

The final publication is available at Hogrefe via DOI:

<http://dx.doi.org/10.1024//0170-1789.23.4.393>

Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie,
23, 393-405 © 2002 by Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B.
& Stiensmeier-Pelster, J.

This version of the article may not completely replicate the
final version published in Zeitschrift für Differentielle und
Diagnostische Psychologie. It is not the version of record and
is therefore not suitable for citation.

Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept:
Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes

Oliver Dickhäuser und Claudia Schöne

Universität Gießen

Birgit Spinath

Universität Dortmund

Joachim Stiensmeier-Pelster

Universität Gießen

Autorenhinweis

Oliver Dickhäuser, Claudia Schöne, Joachim Stiensmeier-Pelster; Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 06, Otto-Behaghel-Straße 10F, 35394 Gießen. Birgit Spinath, Universität Dortmund, FB 14, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund. e-mail: oliver.dickhaeuser@psychol.uni-giessen.de

Zusammenfassung

Wenn Personen Urteile über ihre eigenen Fähigkeiten abgeben, dann tun sie dies entweder, ohne ausdrücklich Vergleiche vorzunehmen, oder sie verwenden dabei soziale, individuelle und kriterienbezogene Bezugsnormen. In Fragebögen zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts werden jedoch diese Vergleichsarten entweder gar nicht oder nicht in ausgewogener Weise thematisiert. Da die Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen zur Beurteilung eigener Fähigkeiten sowohl entwicklungspsychologisch als auch aus Sicht der Leistungsmotivationsforschung von großem Interesse ist, wird ein Instrument zum akademischen Selbstkonzept vorgestellt, in dem die drei Bezugsnormen systematisch berücksichtigt werden. In drei Studien wird ein Fragebogen entwickelt und überprüft, der Fähigkeitsurteile absolut (d.h. ohne Vergleich), sozial, individuell und kriterienbezogen erfasst. Die entwickelten Skalen (in einer Version für Schüler der Stufen 5 bis 10 und in einer Version für Studenten) weisen mit .74 bis .92 akzeptable bis gute Reliabilitäten auf. Die drei Skalen, in denen Bezugsnormen thematisiert werden, können faktorenanalytisch identifiziert werden. Korrelationen mit anderen Selbstkonzeptfragebögen, Selbstwirksamkeitserwartung, dem Leistungsmotiv, Prüfungsangst und Leistung weisen auf die konvergente und diskriminante Validität des Verfahrens hin.

Schlagwörter: Akademisches-Selbstkonzept -- Bezugsnormen -- Testkonstruktion -- Testreliabilität -- Testvalidität

The Academic Self Concept Scales:

Construction and Evaluation of a new Instrument

Summary

Describing one's own ability can either be done without explicitly making comparisons or by using social, individual and criterion-oriented reference norms. However, the available instruments measuring academic self-concept often do not assess these four kinds of self-knowledge, or fail to do so in a systematic way. The use of different reference-norms is of major importance for developmental psychology and research on achievement-motivation. Therefore an instrument assessing academic self-concept based on the three reference-norms is presented. Three studies are designed to develop scales assessing self-concept referring to these three reference norms as well as without an explicitly given norm. Psychometric properties were investigated using three samples of university students and students from grade 5 to grade 10. Internal consistencies were good (ranging from .74 to .92). The three reference-norms-scales could be identified using factor analysis. Moreover, correlations of the new scales with other self-concept scales, with self-efficacy, achievement-motive, test anxiety, and school-achievement provided further evidence of the convergent and discriminant validity.

Key words: academic-self-concept -- reference-norm -- test-construction -- test-reliability -- test-validity

Das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten ist einer der zentralen Untersuchungsgegenstände der Leistungsmotivationsforschung, da Annahmen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten in Leistungssituationen in vielfältiger Weise Erleben und Verhalten beeinflussen (zsf. Meyer, 1984). Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Interpretation der Leistungsereignisse durch die Person (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2000) und haben Einfluss auf die Höhe der Erfolgserwartung (Eccles Parsons, Adler & Kaczala, 1982). Weiterhin hat das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten einen Effekt auf das Wahlverhalten der Person (etwa bei der Entscheidung für schulische Kurse, vgl. Dickhäuser, 2001) und beeinflusst unter bestimmten Bedingungen (möglicherweise mediiert durch Variablen wie Persistenz) die aktuelle Leistung der Person (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000).

Unter dem Begriff des Fähigkeits-Selbstkonzepts wird allgemein die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten verstanden (siehe auch Meyer, 1984, bei dem die Begriffe Begabung und Fähigkeit weitgehend synonym verwendet werden; Pekrun, 1983). Das akademische Fähigkeits-Selbstkonzept (im Weiteren: akademisches Selbstkonzept) kann dementsprechend als die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen (etwa in Schule oder Universität) definiert werden. Die Inhalte dieser kognitiven Repräsentationen können entweder ausdrücklich Normen thematisieren (z.B. „Ich bin begabter als

andere.“), oder aber eine bestimmte verwendete Norm ist in einer kognitiven Repräsentation nicht zu erkennen (z.B. „Ich bin klug.“), möglicherweise jedoch implizit enthalten.

In Bezug auf das akademische Selbstkonzept kommt dabei denjenigen Repräsentationen, in denen ausdrücklich Normen thematisiert werden, eine besondere Bedeutung zu, da Rückschlüsse auf hohe oder niedrige Fähigkeiten häufig unter Rückgriff auf bestimmte Bezugsnormen erfolgen. Wegen der großen Bedeutung der Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen, wird im Weiteren denjenigen kognitiven Repräsentationen, die unter Verwendung von bestimmten Bezugsnormen erfolgen, besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Aufgrund des sozialen Kontextes, in denen akademische Leistungsereignisse stattfinden, ist mehrfach angenommen worden, dass insbesondere soziale Vergleiche Aussagen über Fähigkeitsrepräsentationen ermöglichen (vgl. Festinger, 1954; Meyer, 1984). Beim sozialen Vergleich erschließen Personen die Höhe ihrer eigenen Begabung durch einen Vergleich mit anderen Personen (soziale Bezugsnorm sensu Heckhausen, 1974). Solche auf sozialen Vergleichen basierenden Fähigkeitsrepräsentationen sollten dementsprechend in diagnostischen Instrumenten angesprochen werden. Nun ist jedoch die soziale Referenz nur eine von drei möglichen Bezugsnormen, um relative Fähigkeitsurteile abzugeben. Nach Heckhausen (1980) können auch individuelle Standards herangezogen werden (siehe auch Rheinberg, 2001). Beim individuellen Vergleich erschließen Personen die Höhe ih-

rer jetzigen eigenen Fähigkeiten durch einen Vergleich mit ihren wahrgenommenen früheren Fähigkeiten (individuelle Bezugsnorm sensu Heckhausen, 1974). Aus Arbeiten über die Entwicklung des Fähigkeitskonzepts kann sogar geschlossen werden, dass jüngere Personen diese Bezugsnorm bei relativen Urteilen über ihre eigene Fähigkeit gegenüber anderen Bezugsnormen bevorzugen (Leahy & Hunt, 1983; Nicholls, 1984; Yussen & Kane, 1985). Die dritte Bezugsnorm thematisiert schließlich kriterienbezogene Vergleiche, welche ebenfalls Aussagen über Fähigkeitsrepräsentationen ermöglichen. Beim kriterienbezogenen Vergleich erschließen Personen die Höhe ihrer eigenen Fähigkeit durch einen Vergleich mit objektiven oder sachlich gesetzten Kriterien (sachliche Bezugsnorm sensu Heckhausen, 1974). In Festingers Theorie sozialer Vergleichsprozesse wird sogar angenommen, dass soziale Vergleiche nur da einsetzen, wo objektive (kriterienbezogene) Maßstäbe nicht verfügbar sind. Solche kriterienbezogenen Standards wie etwa zu erreichende Lernziele spielen in zahlreichen Instruktionssettings eine große Rolle.

Hinsichtlich der Repräsentationen eigener Fähigkeit wird eine weitere Unterscheidung zwischen rein kognitiven und affektiven Inhalten des Selbstkonzepts vorgeschlagen (vgl. Bong & Clark, 1999)¹. Dabei stellen die affektiven Inhalte die emotionalen Folgen der kognitiven Repräsentationen dar. Während affektive Inhalte in zahlreichen Definitionen zum Selbstkonzept gezählt werden (u.a. Markus & Nurius, 1986; Pajares, 1996;

Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), erscheint es sinnvoll, diese im Falle des Fähigkeits-Selbstkonzepts explizit auszuschließen. Es wird in der vorliegenden Arbeit der Standpunkt vertreten, dass affektive Komponenten nicht im eigentlichen Sinne zu der Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen über eigene Fähigkeiten gehören, da sie nicht hauptsächlich kognitiver, sondern eben affektiver Natur sind. Eine Trennung beider Aspekte führt zu größerer Klarheit der Konzepte des Fähigkeits-Selbstkonzepts auf der einen und des Selbstwerts auf der anderen Seite (vgl. auch Helmke, 1992). Während Ersterem hier ausschließlich die kognitiven Komponenten zugeordnet werden sollen, beinhaltet Letzteres die affektiven Aspekte (Harter, 1982).

Eine Differenzierung des akademischen Selbstkonzeptes in weitere Subkomponenten auf Ebene des zu entwickelnden Messinstrumentes erscheint wenig sinnvoll, weil damit die Breite der Anwendbarkeit des Untersuchungsinstrumentes stark eingeschränkt wird. Es kann zwar im Rahmen einzelner Fragestellungen sinnvoll sein, aufgaben- oder tätigkeitsspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte zu erfassen (vgl. z.B. Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, im Druck), jedoch zeigen bisherige Arbeiten, dass in solchen Fällen mit tätigkeitsspezifischen Adaptationen von Instrumenten zur Erfassung des akademischen Selbstkonzeptes erfolgreich gearbeitet werden kann (Dickhäuser, 2001; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000).

Ausgehend von diesen theoretischen Abgrenzungen und weiteren praktischen Überlegungen lassen sich aus unserer Sicht mindestens fünf Anforderungen an ein Instrument zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts formulieren. Bei dieser Erfassung scheint es erstens sinnvoll, dass die Erfassung auf die (deskriptiven und evaluativen) kognitiven Elemente beschränkt bleibt und affektive Elemente nicht als Teile des akademischen Selbstkonzeptes verstanden werden. Zweitens ist bei der Erfassung großen Wert zu legen auf die Abgrenzung des akademischen Selbstkonzeptes von anderen Konstrukten, die u.U. für das akademische Selbstkonzept konstituierend (z. B. perzipierte Fähigkeitsfremdeinschätzungen), von diesem jedoch konzeptionell verschieden sind. Drittens ist den Bezugsnormen, die für die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten herangezogen werden, besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Dabei sollten sowohl soziale, kriterienbezogene und individuelle Bezugsnormen thematisiert werden, jedoch auch absolute Fähigkeitsrepräsentationen erfasst werden, in denen keine Bezugsnorm (zumindest nicht explizit) verwendet wird. Eine Ausgewogenheit der verschiedenen Bezugsnormen erscheint u.a. darum angemessen, weil entwicklungspsychologische Befunde die Bedeutung der individuellen Bezugsnormen unterstreichen, pädagogisch-psychologische Überlegungen die Zentralität kriterienbezogener Bezugsnormen im Unterricht betonen und sozialpsychologische Theorien die Wichtigkeit sozialer Bezugsnormen für Fähigkeitsrepräsentationen unterstreichen. Die Erfassung absoluter Fähigkeitsrepräsentationen

tionen ist notwendig, um Aussagen über das Fähigkeitsselbstkonzept machen zu können, ohne dass beim Probanden das Heranziehen einer bestimmten Bezugsnorm forciert wird.

Wünschenswert ist schließlich viertens, dass entsprechende Messinstrumente eine Anwendung in all denjenigen Bereichen erlauben, in denen das akademische Selbstkonzept einen Einfluss auf Erleben und Verhalten hat (zu nennen wären hier zunächst Schule und Hochschule), wobei Fragebögen für die Schule trotz der dort gegebenen Differenzierung in verschiedenen Schulformen einsetzbar sein sollten.

Betrachten wir vor dem Hintergrund dieser Kriterien nun bisherige Instrumente zur Erfassung des akademischen Selbstkonzeptes. Erstens ergibt eine systematische Sichtung bisheriger Messinstrumente, dass diese häufig auch affektive Elemente als Teil des akademischen Selbstkonzeptes beinhalten, was -- wie erwähnt -- problematisch ist. So enthält die Subskala Subskala „Leistungsfähigkeit“ der Frankfurter Selbstkonzeptskalen (Deusinger, 1986) mindestens fünf Items, die auch affektive Inhalte wie z.B. Versagensangst thematisieren (beispielsweise „Ich habe oft Angst, dass ich im entscheidenden Moment versage.“ oder „Ich fühle mich als Versager, wenn ich vom Erfolg eines Bekannten höre). Ähnliches gilt für ein Item der Skala „Schulische Kompetenz“ aus dem FSK-K (Wünsche & Schneewind, 1989), welches ebenfalls Misserfolgsbefürchtungen thematisiert („...andere Kinder befürchten, dass sie das nicht können, was in der Schule von Ihnen verlangt wird“). Auch ein Item des

SKSLF (Rost & Lamsfuss, 1992) erfasst affektive Bewertungen der eigenen Person („Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in der Schule angeht“).

Zweitens ist die notwendige Abgrenzung des akademischen Selbstkonzeptes von verwandten, jedoch konzeptionell verschiedenen Konstrukten häufig nicht gegeben. Manche Items scheinen anstatt des akademischen Selbstkonzeptes eher Leistungsangst („Ich habe oft Angst, dass ich im entscheidenden Moment versage“ [Deusinger, 1986]), perzipierte Fähigkeitsfremdeinschätzungen („Meine Eltern halten mich für klug“ [Wagner, 1977]) oder allgemeine Selbstwirksamkeit („Was ich mir vorgenommen habe, kann ich auch erreichen“ [Deusinger, 1986]) zu erfassen. Auch wenn zwischen dem akademischen Selbstkonzept und Leistungsangst, perzipierten Fremdeinschätzungen oder der allgemeinen Selbstwirksamkeit möglicherweise enge Beziehungen bestehen, so ist doch konzeptuell deutlich zwischen diesen Konstrukten zu trennen.

Betrachten wir drittens die Items daraufhin, welche Bezugsnormen in der Regel nahegelegt werden, so ist festzustellen, dass der überwiegende Anteil soziale Vergleiche angeregt (z.B. „Ich gehöre in der Schule zu den Besten“, „Ich weiß die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen“ [beide Rost und Lamsfuss, 1992] oder „Ich bin bestimmt so leistungsfähig und intelligent wie andere“ [Deusinger, 1986]). Auch sämtliche Items der Skala „Schulische Kompetenz“ von Wünsche und Schneewind (1989) thematisieren ausdrücklich eine soziale Bezugs-

norm, da sich die Probanden zunächst für einen Pol des semantischen Differenzials mit den Bezeichnungen „manche Kinder...“ vs. „andere Kinder“ entscheiden. Auffällig ist, dass keiner der gesichteten Fragebogen Fähigkeitseinschätzungen unter Thematisierung einer individuellen Bezugsnorm erfasst, was aus den o.g. Gründen für bestimmte Personen, die gerade diese Bezugsnorm für Fähigkeitseinschätzungen bevorzugen, eine weniger valide Erfassung des akademischen Selbstkonzeptes zur Folge haben sollte. Ein weiterer in manchen Items thematisierter Vergleich verlangt von den Probanden Begabungseinschätzungen gemessen an kriterienbezogenen Bezugsnormen (z.B. „Ich kann Sachen selbst rauskriegen“ [Rost & Lamsfuss, 1992], „Es fällt mir leicht im Unterricht mitzumachen“ [Wagner, 1977]). Beide Items verlangen Fähigkeitseinschätzungen, die an einem sachlichen Maßstab (z.B. dem selbstständigen Finden von Lösungen) festgemacht werden können. Zu betonen ist jedoch, dass der Anteil von Items, in denen solche kriterienbezogenen Vergleiche angeregt werden, ausgesprochen gering ist.

Betrachten wir schließlich viertens die vorliegenden Instrumente zur Erfassung des akademischen Selbstkonzeptes vor dem Hintergrund der wünschenswerten Breite der Anwendbarkeit, so ist festzustellen, dass diese häufig leider nicht gegeben ist. Für den Einsatz bei Erwachsenen ist nur die Subskala „Leistungsfähigkeit“ der Frankfurter Selbstkonzeptskalen (Deusinger, 1986) geeignet. Für den Einsatz bei Schülerinnen und Schülern eignet sich die Subskala „Einschätzung eigener Fähig-

keiten" des Fragebogens zum Selbstkonzept für 4. - 6. Klassen (Wagner, 1977) sowie die Skalen von Pekrun (1983), Rost und Lamsfuss (1992) und Wünsche und Schneewind (1989). Alle vier Verfahren können jedoch wegen der jeweiligen Schulspezifität von Itemformulierungen nicht für Studierende eingesetzt werden.

Somit ergibt die Sichtung bisheriger Messinstrumente zur Erfassung des akademischen Selbstkonzeptes, dass es derzeit kein Instrument zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts gibt, das den genannten Anforderungen entspricht.

Itementwicklung

In einem ersten Schritt der Entwicklung des neuen Messinstruments formulierten die Autoren Aussagen, die ausdrücken, dass sich eine Person hohe Fähigkeiten zuschreibt. Dabei wurden nur solche Aussagen gesammelt, in denen soziale Vergleiche für Fähigkeitsurteile herangezogen werden. Eine solche Aussage lautete beispielsweise: „Verglichen mit anderen Leuten bin ich sehr intelligent.“ Die erhaltenen Aussagen wurden dann sprachlich einander strukturell angeglichen. So wurde in allen Formulierungen der soziale Vergleich durch den Zusatz „... als meine Kommiliton(inn)en“ thematisiert. Weiterhin wurden zu den Beschreibungen für hohe Fähigkeit entsprechende Gegenpole konstruiert und die Items so formuliert, dass sie sich eindeutig auf den Leistungsbereich „Studium“ beziehen. Die erhaltenen Selbstbeschreibungen wurden dann einer kleinen Gruppe Studierender vorgelegt, die beurteilen sollten, inwieweit sie die

Aussagen für beantwortbar und für relevant hinsichtlich ihrer Gedanken über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten halten. Sofern ein Item von mindestens einer Person als nicht beantwortbar oder nicht relevant eingestuft wurde, wurde dieses eliminiert. Die verbleibenden Items sind im Anhang unter der Abkürzung „sS“ dargestellt (sS steht hier für „soziales Selbstkonzept“ als Kurzbezeichnung für diejenigen Selbstbeschreibungen, die aufgrund von sozialen Vergleichen erfolgen).²

Die restlichen Items wurden rational konstruiert, indem zu den sozialen Items nun durch Berücksichtigung der beiden anderen Bezugsnormen (kriterienbezogen [Kurzbezeichnung für die Items nachfolgend „kS“], individuell [nachfolgend „iS“]) und durch Formulierung von Sätzen, die ausdrücklich keine Bezugsnorm thematisieren (absolut [nachfolgend „aS“]) parallele Selbstbeschreibungen entwickelt wurden. Kriterienbezogene Vergleiche wurden dabei durch die Formulierung „Gemessen an den Anforderungen des Studiums,...“, individuelle Vergleiche durch die Formulierung „Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte,...“ angeregt. Bei den Items mit absoluten Selbstbeschreibungen wurde keine entsprechende Vergleichsreferenz thematisiert. Sofern sich keine spezifischen Formulierungen finden ließen (was in zwei Fällen zutraf), wurde auf ein entsprechendes Parallelitem verzichtet.

Die Formulierungen der Items für die Schülerversion wurde in einem letzten Schritt parallel zu der Studentenversion entwickelt. Dabei wurde schülergemäßen Formulierungen der Vorzug

gegenüber einer strengen sprachlichen Parallelität der Items gegeben. Sämtliche Itemformulierungen einschließlich der Bezeichnung der Pole der für die Beantwortung verwendeten semantischen Differenziale sind im Anhang aufgeführt.

Bei den auf diese Weise entwickelten Items sind sich die Items der Bereiche iS, kS und sS insofern logisch ähnlich, als sie sämtlich Bezugsnormen thematisieren. Die Items des Bereiches aS sind diesen drei anderen Bereichen logisch übergeordnet, weil eine scheinbar absolute Repräsentation eigener Fähigkeiten („Ich bin begabt“) vermutlich auf Bewertungen anhand individueller, kriterienbezogener und sozialer Bezugsnormen zurückzuführen ist. Die Formulierung der Items ist aus dem Anhang ersichtlich.

Methode

Versuchspersonen

In Studie 1 wurden 189 Studentinnen und 121 Studenten verschiedener Fächer (132 Lehrämter, 62 Informatik, 41 Psychologie, 75 Andere) der Universitäten Gießen, Dortmund und Hildesheim im Alter zwischen 19 und 29 Jahren ($\underline{M} = 21.8$) befragt. In Studie 2 umfasst die Stichprobe 119 Schülerinnen und 97 Schüler der Stufen 6 bis 10 einer Realschule in NRW im Alter zwischen 11 und 18 Jahren ($\underline{M} = 13.7$). In Studie 3 wurden 438 Schüler/-innen (rund 50 Prozent weiblich) der Stufen 5 bis 8 einer Haupt- und einer Realschule (beide NRW) sowie eines niedersächsischen Gymnasiums im Alter zwischen 10 und 16 Jahren ($\underline{M} = 12.6$) befragt.³

Material und Durchführung

In Studie 1 erhielten die Vpn sämtliche Items zum akademischen SK (vgl. Anhang) sowie Kurzversionen der deutschen Übersetzung der achievement-motivation-scales (vgl. Rheinberg & Krug, 1999, S. 194 ff.). Es wurden aufgrund einer Voruntersuchung Kurzskalen zu „Hoffnung auf Erfolg“ (7 Items, $\alpha = .83$) und „Furcht vor Misserfolg“ (7 Items, $\alpha = .85$) gebildet.⁴ Die Items zum akademischen Selbstkonzept wurden anhand von siebenstufigen semantischen Differenzialen beantwortet. Die jeweiligen Endpole des Differenzials sind aus dem Anhang ersichtlich. In Studie 2 bearbeiteten die Vpn ausschließlich die Items zum akademischen SK (vgl. Anhang). Anstatt der 7-stufigen Antwortskala aus Studie 1 wurden aus Gründen der geringeren Komplexität für Schüler/-innen 5-stufige semantische Differenziale verwendet. In Studie 3 bearbeiteten die Vpn neben den Items zum akademischen SK (Antwortformat wie Studie 2) die Skala „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999; $\alpha = .65$), die Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes schulischer Leistungen und Fähigkeiten (Rost & Lamsfuss, 1992; $\alpha = .84$), die Subskala „Einschätzung eigener Fähigkeiten“ (Wagner, 1977; $\alpha = .79$), die o.g. Kurzskalen zur Erfassung von „Hoffnung auf Erfolg“ ($\alpha = .79$) und „Furcht vor Misserfolg“ ($\alpha = .83$) sowie Kurzskalen zur Erfassung von „Aufgeregtheit“ ($\alpha = .82$) und „Besorgtheit“ ($\alpha = .79$) des Test Anxiety Inventory (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999). Zusätz-

lich wurden die letzte Zeugnisnote in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erhoben.

Die Befragung erfolgte in allen drei Studien während regulärer Lehrveranstaltungen bzw. Schulstunden. Der Fragebogen beinhaltet neben den Items einen einleitenden Text sowie (in der Schülerversion) ein erläutertes Beispiel. Den Items wurde folgender Text vorangestellt: „Es ist uns wichtig, dass du die Fragen sorgfältig liest und ehrlich deine Meinung sagst. Es gibt keine falschen Antworten. Richtig ist das, was du denkst.“ (Schülerversion) bzw. „Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen ehrlich und ohne lange nachzudenken.“ (Studentenversion). Anschließend wurde den Vpn (im Falle der Schüler/-innen anhand eines Beispiels) von einem Versuchsleiter die Verwendung der Antwortskalen erläutert. In allen Studien wurden die Items in der im Anhang dargestellten Reihenfolge vorgegeben.

Ergebnisse

Reliabilität

Für jede der vier Skalen absolutes (aS), kriterienbezogenes (kS), individuelles (iS) und soziales (sS) Selbstkonzept wurden je Studie die internen Konsistenzen berechnet. Itemmittelwerte, -standardabweichungen, korrigierte Trennschärfen sowie Mittelwerte der Skalen und die internen Konsistenzen (Cronbach's α) sind in Tabelle 1 wiedergegeben. Alle Skalen weisen mit α -Koeffizienten von .84 bis .92 (Studie 1) sowie .74 bis .87 (Studien 2 und 3) gute bis sehr gute Reliabilitäten auf.

Dabei liegt die Messgenauigkeit in der Studentenstichprobe etwas über der in den Schülerstichproben. Alle Items weisen gute bis sehr gute korrigierte Trennschärfen auf. Sie liegen für die Skalen -- mit einer Ausnahme -- zwischen .60 und .82 (Studenten) bzw. zwischen .51 und .75 (Schüler; vgl. Tabelle 1). Bei allen vier Skalen liegt der Skalenmittelwert etwas über dem theoretischen Mittelpunkt der 7er- bzw. 5er-Skala (4.35 - 5.22 in Studie 1; 3.19 - 3.83 in den Studien 2 und 3), d.h. er ist leicht in Richtung eines positiven Selbstkonzeptes verschoben.

Validität

Faktorielle Validität. Wie im Theorieteil erwähnt, sind sich die Items der Skalen kS, iS und sS logisch ähnlich, thematisieren jedoch unterschiedliche Bezugsnormen. Die Items der Skala aS sind qualitativ von den anderen Skalen verschieden und wurden daher separat analysiert. Die angenommene Verschiedenheit der drei thematisierten Bezugsnormen wurden faktorenanalytisch überprüft. Da bei allen drei Skalen theoretisch begründete Abhängigkeiten zu erwarten sind, wurden Faktorenanalysen mit schiefwinkliger Rotation (oblimin, delta = 0; Hauptachsenmethode, Kaiser-Guttman-Kriterium) gerechnet. Es zeigt sich in sämtlichen Studien eine stabile Drei-Faktorenlösung (vgl. Tabelle 2), bei der alle drei Faktoren inhaltlich interpretiert werden können: Auf dem ersten Faktor (Varianzaufklärung 43.3 bis 38.1 Prozent) laden jeweils die Items der Skala sS, auf dem zweiten Faktor (16.0 bis 11.4 Prozent) die Items

der Skala iS und auf dem dritten Faktor (9.3 bis 6.4 Prozent) die Items der Skala kS. In Studie 1 und 3 gibt es keine Doppeladungen größer .30; in Studie 2 ist dies bei zwei Items der Skala sS der Fall. In derselben Studie lädt ein Item der Skala kS auf dem Faktor „Selbstkonzept individuell (iS)“. Jedoch sind auch hier die unerwarteten Ladungen in keinem der Fälle größer als .38 (vgl. Tabelle 2). In allen drei Studien liegen die Eigenwerte des 4., 5. und 6. Faktors unter der Grenze von 1 (Studie 1 / 2 / 3: 0.94 / 0.98 / 0.79 [4. Faktor], 0.61 / 0.97 / .76 [5. Faktor], 0.57 / 0.74 / 0.66 [6. Faktor])

Zur Überprüfung der postulierten einfaktoriellen Struktur der Skala „absolutes SK“ wurde in jeder Studie eine Faktorenanalyse berechnet (Extraktion mittels Hauptkomponentenanalyse, keine Rotation). Es zeigte sich jeweils eine einfaktorielle Lösung, die 69.2 (Studie 1), 57.7 (Studie 2) und 61.4 Prozent der Varianz aufklärte. Die Ladungen der Items auf dem Faktor lagen in sämtlichen Fällen über .52.

Interkorrelation zwischen den Skalensummenwerten. Die Interkorrelationen zwischen den Summenwerten der Skalen, in denen die Bezugsnormen thematisiert werden, liegen zwischen $r = .37$ und $.64$ (vgl. Tabelle 3). In allen Studien korrelieren die Skalen sS und kS jeweils höher untereinander als mit der Skala iS. Die Interkorrelation zwischen iS und kS fallen bei den jungen Personen (Studie 3) höher aus als bei den älteren (Studie 1). Mit einem Range zwischen $r = .42$ und $.79$ zeigen sich

mittlere bis hohe Korrelationen der bezugsnormspezifischen Skalen mit der Skala, in welcher kein Vergleichmaßstab thematisiert wird (aS). Die Interkorrelationen zwischen iS und aS sind bei den jüngeren Personen (Studie 2 und 3) höher als bei den älteren (Studie 1).

Kriteriumsbezogene Validität. Als Hinweise auf die kriteriumsbezogene Validität wurden Korrelationen der Skalensummenwerte zu anderen Selbstkonzept-Skalen (FSK 4-6, SKSLF), konzeptuell nahen Konstrukten (schulische Selbstwirksamkeit) sowie empirisch verwandten Konstrukten (Prüfungsängstlichkeit, Leistungsmotivation sowie Schulleistung) berechnet. Tabelle 4 zeigt, dass die Summenwerte der Skalen zum akademischen Selbstkonzept (nachfolgend: SASK) im Sinne konvergenter Validität erwartungsgemäß deutlich positiv mit dem FSK 4-6 und dem SKSLF korrelieren ($\underline{r} = .49 - .69$). Der Zusammenhang zur schulischen Selbstwirksamkeit ist wie vermutet etwas geringer ($\underline{r} = .45 - .50$). Erwartungsgemäß noch geringer fallen die Korrelationen zu den weiteren Konstrukten aus: So zeigen die Skalen aS, sS und teils auch kS schwach negative Korrelationen zu den Komponenten der Prüfungsangst (emotionality und worry). Als gering bis mäßig erweisen sich in Studie 1 und 3 die Korrelationen der SASK-Summenwerte zu „Hoffnung auf Erfolg“ (erwartungsgemäß positive Korrelationen) sowie „Furcht vor Misserfolg“ (erwartungsgemäß negative Korrelationen). Zur Bestimmung des Zusammenhangs der SASK zu schulischer Leistung wurden in Studie 3 die letzte Zeugnisnote in den Fächern Deutsch, Mathe-

matik und Englisch zu einer Gesamtnote zusammengefasst und umcodiert. Die Korrelation mit den Selbstkonzeptskalen wurde klassenweise berechnet, transformiert, gemittelt und rücktransformiert. Die beobachteten Zusammenhänge zwischen den Summenwerten der SASK und Leistung liegen mit $\underline{r} = .38$ bis $.43$ im erwarteten Rahmen.

Diskussion

Mit den SASK liegt ein reliables und valides Meßinstrument zur Erfassung des akademischen Selbstkonzeptes von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden vor. Aufgrund theoretischer Überlegungen haben wir argumentiert, dass es sinnvoll ist, zwischen denjenigen Repräsentationen eigener Fähigkeit zu unterscheiden, die scheinbar absoluter Natur sind und denjenigen, in denen die Fähigkeit in Relation zu sozialen, individuellen und kriterienbezogenen Bezugsnormen wahrgenommen wird. So ist vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Überlegungen zu fordern, dass auch individuelle Bezugsnormen bei der Erfassung von Fähigkeitsrepräsentationen thematisiert werden sollten, weil diese von jüngeren Personen eher für Fähigkeitsinferenzen herangezogen werden sollen als von älteren (vgl. Nicholls, 1984). Dem entspricht, dass in den vorliegenden Studien bei Schülerinnen und Schülern (Studie 2 und 3) ein engerer Zusammenhang zwischen den Skalen „individuelles SK“ (in welcher die individuelle Bezugsnorm thematisiert wird) und der Skala „absolutes SK“ (welche Fähigkeitsurteile ohne Thematisierung einer Bezugsnorm erfasst) beobachtet werden konnte,

als dies bei den älteren Personen in Studie 1 der Fall ist. In die gleiche Richtung deuten die Korrelationen zwischen den Skalen iS und kS sowie iS und sS. Diese Befunde zeigen, dass mit unserem Fragebogen ein Instrument vorliegt, das geeignet ist, solche altersbedingten Veränderungen der Präferenz für verschiedene Bezugsnormen nunmehr ökonomisch zu untersuchen.

Kriterienbezogene Vergleiche sollten in sehr exakter Weise Information über die eigene Fähigkeit liefern (Festinger, 1954). Kriterienbezogene Standards sind in Schule und Hochschule von großer Bedeutung (etwa in Form von Lernzielen, Bestehensgrenzen für Klausuren); sie sind im Sinne einer Idealnorm möglicherweise weniger stark abhängig von den eigenen oder den Leistungen anderer Personen. Unsere Befunde zeigen, dass die Skala, die eine kriterienbezogene Bezugsnorm thematisiert durchweg eine hohe (in Studie 1 und 3 sogar die höchste) Interkorrelation zu der Skala aufweist, welche die Fähigkeitseinschätzung scheinbar absolut erfasst. Dies ist ein erster Beleg dafür, dass auch kriterienbezogene Vergleiche für die absolute Repräsentation von Fähigkeiten von großer Bedeutung sind oder möglicherweise absolute Fähigkeitsrepräsentationen die Repräsentation kriterienbezogener Vergleichen beeinflussen.

Die drei verschiedenen in den Skalen thematisierten Bezugsnormen können faktorenanalytisch klar identifiziert werden. Die Struktur der Skala „absolutes SK“ erweist sich wie erwartet als einfaktoriell. Dies kann als eine empirische Bestäti-

gung der hinter der rationalen Skalenkonstruktion stehenden Vermutungen angesehen werden.

Wir haben argumentiert, dass es sinnvoll ist, die kognitiven Repräsentationen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten zu unterscheiden von den affektiv-selbstbewertenden Inhalten. Dabei sind die kognitiven Repräsentationen sowohl kognitiver wie evaluativer Art. Die Befunde der Validierungsstudien zeigen, dass zwischen den kognitiven Repräsentationen und etwaigen affektiven Folgen klar unterschieden werden kann. So korrelieren die Summenwerte der SASK jeweils nur gering bis mäßig mit emotionalen Konstrukten wie etwa der Höhe der Prüfungsangst (emotionality, worry). Dabei liegen die Korrelationen zur Prüfungsangst etwas unter den in der Literatur berichteten (vgl. etwa Rost & Lamsfuss, 1992). Diese mäßigen Korrelationen weisen auf die Validität der SASK hin, zeigen jedoch auch, dass es in der Zukunft sinnvoll sein dürfte, die Konstrukte „Selbstkonzept“ und „Selbstwert“ klarer zu trennen. Es wäre zu vermuten, dass der Selbstwert einer Person zu eben diesen emotionalen Folgen wie etwa Prüfungsangst eine engere Beziehung aufweist als die kognitiven Inhalte des akademischen Selbstkonzeptes.

Wir haben gefordert, dass bei neu zu entwickelnden Skalen zum akademischen Selbstkonzept dieses auch klar von anderen, theoretisch lediglich verwandten Konstrukten abgegrenzt werden sollte. Dies wurde durch eine streng rationale Itemkonstruktion zu erreichen versucht. Empirisch zeigt sich wiederum, dass

die Skalen zum akademischen Selbstkonzept enger mit anderen Fragebögen zum Selbstkonzept korrelieren als mit der allgemeinen Selbstwirksamkeit. Weiterhin ist auch die berichtete Tatsache, dass sich nur geringe Korrelationen zwischen den SASK-Summenwerten und dem Leistungsmotiv zeigten, vermutlich darauf zurückzuführen, dass Items, die Erfolgszuversicht oder Misserfolgsbefürchtungen thematisieren, explizit nicht in die Itemsammlung aufgenommen worden sind.

Skalen zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts sollten möglichst breit einsetzbar sein. Mit dem vorliegenden Fragebogen ist es gelungen, ein Messverfahren zu entwickeln, das sowohl für den Einsatz bei Schülerinnen und Schülern sämtlicher Schulformen ab der fünften Klasse geeignet ist, als auch durch die Verwendung der entsprechenden Studentenversion für den Einsatz an Hochschulen verwendet werden kann. Die Schülerversion des Fragebogens wird derzeit normiert (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2001). In den vorliegenden Studien sind die Reliabilitäten bei Studierenden zwar etwas höher als in den Schülerstichproben, jedoch wird auch mit der Schülerversion eine hohe Messgenauigkeit erzielt, die der Qualität bisheriger Messinstrumente durchaus ebenbürtig, teilweise sogar überlegen ist. Für die Validität der entwickelten Schülerversion sprechen auch die festgestellten Zusammenhänge zwischen akademischem Selbstkonzept und Leistung. Aufgrund der einschlägigen Literatur waren hier mäßige Zusammenhänge erwartet worden (vgl. etwa die Meta-Analyse von Hans-

ford & Hattie, 1982). Die ermittelten Korrelationen von rund .40 entsprechen denen aus vergleichbaren Publikationen (Rost & Lamsfuss, 1992).

Hinsichtlich der diagnostischen Praxis bei der Verwendung der SASK wird vorgeschlagen, je nach interessierender Fragestellung entweder alle vier oder auch nur einzelne der Skalen der SASK zu verwenden. Die Betrachtung der Tabellen 3 und 4 deutet auf die vergleichsweise hohe Validität der Skala „absolutes Selbstkonzept“ hin. Für den Praktiker kann es aber sinnvoll sein, zu erfahren, inwieweit bezugsnormspezifische Fähigkeitseinschätzungen von solchen absoluten Urteilen abweichen. Die Verwendung der Skala „absolutes Selbstkonzept“ bietet den Vorteil, dass in dieser Skala nicht bereits durch die Itemformulierung ausdrücklich einer bestimmten Bezugsnorm der Vorzug gegeben wird, welche u.U. für die Person hinsichtlich ihrer Fähigkeitsrepräsentation gar nicht zentral ist. Auch in Studien zur Frage nach der relativen Bedeutung internaler vs. externaler „frames of reference“ auf Fähigkeitsselbstkonzepte (Marsh, 1990) erscheint es sinnvoll, die zu erklärenden Selbstkonzepte ohne Thematisierung einer bestimmten Bezugsnorm zu erfassen. Die Verwendung klassischer SK-Fragebögen dürfte hier nämlich aufgrund eines Übergewichts von Items mit sozialer Bezugsnorm zu einer Überschätzung der Bedeutung des sozialen frame of reference führen.

Literaturverzeichnis

- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. Educational Psychologist, 34, 139-153.
- Deusinger, I. M. (1986). Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Hogrefe.
- Dickhäuser, O. (2001). Computernutzung und Geschlecht. Ein Erwartung-Wert-Modell (Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 26). Münster: Waxmann.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung computerspezifischer Attributionen. Diagnostica, 46, 103-111.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (in press). Gender differences in computer work - Evidence for the model of achievement-related choices. Contemporary Educational Psychology.
- Eccles Parsons, J., Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences. Child Development, 53, 310 - 321.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. Human Relations, 7, 117-140.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52, 123-142.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.

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

Heckhausen, H. (1980). Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer.

Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen: Hogrefe.

Leahy, R. L. & Hunt, T. M. (1983). A cognitive-developmental approach to the development of conceptions of intelligence. In R. L. Leahy (Hg.), The child's construction of social inequality (S. 135-160). New York: Academic Press.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. American Psychologist, 41, 954-969.

Marsh, H. W. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and english self-concepts. Journal of Educational Psychology, 82, 107-116.

Meyer, W.-U. (1984). Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Hans Huber.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 543-578.

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

Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung

in Schulen (S. 59-71). Weinheim: Beltz.

Rheinberg, F. & Krug, S. (Hrsg.) (1999). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.

Rost, D.H. & Lamsfuss, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6, 239-250.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2001). Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes SESSKO. Manuskript in Vorbereitung.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.

Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Zielorientierung und Leistung: Die Rolle des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie (S. 44-55). Berlin: Logos.

Wagner, J. W. L. (1977). FSK 4-6 Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.-6. Klassen. Weinheim: Beltz.

Wünsche, P. & Schneewind, K. A. (1989). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Selbst- und Kompetenzeinschät-

zungen bei Kindern (FSK-K). Diagnostica, 35, 217-235.

Yussen, S. R. & Kane, P. T. (1985). Children's conception of intelligence. In S. R. Yussen (Hg.), The growth of reflection in children (S. 207-241). New York: Academic Press.

Fußnoten

¹Die Unterscheidung von kognitiven und affektiven Elementen ist nicht zu verwechseln mit der vorgeschlagenen Differenzierung zwischen deskriptiven und evaluativen Elementen des Selbstkonzepts (vgl. Shavelson et al., 1976).

²Die verwendeten Abkürzungen sS, iS und kS sind lediglich technischer Natur. Es soll auf diese Weise nicht nahegelegt werden, die Person habe ein soziales, ein individuelle oder ein kriterienbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept. Wohl aber besitzt die Person Repräsentationen eigener Fähigkeit im sozialen, individuellen oder kriterienbezogenen Vergleich.

³Wir danken Herrn Andreas Dickhäuser, Realschule im Gustav-Heinemann-Schulzentrum Dinslaken, für die professionelle Kooperation sowie allen beteiligten Schülerinnen und Schülern für ihre Teilnahme.

⁴Die entsprechenden Kurzskalen sind bei den Autoren erhältlich.

Tabelle 1

Item- und Skalenkennwerte

Skala	α / N	Item	Studie 1 (Antwortskala 1 - 7)			Studie 2 / Studie 3 (Antwortskala 1 - 5)		
			M	SD	$r_{i, t-i}$	M	SD	$r_{i, t-i}$
kriterien- bezogen (kS)	Studie 1 $\alpha = .88$ N = 310	kS.01 „Begabung“	4.74	1.02	0.80	3.37 / 3.37	0.71 / 0.87	0.59 / 0.53
		kS.02 „Lernen“	4.87	1.15	0.68	3.40 / 3.50	0.98 / 0.96	0.47 / 0.51
		kS.03 „Zurechtkommen“	5.22	1.16	0.72	3.77 / 3.83	0.85 / 0.97	0.39 / 0.60
		kS.04 „Intelligenz“	4.87	1.12	0.71	3.45 / 3.49	0.62 / 0.80	0.56 / 0.60
		kS.05 „Fähigkeiten“	4.97	1.14	0.71	3.75 / 3.70	0.82 / 0.90	0.57 / 0.67
	Studie 2 / 3 $\alpha = .74 / .80$ N = 213 / 435	<u>Skala</u>	<u>4.93</u>	<u>0.92</u>	--	<u>3.55 / 3.58</u>	<u>0.57 / 0.67</u>	--
individuell (iS)	Studie 1 $\alpha = .84$ N = 307	iS.01 „Begabung“	4.89	1.19	0.64	3.32 / 3.37	1.20 / 1.21	0.63 / 0.70
		iS.02 „Lernen“	4.69	1.08	0.60	3.27 / 3.41	1.19 / 1.21	0.63 / 0.69
		iS.03 „Zurechtkommen“	4.88	1.02	0.75	3.40 / 3.53	1.12 / 1.10	0.71 / 0.75
		iS.04 „Intelligenz“	4.77	1.08	0.38	3.71 / 3.82	0.98 / 1.03	0.53 / 0.57
		iS.05 „Aufgaben“	4.83	1.09	0.70	3.25 / 3.35	1.07 / 1.16	0.69 / 0.73
		iS.06 „Fähigkeiten“	5.03	1.05	0.69	3.90 / 3.79	1.07 / 1.08	0.61 / 0.67
	Studie 2 / 3 $\alpha = .85 / .87$ N = 210 / 424	<u>Skala</u>	<u>4.85</u>	<u>0.81</u>	--	<u>3.47 / 3.55</u>	<u>0.83 / 0.89</u>	--
sozial (sS)	Studie 1 $\alpha = .92$ N = 309	sS.01 „Begabung“	4.46	0.95	0.75	3.19 / 3.18	0.84 / 0.84	0.60 / 0.59
		sS.02 „Lernen“	4.40	1.00	0.82	3.31 / 3.38	0.84 / 0.89	0.64 / 0.66
		sS.03 „Zurechtkommen“	4.39	1.02	0.72	3.36 / 3.36	0.72 / 0.80	0.68 / 0.72
		sS.04 „Intelligenz“	4.39	0.92	0.75	3.27 / 3.28	0.72 / 0.76	0.63 / 0.70
		sS.05 „Fähigkeiten“	4.35	0.92	0.81	3.36 / 3.36	0.70 / 0.79	0.68 / 0.71
		sS.06 „Aufgaben“	4.35	1.00	0.82	3.28 / 3.31	0.78 / 0.75	0.66 / 0.64
	Studie 2 / 3 $\alpha = .86 / .87$ N = 214 / 433	<u>Skala</u>	<u>4.39</u>	<u>0.82</u>	--	<u>3.29 / 3.31</u>	<u>0.59 / 0.63</u>	--
absolut (aS)	Studie 1 $\alpha = .89$ N = 308	aS.01 „Begabung“	5.04	1.03	0.76	3.58 / 3.58	0.73 / 0.82	0.60 / 0.61
		aS.02 „Lernen“	4.83	1.13	0.74	3.71 / 3.77	0.91 / 0.97	0.60 / 0.67
		aS.03 „Intelligenz“	4.80	1.06	0.60	3.51 / 3.55	0.76 / 0.77	0.63 / 0.60
		aS.04 „Fähigkeiten“	4.95	1.13	0.77	3.82 / 3.83	0.79 / 0.87	0.61 / 0.72
		aS.05 „Aufgaben“	4.75	1.10	0.77	3.54 / 3.64	0.95 / 1.02	0.58 / 0.64
	Studie 2 / 3 $\alpha = .81 / .84$ N = 214 / 429	<u>Skala</u>	<u>4.87</u>	<u>0.91</u>	--	<u>3.63 / 3.67</u>	<u>0.63 / 0.70</u>	--

Tabelle 2

Faktoren, Ladungen und Kommunalitäten der Selbstkonzept-Skalen, Varianzaufklärung, Eigenwerte sowie
komponentenkorrelationen

Item ^a	Studie 1				Studie 2				Studie 3			
	a ₁	a ₂	a ₃	h ²	a ₁	a ₂	a ₃	h ²	a ₁	a ₂	a ₃	h ²
kS.01 „Begabung“			.84	.77			.61	.59			.78	.54
kS.02 „Lernen“			.84	.66			.50	.38			.65	.48
kS.03 „Zurechtkommen“			.79	.70		.38		.30			.63	.54
kS.04 „Intelligenz“			.71	.67			.84	.69			.66	.60
kS.05 „Fähigkeiten“			.77	.68			.80	.64			.75	.67
iS.01 „Begabung“		.73		.59		.72		.56		.76		.65
iS.02 „Lernen“		.76		.57		.69		.55		.81		.64
iS.03 „Zurechtkommen“		.87		.74		.82		.70		.88		.73
iS.04 „Intelligenz“		.51		.28		.69		.47		.67		.49
iS.05 „Aufgaben“		.81		.67		.71		.61		.78		.68
iS.06 „Fähigkeiten“		.75		.63		.80		.57		.72		.61
sS.01 „Begabung“	.73			.71	.52		.34	.52	.59			.51
sS.02 „Lernen“	.85			.77	.80			.62	.65			.58
sS.03 „Zurechtkommen“	.72			.64	.86			.72	.84			.69
sS.04 „Intelligenz“	.88			.72	.59		.32	.57	.82			.66
sS.05 „Fähigkeiten“	.85			.77	.78			.63	.85			.69
sS.06 „Aufgaben“	.88			.77	.74			.62	.70			.63
Varianzaufklärung in Prozent	41.27	16.01	9.31		38.12	11.49	7.60		43.28	11.35	6.40	
Eigenwert	7.02	2.72	1.58		6.48	1.95	1.29		7.36	1.93	1.09	
Faktor 2	.26				.40				.44			
Faktor 3	-.49	-.30			.45	.38			.54	.52		

Anmerkungen. nur Ladungen > .30 aufgeführt; Kaiser-Guttman-Kriterium; Hauptachsenmethode, rotierte Matrix (oblimin, delta = 0). h²: Kommunalität. a₁, a₂, a₃: Ladung der Items auf dem 1., 2. oder dritten Faktor. ^aDie genauen Itemformulierungen sind dem Anhang zu entnehmen

Tabelle 3

Interkorrelationen der Selbstkonzeptskalen

	SASK								
	kriterienbezogen			individuell			sozial		
	Studie 1 N = 310	Studie 2 N = 215	Studie 3 N = 437	Studie 1 N = 310	Studie 2 N = 215	Studie 3 N = 437	Studie 1 N = 310	Studie 2 N = 215	Studie 3 N = 437
individuell	.37 ^a	.50	.58 ^a						
sozial	.59	.57	.64	.38	.47	.49			
absolut	.79	.69	.75	.42 ^{a,b}	.62 ^a	.63 ^b	.71	.71	.67

Anmerkung. alle Korrelationen $p < .001$; zwischen den Studien signifikant voneinander verschiedene

Korrelationen ($p < .01$) sind durch gleiche hochgestellte Indizes gekennzeichnet

Tabelle 4

Korrelationen der Selbstkonzeptskalen mit den Außenkriterien „Leistungsmotivation“ (Subskalen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg), „schulische Selbstwirksamkeit“, Konzept eigener Fähigkeit (FSK 4-6 sowie SKSLF), Prüfungsängstlichkeit (Subskalen Emotionality und Worry), sowie Schulleistung

	Studie 1		Studie 3							
	Hoffnung auf Erfolg ^a N = 149	Furcht vor Misserfolg ^a N = 149	Selbstwirksamkeit N = 361	Fähigkeits-selbstkonzept (FSK) N = 240	Fähigkeits-selbstkonzept (SKSLF) N = 101	Emotionality N = 232	Worry N = 232	Hoffnung auf Erfolg ^a N = 200	Furcht vor Misserfolg ^a N = 197	Leistung ^{a,b} N = 427
kriterienbezogen	.19*	-.23**	.48***	.62***	.61***	-.12	-.18**	.35***	-.38***	.43***
individuell	.13	-.14	.49***	.51***	.49***	-.12	-.06	.15*	-.14*	.38***
sozial	.28**	-.22**	.45***	.55***	.63***	-.18**	-.13*	.31***	-.27***	.42***
absolut	.23**	-.32***	.50***	.66***	.69***	-.16**	-.14*	.30***	-.37***	.42***

Anmerkungen. ^a Die Werte sind so codiert, dass hohe Werte einer hohen Ausprägung des Konstrukts entsprechen.

^b gemittelte umcodierte Gesamtnote aus Deutsch, Mathematik und Englisch-Noten; die Korrelationen wurden klassenweise berechnet, transformiert, gemittelt und rücktransformiert

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Anhang

Itemformulierungen, Itemkürzel sowie Reihenfolge der Items im Fragebogen

Item	Version Studierende	Version Schüler/-innen
kS.01	Gemessen an den Anforderungen des Studiums ist meine Begabung ... gering / hoch.	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, halte ich mich für ... nicht begabt / sehr begabt.
kS.02	Gemessen an den Anforderungen des Studiums fällt mir das Lernen von neuen Dingen ... schwer / leicht.	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, meine ich, dass mir das Lernen von neuen Sachen in der Schule... schwer fällt / leicht fällt.
kS.03	Gemessen an den Anforderungen meines Studiums komme ich im Studium ... nicht gut zurecht / gut zurecht.	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich mit den Aufgaben in der Schule... nicht gut zurecht komme / gut zurecht komme.
kS.04	Gemessen an den Anforderungen des Studiums halte ich meine Intelligenz für ... niedrig / hoch.	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, glaube ich, dass ich ... nicht intelligent bin / sehr intelligent bin.
kS.05	Gemessen an den Anforderungen des Studiums halte ich meine studien-bezogenen Fähigkeiten für ... niedrig / hoch.	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, finde ich, dass ich ... wenig kann / viel kann.
iS.01	Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte, halte ich meine Begabung für das Studium heute für ... geringer als früher / höher als früher.	Ich bin für die Schule ... weniger begabt als früher / begabter als früher.
iS.02	Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte, dann fällt mir das Lernen von neuen Dingen heute ... schwerer als früher / leichter als früher.	Das Lernen von neuen Sachen in der Schule fällt mir ... schwerer als früher / leichter als früher.
iS.03	Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte, dann komme ich mit den Anforderungen des Studiums heute ... schlechter zurecht als früher / besser zurecht als früher.	Ich komme mit den Aufgaben in der Schule ... schlechter zurecht als früher / besser zurecht als früher.
iS.04	Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte, dann bin ich heute ... weniger intelligent als früher / intelligenter als früher.	Ich bin ... weniger intelligent als früher / intelligenter als früher.
iS.05	Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte, dann fallen mir heute die Aufgaben im Rahmen des Studiums ... schwerer als früher / leichter als früher.	Die Aufgaben in der Schule fallen mir ... schwerer als früher / leichter als früher.

iS.06	Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte, dann halte ich meine studien-bezogenen Fähigkeiten für ... niedriger als früher / höher als früher.	Ich kann in der Schule ... weniger als früher / mehr als früher.
sS.01	Ich denke, ich bin für mein Studium... weniger begabt als meine Kommiliton(inn)en / begabter als meine Kommiliton(inn)en.	Ich denke, ich bin für die Schule ... weniger begabt als meine Mitschüler(inne)n / begabter als meine Mitschüler(inne)n.
sS.02	Etwas Neues zu lernen fällt mir ... schwerer als meinen Kommiliton(inn)en / leichter als meinen Kommiliton(inn)en.	Etwas Neues zu lernen fällt mir ... schwerer als meinen Mitschüler(inne)n / leichter als meinen Mitschüler(inne)n.
sS.03	Mit den Anforderungen des Studiums komme ich ... schlechter zurecht als meine Kommiliton(inn)en / besser zurecht als meine Kommiliton(inn)en.	Mit den Aufgaben in der Schule komme ich ... schlechter zurecht als meine Mitschüler(inne)n / besser zurecht als meine Mitschüler(inne)n.
sS.04	Ich halte mich für ... weniger intelligent als meine Kommiliton(inn)en / intelligenter als meine Kommiliton(inn)en	Ich bin ... weniger intelligent als meine Mitschüler(inne)n / intelligenter als meine Mitschüler(inne)n.
sS.05	Meine studium-bezogenen Fähigkeiten sind ... geringer als die meiner Kommiliton(inn)en / höher als die meiner Kommiliton(inn)en.	Ich kann in der Schule ... weniger als meine Mitschüler(inne)n / mehr als meine Mitschüler(inne)n.
sS.06	Aufgaben im Rahmen des Studium fallen mir ... schwerer als meinen Kommiliton(inn)en / leichter als meinen Kommiliton(inn)en.	Die Aufgaben in der Schule fallen mir ... schwerer als meinen Mitschüler(inne)n / leichter als meinen Mitschüler(inne)n.
aS.01	Ich halte meine Begabung für das Studium für ... niedrig / hoch.	Ich bin für die Schule ... nicht begabt / sehr begabt.
aS.02	Neues zu lernen im Studium fällt mir ... schwer / leicht.	Neues zu lernen fällt mir ... schwer / leicht.
aS.03	Meiner Meinung nach bin ich ... nicht intelligent / sehr intelligent.	Ich bin ... nicht intelligent / sehr intelligent.
aS.04	Meine studien-bezogenen Fähigkeiten sind ... niedrig / hoch.	Ich kann in der Schule ... wenig / viel.
aS.05	Aufgaben im Rahmen des Studiums fallen mir ... schwer / leicht.	In der Schule fallen mir viele Aufgaben ... schwer / leicht.

Anmerkungen. Die hinter den Auslassungspunkten angegebenen Wörter bezeichnen die Formulierungen für die Endpunkte der semantischen Differenziale. Diese Pole markieren das Ende jeweils sieben- (Studentenversion) bzw. fünfstufiger (Schülerversion) Antwortskalen. Mit kS bezeichnete Items thematisieren eine kriterienbezogene Bezugsnorm, mit iS gekennzeichnete eine individuelle Bezugsnorm, mit sS gekennzeichnete die soziale Bezugsnorm und mit aS gekennzeichnete thematisieren keine Bezugsnorm.