

Matthias Brüll

Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel

Einfluss spezieller Förderklassen
bei hochbegabten Schülern

REIHE —
HOCHBEGABUNG

Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel

Hochbegabung

Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel von Dr. Matthias Brüll

Herausgeber der Reihe:

Prof. Dr. Heinz Holling und Prof. Dr. Franzis Preckel

Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel

Einfluss spezieller Förderklassen
bei hochbegabten Schülern

von

Matthias Brüll

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

Dr. rer. nat. Matthias Brüll, geb. 1977. 1998–2001 Ausbildung zum Logopäden am Universitätsklinikum Aachen. 2001–2006 Studium der Psychologie in Trier. 2006–2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochbegabtenforschung und -förderung der Universität Trier. 2009 Promotion. Nach einjähriger Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München seit 2010 Mitarbeiter in der Ambulanz und Tagesklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie der Klinik Hochried in Murnau am Staffelsee.

Diese Arbeit wurde 2009 als Dissertation mit dem Titel „Einflussgrößen auf das akademische Selbstkonzept bei Gymnasiasten: Bezugsgruppenwechsel in regulären Klassen versus Förderklassen für Begabte und individuelle Schülermerkmale“ bei der Universität Trier eingereicht.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2010 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen • Bern • Wien • Paris • Oxford • Prag • Toronto
Cambridge, MA • Amsterdam • Kopenhagen • Stockholm

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen • Weitere Titel zum Thema • Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck: Kaestner GmbH & Co. KG, Rosdorf
Printed in Germany
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 978-3-8017-2334-7

Vorwort der Herausgeber

Besondere Angebote der schulischen Förderung Hochbegabter werden inzwischen in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland realisiert. Neben privaten Initiativen finden sich in etlichen Bundesländern auch staatlich organisierte Angebote. Eine spezifische Form dieser staatlichen Maßnahmen ist die Bildung besonderer Begabtenklassen ab der fünften Klassenstufe am Gymnasium. Diese Maßnahme der Begabtenförderung durch Fähigkeitsgruppierung in speziellen Klassen ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit von Matthias Brüll.

Zu dieser stark separierenden Fördermaßnahme gibt es nach wie vor zahlreiche, zum Teil sehr kontroverse Diskussionen. Dabei geht es insbesondere um die grundsätzliche Frage, ob schulische Begabtenförderung eine Separierung erfordert oder vielmehr auch im regulären Klassenverband stattfinden kann und sollte. Eine Vielzahl von empirischen Studien und auch Meta-Analysen zeigen positive Effekte der Gruppierung besonders Begabter in speziellen Klassen für die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf. Dennoch wird häufig als Argument gegen die Bildung solcher Klassen angeführt, dass Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen ihre eigenen schulbezogenen Fähigkeiten geringer einschätzen als in nicht gruppierten Kontexten (Kontrasteffekte). Andererseits mag die Aufnahme in eine Begabtenklasse Stolz und Freude hervorrufen und dadurch, in Kombination mit einem herausfordernden Unterricht, das Selbstbild eigener Fähigkeiten stärken (Assimilationseffekte).

In seiner Schrift beschäftigt sich Matthias Brüll mit eben diesen beiden postulierten Effekten. Er konzentriert sich dabei auf die schulische Domäne Mathematik. Neben Kontrast- und Assimilationseffekten berücksichtigt der Autor den Einfluss von Schulnoten und Leistungszielorientierungen auf Veränderungen in der Einschätzung eigener Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern in ihren ersten eineinhalb Schuljahren am Gymnasium. Während Kontrasteffekte nach einem Bezugsgruppenwechsel, in diesem Fall dem Wechsel von der Grundschule zum Gymnasium, vielfach als sehr robustes Phänomen nachgewiesen werden konnten, sind Assimilationseffekte bislang kaum dokumentiert. Dabei wird die Rolle der Schulnoten in der bisherigen Forschung zudem nur selten kontrolliert. Auch der Einfluss von Leistungszielorientierungen wurde in diesem Zusammenhang bislang noch nicht untersucht.

Eine Besonderheit der vorliegenden Untersuchung besteht darin, dass reguläre Gymnasialklassen mit speziellen Begabtenklassen und damit zwei verschiedene Klassentypen innerhalb der Schulform Gymnasium verglichen werden. Zudem erfolgt die Untersuchung von Herrn Brüll anhand eines Längsschnitt-Designs mit insgesamt vier Messzeitpunkten, sodass auch zeitliche Analysen von Veränderungen in den Selbsteinschätzungen eigener Fähigkeiten möglich sind. Insgesamt gesehen legt

Matthias Brüll damit ein aufwändiges, innovatives und wissenschaftlich hochinteressantes Projekt vor.

Der vorliegende Band präsentiert eine sehr gut geschriebene, klar gegliederte und stringent aufgebaute Forschungsarbeit. Nach einer ausgezeichneten Aufarbeitung der einschlägigen Fachliteratur und Zusammenfassung des Forschungsstandes werden die Untersuchungsfragen dargelegt und methodisch anspruchsvoll bearbeitet. Die Befunde werden detailliert und transparent dargestellt, sie sind innovativ und stellen eine wichtige Bereicherung dieses Forschungsfeldes dar. So resultierten klare Belege für die postulierten Kontrast- und Assimilationseffekte. Es fand sich zudem, dass beide Effekte von vergleichbarer Stärke sind, sodass insgesamt die Gruppierung begabter Schülerinnen und Schüler zu keiner deutlichen Veränderung der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten in Mathematik führte. Dieser Befunde ist – gemessen an der bisherigen Forschungslage – sehr überraschend, da bislang in der Regel deutlich stärkere Kontrast- als Assimilationseffekte gefunden wurden, sodass die Gruppierung zumeist zu einer Selbstkonzeptverschlechterung führte. Matthias Brüll diskutiert dieses Forschungsergebnis ausführlich und zeigt auch die Praxisrelevanz der Untersuchung klar auf.

Die Befunde, die Matthias Brüll berichtet, stellen einen wertvollen theoretischen und empirischen Beitrag zur Bildung besonderer Begabtenklassen am Gymnasium dar. Somit liegt mit dem vorliegenden Band der Reihe Hochbegabung eine wichtige Bereicherung für die Praxis und Forschung der Begabtenförderung vor.

Münster und Trier

Heinz Holling & Franzis Preckel

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
1 Das (akademische) Selbstkonzept	18
1.1 Begriffliche Probleme	19
1.2 Das akademische Selbstkonzept in Abgrenzung zu ähnlichen Konzepten....	21
1.3 Modellvorstellungen zum Selbstkonzept	26
1.3.1 Eine dreidimensionale Topographie des Selbst.....	27
1.3.2 Das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton.....	29
1.3.3 Das Modell von Marsh und Shavelson.....	35
1.3.4 Exkurs: Das akademische Selbstkonzept bei besonders Begabten	36
1.3.5 Das Modell des internen und externen Bezugsrahmens.....	37
2 Soziale Vergleiche und die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts	40
2.1 Informationsquellen bei der Selbstkonzeptgenese und die besondere Rolle sozialer Vergleiche	41
2.2 Was versteht man unter sozialen Vergleichen?	42
2.3 Die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse und ihre Weiterentwicklungen.....	45
2.4 Die Bezugsgruppentheorie	52
2.5 Das Modell selektiver Zugänglichkeit	54
2.6 Entwicklungspsychologische, individuelle und situative Aspekte sozialer Vergleichsprozesse.....	59
3 Veränderungen im akademischen Selbstkonzept: Effekte sozialer Vergleiche bzw. Bezugsgruppeneffekte	64
3.1 Exkurs: Fähigkeitsgruppierung	65
3.2 Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt (BFLPE)	66
3.3 Der Basking-In-Reflected-Glory-Effekt (BIRGE).....	75
4 Leistungsziele als mögliche Einflussfaktoren auf den Selbstkonzeptverlauf nach einem Bezugsgruppenwechsel	77
4.1 Performanz- und Lernziele.....	77
4.2 Ziele und soziale Vergleiche	81
5 Forschungsziele, -fragen und -hypothesen	84

5.1	Mehrebenenanalytischer Nachweis des BFLPE	84
5.2	Untersuchung des zeitlichen Verlaufs der Selbstkonzeptveränderungen nach einem Bezugsgruppenwechsel	89
5.3	Mehrebenenanalytische Untersuchung individueller Einflussfaktoren auf Veränderungen des Selbstkonzepts nach einem Bezugsgruppenwechsel: Leistungsziele und Selbstkonzeptveränderungen	91
6	Hypothesenübergreifende Informationen	95
6.1	Studiendesign	95
6.2	Grundlegende Beschreibung und Begründung der verwendeten Methodik ..	99
6.2.1	Begründung der Wahl der Auswertungsmethode	100
6.2.2	Statistisches Vorgehen: formale Darstellung von Mehrebenenmodellen	101
6.2.3	Umgang mit fehlenden Werten	106
7	Hypothesenspezifischer Teil	112
7.1	Erster Hypothesenblock	112
7.1.1	Beschreibung der Stichprobe	113
7.1.2	Instrumentarium	115
7.1.3	Umgang mit fehlenden Werten	119
7.1.4	Statistische Analyse	122
7.1.5	Ergebnisse	123
7.1.6	Überprüfung der Modellannahmen	132
7.1.7	Diskussion	134
7.2	Zweiter Hypothesenblock	140
7.2.1	Beschreibung der Stichprobe	140
7.2.2	Instrumentarium	142
7.2.3	Umgang mit fehlenden Werten	148
7.2.4	Statistische Analyse	153
7.2.5	Ergebnisse zur Forschungsfrage: Wie stellt sich der zeitliche Verlauf von Veränderungen im akademischen Selbstkonzept nach einen Bezugsgruppenwechsel dar?	154
7.2.6	Vorüberlegungen zu den folgenden Analysen	159
7.2.7	Ergebnisse zu der Forschungsfrage: Nutzen Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Leistungszielorientierung die Möglichkeit sozialer Vergleiche gleich häufig?	162
7.2.8	Ergebnisse zu der Forschungsfrage: Beeinflusst die Leistungs- zielorientierung der Schülerinnen und Schüler die Veränderungen im akademischen Selbstkonzept nach einem Bezugsgruppenwechsel?	166
7.2.9	Überprüfung der Modellannahmen	175
7.2.10	Diskussion	175
8	Abschluss	183
8.1	Gesamtzusammenfassung	183
8.2	Limitationen der Arbeit und weiterer Forschungsbedarf	184
8.3	Schlussbemerkung	185

Literatur	189
Anhang	209
1 Vergleich des Durchschnittsalters in den beiden Klassentypen im ersten Hypothesenblock	209
2 Hilfsvariablen im ersten Hypothesenblock	210
3 Vergleich des Durchschnittsalters in den beiden Klassentypen im zweiten Hypothesenblock	212
4 Items zur Messung der drei Zielorientierungen	213
5 Variablenliste	215

Einleitung

Wer bin ich und wie bin ich zu der Person geworden, die ich „ich“ nenne? Der Begründer der amerikanischen Psychologie William James (1842–1910) versuchte diese Frage unter anderem mit dem Aufzeigen einer Dualität zu beantworten. Zum einen charakterisierte James (1890) das Selbst als Gedanken und Überzeugungen, die wir über uns selbst haben, wobei er diese Komponente das „Erkannte“ (*the known*) nannte – oder einfacher: „mich“ (*me*). Zum anderen sah er das Selbst auch als „wissendes“ Selbst (*knower*) an, das Informationen aktiv verarbeitet. In der folgenden Arbeit geht es vorrangig um die erste Komponente – das „*me*“, welches im heutigen Sprachgebrauch als Selbstkonzept bezeichnet wird (vgl. auch Aronson, Wilson & Akert, 2004). Genauer gesagt wird es vorrangig um Fragestellungen bezüglich des *akademischen Selbstkonzepts* gehen, welches eine Facette dieses „*me*“ darstellt.

Das akademische Selbstkonzept spiegelt dabei hauptsächlich die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen wider. Die Bedeutung für Theorie und Anwendung, die dem akademischen Selbstkonzept und dem Selbstkonzept allgemein im pädagogisch-psychologischen Bereich zukommt, steht mittlerweile außer Frage (vgl. z.B. Köller & Baumert, 2001; Marsh & Hau, 2003; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003; Trautwein & Köller, 2001). Dafür spricht auch der enorme Anstieg an Publikationen zum Thema „Selbst“ (Tesser, Stapel & Wood, 2002). 1970 betrug das Verhältnis zwischen „Selbst“-Publikationen und Veröffentlichungen zu anderen psychologischen Themen noch 1:20, im Jahr 2000 belief es sich dagegen auf 1:7! So schreiben beispielsweise Plucker und Stocking bezüglich des Selbstkonzepts auch: „Unter den affektiven Konstrukten, die als bedeutsam für das Wohlbefinden Jugendlicher erachtet wurden, wurden wenigen größere Aufmerksamkeit als dem Selbstkonzept geschenkt.“ (Plucker & Stocking, 2001; S. 536; Übers. d. Aut.).

Akademische Selbstkonzepte sind außerdem nicht nur folgenlose Widerspiegelungen tatsächlich gegebener Kompetenzen, vielmehr zeigt eine Vielzahl an Experimenten, dass Personen mit einem hohen akademischen Selbstkonzept auch unter gehäuften Misserfolgen ihre Erfolgserwartungen beibehalten und länger versuchen, die jeweiligen Aufgaben doch noch zu lösen (Rheinberg, 2004). Aufgetretene Misserfolge attribuieren sie darüber hinaus eher auf zeitvariable äußere Ursachen wie zum Beispiel „Pech“. Personen mit einem niedrigen akademischen Selbstkonzept sehen dagegen bei einem auftretenden Misserfolg eher einen Fähigkeitsmangel als ursächlich an, was wiederum zum schnelleren Absinken der Erfolgswahrscheinlichkeit beiträgt und zu einem früheren Aufgeben bei Misserfolgen und Schwierigkeiten führt. Daraus resultiert, dass akademischen Selbstkonzepten nicht nur eine wichtige Bedeutung bei Kurswahlen in amerikanischen *High Schools* (z.B. Marsh & Yeung, 1997a) oder in der deutschen gymnasialen Oberstufe (z.B. Hodapp & Mißler, 1996;

Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000) zugeschrieben wird, sondern dass sie auch eine bedeutsame Variable in der Erklärung und Vorhersage von leistungsthematischem Verhalten sind (z.B. Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999; Marsh & Yeung, 1997b; Möller & Köller, 2001; vgl. aber auch Helmke & van Aken, 1995).

So konnten Eckert, Schilling und Stiensmeier-Pelster (2006) in zwei laborexperimentellen Studien nachweisen, dass das akademische Selbstkonzept unter bestimmten Bedingungen die Höhe von Leistungen, insbesondere auch das Ergebnis in einem Intelligenztest, beeinflussen kann. Damit ergibt sich sofort eine wichtige praktische Implikation: Fähigkeitsselbstkonzepte sollten in der individuellen Leistungs- und Intelligenzdiagnostik mit berücksichtigt werden.

Im Forschungskontext zum akademischen Selbstkonzept gibt es nun mindestens zwei wichtige Effekte: den *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (BFLPE) und den *Basking-In-Reflected-Glory-Effekt* (BIRGE). Der BFLPE beschreibt das Phänomen, dass sich das mittlere Leistungsniveau einer Gruppe (z.B. einer Schulklasse) bei Konstanthaltung der individuellen Leistungsfähigkeit infolge ungünstiger sozialer Vergleiche negativ auf das akademische Selbstkonzept auswirkt. Üblicherweise wird die Leistungsfähigkeit dabei mit Hilfe standardisierter Schulleistungstests gemessen. Ein anderes Phänomen bei der Betrachtung von sozialen Gruppen, die sich stark in ihrer Leistungsfähigkeit unterscheiden, stellt der BIRGE dar. Er besagt, dass eine Person, die Mitglied einer leistungsstarken Bezugsgruppe (z.B. spezielle Begabtenklasse) ist, ihre eigene Fähigkeitseinschätzung durch Identifikationsprozesse und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu dieser leistungsstarken bzw. „prestigetragenden“ Gruppe aufwerten kann.

Ein wichtiges Ziel dieser Arbeit besteht in der simultanen Untersuchung dieser beiden Effekte, hierbei kann insbesondere ein Punkt als spezifisch und neu in diesem Forschungsfeld gelten: die Leistungsfähigkeit wird erstmalig durch Werte eines Intelligenztests operationalisiert.

Mit dem oben genannten BFLPE wird außerdem ein Selbstkonzeptabfall bei einem Wechsel in eine leistungsstärkere Gruppe assoziiert. Diese Selbstkonzeptveränderungen sowie individuelle Einflussfaktoren auf den Verlauf wurden bisher in der Forschung noch relativ vernachlässigt. Erstere wurden selten im Detail und methodisch adäquat, letztere generell nur spärlich untersucht. Deswegen stellt die Erforschung dieser beiden Punkte ein anderes wichtiges Ziel der vorliegenden Arbeit dar, wobei als differentielle Faktoren vorrangig spezifische Leistungszielpräferenzen berücksichtigt werden.

Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit kann dabei auch in der untersuchten Stichprobe gesehen werden. Diese setzt sich aus Fünft- und Sechstklässlern verschiedener deutscher Gymnasien zusammen, einige dieser Kinder besuchen hierbei allerdings Spezialklassen („Hochbegabtenklassen“) für besonders begabte Kinder. Deshalb kann man betonen, dass alle untersuchten Fragestellungen noch nie anhand einer vergleichbaren Stichprobe erforscht wurden.

Die Untersuchungsergebnisse haben daher auch eine besondere praktische Relevanz. So könnten daraus Konsequenzen für die Förderung vieler Kinder entstehen, denn bisher weiß man beispielsweise lediglich, dass eine Förderung besonders begabter Kinder in Spezialklassen mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einen *durchschnittlichen* Abfall des akademischen Selbstkonzepts dieser Kinder bewirkt. Dieser

Rückgang ist jedoch nicht bei jedem Kind gleich stark ausgeprägt; manche Schülerinnen und Schüler profitieren von einer solchen Leistungsgruppierung sogar in ihren akademischen Selbsteinschätzungen (vgl. Wagner, 1999). Es wäre daher auch für die praktische Förderarbeit von enormem Interesse, differentielle Variablen zu kennen, die Einfluss auf die Selbstkonzeptverläufe nach einem Bezugsgruppenwechsel und den BFLPE nehmen.

An dieser Stelle muss nun auch etwas zu der Begrifflichkeit „hochbegabt“ und „besonders begabt“ gesagt werden. In dieser Arbeit wurde aus einem entscheidenden Grund bewusst auf die Verwendung des Adjektivs „hochbegabt“ verzichtet und stattdessen die Umschreibung „besonders begabt“ gewählt. Nach Meinung des Autors legen Begriffe wie „hochbegabt“ oder „Hochbegabung“ eine Dichotomisierung in „Hochbegabte“ auf der einen und „Niedrig-“ oder „durchschnittlich Begabte“ auf der anderen Seite nahe. Diese Kategorisierung ist allerdings irreführend, da intellektuelle Begabung (und meist wird „Hochbegabung“ im Sinne von „intellektueller Hochbegabung“ verwendet) natürlich ein Kontinuum darstellt, auf dem ein Individuum verortet werden kann. Bislang konnten noch keine überzeugenden Befunde vorgelegt werden, die *qualitative* Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit zwischen besonders Begabten (Hochbegabten) und durchschnittlich Begabten nachgewiesen hätten (vgl. Kuhn, Holling & Freund, 2008; Preckel, 2003). „Besonders begabt“ umschreibt damit im *quantitativen* Sinn eine besonders hohe Ausprägung in einer Begabung ohne dabei jedoch eine Kategorisierung naheulegen. „Besonders begabt“ ist hierbei also nicht mit der Begrifflichkeit der „besonderen Begabung“ zu verwechseln, die man in der Literatur ebenfalls vorfinden kann und die nach Meinung des Autors ebenso irreführend ist. Die Formulierung „besondere Begabung“ im Sinne eines qualitativen Unterschieds, also eines „Andersseins“, ist nach derzeitigem Forschungsstand nicht gerechtfertigt.

Darüber hinaus ist die Verwendung des Begriffs „besonders begabt“ in manchen Fällen korrekter als der Wortgebrauch „hochbegabt“, da falsche Assoziationen (wie z.B.: alle Kinder einer speziellen Förderklasse haben mindestens einen IQ > 130) verringert werden. Gerade weil es keine einheitliche Definition von „Hochbegabung“ gibt, trifft man beispielsweise in speziellen „Hochbegabtenklassen“ auf ganz verschiedene Schülerinnen und Schüler. Dabei haben in vielen Spezialklassen längst nicht alle Kinder einen IQ von über 130 wie es eine reine IQ-Definition von Hochbegabung nahelegen könnte, und auch ein liberaleres Hochbegabungskriterium mit einem IQ von größer 120 wie es manche Autoren vorschlagen (vgl. Kuhn et al., 2008) lässt sich in der Praxis nicht immer realisieren. Vielmehr haben auch persönliche Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Interesse, Kreativität, schulische Leistungsfähigkeit oder Engagement der Eltern den Weg in solche speziellen „Hochbegabtenklassen“ (mit)geebnet. Bei der Verwendung der Umschreibung „besonders begabt“ wird dementsprechend einigen falschen Assoziationen von vornherein vorgebeugt, da lediglich zum Ausdruck kommt, dass die Kinder dieser Spezialklassen (neben anderen mitunter entscheidenden Eigenschaften) intellektuell sehr begabt sind und zwar unabhängig davon, ob ihr IQ nun 115, 125 oder 135 beträgt. Aus diesem

Grund wird im empirischen Teil dieser Arbeit auch nicht von „Hochbegabtenklassen“, sondern von speziellen „Förderklassen“ oder „Spezialklassen“ gesprochen.¹

Bevor auf den folgenden Seiten in medias res gegangen wird, soll die Lektüre dieser Arbeit noch durch einen Überblick über die Inhalte der einzelnen Kapitel erleichtert werden. Am Anfang jedes Hauptkapitels wird meist außerdem noch einmal kurz auf die jeweilige Kapitelstruktur eingegangen.

Aufbau der Arbeit

In einem ersten theoretischen Teil wird zunächst das Selbstkonzept bzw. das *akademische* Selbstkonzept näher beleuchtet (*Kap. 1*). Dabei wird es am Anfang des Kapitel 1 darum gehen, sich dem Konstrukt des Selbstkonzepts anzunähern und es von verwandten Konstrukten abzugrenzen (*Kap. 1.1* und *1.2*). Der begrifflichen Abgrenzung zu verwandten Konstrukten folgt in Kapitel 1.3 eine Einordnung des akademischen Selbstkonzepts in eine Typographie des Selbst (*Kap. 1.3.1*). Danach werden wichtige Modelle innerhalb der Forschung zum akademischen Selbstkonzept beschrieben. Im Einzelnen wird auf das sehr einflussreiche Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976; *Kap. 1.3.2*), dessen Weiterentwicklung durch Marsh und Shavelson (1985; *Kap. 1.3.3*) sowie das Modell des internen und externen Bezugsrahmens (*Internal/External Frame of Reference Model*, kurz I/E-Modell; Marsh, 1986; *Kap. 1.3.5*) eingegangen. Dazwischen wird in einem Exkurs deutlich gemacht, dass die Ausführungen dieser Abschnitte für das ganze Begabungsspektrum, also auch für die Subgruppe der besonders begabten Kinder und Jugendlichen, Gültigkeit besitzen (*Kap. 1.3.4*).

Im Gegensatz zu den anderen in Kapitel 1.3 zu besprechenden Modellvorstellungen stehen strukturelle Überlegungen beim Modell des internen und externen Bezugsrahmens nicht im Vordergrund. Vielmehr geht es dabei um Entwicklungsaspekte des Selbst. Es bildet damit eine gute Überleitung zu *Kapitel 2*, in dem es um soziale Vergleiche und die Entwicklung des Selbstkonzepts gehen wird. Hierbei wird zunächst auf verschiedene Informationsquellen bei der Selbstkonzeptgenese hingewiesen (*Kap. 2.1*). Dabei wird die besondere Rolle sozialer Vergleiche – also der Vergleiche, die Individuen untereinander bezüglich bestimmter Eigenschaften vornehmen – betont, weswegen es in einem zweiten Abschnitt gilt, das Konzept „soziale Vergleiche“ genauer zu beleuchten (*Kap. 2.2*). Auf die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse (Festinger, 1954a) wird danach eingegangen (*Kap. 2.3*). Da Selbstkonzepte im Allgemeinen primär sozial vermittelte Konstruktionen darstellen (Filipp & Mayer, 2005), scheint gerade diese Theorie von Festinger als theoretischer Hintergrund zur Erklärung von Veränderungen akademischer Selbstkonzepte sehr gut geeignet zu sein. Denn sie liefert eine stringente theoretische Begründung für Fähig-

¹ An dieser Stelle soll auch noch etwas zu einer anderen Schreibkonvention gesagt werden. In dieser Arbeit wurde meist eine Beidnennung im Sinne von „Schülerinnen und Schüler“ anstelle des generischen Maskulinums („Schüler“) bevorzugt, allerdings erschwert eine solche Beidnennung die Lesbarkeit zum Teil erheblich, weswegen in manchen Fällen darauf verzichtet wurde. Selbstverständlich sind aber auch in diesen Fällen gegebenenfalls beide Geschlechter gemeint.

keitsvergleiche und ihrer Auswirkungen (Köller, 2004; Wagner, 1999, 2001). Da sie unter anderem auf soziologischen Arbeiten zur Bezugsgruppentheorie von beispielsweise Merton und Kollegen aufbaut (vgl. Merton, 1959, 1995; Merton & Rossi, 1959; Suls & Wheeler, 2000) und weil bezugsgruppentheoretische Annahmen im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls eine Rolle spielen, sollen auch diese skizziert werden (Kap. 2.4).² Danach soll mit dem Modell der selektiven Zugänglichkeit von Mussweiler (2003, 2006, 2007) ein neuerer Ansatz vorgestellt werden, der Erkenntnisse aus der traditionellen sozialen Vergleichstheorie mit denen der sozialen Kognitionsforschung verbindet (Kap. 2.5). Letztere beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie Menschen über sich selbst und ihr soziales Umfeld denken, das heißt, wie sie soziale Informationen selektieren, interpretieren und im Gedächtnis behalten und benutzen, um Entscheidungen zu treffen und sich Urteile zu bilden (Aronson et al., 2004). Die soziale Vergleichstheorie sowie die Bezugsgruppentheorie sind für das Verständnis der Arbeit zentral. Das Modell der selektiven Zugänglichkeit findet zwar unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit dem akademischen Selbstkonzept und Selbstkonzeptveränderungen beschäftigen, noch kaum Beachtung.³ Es könnte nach Meinung des Verfassers jedoch in diesem Forschungsfeld sehr fruchtbar sein, weswegen es ebenfalls Eingang in diese Arbeit fand. Schließlich werden am Ende des Kapitel 2 entwicklungspsychologische, individuelle und situative Aspekte sozialer Vergleichsprozesse beleuchtet, da diese Punkte wichtige Hintergrundinformationen für das Verständnis von Selbstkonzeptentwicklungen liefern (Kap. 2.6).

Mit Selbstkonzeptveränderungen sind auch Begriffe wie Fähigkeitsgruppierung (Kap. 3.1) und Bezugsgruppeneffekte assoziiert, denen das *Kapitel 3* gewidmet ist. Dabei steht die Beschreibung des *Big-Fish-Little-Pond*-Effekts (Kap. 3.2) im Vordergrund, wobei auch der *Basking-In-Reflected-Glory*-Effekt (Kap. 3.3) besprochen wird, der im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls eine wichtige Konstruktion darstellt. Auf beide Effekte wurde schon in der Einleitung eingegangen.

Im letzten Abschnitt des theoretischen Teils, dem *Kapitel 4*, werden Leistungsziele als mögliche Einflussfaktoren auf den Selbstkonzeptverlauf nach einem Bezugsgruppenwechsel eingeführt. Dabei wird auf die Unterscheidung von Performanz- und Lernzielen verwiesen (Kap. 4.1) und deren Bezug zu sozialen Vergleichen aufgezeigt (Kap. 4.2).

Die theoretischen Ausführungen führen schließlich in *Kapitel 5* zu den Forschungsfragen dieser Arbeit. Da man nach den Ausführungen zum akademischen Selbstkonzept erkennen wird, dass dieses als domänenspezifisch angesehen werden muss, werden alle Fragestellungen auf einen spezifischen Bereich bezogen: das Fach Mathematik. Insgesamt gliedert sich der Teil der Fragestellungen in drei Abschnitte, die sich jeweils verschiedenen Untersuchungsbereichen widmen: dem mehrbenenanalytischen Nachweis des BFLPE (Kap. 5.1), der mehrbenenanalytischen Untersuchung des zeitlichen Verlaufs der Selbstkonzeptveränderungen nach einem Bezugs-

² Eine lohnenswerte – weil ausführlichere und explizit auf das Thema „Selbsteinschätzungen“ bezogene – Darstellung beider theoretischer Ansätze findet man bei Wagner (1999).

³ Eine erste Ausnahme stellt jedoch beispielsweise die kürzlich erschienene Arbeit von Seaton et al. (2008) dar, auf die in dieser Arbeit noch eingegangen wird.

gruppenwechsel (Kap. 5.2) sowie der mehrebenenanalytischen Untersuchung individueller Einflussfaktoren auf den Selbstkonzeptverlauf in Form von Leistungszielen (Kap. 5.3).

Nach Nennung der Fragestellungen und Hypothesen folgen zwei umfängliche methodisch-empirische Abschnitte. Im *Kapitel 6* wird das Studiendesign beschrieben (Kap. 6.1) sowie eine grundlegende Beschreibung und Begründung der verwendeten methodisch-statistischen Herangehensweise geliefert (Kap. 6.2). Das *Kapitel 7* wurde in zwei Hypothesenblöcke aufgeteilt (Kap. 7.1 und 7.2), in denen einerseits gezielt und detailliert die relevanten methodisch-statistischen Informationen beschrieben werden, mit deren Hilfe den jeweiligen Forschungsfragen nachgegangen wurde. Andererseits werden darin die einzelnen Ergebnisse dieser Hypothesenblöcke berichtet und diskutiert.

Den Abschluss der Arbeit bildet schließlich *Kapitel 8*, in dem eine Gesamtzusammenfassung gegeben wird (Kap. 8.1), generelle Limitationen der Arbeit und weitere Forschungsrichtungen aufgezeigt werden (Kap. 8.2) sowie eine abschließende Bemerkung abgegeben wird (Kap. 8.3).

Danksagung

Viele Menschen haben zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen, einigen besonders wichtigen Personen will ich deswegen am Ende dieses Vorwortes meinen Dank aussprechen. Mein erster Dank gilt natürlich Frau Prof. Dr. Franzis Preckel, die es mir ermöglichte, auf einer vollen Universitätsstelle zu promovieren; eine Möglichkeit, die sich im deutschen Hochschulwesen leider viel zu wenigen bietet. Darüber hinaus eröffnete sich mir durch Frau Preckel die Möglichkeit, mit ihr zusammen ein Büchlein zu veröffentlichen und einige Vorträge vor interessantem Publikum zu halten; alles Erfahrungen, die ich nicht missen möchte. Neben diesen und anderen Tätigkeiten im Rahmen meiner Anstellung als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Hochbegabtenforschung und -förderung blieb mir insgesamt aber auch noch genügend Zeit, mein Promotionsvorhaben zu verfolgen. Dafür vielen Dank! Des Weiteren will ich auch Prof. Dr. Nicola Baumann danken, die sich freundlicher Weise dazu bereit erklärt hat, meine Arbeit ebenfalls zu betreuen und zu begutachten.

Ein großes Dankeschön gilt auch „meinen HIWIs“, also allen wissenschaftlichen Hilfskräften, die mich im Laufe der Zeit beim Datensammeln, der Dateneingabe und Datenpflege unterstützt haben bzw. mir viele lästige, nichtsdestoweniger sehr wichtige Arbeiten abgenommen haben. Einige von ihnen sind mir mittlerweile auch Kollegen und Freunde geworden. Namentlich waren und sind an den Schulevaluationsprojekten der Abteilung für Hochbegabtenforschung und -förderung beteiligt (in alphabetischer Reihenfolge): Frau cand. Psych. Franziska Dambacher, Frau Dipl.-Psych. Hanna Dumont, Frau cand. Psych. Michaela Eich, Herr cand. Psych. Theo Hofmann, Frau cand. Psych. Dorothee Katzenberger, Frau cand. Psych. Tanja Könen, Herr cand. Psych. David Loschelder, Frau cand. Psych. Sarah Muno, Frau cand. Psych. Hannah Rauterberg sowie Frau Dipl.-Psych. Sonja Valerius. Auch meiner Kollegin Frau Dipl.-Psych. Tanja Gabriele Baudson M. A. gilt mein Dank, denn sie gab mir hilfreiche Rückmeldungen zu einigen anfänglichen Teilen dieser

Arbeit und wegen ihr musste ich selten alleine zum Mittagessen gehen. Ein extra Dankeschön gilt hier auch Hanna Dumont, da sie es sich nicht nehmen hat lassen, diese Arbeit ganz am Ende einmal zu lesen und mir als sehr geschätzte und kompetente Fachkollegin einige sehr richtige und wichtige Rückmeldungen zu geben. Von Frau Dipl.-Psych. Katharina Vogl erhielt ich am Ende ebenfalls wertvolle Kommentare zur Dissertation; auch hierfür meinen Dank.

Selbstverständlich dürfen auch nicht die vielen Schülerinnen und Schüler vergessen werden, die mit ihren Angaben die Datengrundlage dieser Arbeit schufen. Diesen allen sowie auch den Lehrkräften und Schulpsychologinnen der beteiligten Schulen sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung mit denen ich im Zuge der Evaluationsprojekte zusammengearbeitet habe möchte ich danken. Dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz, das Teile der – dieser Arbeit zugrunde liegenden – Schulbegleitforschung finanziell unterstützt hat, möchte ich ebenso meinen Dank für die Kooperation aussprechen. Besondere Erwähnung sollen hier natürlich auch der Hogrefe-Verlag und die Karg-Stiftung finden, die mir mit ihrer Zusammenarbeit letztendlich erst die Veröffentlichung dieses Buches ermöglichten.

Doris Keim möchte ich schließlich danken, da sie nicht nur bei „schriftstellerisch-orthographischen“ Fragen immer ein offenes Ohr für mich hatte. Zu guter Letzt will ich an dieser Stelle auch meinen Eltern Ruth und Hans-Josef Brüll und meinen Geschwistern Monika und Michael sowie all meinen engen Freunden im bayrischen In- und Ausland danken. Sie alle haben zwar keinen direkten Einfluss auf diese Arbeit gehabt, ihr indirektes Wirken auf mich und meine Arbeit kann jedoch nicht hoch genug eingeschätzt werden.

1 Das (akademische) Selbstkonzept

In den folgenden Abschnitten soll der Versuch unternommen werden, das Selbstkonzept als psychologisches Konstrukt näher zu beleuchten. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Darstellung des *akademischen* Selbstkonzepts gelegt, wobei es anfangs darum gehen wird, sich dem Konstrukt des Selbstkonzepts anzunähern und es von verwandten Konstrukten abzugrenzen (Kap. 1.1 und 1.2). Dies ist insbesondere deswegen sinnvoll, da die meisten Forscherinnen und Forscher den Begriff des Selbstkonzeptes im Detail sehr unterschiedlich verwenden, sodass es keine allgemein akzeptierte präzise Definition gibt (Margerison, 2001). Aus diesem Grund soll den folgenden theoretischen Ausführungen eine relativ breite Konzeption zugrunde gelegt werden. Nur so ist es möglich, die verschiedenen Überlegungen der unterschiedlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in ein Gesamtbild zu integrieren.

Das Selbstkonzept wird daher als Gesamtheit der mentalen Repräsentationen über sich selbst definiert; unter dem akademischen Selbstkonzept versteht man die Gesamtheit der Gedanken über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen (vgl. Schöne et al., 2003). Wie das akademische Selbstkonzept im empirischen Teil dieser Arbeit konkret operationalisiert wurde, wird in den Kapiteln 7.1.2 und 7.2.2 beschrieben.

Neben der begrifflichen Abgrenzung zu verwandten Konstrukten dient dieses Kapitel auch der Darstellung von Modellvorstellungen zum Selbstkonzept. Dabei gehört dieses, wie bereits erwähnt, zu denjenigen Konzepten, die auf viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus sehr verschiedenen Forschungsfeldern seit langem einen großen Reiz ausüben. Die Zuwendung der traditionellen Selbstkonzeptforschung zur Kognitiven Psychologie, die sich bereits Ende der 1970er Jahre abgezeichnet hatte, befruchtete die Forschung auf diesem Gebiet zusätzlich (Filipp, 2000). Leider besteht aber auch eine gewisse „Unverbundenheit der verschiedenen Theorien und Methoden in diesem Feld, die Rustemeyer schon 1986 beklagt hat“ (Greve, 2000; S. 15). Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Frey (1997) in einem kritischen Kommentar zur psychologischen Selbst-Forschung. Daher scheint es zurzeit leider unmöglich, alle Forschungsbemühungen zum Thema „Selbst“ umfassend in einer Arbeit darstellen zu wollen. Sogar das Vorhaben, nur alle Modelle darstellen zu wollen, die sich mit dem „Selbstkonzept“ befassen, würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen.

Deswegen wird zunächst in Anlehnung an Staudinger und Greve (1997) sowie Greve (2000) ein Rahmen aufgespannt, in den man verschiedene Schlagwörter der Selbst-Forschung integrieren kann (Kap. 1.3.1). Es soll auch deutlich werden, wie sich darin die Forschung zum Selbstkonzept einfügen lässt. Außerdem sollte vor diesem Hintergrund klar werden, dass das Selbst einer Person mehr als lediglich deren Selbstkonzepte umfasst, und auch die oben aufgeführte Unterscheidung zwischen

Selbstwert und Selbstkonzept kann innerhalb dieses Rahmens noch einmal verdeutlicht werden. Nachdem diese integrierende Sichtweise dargelegt wurde, wird das Modell von Shavelson et al. aus dem Jahr 1976 sowie dessen Weiterentwicklungen von Marsh und Shavelson (1985) zum Selbstkonzept vorgestellt (Kap. 1.3.2 und 1.3.3). Außerdem wird das Modell des internen und externen Bezugsrahmens von Marsh (1986) dargestellt, da es in einer Arbeit nicht fehlen darf, die sich mit Veränderungen im akademischen Selbstkonzept befasst (Kap. 1.3.5). Es spielt zwar in der späteren Hypothesenbildung keine Rolle, da dort eher auf soziale denn auf dimensionale oder auf das Zusammenspiel von sozialen und dimensionalen Vergleichen Bezug genommen wird. Durch die Darstellung des Modells wird jedoch offensichtlich, dass das Selbstkonzept nicht nur aus sozialen Vergleichen erwächst. Dies verdeutlicht die Komplexität der Prozesse, die bei der Genese des Selbstkonzepts von Bedeutung sind und weist damit zugleich auf wichtige Einschränkungen und weitere Aufgaben für zukünftige Forschung hin, auf die in den Diskussionsteilen einzugehen sein wird. Das Modell bildet darüber hinaus eine gute Überleitung zu Kapitel 2, da es sich vorrangig mit dynamischen und nicht so sehr mit strukturellen Aspekten des Selbstkonzepts befasst, wie das bei den anderen Modellen des Kapitells 1.3 der Fall ist.

Alle ausgewählten Modelle haben sich speziell in der Forschung zum akademischen Selbstkonzept als sehr einflussreich erwiesen. Das Modell von Shavelson et al. beschreibt Dickhäuser (2006; S. 5) dabei als „eines der fruchtbarsten Modelle in der Selbstkonzeptforschung“. Wegen dieser Wichtigkeit für das Forschungsfeld „Selbstkonzept“ nehmen die Darstellung der Originalarbeit von Shavelson et al. (1976) sowie verschiedene empirische Untersuchungen zum Modell in den folgenden Ausführungen relativ viel Raum ein. Die Weiterentwicklungen im Modell von Marsh und Shavelson (1985) sowie das Modell des internen und externen Bezugsrahmens werden dagegen eher knapp gehalten. Andere historisch bedeutsame oder auch für aktuelle Selbsttheorien wichtige theoretische Ansätze, die jedoch nicht zentral für die vorliegende Arbeit sind, werden hier bewusst außen vor gelassen (vgl. dazu beispielsweise die Arbeiten von Cooley, 1902; Hannover, 1997; James, 1890; Markus & Wurf, 1987 oder Mead, 1913, 1934).

1.1 Begriffliche Probleme

Beschäftigt man sich mit „dem“ Selbstkonzept wird schnell deutlich werden, dass es ein Problem mit manchen anderen psychologischen Konstrukten teilt (Marsh, 1990a; Marsh & Hattie, 1996): Jeder scheint sofort zu wissen, was damit gemeint ist, weswegen sich offensichtlich einige Forscherinnen und Forscher nicht dazu gezwungen fühlen, eine genaue theoretische Definition von dem anzugeben, was sie eigentlich untersuchen wollen (Bong & Clark, 1999; Scheirer & Kraut, 1979; Shavelson et al., 1976).

Ein weiteres Problem in der Selbstkonzeptforschung besteht darin, dass sich ganz verschiedene Teildisziplinen der Psychologie mit Struktur, Entwicklung und Wirkungsweise des Selbstkonzepts auseinandersetzen (Wild, Hofer & Pekrun, 2006;

vgl. dazu auch Hannover, 1997; Helmke, 1992). Erwähnenswert sind beispielsweise die Entwicklungs-, die Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie oder die Pädagogische und Klinische Psychologie, um nur einige zu nennen. Dies führt nach Wild et al. (2006) dazu, dass man in der Literatur auf sehr unterschiedliche Begriffe und Definitionsversuche stößt, wobei diese Definitionen außerdem oft sehr breit und wenig präzise sind. Moschner (2001) spricht in diesem Zusammenhang sogar von „babylonischer Sprachverwirrung“ (S. 629), um dem oftmals mangelnden Konsens über den Bedeutungsgehalt einzelner Begriffe und Konzeptionen Ausdruck zu verleihen. Deswegen sind Manning, Bear und Minke (2006) der Meinung, dass das Selbstkonzept zwar eines der meist diskutierten, aber am wenigsten verstandenen Konstrukte im Bereich der Pädagogischen Psychologie darstellt.

Eine breite Definition des Konstrukts lautet häufig folgendermaßen (Shavelson et al., 1976): Das Selbstkonzept ist die Selbstwahrnehmung einer Person, die durch Erfahrungen mit der jeweiligen Umwelt und durch die jeweiligen Interpretationen gebildet wird. Gergen (1971; vgl. auch Filipp & Klauer, 1986) gibt beispielsweise zwei Definitionen ab. Zum einen sieht er das Selbst als Prozess, durch den eine Person sowohl ihr offen sichtbares Verhalten als auch ihre inneren Zustände konzeptualisiert oder kategorisiert. Zum anderen betrachtet er das Selbst strukturell. Dabei sieht er es als System von unterschiedlichen Konzepten, die einer Person zur eigenen Definition zur Verfügung stehen. Auf ähnliche Weise wird das Selbstkonzept auch noch über zehn Jahre später gesehen, wenn es bei Pekrun (1985) heißt, dass unter dem Selbstkonzept in aller Regel die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen der eigenen Person verstanden wird, welche in mehr oder weniger überdauernder Form gespeichert sind (vgl. dazu auch Wild et al., 2006). Weil solche selbstbezogenen Gedächtnisinhalte beispielsweise sowohl Aspekte des eigenen Körpers, des eigenen Erlebens und Verhaltens als auch eigene intellektuelle und sonstige Fähigkeiten oder Beziehungen zu anderen Personen thematisieren können, ist der so definierte Begriff des Selbstkonzepts relativ „randunscharf“ (Pekrun, 1985; S. 222). Damit ist gemeint, dass sich Gedächtnisrepräsentationen nicht ausschließlich auf die eigene Person beziehen, sondern auch Relationen zwischen der eigenen Person und ihrer Umwelt mit einbeziehen. Umweltrepräsentationen werden allerdings üblicherweise vom Selbstkonzept getrennt gesehen. Zu dieser inhaltlichen Heterogenität gesellt sich auch eine formale hinzu. Denn selbstbezogene Gedächtnisinhalte können einerseits syntaktisch strukturiert oder in „semantischen Netzwerken“ verankerte Inhalte sein (vgl. Hannover, 1997; Johnson-Laird, Herrmann & Chaffin, 1984), andererseits aber auch visuelle, ganzheitlich-analog gespeicherte Repräsentationen sein.

Manche Forscherinnen und Forscher weisen außerdem darauf hin, dass nicht alle selbstbezogenen Gedächtnisinhalte sinnvollerweise das Selbstkonzept konstituieren. So macht es häufig Sinn, folgende Kriterien an die selbstreferentiellen Kognitionen anzulegen (vgl. Brandtstädter & Greve, 1992):

- *Kontinuität und Permanenz*. Nur solche Merkmale können ein Selbstkonzept mit aufbauen, welche eine Person (in ihrem Selbstverständnis) über längere Zeit charakterisieren.
- *Diskriminative Relevanz*. Konstitutiv können nur solche Attribute sein, die aus Sicht der Person ihre Besonderheit, Unverwechselbarkeit oder Nichtaustausch-