirkt sich auf das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept aus; Wettbewerb und Affiliation beeinflussen das mitschülerbezogene soziale Selbstkonzept. (b) Das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept beeinflußt das schulische Fähigkeits-Selbstkonzept, und alle drei bereichsspezifischen Selbstkonzepte wirken sich auf das allgemeine Selbstwertgefühl aus. Dieses Modell zeigte eine vergleichweise ungünstige Anpassung an die Daten ($\chi^2 = 143.8$, df = 15, $p < .001$; $\chi^2/df = 9.58$). Als noch etwas ungünstiger angepaßt erwies sich dabei ein erweitertes Modell, daß zusätzlich direkte kausale Effekte von Noten, Gruppenzugehörigkeiten und Klimavariablen auf das allgemeine Selbstwertgefühl zuließ ($\chi^2/df = 10.0$); dies spricht für eher indirekte Effekte dieser Faktoren auf das allgemeine Selbstwertgefühl. Nach Inspektion von Residuen und ersten Ableitungen für die Parameterschätzungen (*Jöreskog & Sörbom* 1978, 1984) wurde deshalb das Ausgangsmodell als Startpunkt für Modifikationen genommen. Dabei ergaben sich fünf zusätzliche kausale Pfade, die gleichzeitig auch theoretisch Sinn machen; ein Pfad (von der Unterstützungsvariablen zum schulischen Fähigkeits-Selbstkonzept) mußte eliminiert werden. Das endgültige Modell (vgl. Abbildung 1) zeigt eine Anpassung von $\chi^2 = 26.6$ (df = 11, $p < .01$). Dies impliziert zwar eine statistisch signifikante Abweichung des Modells von den Daten; die absolute Höhe des χ^2-Werts aber ist wenig aussagekräftig (vgl. *Bentler & Bonett* 1980), und das Verhältnis dieses Werts zur Anzahl der Freiheitsgrade ($\chi^2/df = 2.41$) spricht für eine vergleichsweise günstige Modellanpassung (*Schmitt* 1978; *Shavelson & Bolus* 1982). Im einzelnen ist dieses Modell nun folgendermaßen zu interpretieren:

Abb. 1: Bedingungsanalyse zu schulischen Einflüssen auf Schüler-Selbstkonzepte. (Koeffizienten der standardisierten Lösung; Fehlerterme der Strukturgleichungen unkorreliert; Beziehungen zwischen exogenen Variablen nicht abgebildet.)
a) Negative Vorzeichen der Koeffizienten für Einflüsse von Schulnoten und Kurszugehörigkeiten wegen Invertiertheit der Leistungswerte



(a) Sowohl *Schulnoten* als auch *Kurszugehörigkeiten* beeinflussen jeweils deutlich das schulische Fähigkeits-Selbstkonzept und – etwas schwächer – das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept (die negativen Vorzeichen der Koeffizienten resultieren auch hier aus der Invertiertheit der Leistungswerte). Bei Berücksichtigung der indirekten, durch das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept vermittelten Effekte liegen die Gesamteffekte auf das Fähigkeits-Selbstkonzept bei –.20 (Noten) bzw. –.27 (Kurszugehörigkeiten).
(b) Die Klimavariable der *Unterstützung* von Lehrerseite zeigt einen deutlichen direkten Einfluß auf das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept und damit indirekt auch einen Effekt auf das Fähigkeits-Selbstkonzept. *Wettbewerb* hingegen zeigt – in Entsprechung zu den bivariaten Zusammenhangskoeffizienten (Tabelle 2) – nur schwache (negative) Einflüsse auf die bereichsspezifischen Schülerselbstkonzepte. *Affiliation* schließlich wirkt sich positiv auf das mitschülerbezogene soziale Selbstkonzept aus, daneben aber auch – vermutlich über das implizierte positive Rückmeldungs- und Unterstützungsverhalten – auf das schulische Fähigkeits-Selbstkonzept.
(c) Die bereichsspezifischen, *schulbezogenen Selbstkonzepte* zeigen untereinander kausale Relationen; insbesondere tragen dabei sowohl die wahrgenommene Akzeptanz durch die Lehrer wie durch die Mitschüler (lehrer- bzw. mitschülerbezogenes soziales Selbstkonzept) positiv zum Aufbau des schulischen Fähigkeits-Selbstkonzepts bei. Alle drei bereichsspezifischen Selbstkonzepte schließlich nehmen Einfluß auf das *allgemeine Selbstwertgefühl,* wobei allerdings die Wirkung des lehrerbezogenen sozialen Selbstkonzepts großteils vom Fähigkeits-Selbstkonzept vermittelt wird. Der kausale Gesamteffekt ist dabei für das Fähigkeits-Selbstkonzept am größten (.44); für das mitschülerbezogene soziale Selbstkonzept beträgt er .34, für das lehrerbezogene soziale Selbstkonzept .20. Dies spricht dafür, daß hier vor allem Fähigkeits-Selbsteinschätzungen und die wahrgenommene Akzeptanz in der Mitschülergruppe, weniger hingegen die individuellen Beziehungen zum Lehrer selbstwertrelevant sind.
(d) Die (indirekten) Effekte der exogenen *schulischen Bedingungsvariablen* auf das *allgemeine Selbstwertgefühl* betragen –.11 (Schulnoten), –.15 (Kurszugehörigkeiten), .22 (Unterstützung), –.05 (Wettbewerb) und .26 (Affiliation). Schließen läßt sich hieraus, daß nicht nur schulische Leistungsresultate und Leistungskurs-Zugehörigkeiten, sondern auch das Unterrichtsklima bedeutsame Effekte auf das allgemeine Selbstwertgefühl von Schülern ausübt. Die Einflüsse der leistungsbezogenen Variablen werden dabei primär vom Fähigkeits-Selbstkonzept vermittelt, die Wirkungen des Unterrichtsklimas hingegen von sozialen Selbstkonzepten. Daß die Selbstwerteffekte der Leistungs- und Klimavariablen tatsächlich weitgehend indirekter Natur sind (also von bereichsspezifischen Selbstkonzeptbildungen vermittelt werden), wird im übrigen auch durch die Ergebnisse einer weiteren Analyse nahegelegt, die zusätzlich direkte kausale Pfade von allen exogenen Variablen zum allgemeinen Selbstwertgefühl zuließ. Sie erbrachte gegenüber der hier diskutierten Lösung nur eine geringfügige, nicht signifikante Verbesserung der Modellanpassung ($\chi^2/df = 2.13$ bei $\chi^2 = 12.8$ und $df = 6$; χ^2-Wertedifferenz = 13.8, $p > .01$;

vgl. *Schmitt* 1978; *Jöreskog & Sörbom* 1984), wobei die Koeffizienten für die direkten Einflüsse der schulischen Variablen auf das Selbstwertgefühl jeweils nur schwache Ausprägungen zeigten.
Zusammenfassend läßt sich damit aus den korrelativen und bedingungsanalytischen Befunden folgendes schließen: (1) Bereichsspezifische, leistungsbezogene und soziale Schülerselbstkonzepte lassen sich – trotz der teils engen Zusammenhänge – untereinander und vom allgemeinen Selbstwertgefühl empirisch separieren. (2) Schulische Leistungsresultate, Zugehörigkeiten zu binnenschulischen Leistungsgruppen und Variablen des Unterrichtsklimas zeigen deutliche Beziehungen zu bereichsspezifischen Selbstkonzepten von Schülern wie auch zu ihrer allgemeinen Selbstakzeptierung. Bei Zugrundelegung eines entsprechenden Kausalmodells lassen sich diese Beziehungen so interpretieren, daß (a) Leistungsresultate und Gruppenzugehörigkeiten vor allem leistungsbezogene Selbsteinschätzungen direkt beeinflussen; (b) Variablen des Unterrichtsklimas hauptsächlich auf soziale Selbstkonzepte direkte Wirkungen ausüben; und (c) sowohl Leistungs- wie auch Klimavariablen eigenständige und bedeutsame, von bereichsspezifischen Selbstkonzeptbildungen vermittelte Effekte auf das allgemeine Selbstwertgefühl zeitigen. Über die Befunde anderer Untersuchungen hinausgehend zeigt sich hier also, daß nicht nur Leistungsvariablen, sondern auch Aspekte des Unterrichtsklimas selbstkonzeptrelevant sind; daß schulische Faktoren nicht nur leistungsbezogene, sondern auch soziale Selbstkonzepte zentral beeinflussen; und daß unterschiedliche schulische Faktoren auch bei Schülern des deutschen Schulwesens deutliche Wirkungen nicht nur auf die Entwicklung spezifischer, leistungs- und schulbezogener Selbstkonzepte nehmen können, sondern darüber hinaus auch auf das allgemeine Selbstwertgefühl und damit den psychischen Gesamthaushalt. Weitgehend offen ist dabei natürlich, inwieweit die Schlußfolgerungen dieser Analyse auf Schüler anderer Schulformen und Altersstufen übertragbar sind. Nicht hinreichend zu klären ist auf der Basis der vorliegenden – querschnittlichen – Daten auch, in welchem Ausmaß jeweils die umgekehrten Bedingungsbeziehungen eine Rolle spielen (z.B. Einflüsse von Selbstwertgefühlen und Fähigkeits-Selbsteinschätzungen auf schulische Leistungsresultate), und welche anderen psychischen Prozesse (Motivations- und Emotionsbildung etc.) dabei beteiligt sind (vgl. Abschnitt 1.4 und *Pekrun* 1985c, 1985d). Schließlich ist auf der Basis der vorliegenden Daten auch keine Antwort auf die kritische Frage möglich, welcher relative Stellenwert schulischen Faktoren im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen (insbesondere Eltern und Familie) bei der Selbstkonzept- und Identitätsbildung zukommt (vgl. *Fend* 1984; *Pekrun* 1985c).

4. Schulische Sozialisation und nachschulische Lebensbewältigung

Die berichteten Befunde zur Identitätsentwicklung während der Schulzeit lassen den summarischen Schluß zu, daß schulische Faktoren einen zwar nicht dominierenden, aber auch nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die schulbezogene wie

auch die allgemeine Lebensbewältigung im Schulalter nehmen. Läßt sich dies aber auch für das Leben nach der Schulzeit behaupten? Auf diese Frage ist abschließend einzugehen. Schule rechtfertigt sich primär nicht als Stätte der Unterbringung von Schülern (und entsprechenden Entlastung von Eltern) oder der kurzfristigen Beeinflussung ihres Verhaltens, sondern als Instanz langfristig wirksamer Leistungsqualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Dennoch ist bisher kaum der Frage nachgegangen worden, ob und in welcher Weise dieser Anspruch tatsächlich erfüllt wird. Zwei wesentliche Gründe hierfür lassen sich lokalisieren: (a) Antworten auf diese Frage setzen *längsschnittliche* Untersuchungen voraus, die nicht nur mit den üblichen Aufwands- und methodischen Problemen dieser Art von Studien zu rechnen haben, sondern darüber hinaus auch mit der Schwierigkeit, während der Schulzeit gruppenweise lokalisierbare Jugendliche auch nach Beendigung ihres Schulbesuchs und dem resultierenden Tätigkeits- und oft auch Ortswechsel wieder aufzufinden. (b) Schulische und nachschulische Sozialisations- und Entwicklungsforschung stellen wissenschaftsbetrieblich weitgehend getrennte Disziplinen dar – mit der Folge, daß die (wenigen) vorliegenden schulischen Längsschnittstudien meist spätestens mit dem Abschluß der Schulzeit enden, Studien zur betrieblichen oder universitären Ausbildung bzw. generell zur Entwicklung im Erwachsenenalter aber in der Regel erst danach beginnen (Eine Übersicht zu entsprechenden deutschen Untersuchungen geben *Fend & Kohli* 1984).

Die vorhandenen Untersuchungen, die Schüler über ihre Schulzeit hinaus verfolgen, konzentrieren sich auf die Einflüsse, die schulische Qualifikationen auf den *Berufserfolg* nehmen (vgl. *Levin* 1984). Eine metaanalytische Übersicht entsprechender amerikanischer Studien findet sich bei *Samson* u.a. (1984). Der durchschnittliche – über die einbezogenen 35 Untersuchungen gemittelte – Zusammenhang von Schulerfolg und Berufserfolg lag bei $r = .15$. Dieses eher enttäuschende Resultat ist allerdings kritisch zu betrachten, da die Metaanalyse von *Samson* u.a. nur den Einfluß schulischen Abschlußerfolges auf den Erfolg *innerhalb* einzelner Berufszweige, nicht aber auf den *Eintritt* in unterschiedlich einkommens- und statusträchtige Berufszweige und damit den Berufsstatus innerhalb der gesamten werktätigen Bevölkerung betrachtete. Zudem ist die Vergleichbarkeit amerikanischer mit deutschen Verhältnissen eher fraglich; in der Bundesrepublik sind Möglichkeiten zu schulischen Ausbildungsphasen und damit auch zum Eintritt in unterschiedliche Berufszweige in stärkerem Maße als in den USA an erreichte Schulabschlüsse und Qualifikationsniveaus innerhalb einzelner Schulabschlüsse gekoppelt, womit die Möglichkeit zu Berufserfolgen stärker vom Schulerfolg abhängig ist. Einige wenige Untersuchungen befaßten sich darüber hinaus mit den Wirkungen unterschiedlich langen Schulbesuchs auf die Entwicklung der allgemeinen *Intelligenz* – mit Resultaten, die für positive Intelligenzwirkungen schulischen Unterrichts auch über die Schulzeit hinaus sprechen (vgl. *Lund & Thrane* 1983). Ausgesprochen spärlich aber ist die Befundlage zur *Identitätsentwicklung* von der schulischen zur nachschulischen Zeit und zum Stellenwert schulischer Sozialisation für die nachschulische und längerfristige Identitätsentwicklung. Als positive Ausnahmen sind die folgenden Studien zu nennen:

(a) Einige angloamerikanische Untersuchungen zum Entwicklungsverlauf arbeitsloser Jugendlicher vor und nach Verlassen der Schule. So untersuchten z.B. *Tiggeman & Winefield* (1984) längsschnittlich eine Stichprobe von 761 australischen Schulabgängern; das Zeitintervall zwischen den beiden Meßzeitpunkten betrug ein Jahr, in dieses Intervall fiel der Schulabschluß. Es zeigte sich, daß das Selbstwertgefühl bei denjenigen Jugendlichen in diesem Zeitintervall anstieg, die nach der Schule Arbeit fanden, bei den arbeitslosen Jugendlichen hingegen stagnierte.
(b) Deutliche Trends zu einem Anstieg des allgemeinen Selbstwertgefühls von der schulischen in die nachschulische Zeit sind auch den Daten des „Youth-in-Transition"-Projekts von *Bachman* und Mitarbeitern zu entnehmen (vgl. *Bachman & O'Malley* 1977; *Bachman* 1984; *Felson* 1984), das eine Stichprobe von (anfänglich) mehr als 2000 männlichen amerikanischen Jugendlichen in der 10., 11. und 12. Klassenstufe und abschließend noch einmal fünf Jahre nach Schulabschluß befragte. Der Werteanstieg verlief dabei kontinuierlich (auch schon während der Schulzeit); von der 10. Klasse bis zum letzten Meßzeitpunkt 8 Jahre später betrug der Unterschied immerhin etwa eine Standardabweichung der Werteverteilung in der 10. Klasse. Die Stabilität interindividueller Wertedifferenzen betrug für das gesamte 8-Jahres-Intervall ca. $r = .40$; dies spricht für die Kontinuität des Entwicklungsverlaufs, gleichzeitig aber auch für individuelle Entwicklungsunterschiede und damit auch für die Möglichkeit personinterner und -externer Einflüsse auf solche Verläufe. Darüber hinaus zeigte sich, daß der schulische Leistungsstatus während der Schulzeit wie auch das resultierende Abschlußniveau deutlich mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl während und nach der Schulzeit verknüpft war, wobei die Stärke des Zusammenhangs allerdings mit dem Alter abnahm (für den ersten Meßzeitpunkt $r = .26$, für den letzten $r = .15$). Dies spricht gleichzeitig für eine vorhandene, aber mit dem Alter abnehmende Identitätsrelevanz schulischer Faktoren. Eine Pfadanalyse der Daten (*Bachman & O'Malley* 1977) legt dabei den Schluß nahe, daß das Niveau des Schulabschlusses sich nicht direkt, sondern über den – vom Schulabschluß beeinflußten – nachfolgenden Berufsstatus auf das Selbstwertgefühl in der nachschulischen Zeit auswirkte, wobei sich der Selbstwerteinfluß des Schulabschlusses in dieser Pfadanalyse allerdings insgesamt als recht schwach erwies. Im übrigen aber bleibt auch hier wieder die Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse offen.
(c) Deutsche Daten zur Selbstkonzeptentwicklung über die Schulzeit hinaus werden von *Brunke & Hörmann* (1984) berichtet. Diesen Daten liegt eine Stichprobe von 374 Gymnasiasten zugrunde, die zwei Jahre vor und drei Jahre nach ihrem Schulabschluß befragt wurden. Dabei zeigte sich u.a. ein leichtes Absinken des allgemeinen Fähigkeits-Selbstkonzepts über diesen Zeitraum hinweg, wobei die Stabilität interindividueller Werteunterschiede für Fähigkeits- wie für soziales und emotionales Selbstkonzept relativ hoch war ($r = .56, .58$ und $.63$). Darüber hinaus zeigte sich, daß das Erreichen des Abiturs (im Vergleich zum Schulabgang ohne Abitur) keinen signifikanten Einfluß auf die Entwicklung des Fähigkeits-Selbstkonzeptes ausübte.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Beitrag schulischer Sozialisation für den Entwicklungsverlauf im späteren Leben empirisch nahezu ungeklärt ist. Aus theoretischen Analysen ist oft – und prinzipiell zu Recht – gefolgert worden, daß der sozialisatorische Stellenwert schulischen Unterrichts hoch sein muß; dies gilt sowohl (a) für eine Reihe kulturell grundlegender Wissensinhalte und Fertigkeiten (Lesen, Schreiben etc.), deren schulischer Erwerb (oder Nicht-Erwerb) sich im gesamten späteren Leben niederschlägt, als auch z.B. (b) für alle Überzeugungen sowie Motivations-, Emotions- und Verhaltensbereitschaften, die sich um die Themen „Leistung" und „Arbeit" zentrieren (vgl. *Dreeben* 1968; *Oerter* 1984). Aufgabe zukünftiger schulbezogener Entwicklungs- und Sozialisationsforschung wird es sein, über den engen Bereich der Effekte schulischer Sozialisation während der Schulzeit hinauszublicken. Voraussetzung für eine Klärung des relativen Entwicklungsbeitrags schulischer Faktoren wird dabei eine stärkere Integration sowohl mit der Forschung zu anderen Entwicklungsfeldern in Kindheit und Jugend (z.B. der familiären Sozialisationsforschung) als auch der Forschung zur nachschulischen Sozialisation sein.

Literatur

Ames, C.: Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual und group performance factors on achievement attributions and affect. American Educational Research Journal, 1981, 18, 273–287.

Bachman, J. G.: Die Bedeutung des Bildungsniveaus für Selbstwertgefühl, berufsbezogene Einstellungen, Delinquenz und Drogenkonsum von Jugendlichen. In: *Olbrich, E. & Todt, E.* (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin: Springer 1984, 131–186.

Bachman, J. G. & O'Malley, P. M.: Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. Journal of Personality and Social Psychology, 1977, 35, 365–380.

Bentler, P. M. & Bonett, D. G.: Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. Psychological Bulletin, 1980, 88, 588–606.

Bernstein, R. M.: The development of the self-system during adolescence. The Journal of Genetic Psychology, 1980, 136, 231–245.

Bloom, B. S.: Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill 1976.

Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Meece, J. & Wessels, K.: The formation and role of self-perceptions of ability in elementary classrooms. The Elementary School Journal, 82, 5, 401–420.

Brockner, J.: Self-esteem, self-consciousness, and task performance: Replications, extensions, and possible explanations. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 37, 447–461.

Brophy, J. E.: Teacher behavior and its effects. Journal of Educational Psychology, 1979, 71, 733–750.

Brophy, J. E.: Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 1983, 75, 631–661.

Brunke, C. & Hörmann, H. J.: Veränderungen des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen nach Abschluß der gymnasialen Oberstufe. In: *Stiksrud, A.* (Hrsg.): Jugend und Werk. Dokumentation über den fünften Workshop „Politische Psychologie". Freie Universität Berlin 1984.

Byrne, B. M: The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. Review of Educational Research, 1984, 54, 427–456.

Calsyn, R. J. & Kenny, D. A.: Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? Journal of Educational Psychology, 1977, 69, 136–145.

Chambliss, J., Muller, D., Hulnick, R. & Wood, M.: Relationships between self-concept, self-esteem, popularity and social judgments of junior high school students. The Journal of Psychology, 1978, 98, 91–98.

Dakin, S. & Arrowood, A. J.: The social comparison of ability. Human Relations, 1981, 34, 89–109.

Dolan, L.: The development of self-concept in the elementary school. In: *Lynch, M. D., Norem-Hebeisen, A. A. & Gergen, K. J.* (Hrsg.): Self-concept. Advances in theory and research. Cambridge, MA: Ballinger 1981, 295–313.

Dreeben, R.: On what is learned in school. Reading, MA.: Addison-Wesley 1968.

Dreesmann, H.: Zur Beziehung zwischen Rechenleistungen, kognitiven Prozessen und Unterrichtsklima. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1981, 5, 83–96.

Jöreskog, K. G.: Analyzing psychological data by structural analysis of covariance matrices. In: *Atkinson, R. C., Krantz, D. H. & Suppes, R. D.* (Hrsg.): Contemporary developments in mathematical psychology (Bd. 2). San Francisco: Freeman 1974, 1–56.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D.: LISREL IV. Analysis of structural relationships by the method of maximum likelihood. Chicago, J11.: National Educational Resources 1978.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D.: LISREL VI. Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods. Universität Uppsala, Department of Statistics 1984.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L.: Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 1981, 89, 47–62.

Johnson-Laird, P. N. Herrmann, D. J. & Chaffin, R.: Only connections: A critique of semantic networks. Psychological Bulletin, 1984, 96, 292–315.

Jopt, U.-J.: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule, Bochum: Kamp 1978.

Kaplan, H. B.: Deviant behavior in defense of self. New York: Academic Press 1980.

Krampen, G.: Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe 1982.

Krampen, G.: Differentielle Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schülern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1985, 17, 99–123.

Krug, S. & Peters, J.: Persönlichkeitsänderung nach Sonderschuleinweisung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, 9, 181–184.

Kulik, C.-L., C. & Kulik, J. A.: Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. American Educational Research Journal, 1982, 19, 415–428.

Lange, B., Kuffner, H. & Schwarzer, R.: Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisationseffekten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1983.

Larned, D. T. & Muller, D.: Development of self-concept in grades one through nine. The Journal of Psychology, 1979, 102, 143–155.

Levin, B.: Development and initial results of a longitudinal secondary follow-up study. The Alberta Journal of Educational Research, 1984, 30, 1–13.

Lißmann, U. & Paetzold, B.: Zur Effektivität von Schülerselbstkorrektur und häufiger Leistungsrückmeldung – eine empirische Untersuchung. Zeitschrift für Pädagogik, 1984, 30, 817–833.

Lund, T. & Thrane, V. C.: Schooling and intelligence: A methodological and longitudinal study. Scandinavian Journal of Psychology, 1983, 24, 161–174.

Marsh, H. W.: Self-concept, social comparison, and ability grouping: A reply to Kulik and Kulik. American Educational Research Journal, 1984, 21, 799–806.

Marsh, H. W. & Parker, J. W.: Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 47, 213–231.

Marshall, H. H. & Weinstein, R. S.: Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. Review of Educational Research, 1984, 54, 301–325.

Maruyama, G., Rubin, R. A. & Kingsbury, G. G.: Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? Journal of Personality and Social Psychology, 1981, 40, 962–975.

Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. Weinheim: Beltz 1982.

Epstein, S.: The self-concept revisited, or: A theory of a theory. American Psychologist, 1973, 28, 404–416.

Faunce, W. A.: School achievement, social status, and self-esteem. Social Psychology Quarterly, 1984, 47, 3–14.

Felson, R. B.: The effect of self-appraisals of ability on academic performance. Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 47, 944–952.

Fend, H.: Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg 1980.

Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz 1982.

Fend, H.: Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen: Verschonen schulische Bewertungsprozesse den „Kern der Persönlichkeit"? Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1984, 4, 251–270.

Fend, H. & Kohli, M.: Zur Einführung: Längsschnittuntersuchungen im Kindes- und Jugendalter. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1984, 4, 189–195.

Filipp, S.-H.: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: *Filipp, S.-H.* (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart: Klett 1979, 129–152.

Fricke, R. & Treinies, G.: Einführung in die Metaanalyse. Bern: Huber 1985.

Haenisch, H. & Lukesch, H.: Ist die Gesamtschule besser? München: Urban & Schwarzenberg 1980.

Hansford, B. C. & Hattie, J. A.: The relationship between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 1982, 52, 123–142.

Haußer, K.: Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim: Beltz 1980.

Haußer, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg 1981.

Haußer, K.: Identitätsentwicklung. New York: Harper & Row 1983.

Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe 1974.

Helmke, A.: Schulische Leistungsangst. Frankfurt a.M.: Lang 1983.

Hertz-Lazarowitz, R. & Sharan, S.: Self-esteem, locus of control, and childrens' perception of classroom social climate: A developmental perspective. Contemporary Educational Psychology, 1979, 4, 154–161.

Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W.: Die Psychologie des Lerners. In: *Krapp, A., Weidenmann, B., Hofer, M., Huber, G., Mandl, H.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München: Urban & Schwarzenberg 1985. In Vorbereitung.

Hoge, D. R. & McCarthy, J. D.: Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth. Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 47, 403–414.

Jagacinski, C. M. & Nicholls, J. G.: Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. Journal of Ecucational Psychology, 1984, 76, 909–919.

James, W.: The principles of psychology. (Bd. 1). New York: Holt 1890.

Jerusalem, M.: Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen: Eine Längsschnittstudie. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie (FB 12) 1984.

Meyer, W.-U.: Das Konzept von der eigenen Begabung: Auswirkungen, Stabilität und vorauslaufende Bedingungen. Psychologische Rundschau, 1984, 35, 136–150.

Morrison, T. L., Thomas, M. D. & Weaver, S. J.: Self-esteem and self-estimates of academic performance. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1973, 41, 412–415.

Newman, R. S.: Children's achievement and self-evaluation in mathematics: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 1984, 76, 857–873.

Nicholls, J. G.: Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. Journal of Educational Psychology, 1979, 71, 94–99.

Oerter, R.: Jugendalter, In: *Oerter, R. & Montada, L.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München: Urban & Schwarzenberg 1982.

Oerter, R.: Die Anpassung von Jugendlichen an die Struktur von Arbeit und Beruf. Unterrichtswissenschaft, 1984, 12, 127–147.

Offer, D.: Das Selbstbild normaler Jugendlicher. In: *Olbrich, E. & Todt, E.* (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin: Springer 1984, 111–130.

Pekrun, R.: Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt a.M.: Lang 1983. (= 1983a).

Pekrun, R.: Wie valide ist das attributionstheoretische Motivationsmodell? In: *Lüer, G.* (Hrsg.): Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz 1982. Göttingen: Hogrefe. (= 1983b).

Pekrun, R.: An expectancy-value model of anxiety. In: *van der Ploeg, H. M., Schwarzer, R. & Spielberger, C. D.* (Hrsg.): Advances in Test Anxiety Research. Vol 3. Lisse, Niederlande/Hillsdale, N.J.: Swets/Erlbaum 1984, 53–72.

Pekrun, R.: Schulklima. In: *Twellmann, W.* (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1. Düsseldorf: Schwann, im Druck. (= 1985a).

Pekrun, R.: Waldorf and traditional schools: Extending the scope of school systems research. In: *Roeders, P. J. B. & Fend, H.* (Hrsg.): Optimal environments? Relationships of socialization in the school with childrens' development and welfare. In Vorbereitung. (= 1985b).

Pekrun, R.: Schülerpersönlichkeit im Längsschnitt. Universität München, Institut für Psychologie 1985 (in Vorbereitung). (= 1985c).

Pekrun, R.: Die Entwicklung leistungsbezogener Identität von Schülern. In: *Frey, H. P. & Hausser, K.* (Hrsg.): Identität. Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung, Stuttgart: Enke. In Vorbereitung. (= 1985d).

Protinsky, H. & Farrier, S.: Self-image changes in pre-adolescents and adolescents. Adolescence, 1980, 15, 887–894.

Rheinberg, F. & Enstrup, B.: Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, 9, 171–180.

Rheinberg, F., Lührmann, J. V. & Wagner, H.: Bezugsnorm-Orientierung von Schülern der 5. bis 13. Klasse bei der Leistungsbeurteilung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, 9, 90–93.

Rosenberg, M.: Society and the adolescent self-image. Princeton, N. J.: Princeton University Press 1965.

Salovey, P. & Rodin, J.: Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy. Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 47, 780–792.

Samson, G. E., Graue, M. E., Weinstein, T. & Walberg, H. J.: Academic and occupational performance: A quantitative synthesis. American Educational Research Journal, 1984, 21, 311–321.

Schmitt, N.: Path analysis of multitrait-multimethod matrices. Applied Psychological Measurement, 1978, 2, 157–173.

Shavelson, R. J. & Bolus, R.: Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, 1982, 74, 3–17.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, J. C.: Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 1976, 46, 407–441.

Shrauger, J. S. & Schoenemann, T. J.: Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking-glass darkly. Psychological Bulletin, 1979, 86, 549–573.

Song, I.-N. & Hattie, J.: Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. Journal of Educational Psychology, 1984, 76, 1269–1281.

Strang, L., Smith, M. D. & Rogers, C. M.: Social comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. Journal of Educational Psychology, 1978, 70, 487–497.

Tiggeman, M. & Winefield, A. H.: The effects of unemployment on the mood, self-esteem, locus of control, and depressive affect of school-leavers. Journal of Occupational Psychology, 1984, 57, 33–42.

Treiber, B. & Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München: Urban & Schwarzenberg 1982.

Uguroglu, M. E. & Walberg, H. J.: Motivation and achievement: A quantitative synthesis. American Educational Research Journal, 1979, 16, 375–389.

Watkins, D.: Antecedents of self-esteem, locus of control, and academic achievement: A path-analytic investigation with Filipino children. International Review of Applied Psychology, 1982, 31, 475–491.

West, C. K., Fish, J. A. & Stevens, J. R.: General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement: Implications for „causes" of self-concept. The Australian Journal of Education, 1980, 24, 194–211.

Wylie, R. C.: The self-concept. Vol. 2. Lincoln, NE: University of Nebraska Press 1979.

Verfasser:
Dr. Reinhard Pekrun, Psychologisches Institut, Abtlg. für Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik, Geschwister-Scholl-Platz 1, 8000 München 22