

Günter Krampen

Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten in Deutsch bei Hauptschülern

Development of a Questionnaire for the Measurement of the Self-Concept of Own Competencies in German Language in School Children

Summary: On the background of the cognitive theory of motivation the development and application of a questionnaire to measure the self-concept of own competencies in German language in school children is presented. Two factoranalytically derived scales measure (1) the self-concept of own competencies in the school subject German (10 items), (2) the self-concept of own communicational skills (6 items). Data from 200 pupils of grade 6 and 7 confirm the reliability and validity of the questionnaire.

Zusammenfassung: Auf dem Hintergrund der kognitiven Motivationstheorie wird die Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Messung von Selbstkonzepten eigener Fähigkeiten in Deutsch dargestellt. Zwei faktorenanalytisch konstruierte Skalen messen (1) das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch (10 Items), (2) das Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten (6 Items). Daten aus einer Stichprobe von 200 Hauptschülern der 6. und 8. Klasse bestätigen die Reliabilität und Validität des Fragebogens.

1. Theoretischer Hintergrund

Auf dem Hintergrund kognitionspsychologischer Überlegungen in der Motivationstheorie kommt der Selbstkonzeptforschung im schulischen Bereich eine erweiterte Bedeutung zu. Das Selbstkonzept erhält hier als ein generalisierter Normstandard den Status einer wichtigen Determinante des Motivationsprozesses (*Heckhausen 1977*). Obwohl zwischen generalisiertem Selbstkonzept und schulischen Leistungsbewertungen statistisch bedeutsame korrelative Beziehungen der Art festgestellt wurden, daß eine positive Selbsteinschätzung und Selbstwahrnehmung eher mit guten Schulnoten einhergeht (vgl. *Bierhoff-Alfermann 1976, Krampen 1980*), so ist eine theoretische Integration dieser korrelativen Einzelbefunde erst durch die kognitiv orientierte Motivationstheorie möglich geworden. Das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, definiert als „die über das Bewußtsein vermittelte Reflexion individueller Kompetenz“ (*Jopt 1978, 24*), hat eine direkte Bedeutung für den Prozeß der Kausalattribution und ist somit für die motivationale Verhaltenssteuerung zentral. Die Relevanz von Kausalattributionen für schulische Lern- und Leistungsprozesse konnten etwa *Jopt (1977, 1978)* und *Herrig und Krampen (1979)* belegen. Fähigkeitsbezogene Kausalattributionen werden auf Grund der Selbstwahrnehmung und der Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen durchgeführt; von daher ist das Selbstkonzept als „subjektive Wahrheit“ (*Jopt 1978, 113*) oder als „psychische Realität“ (*Filipp 1979, 148*) des Individuums (neben anderen Variablen) für die Lernmotivation und schulisches Lern- und Leistungsverhalten von zentraler Bedeutung. Integriert in ein umfassendes kognitiv-motivationales Modell schulischer Lernprozesse ist das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten wesentlich für (1) die Planung und Durchführung

gezielter pädagogisch-psychologischer Interventionen zur Optimierung von Lernprozessen, (2) die weitere Analyse des schulischen Leistungsverhaltens und somit für die Explanatation und Prognose von Leistungsverhalten (vgl. Krapp 1976). Schulische Determinanten des Selbstkonzeptes eigener Fähigkeiten sind etwa die durch pädagogisch-psychologische Interventionen erreichbaren Systemvariablen der sozialen Bezugsgruppen (z. B. bestimmt durch den Schultyp oder die Kursart; Frage der inneren und äußeren Differenzierung), der Erwartungen, impliziten Persönlichkeitstheorien, Fremdattributionen, des Sanktions- und Rückmeldeverhaltens des Lehrers (Gergen 1971, Friedrich 1978, Jopt 1978, Meyer 1978).

Zur Messung des Selbstkonzeptes oder der Selbstwahrnehmung von Schülern liegen im deutschen Sprachraum mehrere Verfahren vor (Durchholz 1976, Knaack und Rauer 1978, Ewert 1979), die unterschiedliche Aspekte des Selbstkonzeptes (etwa Defensivität, Offenheit, Aussehen, divergentes Denken, generalisierte Selbsteinschätzung) erfassen. Diese Dimensionen oder Aspekte stehen zu schulischen Lern- und Leistungsprozessen z. T. in stärkeren, z. T. in schwächeren Beziehungen. Direkter Bezug zum Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im schulischen Raum wird aber kaum hergestellt. Mit der Arbeit von Jopt (1978) liegt nun ein Ansatz vor, der die bislang unklaren Vorstellungen über schulische Kompetenzwahrnehmungen von Schülern inhaltlich differenziert und konkretisiert.

Ausgehend von der Frage, wie stark innerhalb des schulischen Leistungsbereichs das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten differenziert werden sollte, führte Jopt eine Serie empirischer Untersuchungen durch, die u. a. der Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des „Selbst-Konzeptes eigener Fähigkeiten in Mathematik“ (SKM) dienen. Die zunächst zur eindimensionalen Erfassung fachspezifischer schulischer Fähigkeits-Selbstkonzepte eingesetzte direkte Skalierung führte zur Identifikation zweier Selbstkonzept-Faktoren, die sich als *mathematisch-symbolische* (Schulfächer Mathematik und Werken) und *sprachlich-verbale Kompetenzdimensionen* (Schulfächer Deutsch und Englisch) beschreiben lassen. Auch für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten sollte also die Generalitätsannahme zugunsten von einigen wenigen bereichsspezifischen (fachspezifischen) Selbstkonzepten aufgegeben werden (vgl. Gergen 1971, Filipp 1979). Da die direkte Skalierung fachbezogener Selbsteinschätzungen im schulischen Bereich stets die Gefahr direkter Notentransformationen durch die Schüler beinhaltet, entwickelte Jopt (1978) ein Fragebogenverfahren zur Messung des SKM, in dessen Items kein Bezug zu Schulnoten hergestellt wird. Einmal wird so die Gefahr der Zensurenisomorphie verringert, zum zweiten ermöglicht die teststatistische Prüfung des Instruments Angaben zu seiner Reliabilität und Validität (etwa im Sinne faktorieller Validität durch die Identifizierung der dimensional Struktur des erfaßten Konstruktes).

Im Anschluß daran werden hier die ersten Ergebnisse zu einem dem SKM-Fragebogen parallel entwickelten Verfahren zur Messung des „Selbst-Konzeptes eigener Fähigkeiten in Deutsch“ (SKD) vorgelegt. Es geht also um die Operationalisierung des zweiten von Jopt (1978) durch die direkte Skalierung von Selbsteinschätzungen identifizierten Faktors „*sprachlich-verbale Kompetenz*“, wobei die Muttersprache der Schüler (Deutsch) im Vordergrund des Interesses steht. Obwohl im Prinzip fast alle Items des erstellten Fragebogens auch für eine Fremdsprache umformuliert werden könnten, wurde auf eine simultane Erfassung von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Frageinhalten verzichtet, um Inferenzen bei den befragten Schülern zu vermeiden. Inwieweit Kompetenzwahrnehmungen in der Muttersprache und in Fremdsprachen tatsächlich *einem* Selbstkonzept-Bereich zugehören, muß späteren empirischen Arbeiten überlassen bleiben.

2. Entwicklung des SKD-Fragebogens

Ebenso wie von *Jopt* (1978) für den mathematischen Bereich wurden hier 25 Items formuliert, die Selbstwahrnehmungen und -einschätzungen eigener Fähigkeiten im Bereich der deutschen Sprache und zwischenmenschlicher Kommunikation beinhalten. Die Items wurden individualistisch und fachspezifisch formuliert (zu diesen und weiteren Problemen der Messung von Selbstkonzepten siehe *Wiechardt 1977, Mummendey 1979*), ohne daß in ihnen ein Bezug zu Schulnoten im Fach Deutsch hergestellt wurde. Die 10 von *Jopt* zur Messung des SKM verwendeten Items wurden für das Fach Deutsch umformuliert und in die Itemliste einbezogen. Die Iteminhalte beziehen sich sowohl auf Bereiche wie Rechtschreibung, Grammatik, Satzzeichensetzung und Aufsätze, die einen relativ engen Bezug zum Schulfach Deutsch haben, als auch auf den Bereich der Freizeit (z. B. „Es macht mir viel Spaß, Bücher zu lesen“) und den der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit (z. B. „Dinge sprachlich auszudrücken, fällt mir leicht“), bei denen die Beziehungen zum Schulfach Deutsch weniger direkt sind. Die Fragebogeninstruktion lautete:

„Auf dieser Seite findest Du einige Aussagen zur Einschätzung Deiner eigenen Fähigkeiten in DEUTSCH. Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob sie für Dich persönlich stimmt oder nicht stimmt.“

Insgesamt 200 Hauptschüler des 6. (N = 119) und 7. (N = 81) Schuljahres bearbeiteten den Fragebogen. Das durchschnittliche Alter der Analysstichprobe betrug $\bar{x} = 12,5$ Jahre ($s = 0,775$); die Stichprobe besteht aus 93 Schülerinnen und 107 Schülern. Zusätzlich gaben die Schüler (im Zusammenhang mit einer weitergehenden Längsschnittuntersuchung zu kognitiv-motivationalen Effekten von Einzelleistungsnoten) u. a. noch die Zensur an, die sie in der letzten schriftlichen Arbeit im Fach Deutsch erhalten hatten.

Die Daten dieser Stichprobe wurden zunächst zur Itemselektion und dann zur testtheoretischen Prüfung des Fragebogens verwendet.

Der erste Schritt der Itemselektion bestand – ebenso wie bei *Jopt* (1978) – darin, daß die Items, deren Schwierigkeitsindizes im Bereich $.20 < p_i < .80$ lagen, wegen ihrer geringen Differenzierungsfähigkeit und wegen der Gefahr, daß durch sie in der Faktorenanalyse ein Schwierigkeitsfaktor entsteht (vgl. *Witte und Caspar 1976*), eliminiert wurden. Die Antworten der Schüler auf die verbleibenden 22 Items wurden einer Hauptkomponenten-Faktorenanalyse (R^2 als Startkommunalitäten, Varimax-Rotation) unterzogen. Nach dem rein mathematisch-statistischen Abbruchkriterium (Zahl der Eigenwerte $e_i > 1.00$) ergaben sich 7 Faktoren, die 60,1 % der Gesamtvarianz aufklären, von denen aber 4 an Hand von Hinweisen zum sinnvollen Einsatz der Faktorenanalyse in der Psychologie (*Röhr 1977*) nicht interpretierbar waren (zu wenige und zu niedrige Faktorladungen). Die Prüfung des Eigenwertabfalls nach dem Scree-Test erbrachte dagegen vier psychologisch sinnvoll interpretierbare Faktoren, die 44,8 % der Gesamtvarianz erklären. Da der dritte und vierte Faktor jeweils über nur drei bedeutsame Faktorladungen verfügte und der Inhalt der auf diesen Faktoren hoch ladenden Items relativ spezifisch war (Faktor III: Items mit Bezug zu Aufsätzen im Fach Deutsch, „Aufsatzfaktor“; Faktor IV: Items mit Bezug zur Schwierigkeit des Schulfaches Deutsch), wurden in einem weiteren Schritt die auf diesen beiden (schwachen) Faktoren ladenden sechs Items ebenfalls eliminiert. Die verbleibenden 16 Items, die Markiertvariablen der ersten beiden Faktoren waren, wurden erneut einer Hauptkomponenten-Faktorenanalyse unterzogen. Die resultierende 2-faktorielle Lösung erklärt 32,6 % der Gesamtvarianz.

Die Faktorladungen der SKD-Items sind in Tabelle 1 wiedergegeben. Faktor I wird als „Selbst-Konzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch“ (SKD; relativer Varianzanteil: 67,5 %), Faktor II als „Selbst-Konzept eigener kommunikativer Fähigkeiten“ (SKK; relativer Varianzanteil: 32,5 %) interpretiert. Im Gegensatz zum SKM-Fragebogen von *Jopt* besteht der SKD-Fragebogen also aus zwei faktorenanalytisch gewonnenen Dimen-

sionen, von denen die eine einen engen, die andere dagegen einen lockeren Bezug zum Schulfach Deutsch aufweist.

Zur Skalenbildung wurden die 10 Items, die auf Faktor I hohe Ladungen aufweisen, zur Skala SKD, und die 6 Items, die auf Faktor II hoch laden, zur Skala SKK zusammengefaßt. Die Gesamtskalenwerte ergeben sich durch die Summierung der Einzelantworten („stimmt“ = 1 Punkt, „stimmt nicht“ = 2 Punkte; Umpolung bei den Items 4, 5, 12, 14 und 16). Die Schwierigkeitsindizes und die Trennschärfekoeffizienten der Items sind ebenfalls in Tabelle 1 aufgeführt. Sie genügen den teststatistischen Anforderungen. Die Testhalbierungszuverlässigkeit nach Spearman-Brown beträgt für die Skala SKD $r_{tt} = .75$ (nach Flanagan: .75), für Skala SKK $r_{tt} = .70$ (nach Flanagan: .69); der

Tabelle 1: Skalenzugehörigkeit, Schwierigkeitsindizes, Trennschärfekoeffizienten und Faktorladungen der Items des SKD-Fragebogens ($N = 200$)

Item-Nr.	Item	Skalenzugehörigkeit	p_i	r_{tt-i}	Faktor	
					I	II
1.	DEUTSCH würde ich viel lieber machen, wenn das Fach nicht so schwierig wäre.	SKD	.57	-.46	-.30	-.09
2.	Ich kann einfach nicht so gut SÄTZE und FORMULIERUNGEN bilden wie andere.	SKK	.56	-.57	-.10	-.58
3.	Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, bei dem RECHTSCHREIBUNG möglichst keine Rolle spielt.	SKD	.38	-.51	-.52	.04
4.	Dinge SPRACHLICH auszudrücken, fällt mir leicht.	SKK	.50	.43	.16	.37
5.	DEUTSCH ist ein Fach, daß ich gerne mache und das mir liegt.	SKD	.70	.31	.58	-.10
6.	Ich glaube, daß mir DEUTSCH leichter fiele, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde.	SKD	.42	-.42	-.48	.12
7.	Kein Mensch kann alles. Für DEUTSCH habe ich einfach keine Begabung.	SKD	.59	-.48	-.53	-.25
8.	Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um einen DEUTSCH-AUFSATZ zu schreiben.	SKD	.63	-.39	-.58	-.28
9.	Ich bin im SCHRIFTLICHEN AUSDRUCK ziemlich unsicher.	SKK	.55	-.61	-.29	-.65
10.	Bei manchen Sachen in RECHTSCHREIBUNG und GRAMMATIK, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vorneherein: „Das versteh ich nie.“	SKD	.74	-.40	-.36	-.15
11.	DEUTSCH liegt mir nicht besonders.	SKD	.44	-.61	-.83	-.04
12.	Man sieht mir häufig an, was ich SAGEN möchte.	SKK	.70	.53	.12	.35
13.	Wenn DEUTSCH mir nicht so schwer fallen würde, wäre ich gern zur Realschule oder zu einem Gymnasium gegangen.	SKD	.73	-.49	-.40	-.18
14.	Ich kann mich auch ohne lange Reden gut VERSTÄNDLICH machen.	SKK	.30	.41	-.08	.39
15.	Mir gelingt es häufig nicht, das zu SAGEN, was ich eigentlich meine.	SKK	.61	-.50	.01	-.39
16.	Die Hausaufgaben für DEUTSCH mache ich immer sorgfältig und schnell.	SKD	.46	.33	.31	.03

Koeffizient für die interne Konsistenz (nach Formula 8 von *Kuder-Richardson*) beträgt für die Skala SKD $r_{tt} = .84$, für die Skala SKK $r_{tt} = .78$. Bedenkt man die relative Kürze beider Skalen, so können diese Reliabilitätskennwerte als ausreichend bezeichnet werden (*Lienert 1969*).

3. Erste Befunde zum SKD-Fragebogen

Die Konstruktvalidität des SKD-Fragebogens wird einmal durch die faktorielle Homogenität der beiden Skalen (faktorielle Validität), zum zweiten dadurch belegt, daß 9 der 10 auf Faktor I hoch ladenden und somit Skala SKD konstituierenden Items solche sind, die – umformuliert für das Fach Deutsch – aus dem SKM-Fragebogen von *Jopt* übernommen worden sind. Nur ein aus dem mathematischen Kompetenzbereich adaptiertes Item zeigte in der ersten Faktorenanalyse keine essentielle Ladung auf dem ersten Faktor und schied daher in diesem Schritt der Itemselektion aus. Neu hinzu kam auf Skala SKD das Item Nummer 16 (siehe Tabelle 1).

Validitätshinweise ergeben sich auch aus den korrelativen Beziehungen beider Skalen zu den Noten in der letzten schriftlichen Arbeit im Fach Deutsch. *Jopt (1978)* ermittelte für den SKM-Fragebogen und die Zeugnisnote im Fach Mathematik Koeffizienten zwischen .28 und .59. Skala SKD korreliert in der vorliegenden Stichprobe mit der Deutschnote zu $r = -.40$ ($p < .001$), Skala SKK zu $r = -.25$ ($p < .001$). Obwohl die Differenz beider Koeffizienten statistisch nicht signifikant ist, deutet sich der inhaltliche Unterschied der beiden Skalen an. Skala SKD, von der ein höherer Bezug zu schulischen Lernprozessen und Leistungsbeurteilungen erwartet wurde (ebenso wie beim SKM-Fragebogen), hat 16% Varianz mit der Zensur gemeinsam, die Skala SKK, die allgemeiner das Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten thematisiert, nur 6%. Die Bedeutung von Zensuren für das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten wird auch hier differentiell bestätigt. Schulische Leistungsbewertungen sind also *eine* der wesentlichen Determinanten von bereichsspezifischen Kompetenzeinschätzungen. Es muß freilich bedacht werden, daß die SKD-Skalen hier mit der Note in einer schriftlichen Einzelleistung und nicht mit der Zeugnisnote korreliert wurden, was einerseits die Höhe der Koeffizienten negativ beeinflusst haben könnte, andererseits aber auch die Interdependenzen von Einzelleistungsbewertungen und subjektiven Fähigkeitseinschätzungen belegt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Deutschnoten (Mädchen haben signifikant bessere Noten als Jungen, $\chi^2 = 12,239$, mit $df = 5$ signifikant bei $\alpha = .03$; ähnliche Befunde bei *Bierhoff-Alfermann 1976*, *Krampen u. Herrig 1979* für Zeugnisnoten in Deutsch) schlagen sich auch im Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch nieder. Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit dem Geschlecht der Schüler als unabhängige und der Skala SKD als abhängige Variable zeigt, daß Mädchen ein signifikant positiveres Selbstkonzept eigener Fähigkeiten im Schulfach Deutsch haben als Jungen ($F_{1,191} = 6,947$; $p = .009$; der *Barlett-Box-Test* wies auf keine Varianzheterogenität). Für Skala SKK, deren geringere Interdependenz mit den Zensuren oben belegt wurde, zeigt sich ein umgekehrtes Ergebnis: auf ihr erreichen die Jungen signifikant höhere Werte als die Mädchen ($F_{1,191} = 6,454$; $p = .011$; keine Varianzheterogenität). Jungen verfügen also, obwohl sie im Durchschnitt schlechtere Noten im Schulfach Deutsch haben, über ein positiveres Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten als Mädchen. Die Bedeutung anderer, sicherlich partiell auch außerschulischer Determinanten des Selbstkonzepts eigener kommunikativer Fähigkeiten wird hier deutlich.

Einfaktorielle Varianzanalysen mit den Noten als unabhängige Variable belegen die oben aufgeführten korrelativen Befunde. Für Skala SKD ergab sich ein varianzanalytischer F-Wert von $F_5^{175} = 7,967$ ($p < .001$); Einzelmittelwertvergleiche, durchgeführt mit dem *Duncans multiple ranges test*, zeigen, daß sich die Schüler mit der Note 1 im SKD signifikant von allen anderen Schülern unterscheiden, Schüler mit der Note 2 von denen mit der Note 4, 5 und 6, Schüler mit der Note 3 von denen mit der Note 5 und 6, Schüler mit der Note 4 von denen mit der Note 5 und 6. Lediglich die Schüler mit den Noten 5 und 6 unterscheiden sich nicht signifikant in der Skala SKD. Obwohl sich auch für die Skala SKK ein signifikanter Wert ergab ($F_5^{175} = 3,321$; $p = .007$), zeigen die Einzelmittelwertvergleiche ein ganz anderes Bild: Hier unterscheidet sich nur die Schülergruppe mit der Note 1 signifikant von den Schülern mit den anderen Noten; zwischen Schülern, die in der Deutscharbeit die Noten 2, 3, 4, 5 oder 6 erhalten haben, ergaben sich im Selbstkonzept eigener kommunikativer Fähigkeiten keine signifikanten Mittelwertsunterschiede.

Um eine eventuelle Interaktion der Faktoren „Geschlecht“ und „Note“ aufdecken zu können, wurden noch zweifaktorielle Varianzanalysen mit den SKD- und SKK-Skalenwerten durchgeführt. Wie auf Grund der Befunde in den einfaktoriellen Varianzanalysen zu erwarten war, sind die varianzanalytisch ermittelten Haupteffekte in allen Fällen statistisch signifikant; die Interaktionen der Faktoren „Geschlecht“ und „Note“ erreichen aber für beide Skalen keine signifikanten Werte. Für Skala SKD beträgt der F-Wert $F_5^5 = 0.359$ ($p = .99$), für Skala SKK $F_5^5 = 1.126$ ($p = .348$).

4. Schlußbemerkungen

Die meßpraktische Brauchbarkeit des SKD-Fragebogens konnte durch Befunde zu seiner Reliabilität und erste Hinweise auf seine Validität bestätigt werden. Folgestudien muß es vorbehalten bleiben, seine Brauchbarkeit für ein besseres Verständnis schulischer Motivations-, Lern- und Leistungsprozesse detaillierter zu belegen. Nötig sind dabei weitere Untersuchungen, die sich vor allem auf die konvergente und diskriminative Validität der beiden Skalen SKD und SKK beziehen. Von Bedeutung sind Variablen wie soziale Erwünschtheit (deren geringe Beziehungen zum SKM-Fragebogen *Jopt* nachweisen konnte), das Leistungsmotiv (entsprechend geringe Interdependenzen im SKM-Fragebogen weisen darauf hin, daß mit dem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und dem Leistungsmotiv zwei unterschiedliche kognitivmotivationale Konstrukte vorliegen), Prüfungsangst und manifeste Angst, generalisierte Selbsteinschätzung sowie andere Aspekte des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. Neben dieser Analyse der Konstrukte SKD und SKK, bei der insbesondere auf ihre Unterschiedlichkeit geachtet werden sollte, sind Untersuchungen möglich und wichtig, (1) die sich auf schulische und außerschulische Determinanten der Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten beziehen (etwa Art der schulischen und außerschulischen sozialen Bezugsgruppen; Sanktions- und Rückmeldeverhalten von Lehrern, Eltern, Peers), und (2) die diese beiden Selbstkonzeptvariablen – integriert in die kognitionspsychologische Motivationstheorie – in Beziehung setzen zu fachspezifischen schulischen Leistungsbereitschaften und Leistungsbewertungen (etwa dem Ansatz von *Krampen* u. *Herrig* 1979 folgend). Untersuchungen dieser Art ermöglichen neben dem besseren Verständnis schulischer Lernprozesse gezielte pädagogisch-psychologische Interventionen, deren Zielsetzungen inhaltlich konkretisiert werden können durch „mehr Leistungszuversicht und -freude in Verbindung mit realistischer, aber auch angstfreier Einschätzung der Grenzen des einzelnen“ (*Jopt* 1978, 44).

Literatur

- Bierhoff-Alfermann, D.:* Die Beziehung von Noten und Schülermerkmalen bei Schülern der 9. und 10. Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1976, 23, 205–214.
- Durchholz, E.:* Selbstkonzept: Ein exploratorischer Entwurf zur Erfassung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 14 Jahren. In: *Wehner, E. G.* (Hrg.) *Würzburger Psychologische Untersuchungen*. Band 3. Lang, Bern 1976, 86–111.
- Ewert, O.:* Eine deutsche Version der *Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI)*. In: *Filipp, S.-H.* (Hrg.) *Selbstkonzeptforschung*. Klett-Cotta, Stuttgart 1979, 191–202.
- Filipp, S.-H.:* Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: *Filipp, S.-H.* (Hrg.) *Selbstkonzeptforschung*. Klett-Cotta, Stuttgart 1979, 129–152.
- Friedrich, C.:* Zusammenhang zwischen Variablen der sozialen Umwelt und der Schulleistungen bei 12- bis 13jährigen Gymnasiasten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1978, 25, 247–251.
- Gergen, K. J.:* *The concept of self*. Holt, Rinehart & Winston, New York 1971.
- Germain, R. B.:* Self-concept and self-esteem reexamined. *Psychology in the Schools* 1978, 15, 386–390.
- Herrig, D., Krampen, G.:* Wie erklären Schüler und deren Lehrer das Zustandekommen von Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1979, 26, 291–294.
- Jopt, U.-J.:* Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1977, 24, 174–178.
- *Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule*. Kamp, Bochum 1978.
- Knaack, R., Rauer, W.:* Zur Problematik der Erfassung des Selbstkonzepts bei Primarschülern – Erste empirische Befunde zu einer Meßmethode. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1978, 25, 272–280.
- Krampen, G.:* Generalisierte Selbstbewertung, Wahrnehmung der Unterrichtssituation und leistungsbezogene Kausalattribution von Schülern. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen* 1980, 39, 33–50.
- Krampen, G., Herrig, D.:* Kognitiv-motivationale Effekte von Zeugnisnoten bei Schülern der 6. und 8. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1979, 11, 31–42.
- Krapp, A.:* Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1976, 23, 91–109.
- Lienert, G. A.:* *Testaufbau und Testanalyse*. Beltz, Weinheim 1969.
- Meyer, W.-U.:* Der Einfluß von Sanktionen auf Begabungsperzeptionen. In: *Görlitz, D., Meyer, W.-U., Weiner, B.* (Hrg.) *Bielefelder Symposium über Attribution*. Klett-Cotta, Stuttgart 1978, 71–88.
- Mummendey, H.-D.:* Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten. In: *Filipp, S.-H.* (Hrg.) *Selbstkonzeptforschung*. Klett-Cotta, Stuttgart 1979, 171–190.
- Röhr, M.:* Zur Interpretation faktorenanalytischer Studien in der Psychologie. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 1977, 62, 61–77.
- Wiehardt, D.:* Zur Erfassung des Selbstkonzepts. *Psychologische Rundschau* 1977, 28, 294–304.
- Witte, E. H., Caspar, F. M.:* Zur Identifizierbarkeit von Schwierigkeitsfaktoren. *Diagnostica* 1976, 22, 126–138.

Dr. Günter Krampen, Dipl.-Psych.
 Universität Erlangen-Nürnberg
 FB 11 – Psychologie I
 Regensburger Straße 160
 8500 Nürnberg 30