

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Fähigkeitsselbstkonzepts ...	5
1.1 Selbstwirksamkeitserwartung.....	7
1.2 Attributionsstil.....	10
1.3 Bezugsnormorientierung	12
1.4 Handlungsmotivation	14
2 Fähigkeitsselbstkonzepte in der Entwicklungsphase Grundschulkind	15
2.1 Das Kind auf der Konkret-Operationalen Stufe nach Jean Piaget.....	16
2.2 Das Kind in der Latenzphase nach Sigmund Freud	20
2.3 Das Kind im Konflikt zwischen Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl nach Erik H. Erikson.....	22
2.4 Die Relevanz des Grundschulalters für die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung	24
3 Einflussfaktoren auf die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung im Kontext der Grundschule	26
3.1 Einflussebenen.....	27
3.1.1 Das Kind als Subjekt	27
3.1.2 Die Bezugsgruppe und soziale Vergleiche	29
3.1.3 Die Lehrkraft und der Unterricht.....	31
3.1.4 Die elterliche Interaktion und familiäre Lebenslage	35
3.1.5 Die Schule als Institution.....	38
3.2 Positive und negative Einflussfaktoren	41
3.3 Mögliche Folgen niedriger Fähigkeitsselbstkonzepte von Grundschulkindern	44
4 Grundschul Kinder stärken – Intervention auf verschiedenen Ebenen	46
4.1 Das Münchner Motivationstraining.....	48
4.2 LehrerInnenarbeit	52
4.3 Einbeziehung der Eltern	54
4.4 Bildungspolitische Initiative.....	56
Schlussfolgerung	57
Literaturverzeichnis	60
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	81
Abkürzungsverzeichnis	82
Eidesstattliche Erklärung	83

Einleitung

„Nothing splendid has ever been achieved except by those who dared believe that something inside themselves was superior to circumstance.“ (Barton 1925, 13)

Der hohe Einfluss der Selbsteinschätzung eigener Stärken und Schwächen auf Motivation und Verhalten ist in der pädagogisch-psychologischen Forschung heute bestätigt (vgl. Hellmich 2011, 11). Wie im Zitat beschrieben, ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten Voraussetzung für die Erbringung von Leistung, sodass nicht zuletzt das starke Vertrauen in die eigene Wirksamkeit Menschen zu höherer Leistungsbereitschaft treibt (vgl. Mummendey 2006, 74f.). Als eine kognitiv-motivationale Schlüsselvariable wird in diesem Zusammenhang das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten betrachtet. Durch selbstzuschreibende Fähigkeitsannahmen kann es das künftige Verhalten in (Leistungs-) Situationen determinieren und auf diese Weise eine weiterführend negative oder positive Leistungs- und Lernstruktur begünstigen und aufrechterhalten (vgl. Faber 2012, 2). In seiner Relevanz für Lernverhalten und -erfolge erfährt das Fähigkeitsselbstkonzept vor allem im Bildungswesen zunehmende Aufmerksamkeit (vgl. Günther/Hellmich 2011, 19). Einerseits ist die Förderung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts von SchülerInnen als pädagogisches Ziel von Schule vorgesehen (vgl. Dickhäuser 2006, 5). Andererseits kann das Schulwesen durch Leistungsanforderungen, normativen Charakter und negativ gehaltene Rückmeldungen einer positiven Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung auch entgegenwirken (vgl. Tillmann 2010, 183). Bereits in der mittleren Kindheit entwickelt sich ein Fähigkeitsselbstkonzept, welches im schulischen Kontext entscheidend geformt wird (vgl. Breuker/Rost 2011, 243). Andauernde Misserfolgserfahrungen im Grundschulalter beeinflussen langfristig nicht nur das Lernverhalten der SchülerInnen, sondern im Weiteren auch ihr sozial-emotionales Wohlergehen (vgl. Faber 2012, 2). So „hat Misserfolg in der Schule umso mehr Symptome der Angst und Depression zur Folge, je niedriger das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler und Schülerinnen ist“ (Schöne/Stiensmeier-Pelster 2008, 62).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fragestellung nachgegangen werden, welche Einflussfaktoren auf die kindliche Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung sich im Kontext der Grundschule ergeben. Tendenziell hemmende und fördernde Faktoren sollen differenziert werden, um das Kind in seiner Selbstkonzeptentwicklung positiv unterstützen und stärken zu können. Dabei stehen Kinder im Zentrum der Betrachtung, die von negativer Selbstkonzeptentwicklung bedroht sind, sich Herausforderungen nicht zutrauen und im schulischen Kontext eher

Probleme haben. Hochbegabte Kinder werden in dieser Arbeit nicht explizit thematisiert. Für sie können in der Selbstkonzeptentwicklung andere Schwerpunkte gelten (vgl. Hanses et al. 2011, 68ff.).

Zunächst wird eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Fähigkeitsselbstkonzepts erfolgen. Anhand entscheidender Kategorien werden tendenziell förderliche, beziehungsweise hemmende selbstbezogene kognitive Verarbeitungsweisen benannt, als da sind: *Selbstwirksamkeitserwartung*, *Attributionsstil*, *Bezugsnormorientierung* sowie *Handlungsmotivation*. Als *roter Faden* begleitet diese Kategorien die Frage, inwiefern sie mit interindividuell unterschiedlichen Annahmen über die Stabilität von Fähigkeiten in Zusammenwirkung stehen. Wie sich im Laufe der Arbeit zeigen wird, ist die Einschätzung der Stabilität von Fähigkeiten von besonderer Bedeutung für die Ausformung des Fähigkeitsselbstkonzepts.

Im zweiten Kapitel wird darauf aufbauend der altersspezifische kognitive und emotionale Entwicklungsstand von Kindern im Grundschulalter Beachtung finden. Hier wird anhand dreier *Klassiker* der Entwicklungspsychologie die phasentypische Bedeutsamkeit des Grundschulalters für die Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts herausgearbeitet. Entsprechend den Theorietiteln setzen *Jean Piagets Stufentheorie der geistigen Entwicklung*, *Freuds psychosexuelle-* sowie *Eriksons psychosoziale Phasentheorie der kindlichen Entwicklung* ihre inhaltlichen Schwerpunkte unterschiedlich, sodass eine Betrachtung der Entwicklungsphase *Grundschulkind*¹ aus verschiedenen Blickwinkeln möglich ist. Anschließend werden die Erkenntnisse der Theorien in ihrer Relevanz für die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung zusammengefasst.

Nachdem eine Einführung des Fähigkeitsselbstkonzepts unter Berücksichtigung der das Grundschulkind kennzeichnenden Entwicklungsphase geschaffen wurde, kann im dritten Kapitel die Erarbeitung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit erfolgen. Hier werden Erkenntnisse über Einflussfaktoren der Fähigkeitsselbstkonzeptgenese im schulischen Kontext vorgestellt, wobei die Einflussebenen *Kind*, *Bezugsgruppe*, *Lehrkraft*, *Eltern* und *Schule als Institution* differenziert und jeweilige relevante Erkenntnisse aufgeführt werden. Im Anschluss an deren Erörterung erfolgt eine strukturelle Zusammenfassung.

¹ In der mittleren Kindheit (circa 6. bis 10. Lebensjahr) findet üblicherweise der Grundschulbesuch statt, sodass hier der Einfachheit halber von der Entwicklungsphase *Grundschulkind* gesprochen wird. Ein Grundschulbesuch ist als Voraussetzung für diese Entwicklungsphase prinzipiell aber nicht zwingend.

Mit Blick auf die gewonnenen Erkenntnisse sollen im vierten Kapitel Interventionsmöglichkeiten zur Stärkung positiver Fähigkeitsselbstkonzepte von Grundschulkindern herausgearbeitet werden. Auch hier werden die genannten Einflüssebenen differenziert. Mit Bezug auf die direkte Interaktionsebene mit dem Kind wird das *Münchener Motivationstraining* vorgestellt. Als schulisches Motivationstraining bietet es die Möglichkeit praktischer Einsetzbarkeit. Weiter wird aufgezeigt, wie Unterstützung der Lehrkraft und Optimierung des Unterrichts im Sinne positiver kindlicher Selbstkonzeptentwicklung umgesetzt werden kann. Auch die Bedeutung einer Einbeziehung der Eltern in ein Förderkonzept wird berücksichtigt. Nachfolgend wird diskutiert, wie bildungspolitische Initiative aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive heraus entsprechenden Negativentwicklungen und Zwängen entgegentreten kann.

Zum Abschluss dieser Arbeit erfolgt eine inhaltliche Zusammenfassung sowie Stellungnahme der Verfasserin.

1 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Fähigkeitsselbstkonzepts

Die Erforschung des *Selbst* hat für die Psychologie seit ihrer Entstehung eine zentrale Bedeutung, sodass bis heute entsprechend viele Theorien aus verschiedenen Blickrichtungen dieses Gebilde zu erfassen versuchen (vgl. Greve 2000, 15ff.; Mummendey 2006, 30ff.). Allgemeiner wissenschaftlicher Konsens besteht in der Annahme, dass das Selbstkonzept all jene Kognitionen² umfasst, die sich auf das eigene Selbst beziehen, präziser gesagt, auf die eigene Person in ihren Eigenschaften, Fähigkeiten und Merkmalen (vgl. Mummendey 2006, 38). Diese selbstbezogenen Kognitionen haben dispositionale und situative Komponenten, welche je nach Person und Situation unterschiedlich stark ausgeprägt sind (vgl. Greve 2000, 18f.).

Ausgehend davon, dass ein generelles Selbstkonzept sich aus einer Vielzahl von Unterkonzepten bildet, lässt sich das Fähigkeitsselbstkonzept als Teilselbstkonzept betrachten, wobei dieses sich wiederum in viele Unterteilkonzepte gliedert. Die Hierarchieebenen beeinflussen sich dabei multidirektional (vgl. Bolus/Shavelson 1981, 3ff.). In der Literatur wird der Begriff des Fähigkeitsselbstkonzepts teils synonym mit dem des akademischen

² Der Begriff Kognition umfasst die Gesamtheit informationsverarbeitender Prozesse und Strukturen, wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken, Problemlösen oder Sprache (vgl. Hoffmeister/Kirchner/Michaelis 1998, 346f.).

Selbstkonzepts verwendet (vgl. Dickhäuser et al. 2002, 394). Die folgende Arbeit wird sich jedoch von dieser Gleichsetzung distanzieren, da hier unter Fähigkeiten alle individuellen Kompetenzen und Voraussetzungen zur Erbringung von Leistung verstanden werden, und nicht nur diejenigen, die für den beruflichen Werdegang von Bedeutung sind³ (vgl. Starke-Perschke 2001, 156). Das Fähigkeitsselbstkonzept meint hier in Orientierung an Schöne und Stiensmeier-Pelster (2008, 62) „die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten.“

Ein hohes (Teil-)Fähigkeitsselbstkonzept impliziert das Selbstverständnis eines Individuums in einem Bereich ausgeprägte Fähigkeiten zu haben (vgl. Schöne/Stiensmeier-Pelster 2011, 49). Diese Einschätzung (hoch/niedrig) steht in Verbindung mit der weiteren Motivation und dem Handeln des Individuums, bildet jedoch allein kein gutes Prognosemittel über die Leistungs- und Lernentwicklung. Verstärkte Aufmerksamkeit wurde im wissenschaftlichen Diskurs deshalb den *impliziten Fähigkeitstheorien* geschenkt, welche bis dato noch nicht ausführlich erforscht wurden (vgl. Dresel/Schloz 2011, 81). Diese beziehen sich auf die Annahme des Individuums, inwieweit Fähigkeiten *generell*, also für alle Menschen, überhaupt erwerbbar und veränderbar sind. Dabei wurde aufgezeigt, dass Menschen verschiedene Annahmen über die Stabilität von Fähigkeiten haben. Geht eine Person von Fähigkeiten als etwas Verbesserbarem und Flexiblen aus, wird von einer *impliziten Modifizierbarkeitstheorie* gesprochen, betrachtet sie Fähigkeiten hingegen als determiniert und unveränderbar, von einer *impliziten Entitätstheorie* (vgl. Dweck/Leggett 1988, 256ff.). Dweck und Leggett (1988, 268f.) entwickelten ein theoretisches Modell, das die *implizite Fähigkeitstheorie* in Kombination mit der *Höhe* des Fähigkeitsselbstkonzept setzt, wobei sie annahmen, dass die verschiedenen Verknüpfungen in Misserfolgssituationen tendenziell eher zu hilflosem oder bewältigendem Verhalten führten.

³ Zwar wird das Fähigkeitsselbstkonzept folgend im Kontext der Schule behandelt, jedoch davon ausgehend, dass dieser in seinem Einfluss auch das Fähigkeitsselbstkonzept in seiner Gesamtheit und außerschulische Fähigkeitsselbstkonzepte im Einzelnen betrifft.

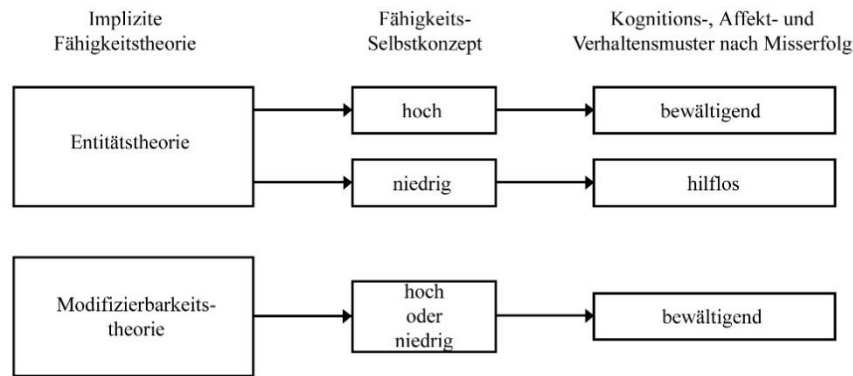


Abbildung 1: Theoretische Annahmen zum Zusammenspiel von impliziter Fähigkeitstheorie und Fähigkeitsselbstkonzept bei der Entstehung von Reaktionsmustern nach Misserfolg (Dweck/Leggett 1988 zitiert nach Dresel/Schloz 2011, 85)

Nach diesem Modell führt eine implizite Modifizierbarkeitstheorie sowohl bei hohen als auch niedrigen Fähigkeitsselbstkonzepten zu einem bewältigenden Verhaltensmuster nach Misserfolg. Eine implizite Entitätstheorie hingegen führe nur bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept zu bewältigendem Verhalten, bei Personen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept jedoch zu Hilflosigkeit (vgl. Dweck/Leggett 1988, 268f.). Inwiefern das gezeigte Modell die kognitiven Zusammenhänge von Fähigkeiten korrekt widerspiegelt, soll in den kommenden Abschnitten (vor allem 1.1 und 1.2) thematisiert werden. In seiner Vereinfachung dient das Modell einem guten Einstieg in die Thematik und gibt eine Vorstellung über hemmende oder fördernde selbstbezogene Kognitionen. Wird im Folgenden jedoch von *Fähigkeitsselbstkonzept* gesprochen, so nicht von einem wie im Modell von Dweck und Leggett auf die Dimension der *Höhe* beschränkten, sondern in Orientierung an Schöne und Stiensmeier-Pelster von einem auf alle Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten bezogenen, die *implizite Fähigkeitstheorie* mit eingeschlossen (vgl. Schöne/Stiensmeier-Pelster 2008, 62). In weiterer Annäherung an dieses komplexe Konstrukt des Fähigkeitsselbstkonzepts geht es im Besonderen darum, hemmende und förderliche selbstbezogene Verarbeitungsweisen voneinander abzugrenzen.

1.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung als Konzept nach Albert Bandura beschreibt die Erwartung, aufgrund von eigenen Fähigkeiten Situationen bewältigen zu können. Ist eine Person der Überzeugung, eine Situation durch ihr Handeln in ihrem Sinne beeinflussen zu können, wird nach Bandura von einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung gesprochen. Bei einer niedrigen

Selbstwirksamkeitserwartung glaubt die Person sich Geschehnissen gegenüber ausgeliefert (vgl. Bandura 1997, 36f.).

Die Selbstwirksamkeitserwartung spielt eine zentrale Rolle für die menschliche Motivation. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung einer Aufgabe ist von wesentlicher Notwendigkeit, um die erforderliche Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer zu zeigen. Erst dadurch kann Kompetenz erworben, Leistung erbracht werden und schließlich ein positives Konzept der eigenen Fähigkeiten entstehen. Der Zweifel an oder die Verneinung der eigenen Fähigkeiten können hier zur *Sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung* werden (vgl. Hannover/Kessels/Wolter 2011, 120).

„Skills can be easily overuled by self-doupts, so that even highly talented individuals make poor use of their capabilities under circumstances that undermine their beliefs in themeselves.“ (Bandura 1997, 37)

Die Erwartung der Selbstwirksamkeit in einer zukünftigen Situation begründet sich primär durch bereits erlebte und jeweils subjektiv empfundene und bewertete Geschehnisse. So haben erlebte (Miss-)Erfolge einen großen Einfluss auf die zukünftige Selbstwirksamkeit. Auch die (Miss-)Erfolge stellvertretender Personen, mit denen sich das Individuum identifiziert, können die Selbstwirksamkeitserwartung mitbestimmen (vgl. Bandura 1997, 37). Die Subjektivität der Beurteilung eigener Selbstwirksamkeit begründet sich unter anderem in der selektiven Wahl von Informationen, die der Mensch für die Beurteilung überhaupt heranzieht. So können zwei Personen mit einer identischen Leistung unter scheinbar gleichen Rahmenbedingungen jeweils zu den unterschiedlichen Ergebnissen *Erfolg* und *Misserfolg* kommen, da sie beispielsweise unterschiedliche Informationen für die Definition von Erfolg heranziehen (Bezugsnormorientierung) oder unterschiedliche Ursachen als zentral für den Ausgang der Situation betrachten (Attributionsstil) (vgl. Rheinberg 2008, 88f.; Seligman 2006, 31ff.). Diese kognitiven Prozesse sind eher unbewusst und für den Menschen zunächst schwer zu kontrollieren (vgl. Arnold 1985, 33). Auf sie soll im Folgenden (1.2 und 1. 3) ausführlich eingegangen werden.

Macht eine Person nun in ähnlichen Verhaltensbereichen die gleichen Selbstwirksamkeitserfahrungen, kann sie zu einer generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung gelangen. Diese Erwartung überträgt sich dann auf andere ähnliche Bereiche, in denen noch keine eigene Erfahrung gemacht wurde (vgl. Bandura 1997, 50f.). Wie leicht vorstellbar, wirkt sich eine hohe generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung sehr positiv auf das Selbstbewusstsein und Selbstkonzept einer Person aus. Werden jedoch geringe

Selbstwirksamkeitserwartungen generalisiert, kann dies Depressionen und Ängste begünstigen (vgl. Bandura 1997, 39).

Die menschliche Tendenz, Selbstwirksamkeitserwartungen zu generalisieren, darf aber nicht zu dem Schluss führen, dass diese stets vorhersehbar und kalkulierbar seien. So betont gerade Bandura die Spezifität von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura 1997, 42f.). In einem Experiment von Cervone und Peake konnte gezeigt werden, wie leicht sich Selbstkonzepterwartungen durch situative Faktoren beeinflussen lassen. Hier wurden Testpersonen gebeten, bezüglich einer Testaufgabe zu beurteilen, ob sie mehr oder weniger als Anzahl X der Aufgaben lösen könnten. Je nach willkürlich von der Testleitung vorgegebener Zahl X (z.B. 3 von 10 Aufgaben oder 9 von 10 Aufgaben) neigten die Testpersonen dazu, sich in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung diesem Wert anzunähern. Testpersonen, die einer hohen Vergleichszahl X ausgesetzt wurden, zeigten eine entsprechend höhere, diejenigen mit einer niedrigen Vergleichszahl X eine niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Cervone/Peake 1986, 492ff.). Darüber hinaus konnte dieser Test zeigen, dass entsprechend der Selbstwirksamkeitserwartungen (niedrig/hoch) auch beim Bearbeiten der Testaufgaben die Ausdauerbereitschaft entsprechend (niedrig/hoch) ausfiel (vgl. Cervone/Peake 1986, 492ff.). Dass die Selbstwirksamkeitserwartung bisweilen sogar ein besseres Prognosemittel für zukünftige Leistungen sein kann als die bisherige Leistung, konnte unter anderem in einem Versuch von Gould, Jackson und Weinberg gezeigt werden. In einem sportlichen Wettkampf zwischen Männern und Frauen wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen der TeilnehmerInnen manipuliert, indem ihnen Informationen über die Leistungsfähigkeit (hoch/niedrig) der GegnerInnen vermittelt wurden. Die jeweils motivierenden oder einschüchternden Informationen beeinflussten die Selbstwirksamkeit der Testpersonen so sehr, dass die ursprünglich großen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich körperlicher Kraft nicht mehr feststellbar waren (vgl. Gould/Jackson/Weinberg 1979, 320ff.).

Wie lässt sich die Selbstwirksamkeitserwartung nun in das Modell zur impliziten Fähigkeitstheorie von Dweck und Leggett (Abb.1) einordnen? Zunächst scheinen sich die Konstrukte nicht zu widersprechen. Geht eine Person von der generellen Veränderbarkeit von Fähigkeiten aus (Modifizierbarkeitstheorie) schließt dies den Gedanken ein, Fähigkeiten steigern zu können, also selbstwirksam Situationen beeinflussen zu können. Demnach kann die Person unabhängig von der Höhe des Selbstkonzepts bewältigend auf einen Misserfolg reagieren, da sie von diesem Misserfolg nicht auf weitere Misserfolge schließt. Die Annahme von festgelegten Fähigkeiten (Entitätstheorie) in Kombination mit einem niedrigen

Fähigkeitsselbstkonzept führt zu einem geringen Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit und daher zu einem hilflosen Verhalten bei Misserfolg (vgl. Dresel/Schloz 2011, 83). Andererseits postulieren Dweck und Leggett, dass eine verinnerlichte Entitätstheorie in Kombination mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept auch bei Misserfolgen zu bewältigendem Verhalten führt (vgl. Abb. 1). Diese Bewältigung müsste aber voraussetzen, dass der Misserfolg nicht durch die Fähigkeiten begründet wird, da diese als hoch eingestuft werden. Nach diesem Verständnis müssten andere Umstände als die eigene Fähigkeit für den Misserfolg verantwortlich gemacht werden. Dies vermittelt der Person aber das Gefühl, keinen großen Einfluss auf die Geschehnisse zu haben, was gleich zu setzen ist mit einer geringen Selbstwirksamkeit. Dieser Mechanismus kann in seiner Konsequenz, also dem weiteren Verhalten der Person, zu einer Schwächung des Fähigkeitsselbstkonzepts führen. Dweck und Leggetts Annahme, dass eine implizite Entitätstheorie in Kombination mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept bei Misserfolgen in jedem Fall zu einem bewältigenden Verhalten führt, muss diskutiert werden (vgl. Freiberger/Spinath 2011, 113f.).

Insgesamt werden im Kontext der Selbstwirksamkeitserwartung die Vorteile einer verinnerlichten Modifizierbarkeitstheorie für die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts deutlich. Im Gegensatz zur Entitätstheorie beinhaltet sie die Annahme der Kontrollierbarkeit und Steigerungsfähigkeit der eigenen Fähigkeiten und führt hierbei zu Ausdauerbereitschaft und hoher Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Dresel/Schloz 2011, 83).

1.2 Attributionsstil

Wie oben bereits erwähnt, ist bei der Selbstkonzeptbildung auch von Bedeutung, welche Ursachen eine Person als ausschlaggebend für Erfolge oder Misserfolge betrachtet. Es sind die Attributionstheorien, die sich mit den menschlichen Kausalerklärungen für Geschehnisse beschäftigen. Fritz Heider, der Begründer dieser psychologischen Denkrichtung, konnte zeigen, dass Menschen als *naive* Psychologen dazu neigen, Erklärungen für Geschehnisse heran zu ziehen (vgl. Heider 1958, 15). Diese Erklärungen fallen jedoch, je nach Person, sehr unterschiedlich aus und differieren darin, ob die Ursache eher in der eigenen Person oder in den äußeren Umständen gesehen wird (internale oder externale Kontrollorientierung). Weiter wird differenziert, ob die Person eher daran glaubt, dass diese Ursache dauerhaft Situationen bestimmt oder eher veränderbar sei (stabil oder variabel). Dabei eignen sich Menschen in ihrer Entwicklung die Tendenz zu bestimmten Attributionsstilen an, also dauerhaft gleiche

Ursachentypen als entscheidend zu betrachten (vgl. Heider 1958, 15ff.). Die folgende Abbildung nach Gerrig und Zimbardo soll am Beispiel einer Prüfungssituation verdeutlichen, welche Ursachentypen, je nach Attributionsstil bei Erfolg oder Misserfolg herangezogen werden können.

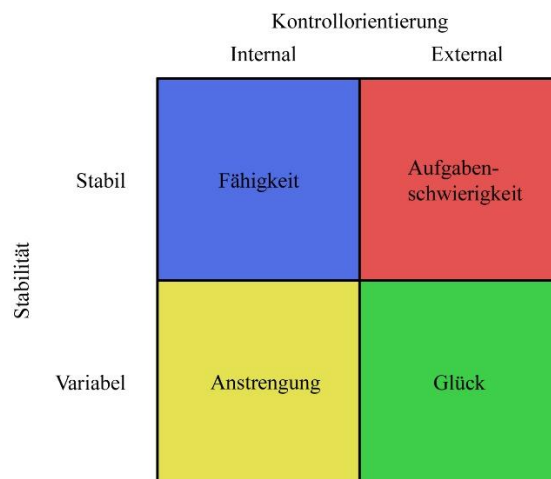


Abbildung 2: Ursachenattributionen für Konsequenzen von Verhaltensweisen (Gerrig, Zimbardo 2008, 444)

Nach diesem Modell sieht eine Person, die den Ausgang einer Prüfungssituation internal und stabil attribuiert, die zentrale Ursache in den eigenen Fähigkeiten, wohingegen diejenige, die den Ausgang der Situation internal und variabel attribuiert, die Ursächlichkeit zentral in ihrer Anstrengung begründet sieht. Entsprechend lenkt eine externale, stabile Ursachenattribution kausal auf die Aufgabenschwierigkeit, eine externale, variable Attribution hingegen auf die Annahme von Glück. Martin Seligman beschäftigte sich in Weiterführung von Heiders Theorie vor allem mit der Frage, welche Erklärungsstile eher zu einer optimistischen oder pessimistischen Haltung führen. Er konnte zeigen, dass Menschen mit einem depressiven Attributionsstil sich Erfolge eher durch Glück, negative Ereignisse hingegen durch unzureichende Fähigkeiten erklären. Menschen mit einem optimistischen Attributionsstil neigen hingegen dazu, sich Erfolge durch ihre Fähigkeiten zu erklären und Misserfolge durch zu große Aufgabenschwierigkeit (vgl. Seligman 2006, 43ff.). Ist diese Feststellung nun nahtlos auf das Konstrukt des Fähigkeitsselbstkonzepts anwendbar und ein auf Fähigkeit zielender Attributionsstil auch hier ein besonders erstrebenswertes Selbst-Erklärungsmuster in Erfolgssituationen? Wie bei dem Modell von Dweck und Leggett zur impliziten Fähigkeitstheorie ist beim Attribuieren die Annahme der Stabilität von Fähigkeiten nicht durchweg vorteilhaft. Zwar verbindet sich die Attribution eigener Fähigkeit mit einer optimistischen Haltung in Erfolgssituationen, doch ist vor allem der Umgang mit Misserfolgen

entscheidend, da sie eine besonders prägende Erfahrung darstellen (vgl. Stiensmeier-Pelster 1994, 194). Kommt die Person hier zu der gleichen Ursachenannahme, führt dies wiederum zu einem hilflosen Verhaltensmuster. Der Gedanke an stabile Fähigkeiten signalisiert, im Gegensatz zur Anstrengung, eine Determination. Entweder ist Mensch fähig oder unfähig. Innerhalb eines solchen Attributionsstils neigt eine Person dazu, Misserfolge mit Unfähigkeit in Verbindung zu bringen. Sie wird wahrscheinlich auch davon ausgehen, dass diese Unfähigkeit stabil weiterbesteht, sodass sie für zukünftige Ereignisse über geringere Motivation und Anstrengungsbereitschaft verfügt (vgl. Stiensmeier-Pelster 1994, 199). Zwar verdrängen auch Personen, die Misserfolge external attribuieren, ihre Selbstwirksamkeit, indem sie Ursachen nicht bei sich sehen. Sie vermögen damit Schamgefühl und Selbstzweifel von sich zu weisen. Der Preis dafür ist jedoch die Vermeidung von Selbstreflexion, woraus sich die Weigerung ergibt, aus eigenen Fehlern zu lernen und in zukünftigen ähnlichen Situationen optimierter zu handeln (vgl. Rheinberg 2008, 85). Um das Konstrukt der äußeren widrigen Umstände als Ursache von Misserfolgen aufrecht zu erhalten, sorgen manche Menschen im Voraus für ein Scheitern, um dieses dann durch die äußeren Umstände erklären zu können und nicht Gefahr zu laufen, sich mit dem eigenen Scheitern auseinanderzusetzen (self-handicapping). Zwar dient dies oberflächlich der Aufrechterhaltung von Selbstwert und Selbstkonzept, schränkt die Person aber ein und bewirkt letztendlich das Gegenteil (vgl. Knee/Uysal 2012, 59).

Auch hinsichtlich des Attributionsstils zeigt sich so für das Fähigkeitsselbstkonzept der Aspekt der Kontrollierbarkeit als entscheidend. Dabei gilt ein internes, variables Attribuieren als erstrebenswert, da hier auf die eigene Anstrengung fokussiert wird. Die Person behält den Spielball in den eigenen Händen und reagiert auf Misserfolge eher bewältigend (vgl. Försterling 1994, 238).

1.3 Bezugsnormorientierung

Um ein Fähigkeitsselbstkonzept zu entwickeln, also auch die eigenen Fähigkeiten einordnen zu können, bewerten Menschen ihre Fähigkeiten und zwar ständig (vgl. Mummendey 2006, 144). Zur Bewertung der eigenen Fähigkeiten bedarf es einer Bezugsnorm, eines Maßstabs, mit dem die Fähigkeit ins Verhältnis gesetzt wird. Es findet eine Auseinandersetzung mit der Umwelt anhand von Vergleichen statt, wobei sich verschiedene Arten des Vergleichens zeigen. Verschiedene Vergleichsarten/Bezugsnormen führen zu verschiedenen Ergebnissen und ziehen damit unterschiedliche Konsequenzen für das Fähigkeitsselbstkonzept nach sich. Wie auch bei

den bereits genannten kognitiven Verarbeitungsstilen neigen Menschen hier zur dauerhaften Orientierung an einer bestimmten (interindividuell unterschiedlichen) Bezugsnorm. Diese Tendenz wird, vor allem im Kontext der schulischen Fähigkeiten, als Bezugsnormorientierung gekennzeichnet. Dabei wird zwischen sozialer, individueller und sachlicher Bezugsnorm unterschieden (vgl. Rheinberg 2002, 61ff.). Leon Festinger befasste sich ausführlich mit sozialen Vergleichen, durch die Menschen Informationen über sich selbst gewinnen. Aus den Vergleichen mit unseren Mitmenschen leiten wir einen Großteil der Informationen über uns und unsere Fähigkeiten ab. Diese sozialen Vergleiche können wiederum sehr unterschiedlich ausfallen und dabei das bis dahin gültige Fähigkeitsselbstkonzept mehr oder weniger stützen (vgl. Festinger 1954, 118). Nach Festinger können drei soziale Gruppen unterschieden werden, anhand derer eine Person Vergleiche vornimmt. Die erste Gruppe ist die der Gleichgestellten, also diejenigen, die einem ähnlich sind. Wenn es gilt, zu einer aussagekräftigen Selbsteinschätzung zu gelangen, ist dies die bevorzugte Vergleichsgruppe (vgl. Festinger 1954, 120). Menschen, die einem hinsichtlich der eigenen Fähigkeit unterlegen scheinen, bilden die zweite Gruppe. Diese abwärtsgerichteten Vergleiche stützen das Selbstbewusstsein und scheinen vor allem dann attraktiv, wenn der Selbstwert bedroht ist (vgl. Fahr/Früh/Peter 2012, 163). Aufwärtsgerichtete Vergleiche bezüglich Personen, die einem in einer in Frage stehenden Fähigkeit überlegen scheinen, können insoweit nützlich sein, als dass sie Verbesserungsmöglichkeiten für das eigene Verhalten liefern. Sie spiegeln das natürliche Verlangen des Menschen zur Steigerung der eigenen Fähigkeiten wider. Andererseits können diese Vergleiche auch demotivierend und einschüchternd wirken (vgl. Festinger 1954, 124). Es zeigt sich, dass soziale Vergleiche in ihrer Vielfalt und Dynamik keine stabile Rückmeldung für das Fähigkeitsselbstkonzept bilden. Darüber hinaus können sie verunsichern und dem Fähigkeitsselbstkonzept schaden, wenn soziale Vergleiche zu der Annahme stabil ungenügender Fähigkeiten führen (vgl. Rheinberg 2002, 64).

Neben der Orientierung an der sozialen Bezugsnorm können Menschen die Beurteilung ihrer Fähigkeiten jedoch auch durch individuelle, also in der eigenen Person liegende Bezugsnormen vollziehen (vgl. Rheinberg 2002, 64f.). Hier wird die eigene Fähigkeit mit derselben Fähigkeit zu einem früheren Zeitpunkt verglichen. Diese Bezugsnorm kann eine solide Basis für die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts abgeben. In der Auseinandersetzung mit der Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten (Zeitpunkt A und B) verdeutlicht sich das Individuum seine Möglichkeiten zur Verbesserung durch Anstrengung und Ausdauer. Hierin lenkt es die

Aufmerksamkeit auf den Prozess und nicht auf das Ergebnis und gewinnt so an Handlungsfähigkeit/Selbstwirksamkeit hinzu (vgl. Dresel /Schloz 2011, 83).

Schließlich können wir als dritte Bezugsnormorientierung den sachlichen Vergleich unterscheiden. Hier orientiert die Person sich an einem sachlichen Leistungsauftrag, zum Beispiel an den Ergebnissen einer Prüfung. Dieses Ziel kann erreicht oder nicht erreicht werden. Zwar steht der Person auch hier ein solider Orientierungsrahmen zur Verfügung, wird das Ziel jedoch nicht erreicht, werden eventuelle Lernfortschritte nicht mehr wahrgenommen. So kann auch diese Bezugsnormorientierung demotivierend wirken (vgl. Rheinberg 2002, 66ff.).

1.4 Handlungsmotivation

Um die theoretische Annäherung an sozialkognitiven Prozesse, die das Fähigkeitsselbstkonzept bilden und prägen, abzuschließen, sollen zuletzt die Handlungsmotivationen beschrieben werden, welche den Menschen überhaupt dazu veranlassen, Fähigkeiten zu entwickeln und Leistungen zu erbringen.

Die Motivation (lat. Bewegen), als Streben hin zu einem Zielzustand, ergibt sich auf grundsätzlichen Ebene aus einer Wechselbeziehung zwischen der jeweiligen Situation und den Motiven (Beweggründen), die als überdauernde Personenmerkmale relativ stabil sind (vgl. Rheinberg 2008, 13ff.). Dabei haben Menschen vorerst die allgemeine Motivation, ihre Grundbedürfnisse (Schlafen, Essen, Sexualität etc.) zu befriedigen, da sie dem Überlebenserhalt dienen und als physiologische Bedürfnisse elementar für den Menschen sind (vgl. Maslow 1943, 370ff.). Durch Instinkte, also grundlegende Verhaltenstendenzen, verhält sich schon der Säugling lebensweltangepasst, ohne dies bewusst reflektieren zu können. So lässt sich beispielsweise die unbeirrbar kindliche Motivation zum *Gehen lernen* erklären, auch wenn die Rückfälle noch so häufig sind und das Kind die positiven Folgen (Autonomie) des Gehen-Könnens noch gar nicht begreift (vgl. Rheinberg 2008, 21ff.).

Auf einer höheren kognitiven Ebene lassen sich nach David McClelland drei verschiedene menschliche Motive differenzieren: Das Leistungsmotiv, das Machtmotiv und das Anschlussmotiv (vgl. Weinert 2004, 194). Atkinson, Clark, Lowell und McClelland (1976, 320) konnten in Untersuchungen, bei denen Testpersonen auf der Grundlage mehrdeutiger Bilder Geschichten erzählen sollten, aufzeigen, dass sich in den Erzählungen die genannten Motivationsarten interindividuell widerspiegeln. In Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept scheint vor allem das Leistungsmotiv von Interesse. Ein Kriterium für Leistungsmotiviertheit

folgt aber nicht zwingend aus der *geleisteten* Anstrengung. So kann die Anstrengungsbereitschaft beispielsweise im Beruf auch auf einer Motivation gründen, bei der sich die Person durch eine Beförderung mehr Gehalt und Einfluss erhofft (Machtmotiv) oder nach Beliebtheit unter Kollegen strebt (Anschlussmotiv) (vgl. Weinert 2004, 194). Leistungsmotiviert im engeren psychologischen Sinne ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Leistung abzielt, und zwar um ihrer selbst willen. Das Ziel ist hier also nicht primär eine Belohnung durch äußere Reize, sondern eine intrinsische Zufriedenheit durch den Prozess des Wachstums (vgl. Rheinberg 2008, 60f.). Als „Ein-Personen-Spiel“ führt dieses Motiv eher zu einem autonomen Verhalten, während das Macht- und Anschlussmotiv immer in Abhängigkeit zu den Mitmenschen stehen (McClelland 1978, 185). In Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept ist es demnach erstrebenswert, wenn sich Leistung aus einer Leistungsmotivation im genannten Sinn heraus ergibt. Verbindet sich eine so gekennzeichnete Tätigkeit mit einem günstigen Schwierigkeitsgrad, der sowohl Unter- wie Überforderung meidet, kann ein mentaler Zustand auftreten, der als *Flow* bezeichnet wird (vgl. Csikszentmihalyi 2010, 62). Er beschreibt das Gefühl des lustvollen Vertiefens und Aufgehens in einer Tätigkeit. In diesem Zustand erscheint die Person vollkommen der Aufgabe zugewandt und gegenüber Ablenkungen unempfindlich. Sie verliert dabei ein Gefühl für die Zeit, für Anschluss- und Machtmotive (vgl. Csikszentmihalyi 2010, 61).

Die Reflexion der bisher aufgeführten kognitiven Prozesse der impliziten Fähigkeitstheorie, der Selbstwirksamkeitserwartung, des Attributionsstils, der Bezugsnormorientierung und der Handlungsmotivation geben eine Vorstellung der Komplexität jener Umstände, die in das Fähigkeitsselbstkonzept einfließen. Sie zeigt auf, wie Kognitionen das Fähigkeitsselbstkonzept unterschiedlich beeinflussen und dabei eher hemmen oder fördern können. Die genannten kognitiven Prozesse allein können jedoch noch nicht die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts von Grundschulkindern erklären. Denn zu den kognitiven Verarbeitungsweisen, die hier nur angeschnitten werden konnten, kommt der altersspezifische Entwicklungsstand in der mittleren Kindheit sowie die umweltbedingten Einflüsse, wobei in der vorliegenden Arbeit der Kontext Schule fokussiert wird.

2 Fähigkeitsselbstkonzepte in der Entwicklungsphase Grundschulkind

Wurde das Fähigkeitsselbstkonzept im ersten Kapitel auf einer theoretischen und damit eher abstrakten Ebene einführend behandelt, gilt es nun, dieses Konstrukt auf das Kind im Grundschulalter zu beziehen. Dabei muss der kognitive und emotionale Entwicklungsstand des

Grundschulkindes Berücksichtigung finden. Die Entwicklungsphase Grundschulkind wird hier anhand Piagets kognitiver, Freuds psychosexueller sowie Eriksons psychosozialer Entwicklungstheorie behandelt. Alle drei Theorien implizieren die Annahme der Diskontinuität von Entwicklung, also eines Wachstums in stufenweisen Entwicklungsschüben (vgl. Berk 2011, 32). Andere wichtige Entwicklungstheorien wie der Behaviorismus, die soziale Lerntheorie oder der Informationsverarbeitungsansatz gehen eher von einer fortlaufenden Entwicklung des Menschen aus (vgl. Bandura 1986, 18ff.; Klahr/MacWhinney 1998, 631ff.; Watson 1976, 40ff.). In neuen Theorien wiederum wird die Ansicht vertreten, dass Entwicklung sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Elemente beinhaltet (vgl. Bronfenbrenner/Morris 2006, 297ff.; Vygotskij 2002, 387ff.). Dennoch werden die genannten drei *Klassiker* der Entwicklungspsychologie hier vorrangig behandelt, da anhand ihrer Differenzierung in Entwicklungsphasen die Bedeutsamkeit des Grundschulalters, in seinem relativ festen Bedingungsgefüge, auch in Abgrenzung zum Vorschulalter und der sich anschließenden Adoleszenz, für das Fähigkeitsselbstkonzept besonders gut herausgearbeitet werden kann. Die Erfassung des Entwicklungsstandes von Grundschulkindern in diesem Kapitel wird aufzeigen, dass die in Kapitel Eins genannten kognitiven Mechanismen schon bei Grundschulkindern sehr unterschiedlich ausfallen und das je eigene Fähigkeitsselbstkonzept demnach bereits äußerst sensibel gegenüber hemmenden und fördernden Faktoren ist.

2.1 Das Kind auf der Konkret-Operationalen Stufe nach Jean Piaget

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) setzte sich intensiv mit kindlichen Kognitionen auseinander. Diese erforschte er vor allem anhand der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt, wobei für ihn die Frage, wie sich das Weltbild von Kindern zusammensetzt und entwickelt, von besonderem Interesse war (vgl. Piaget 2004, 9). Auf dieser Grundlage erarbeitete Piaget eine Stufentheorie der geistigen Entwicklung. Er nahm an, dass die geistige Entwicklung des Menschen in einer invarianten hierarchischen Reihenfolge erfolgt (vgl. Piaget 2003, 95). Zwar wurde dieser Ansatz einer universalen diskontinuierlichen Entwicklung der Kognitionen entlang von Stufen im wissenschaftlichen Diskurs kritisiert und auch zu Teilen widerlegt, dennoch soll sich hier auf Piagets Theorie bezogen werden, da er als Vorreiter der kognitiven Entwicklungspsychologie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der geistigen Entwicklung von Kindern schuf. Er bietet noch heute einen guten Überblick über

die Unterschiede der kindlichen Kognitionen zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Entwicklung (vgl. DeLoache/Eisenberg/Siegler 2008, 197f.).

Zu Piagets Grundannahme gehört, dass Menschen Informationen aus der Umwelt adaptieren, also verarbeiten, indem sie sie entweder *assimilieren* oder *akkommodieren*. Wird eine Information assimiliert, so wird sie an bereits vorhandene kognitive Schemata angepasst. Hat das Kind das Schema *Nahrung* entwickelt, kann es zum Beispiel eine Suppe diesem Schema zuordnen. Es hilft dem Kind die Situation einzuordnen und Nahrung als essbar zu identifizieren. Wird dem Kind nun ein sehr hartes Vollkornbrot vorgesetzt, obwohl es sehr weiche Nahrung gewohnt ist, wird sein bisheriges Schema über Nahrung in Teilen unbrauchbar. Daraufhin akkommodiert das Kind, also differenziert das Schema *Nahrung* in die Schemata *Weiche Nahrung* und *Feste Nahrung*. Neue Erfahrungen sind demnach notwendig, um Denkschemata zu erweitern (vgl. Piaget 1981, 41ff.).

Auf Piagets Stufenlehre bezogen, befindet sich der Säugling/das Kleinkind zunächst auf der *Sensomotorischen Stufe*. Es ist in seinen Kognitionen auf Sinneswahrnehmungen und motorische Systeme beschränkt. Dabei baut es im Laufe der Zeit ein Körperschema auf, durch das bereits eine Differenzierung zwischen der eigenen Person und der Umwelt möglich wird. Als Kleinkind hat es erste Selbstkategorisierungen entwickelt und kann beispielsweise seinen Namen sich selbst zuordnen (vgl. Piaget 2004, 15ff.). Im nächsten Entwicklungsschritt gelangt das Kind in der frühen Kindheit, also circa vom zweiten bis sechsten Lebensjahr, in die *präoperationale Phase*, eine Vorstufe operationalen Denkens⁴. Das Niveau selbstbezogener Kognitionen entwickelt sich hier weiter. Piaget konnte aber auch Denkfehler, die typisch für diese Entwicklungsstufe sind, aufzeigen. So ist das Weltbild des Vorschulkindes egozentrisch gefärbt, das heißt, es zeigt eine Unfähigkeit, Situationen aus einer anderen Perspektive als der eigenen zu betrachten. Da dem Kind noch kaum soziale Vergleiche möglich sind, zeigt sich seine Selbstwertung in der Regel als unrealistisch positiv, zumal es zwischen erwünschten und realen Kompetenzen noch wenig differenzieren kann (vgl. Piaget 1988, 43f.).

Weiter ist es tendenziell unfähig, die Konstanz von Dingen zu erkennen, wenn diese ihre Form verändern. Beispielsweise geht ein Vorschulkind davon aus, dass Wasser, von einem Glas in eines mit anderer Form geschüttet, sein Volumen verändert. Diesen Irrtum erklärt Piaget unter anderem durch die Zentriertheit im Denken des Kindes. Es konzentriert sich so sehr auf einen

⁴ Operationales, beziehungsweise logisches Denken bedeutet die Fähigkeit, mentale Aktionen durchführen zu können, die logischen Regeln folgen (vgl. Berk 2011, 304).

Aspekt der Situation, in dem Beispiel auf den Wasserpegel im Glas, dass es dabei andere wichtige Situationsvariablen vernachlässigt. Weiter fällt es ihm schwer, hierarchische Klassifikationen herzustellen, also Objekte in Klassen und Unterklassen einzuteilen und Klasseninklusion zu begreifen. So würde ein Vorschulkind auf die Frage *Sind hier mehr Kinder oder mehr Menschen?* beispielsweise mit *Mehr Kinder* antworten, da es die Klassifizierung *Kind* noch nicht zur Klasse *Mensch* zuordnen kann (vgl. Berk 2011, 302ff.; Piaget 2004, 105f.).

Dem Grundschulkind wird die *konkret-operationale Stufe* zugeordnet, wobei es die Fähigkeit zum logischen (operationalen) Denken entwickelt. Die Entwicklungsstufe ist geprägt durch größere Flexibilität und Dezentriertheit, da es dem Kind leichter fällt, sich auf mehrere Aspekte eines Problems zu konzentrieren. Seine Kognitionen werden organisierter und die Fähigkeit zur Reversibilität entwickelt sich. Das Kind kann nun einen Vorgang in Schritte aufteilen und diese wieder bis zur Ausgangssituation zurückverfolgen. Es kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass sich das Volumen des Wassers (siehe oben) nicht geändert hat, da es zurückverfolgt, dass seit der Ausgangssituation kein Wasseranteil entwendet wurde (vgl. Piaget 2004, 97ff.). Kinder dieser Altersstufe setzen sich oft intensiv mit hierarchischen Klassifizierungen auseinander, indem sie etwa Fußballsticker und Spielzeugarten sammeln (vgl. Berk 2011, 402). Das Kind löst sich aus seinem egozentrischen Weltbild und weitet seine Fähigkeit zur Empathie aus (vgl. Piaget 2004, 122ff.).

Die Kennzeichnung dieser Phase als konkret-operational weist jedoch auch auf eine Eingeschränktheit des operationalen Denkens hin. Das Kind bezieht hierbei seine Informationen aus konkret wahrnehmbaren Situationen und bearbeitet eine Aufgabe Schritt für Schritt. Zur Lösung hypothetischer Aufgaben wie *In Glas A ist mehr Wasser als in Glas B und in Glas B mehr als in Glas C. In welchem Glas ist am meisten Wasser?* reichen die kognitiven Fähigkeiten derweil noch nicht. Hierfür wäre die Fähigkeit einer gleichzeitigen mentalen Bearbeitung von Informationen von Nöten (vgl. Berk 2011, 403). Gleichwohl haben die neu erworbenen kognitiven Fähigkeiten eine immense Auswirkung auf das kindliche Selbstkonzept.

Indem das Grundschulkind die Konstanz von Objekten begreift, entwickelt es nun auch ein Verständnis für die Konstanz des eigenen Körpers und weiterer personenbezogener Merkmale. Galt ihm vorher beispielsweise die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht noch durch Kleidung, Frisur oder Stimme als veränderbar, erkennt es nun, dass es ein Leben lang einem Geschlecht zugeordnet bleibt (vgl. Kohlberg 1974, 459). Durch die unveränderbare Zuordnung zu einer

Kategorie, wie Geschlecht, Aussehen, Religion oder Behinderung, findet eine starke Identifizierung mit diesbezüglichen Aspekten der Persönlichkeit statt. Sie werden zum unverrückbaren Teil des Selbstkonzepts. Diese festlegende Zuordnung zu einer Eigenschaft ist nach Lawrence Kohlberg Voraussetzung für merkmaltypische Einstellungs- und Verhaltensmuster. Sobald das Kind sich stabil einem Merkmal entsprechend kategorisiert, wird es dazu tendieren, jenes positiv zu bewerten, das es mit diesem Selbstkonzept assoziiert. Das Kind versucht sich aspekt-konforme Eigenschaften, Merkmale und Verhaltensweisen anzueignen. Die Wahl der Leistungshandlungen und die Konzeptbildung von Fähigkeiten können hierbei dem Wunsch unterliegen, ein bestimmtes Selbstkonzept auszubilden, beispielsweise typisch *weiblich* oder typisch *männlich* zu sein. Ab dem achten Lebensjahr wird die Starrheit dieser Selbstkategorisierung jedoch wieder flexibler (vgl. Kohlberg 1974, 373ff.). Indem das Kind seinen Egozentrismus verliert, wird es empfänglicher für die Sichtweisen seiner Mitmenschen. Durch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird das Kind sensibel für die Meinungen anderer. So wird das Selbstkonzept im Grundschulalter entscheidend durch soziale Vergleiche und die soziale Integrationsfähigkeit geprägt (vgl. Piaget 2004, 122ff.).

Die kognitive Fähigkeit zur hierarchischen Klassifizierung (siehe oben), also Unterklassen von Charakteristika bilden und zuordnen zu können, ermöglicht es dem Kind, sich differenzierte Persönlichkeitseigenschaften zuzuschreiben, indem einzelne untergeordnete Merkmale zu übergeordneten Eigenschaften zusammengefasst werden. So ist das Grundschulkind nun in der Lage, komplexe Äußerungen über sich treffen, zum Beispiel sich als *fleißig*, *hilfsbereit* oder *neugierig* zu kategorisieren. Das Bewusstsein einzelner Fähigkeiten geht so in ein differenziertes Fähigkeitsselbstkonzept ein. Weiter ermöglicht die hierarchische Klassifizierung ein differenzierteres Selbstkonzept bezüglich vermeintlicher Widersprüche. Neigt das Vorschulkind noch sehr zum *Alles-oder-Nichts-Denken*, kann das Grundschulkind widersprüchliche Aspekte der Selbstwahrnehmung besser verarbeiten und annehmen. So ist es beispielsweise in der Lage, die Feststellung zu treffen, dass es im Deutschunterricht insgesamt sehr gute Leistungen zeigt, mit der Groß- und Kleinschreibung jedoch noch Probleme hat (vgl. Piaget 2004, 105f.).

Das Grundschulkind beginnt eine Vorstellung von geistigen Aktivitäten zu entwickeln, auf die es aktiv Einfluss nehmen kann. So ist ihm bewusst, dass die Lösung einer schwierigen Aufgabe Aufmerksamkeit erfordert und es unter Aufbietung von Anstrengung und Konzentration erfolgreich sein kann. Das Kind kann damit die investierte Anstrengung als Erklärung für die eigene Leistung heranziehen (vgl. Bigi/Miller 1979, 235ff.).

2.2 Das Kind in der Latenzphase nach Sigmund Freud

Auch Sigmund Freud (1856-1939), Begründer der Psychoanalyse, ging davon aus, dass das Kind eine Reihe von Entwicklungsphasen durchläuft, wobei seine Aufmerksamkeit hier nicht den kognitiven Veränderungen galt, sondern den phasentypischen psychosexuellen Konflikten, die sich aus der Diskrepanz zwischen inneren libidinösen Triebregungen und Anforderungen der Außenwelt ergeben (vgl. Freud 1905, 103ff.). Die Überwindung dieser Konflikte ist nach Freud die Grundvoraussetzung einer gesunden psychischen Entwicklung. Damit betrachtet er die Kindheit als entscheidend für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen. Er ging davon aus, dass spätere Neurosen auf unverarbeitete Konflikte in der psychosexuellen Entwicklung des Kindes zurückzuführen sind sowie menschliches Handeln generell einer psychischen Determiniertheit, also Ursächlichkeit, unterliegt (vgl. Freud 1905, 83). Die Beeinflussung des Handelns durch innere psychische Prozesse ist für den Betroffenen selbst jedoch zunächst nicht nachvollziehbar, da diese unbewusst, dem Menschen nicht direkt zugänglich, ablaufen (vgl. Freud 1923, 283ff.). Freud ging von einer dreiteiligen psychischen Struktur des erwachsenen Menschen, gegliedert in *Es*, *Ich* und *Über-Ich*, aus (vgl. Freud 1923, 288ff./296ff.). Die psychischen Instanzen bilden sich dabei zu verschiedenen Zeitpunkten der kindlichen Ontogenese.

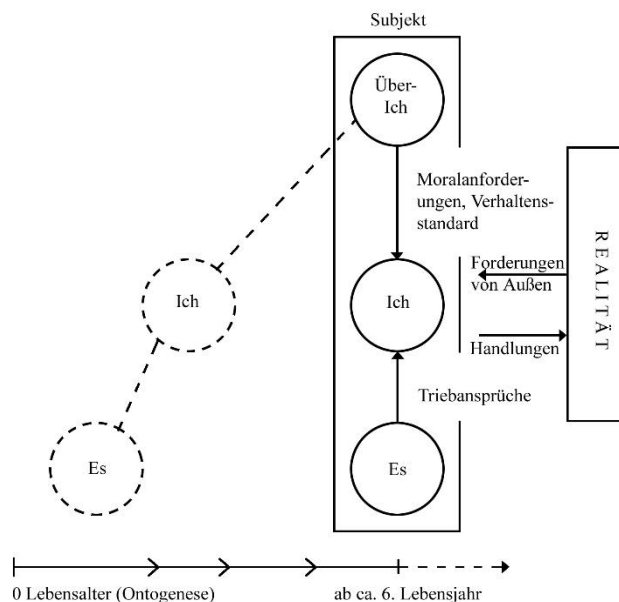


Abbildung 3: Herausbildung des psychischen Apparats nach Freud (Tillmann 2010, 78)

Die Psyche des Säuglings ist geprägt durch das *Es*, dem Ursprung der Triebe. In seinem Triebdrang folgt das *Es* dem *Lustprinzip* und strebt nach sofortiger Befriedigung seiner

Bedürfnisse (vgl. Freud 1953, 10f.). In Auseinandersetzung mit der Außenwelt entwickelt die kindliche Psyche in den ersten Lebensjahren das *Ich*. In der zunehmenden Berücksichtigung des *Realitätsprinzips* versucht es, den Triebdrang des Es mit den Erfordernissen der Umwelt zu vereinbaren, wobei *Ich-Funktionen* wie Denken, Gedächtnis und Wahrnehmung eingesetzt werden. Nach Freuds psychosexueller Phasentheorie bildet sich daraufhin das *Über-Ich* im Überwindungsmoment der *ödipalen Phase*⁵ und führt schließlich in die *Latenzphase* (circa ab 6. Lebensjahr) (vgl. Freud 1953, 10f.). Die ödipale Phase, beziehungsweise der *ödipale Konflikt*, wird bei gesunder Entwicklung durch die Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil und der Umwandlung des libidinösen Begehrens des gegengeschlechtlichen Elternteils in Zuneigung überwunden (vgl. Laplanche/Pontalis 1973, 351). In diesem Prozess verinnerlicht das Kind die Werte und Normen der Eltern, beziehungsweise der Gesellschaft (vgl. Freud 1925, 265). Das Ich versucht fortan, zwischen den beiden Instanzen Es und Über-Ich unter Berücksichtigung der Anforderungen durch die Außenwelt zu vermitteln. Dem Ich kommt somit die Rolle der ausführenden Instanz zu (vgl. Freud 1953, 8). Während die anderen psychosexuellen Entwicklungsphasen des Kindes durch die libidinöse Fixierung auf eine bestimmte erogene Körperzone geprägt sind, zeigt sich in der Latenzphase unter Dominanz des Über-Ichs die Besonderheit, dass die libidinöse Energie nicht auf einen bestimmten Körperteil bezogen ist, sondern zu anderen, höher bewerteten Tätigkeiten *sublimiert*, also umgewandelt wird (vgl. Laplanche/Pontalis 1973, 278). Das Über-Ich konfrontiert das Ich mit moralischen Ansprüchen, Ekel- und Schamgefühlen, sodass sexuelle Impulse abgewehrt, unterdrückt und umgewandelt werden. In der Sublimierung der libidinösen Energie hin zu höheren Tätigkeiten spielen nach Freud in der Latenzphase die freundschaftlichen Aktivitäten mit Gleichaltrigen, der Ausbau intellektueller Fähigkeiten und sinnvoller Tätigkeiten eine zentrale Rolle (vgl. Freud 1925, 265). Das Kind setzt seine Tatkraft hierbei zweckgerichtet für eine nützliche Teilhabefähigkeit im Gesellschaftsleben der Erwachsenen ein.

Freuds Annahme der Bedeutsamkeit kindlicher Sexualität für die psychische Entwicklung wurde und wird, AnhängerInnen der Psychoanalyse eingeschlossen, vielfach bezweifelt und abgelehnt, wobei die Kritik sich vor allem gegen Freuds Vorstellungen der *ödipalen Phase* richtet (vgl. Berk 2011, 18; Tillmann 2010, 93ff.). Unabhängig vom Diskurs zum Stellenwert

⁵ In der ödipalen Phase (circa 3-6 Jahre) wird das kindliche Genital zum Zentrum der Libido. Nach Freud kommt es hier zum Ödipuskonflikt, wobei das Kind rivalisierende Gefühle bezüglich des gleichgeschlechtlichen Elternteils hegt, da es sexuelle Wünsche gegenüber dem andersgeschlechtlichen Elternteil verspürt und dieses Elternteil in seiner Begierde nicht teilen möchte (vgl. Freud 1982, 247f.).

der kindlichen Sexualität ermöglicht Freuds Entwicklungstheorie durch die ausführliche Entwicklungsbeschreibung von Es, Ich und Über-Ich eine besonders produktive Charakterisierung der Latenzphase. Durch die starke Präsenz des Über-Ich befindet sich das Grundschulkind nicht nur kognitiv, sondern auch emotional in einem Stadium, in dem die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und den eigenen Fähigkeiten von besonderer Bedeutung sind. Das Kind zeigt sich nun stark empfänglich für wertende gesellschaftliche Anforderungen. Um diesen gerecht zu werden, strebt es danach, sein reales Selbstkonzept dem vom Über-Ich gesetzten *idealen Selbst* anzunähern. Im eigenen Streben nach Nützlichkeit und Normerfüllung gilt dies für das Fähigkeitsselbstkonzept im besonderen Maße (vgl. Mummendey 2006, 98ff.).

2.3 Das Kind im Konflikt zwischen Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl nach Erik H. Erikson

Erik Homburger Erikson (1902-1994) gilt als ein wichtiger Vertreter der Psychoanalyse in der Nachfolge Freuds (vgl. Conzen 2010, 9). In seinen Untersuchungen zur psychischen Entwicklung des Menschen setzte er eher einen Schwerpunkt auf die Bedeutsamkeit des sozialen Umfeldes und entwickelte in Anlehnung an die freudianische Entwicklungstheorie ein Phasenmodell zur psychosozialen Entwicklung (vgl. Erikson 1973, 57ff.). Erikson stimmte dabei Freuds Annahme einer dreiteiligen Struktur der Psyche in Zusammenarbeit von Es, Ich und Über-Ich zu. Er war jedoch der Ansicht, dass das Ich neben seiner individuell vermittelnden Funktion in den jeweiligen Entwicklungsphasen spezifische psychosoziale Fertigkeiten erlangt, die den Menschen zu einem aktiven, der Gemeinschaft förderlichen Teil der Gesellschaft machen (vgl. Erikson 1973, 143f.). Auch Erikson ging in seinem Modell von phasenspezifischen Konflikten aus, sodass bei einem Scheitern, beziehungsweise bei dem Ausbleiben einer Lösung des Konflikts eine bestimmte Fähigkeit nicht angeeignet wird. Die psychische Stabilität wird dabei verletzt und der Entwicklungsprozess gehemmt, neue Erfahrungen werden gemieden (vgl. Erikson 1973, 57ff.).

Der Säugling entwickelt bis zum Ende des ersten Lebensjahres durch die zuverlässige und liebevolle Interaktion mit der Mutter ein Gefühl des Urvertrauens. Dieses Gefühl impliziert die Annahme einer Gutartigkeit der Welt. Wird dem Kind hingegen wenig Liebe und Aufmerksamkeit entgegen gebracht, erlebt es die Welt mit einem Misstrauen, das in der weiteren Entwicklung nur schwer durch positive Erfahrungen zu korrigieren ist (vgl. Erikson 1973, 62ff.). Ab dem zweiten Lebensjahr lernt das Kleinkind mit zunehmenden kognitiven und

motorischen Fähigkeiten das Gefühl von Autonomie kennen, also Dinge aus eigenen Kräften beeinflussen zu können. Es zeigt sich stolz auf seine Fähigkeit, Urin und Kot kontrollieren zu können. Begegnen die Eltern diesem Prozess mit Ablehnung und Strenge, reagiert das Kind mit Schamgefühl. Das elterliche Verweigern kindlicher Autonomieversuche führt zu Selbstzweifeln des Kindes (vgl. Erikson 1973, 75ff.).

Gegen Ende des vierten Lebensjahres tritt das Kind in eine neue Entwicklungsphase, in der der Konflikt zwischen *Initiative* und *Schuldgefühl* zu bewältigen ist. Im günstigen Fall zeigt es sich im Kindergartenalter bereit, Initiative zu zeigen, sich für das Erreichen selbst gesetzter Ziele zu engagieren und eigene Pläne zu verfolgen (vgl. Conzen 2010, 73). Im kindlichen Spiel mit Gleichaltrigen ist es ihm möglich, in verschiedenste Rollen zu schlüpfen und seine Neugierde zu befriedigen, ohne dabei Gefahr zu laufen, zu versagen oder bestraft zu werden (vgl. Gönsü/Kouba/Patt 2004, 418ff.). In Anlehnung an Freuds Konzept der Überwindung des ödipalen Konflikts (vgl. 2.2) ordnet Erikson dieser Phase die Verinnerlichung der elterlichen Normen durch die Entwicklung des Über-Ichs zu (vgl. Erikson 1973, 87ff.). Lagen den Schamgefühlen des Kleinkindes noch die Spannungsbeziehung zwischen dem Ich und der Umwelt zugrunde, sind die Schuldgefühle des Kindergartenkindes Produkt der Spannungsbeziehung zwischen Ich und Über-Ich (vgl. Conzen 2010, 71). Eine einschneidende, hemmende und Schamgefühle produzierende Wirkung des Über-Ichs resultiert nach Erikson aus einer zu strengen und fordernden elterlichen Erziehung (vgl. Conzen 2010, 76f.).

„Denn das Gewissen eines Kindes kann primitiv, grausam und starr werden, wie sich gerade am Beispiel von Kindern beobachten läßt, die sich mit einem Abschnüren aller Triebe durch Verbote abfinden mußten, [...] oder schließlich von Kindern, die tiefe Regression und einen dauernden Groll entwickeln, weil die Eltern selbst nicht nach den strengen Gewissenspflichten leben, die sie im Kind erweckt haben.“ (Erikson 1973, 94f.)

Im Grundschulalter sieht sich das Kind im psychosozialen Konflikt zwischen *Werksinn* und *Minderwertigkeit*. „Can I make it in the World of People and Things?“ ist hier seine zentrale Fragestellung und Herausforderung (Erikson 1994, 98). Das spielerische Herantasten an neue Fertigkeiten wird ersetzt durch tatsächliche Leistung. Die erforderten Schulleistungen setzen das Kind permanent in Auseinandersetzung mit seinen Fähigkeiten. Auch in der Ausübung von Hobbies setzt das Grundschulkind seine Fähigkeiten unter Beweis, etwa in einem Sportclub oder beim Spielen eines Musikinstruments (vgl. Conzen 2010, 79). Macht das Kind die Erfahrung, dass seine Fähigkeiten in der Erwachsenenwelt als nützlich und wertvoll betrachtet werden, überwindet es den psychischen Konflikt zwischen Werksinn und Minderwertigkeit. Es verfügt damit über ein positives aber realistisches Selbstkonzept seiner Fähigkeiten, kann sich

in sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen einordnen und zeigt ein moralisches Pflichtgefühl. In einem ungünstigen Fall wird dem Kind das Erlernen und Austesten der eigenen Fähigkeiten verwehrt, oder es wird überfordert. Es kann dann kein Vertrauen in seine Fähigkeiten setzen, erlebt das Gefühl des Scheiterns, entwickelt daraufhin Minderwertigkeitsgefühle und verfügt lediglich über ein schwach ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Erikson 1973, 98ff.).

2.4 Die Relevanz des Grundschulalters für die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung

Die kindliche Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts ist hoch komplex, sodass die Erfassung aller Wirkfaktoren hier nicht möglich ist. Schon die oben aufgeführten Erkenntnisse Piagets, Freuds und Eriksons ermöglichen, die Bedeutsamkeit des Grundschulalters für die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung nachzuvollziehen. Piaget zeigte auf, dass das Grundschulkind kognitiv in einen Reifezustand gelangt, der es ihm ermöglicht, ein hierarchisches, differenziertes Konzept seiner Fähigkeiten zu entwickeln. Es wird immer mehr zum *Beobachter* seiner Handlungen und inneren Gefühlszustände (vgl. Bigi/Miller 1979, 235ff.). Während das Selbstkonzept des Kleinkindes vorwiegend auf physiologische Aktivitäten oder Merkmale (zum Beispiel Ball spielen, roten Pulli tragen) gerichtet war, spielen an der eigenen Person wahrgenommene psychische Prozesse in der Konzeptualisierung des Selbst nun zunehmend eine Rolle. Das Grundschulkind erkennt dabei die Einzigartigkeit seiner Gedanken und Gefühle (vgl. Prücher 2002, 16). In der Auseinandersetzung mit internen Gefühlszuständen gewinnt es an Verständnis der Möglichkeiten aktiver Einflussnahme auf seine Kognitionen. Es weiß, dass es, in dem es sich beispielsweise konzentriert und Ausdauer entwickelt, seine Leistungen verbessern kann. Damit ist ihm ein internes Attribuieren bereits möglich. Die entstehenden Metakognitionen beschränken sich jedoch nicht auf die Annahmen eigener Fähigkeiten, sondern ermöglichen auch eine Vorstellung über die Struktur von Fähigkeiten allgemein (implizite Fähigkeitstheorie) (vgl. Freiburger/Spinath 2011, 114).

Kognitiv, aber auch emotional spielt die soziale Bezugsnorm nun eine zentrale Rolle bei der Bewertung der eigenen Leistung (vgl. Günther/Hellmich 2011, 27). Die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive anderer ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der Umwelt, die das Fähigkeitsselbstkonzept zunehmend realistischer werden lässt. So wird diese Entwicklung durch Helmke entsprechend als „vom Optimisten zum Realisten“ beschrieben (Helmke 1998, 132). Emotional erstrebt das Grundschulkind, nach Freud unter dem Einfluss des Über-Ich, das Erfüllen sozialer Ansprüche und gelingender Integration in die soziale Umwelt. In dieser Phase

zeigt es sich demnach besonders empfänglich für Rückmeldungen und Kritik (vgl. Fuhrer et al. 2000, 50). Erikson wies in diesem Zusammenhang auf den besonderen Einfluss der kindlichen extrafamiliären Sozialisation hin. Mit dem Eintritt in die Grundschule verbringt das Kind einen Großteil des Tages mit Gleichaltrigen, sodass das neue soziale Umfeld entscheidend zur Etablierung der sozialen Bezugsnorm beiträgt (vgl. Günther/Hellmich 2011, 30). Insbesondere in der Schule wird nun vom Kind eine reale Leistung und Anpassungen an die gesellschaftlichen Normen der Erwachsenenwelt erwartet. In diesem Rahmen bemüht sich das Kind, einen nützlichen Beitrag zu leisten. Es strebt hierbei nach Anerkennung und Wertschätzung durch KlassenkameradInnen, Eltern und LehrerInnen (vgl. Parsons 1951, 228ff.).

Wenn den internalen und externalen Anforderungen an das Selbst nicht entsprochen werden kann, entwickelt das Kind ein Gefühl der Minderwertigkeit, wobei sich in Auseinandersetzung mit dem Über-Ich das eigene moralische Urteil über die Ungenügsamkeit des realen Selbst im Vergleich zum idealen Selbst formt. Das Minderwertigkeitsgefühl ist demnach ein Schuldgefühl, das sich auf die ganze Person bezieht und hierbei das Selbstkonzept allgemein sowie das Fähigkeitsselbstkonzept im Besonderen bedroht. Je nach Erfahrung zeigen sich hierbei bereits im Grundschulalter starke interindividuelle Differenzen in der Selbstwirksamkeitserwartung, die entweder zu einer motivierten Arbeitseifer oder zu Rückzug und Unsicherheit führen (vgl. Martschinke et al. 2011, 249).

Erlebt das Kleinkind den Neuerwerb von Fähigkeiten noch überwiegend im spielerischen *Flow*, aus einer intrinsischen Motivation heraus, ist die Erbringung von *realer* Leistung im schulischen Kontext zwingend und für das Kind entsprechend verpflichtend. Auch außerschulisches, wie schulisches Spielen wird zunehmend ziel- und wettbewerbsorientiert, sodass die Gefahr besteht, dass ein freudiges Aufgehen in der Tätigkeit einem zunehmend verpflichtendem Leistungsdruck weicht. Letzterer kann nun auch aus dem Motiv resultieren, sich Akzeptanz durch Gleichaltrige zu erarbeiten (Anschlussmotiv). Darüber hinaus verleiten sozialen Vergleiche und selbstbewertende Annahmen zu Fähigkeitsdemonstrationen, die die eigene Machtposition stabilisieren oder erhöhen sollen (Machtmotiv). Die Omnipräsenz der Leistungsthematik birgt in diesem Kontext die Gefahr, dass Fähigkeit und Erfolg als Pflicht, oder Mittel zum Zweck, jedoch nicht als sinnvoll in sich, betrachtet werden. Dies kann die Neugier und Anstrengungsbereitschaft des Kindes hemmen (vgl. Hinz 2011, 266ff.).

3 Einflussfaktoren auf die Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung im Kontext der Grundschule

Aufgrund der pädagogischen Relevanz von kindlichen Konzepten eigener Fähigkeiten wurde bereits eine Vielzahl an Studien durchgeführt, die sich mit der Erfassung und Beeinflussung der Fähigkeitsselbstkonzeptgenese im schulischen Kontext beschäftigen (vgl. Günther/Hellmich 2011, 39). Hier hat sich gezeigt, dass dieses Konzept bereits im Vor- und Grundschulalter „ökonomisch, reliabel und valide“ erfassbar ist (Breuker/Rost 2011, 243). Die aktuelle Forschung geht in Bezug auf schulische Selbstkonzepte von untergliederten Fähigkeitsselbstkonzepten nach Fachdomänen, wie Mathematik und Deutsch, aus, wobei diese sich wiederum in Subfacetten-Selbstkonzepte differenzieren (vgl. Breuker/Rost 2011, 232). Es wurde dabei deutlich, dass die Höhe eines Teilfähigkeitsselbstkonzepts nicht zwangsläufig etwas über die Höhe eines anderen Teilkonzepts aussagt. Wer sich beispielsweise in Mathematik als leistungsstark einschätzt, kann sich als leistungsschwach im Deutschunterricht wahrnehmen (vgl. Artelt et al. 2002, 152). Gleichwohl können positive oder negative Entwicklungen in einem Teilfähigkeitsselbstkonzept Auswirkungen auf ein anderes haben. Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse und die damit einhergehenden Selbstkonzeptionierungen wirken sich langfristig auch auf andere Bereiche aus und können, wie bereits beschrieben, generalisiert werden (vgl. Schöne/Stiensmeier-Pelster 2011, 51). Kuska, Möller und Zaunbauer (2011, 167) betonen, dass vor allem in der Grundschule Teilselbstkonzepte noch eng zusammenhängen. Besonders am Schulanfang, jedoch auch im weiteren Verlauf der Grundschulzeit, scheinen motivationale Strukturen empfindlich und damit beeinflussbar zu sein. Grundschule stellt indirekt über die Förderung positiver Fähigkeitsselbstkonzepte und Lernfreude die Weichen für eine „günstige Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung“ (Kammermeyer/Martschinke 2006, 125).

Im Folgenden sollte stets bedacht werden, dass von Einflussfaktoren immer als von *Kann-Größen* ausgegangen werden muss, diese jedoch nie eine Allgemeingültigkeit besitzen und somit nicht bei jedem Kind entsprechend hemmend oder fördernd wirken. Sie dienen lediglich der Orientierung und Sensibilisierung (vgl. Butcher/Hooley/Mineka 2009, 77).

Neben den sozialisatorischen Einflussfaktoren gilt es hier zunächst, das Kind in seiner schon in der Vorschulzeit manifest gewordenen Individualität zu berücksichtigen. Darüber hinaus spielen im Grundschulalter die Bezugsgruppe und soziale Vergleiche eine wichtige Rolle in der kindlichen Selbstkonzeptgenese. Weiter sind die Lehrkraft, ihr Rückmeldeverhalten und Unterricht als Einflussgrößen grundlegend. Zwar nicht direkter Teil des Schulsystems, aber

dennoch mit Einfluss auf die schulische Interaktion sind die Eltern sowie die familiäre Lebenssituation. Schule wird als Institution im Konflikt zwischen übergreifend gesellschaftlicher und auf das jeweilige Individuum bezogener Funktion berücksichtigt.

3.1 Einflussebenen

3.1.1 Das Kind als Subjekt

Beim Eintritt in die Grundschule bringen die Kinder bereits sehr unterschiedliche Bedingungen für die weitere Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts mit sich, sodass auch unter ähnlichen schulischen Rahmenbedingungen die Fähigkeitsselbstkonzeptgenese verschiedenartig verläuft. Die PERLE-Studie, eine Längsschnittuntersuchung zur Persönlichkeits- und Lernentwicklung (PERLE) von Grundschulkindern, konnte belegen, dass die getesteten SchülerInnen (627 Kinder) über die Grundschulzeit im Durchschnitt über ein relativ hohes Selbstkonzept verfügten. Dies galt auch für die Fähigkeitsselbstkonzepte in den einzelnen Fachdomänen. Jedoch zeigte sich, dass die SchülerInnen sich sowohl in ihren Ausgangswerten wie in ihrer Selbstkonzeptentwicklung über die ersten beiden Schuljahre⁶ signifikant voneinander unterschieden. (vgl. Gabriel/Kastens/Lipowsky 2013, 12ff.). Dies lässt sich einerseits durch die Tatsache erklären, dass der Schulanfang nicht für alle Kinder die *Stunde Null* des Erlangens von schulischen Fähigkeiten darstellt, sondern einige bereits mit beachtlichen Vorkenntnissen die Schule beginnen, andere hingegen nicht (vgl. Karst/Lipowsky 2013, 69). Doch auch unabhängig von diesen ungleichen Startbedingungen haben manche Kinder eine Vulnerabilität, also Anfälligkeit, für eine negative Selbstkonzeptentwicklung. Hier lassen sich neben den sozialen Risikofaktoren wie Armut oder Gewalt in der Familie auch kindseigene Vulnerabilitätsfaktoren ausmachen, die das Grundschulkind für eine negative Entwicklung prädisponieren. Zu ihnen werden geringe Intelligenz, chronische Erkrankungen, schwieriges, impulsives Temperament sowie ein unsicherer Bindungsstil gezählt (vgl. Petermann/Scheithauer 1999, 3ff.). Diese Kinder neigen zu einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung, wenig Ausdauerbereitschaft und geringer intrinsischer Leistungsmotivation. Hohe Intelligenz, positives Temperament und Sozialverhalten wie ein sicherer Bindungsstil werden hingegen als personeneigene Schutzfaktoren angesehen, die eine positive Selbstkonzeptentwicklung fördern (vgl. Bender/Lösel 2007, 57ff.). Die Resilienzforschung konnte darlegen, dass Kinder, die über diese positiven Eigenschaften

⁶ Derzeit liegt erst der erste Teil der PERLE-Studie vor, der die Auswertung der ersten beiden Schuljahre beinhaltet. Zur vierten und fünften Klasse liegt die Auswertung noch nicht vor (vgl. Faust et al. 2013, 10).

verfügen, trotz schwierigster Lebensbedingungen zu leistungsfähigen und gesunden Persönlichkeiten heranreifen können. In einer Längsschnittstudie, in der 698 Kinder von der Geburt bis ins Erwachsenenalter untersucht wurden, zeigte Werner (2007, 21) auf, dass von den Kindern, für die ein sehr hohes Entwicklungsrisiko bestand⁷, dennoch jedes dritte eine gesunde Entwicklung durchlief. Werner erkannte, dass diese Kinder über Temperament und Verhaltensweisen verfügten, die bei den Bezugspersonen positive Reaktionen auslösten. „Bereits als Baby wurden sie als *aktiv, gutmütig* und *liebevoll* bezeichnet“ (Werner 2007, 22). Allgemein gilt jedoch die Einschulung als Schwelle, die auch bei normal entwickelten und sicher gebundenen Kindern zu Unsicherheiten und Ängsten führen kann. Umso gefährdeter sind in dieser Phase Kinder mit einer Anfälligkeit für psychische Störungen (vgl. Petermann/Scheithauer 1999, 6f.). Nach einer Untersuchung von Beelmann (2002, 74) kann jedes dritte Schulkind in der Eingangsphase als Risikokind gelten, bei dem der neue Kontext Verhaltensprobleme hervorrufen kann.

Bei der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts im Grundschulalter konnte zudem empirisch belegt werden, dass bereits hier geschlechtsspezifische Unterschiede wirken. So lässt sich bei Jungen ein weitaus positiveres allgemeines Fähigkeitsselbstkonzept als bei Mädchen beobachten. Untersucht man die Fähigkeitsselbstkonzepte entsprechend verschiedener Schulfächer, ergibt sich ein differenziertes Bild. Im schriftsprachlichen Bereich schätzen Mädchen ihre Fähigkeiten besser ein, im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich die Jungen. Dabei entsprechen tendenziell die geschlechtsspezifischen Selbsteinschätzungen den tatsächlichen Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen. Die Unterschiede in den (geschlechtskonformen) Fähigkeitsselbstkonzepten sind darüber hinaus um einiges ausgeprägter, als die tatsächlichen Leistungsdifferenzen erwarten lassen (vgl. Berk 2011, 464; Hannover/Kessels/Wolter 2011, 120ff.). In diesem Zusammenhang lassen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Art der Attribuierung erkennen. So konnte gezeigt werden, dass Mädchen schlechte Leistungen häufiger als Jungen ihrem mangelnden Können zuschreiben. Sie gehen stärker als Jungen von einer stabilen, in diesem Fall ungenügenden Begabung aus und hemmen dadurch das Zutrauen in ihre Fähigkeiten (vgl. Cole et al. 1999, 459ff.).

Individuell differierende Fähigkeitsselbstkonzepte konnten in anderen Studien auch durch jeweils verschiedene Motivationsarten von SchülerInnen begründet werden. Hier wurde

⁷ Ein hohes Entwicklungsrisiko bestand für Kinder aus Armutsverhältnissen oder die familiärer Gewalt und Spannungen ausgesetzt waren (vgl. Werner 2007, 21).

aufgezeigt, dass eine Leistungsmotivation im Sinne eines Bedürfnisses nach je eigenem, gruppenunabhängigen Kompetenzzuwachs sich positiv auf die tatsächliche Leistung auswirkt, wohingegen der Wunsch, der sich primär auf eine Einordnung der eigenen Fähigkeiten in den Gruppenzusammenhang richtet, hemmend wirken kann (vgl. Köller 1998, 155). Die in Kapitel 1.1 formulierte These einer positiven Leistungsentwicklung bei hohen Fähigkeitsselbstkonzepten konnte in Bezug auf die Grundschule bestätigt werden (vgl. Werner 2007, 22f.).

Grundschul Kinder sind, wie aufgezeigt, bereits gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Individualität. Diese Einzigartigkeit begründet sich durch ihre unterschiedlichen biopsychosozialen Lebensbedingungen vor und während der Grundschulzeit und nicht zuletzt durch interindividuell unterschiedliche Verarbeitungsweisen von Eindrücken. Erst vor diesem Hintergrund zeigt sich, in welchem Ausmaß SchülerInnen diesen Alters in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept durch Mitschüler- und LehrerInnen, Eltern und dem Schulsystem als Ganzem geprägt werden (vgl. Martschinke 2011, 258).

3.1.2 Die Bezugsgruppe und soziale Vergleiche

MitschülerInnen stellen in der Grundschule noch vor Lehrkräften und Eltern die stärkste Einflussgröße auf das Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes dar, da es nun selbstreflexive Bewertungsinformationen vorwiegend durch soziale Vergleiche mit seinen KlassenkameradInnen heranzieht (vgl. Günther/Hellmich 2011, 30). Zwar werden hier auch individuelle Bezugsnormen angewendet, etwa indem eigene Fähigkeiten mit eigenen Fähigkeiten früherer Zeitpunkte verglichen werden, doch generell noch nicht so ausgeprägt wie in späteren Schuljahren (vgl. Kuska/Möller/Zaubauer 2011, 169). Studien konnten aufzeigen, dass bei den sozialen Vergleichen vorzugsweise MitschülerInnen des eigenen Geschlechts berücksichtigt werden (vgl. Günther/Hellmich 2011, 30). Neben der Geschlechtsorientierung lassen sich in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept zudem Vergleichstendenzen aufgrund des jeweiligen Gruppenstatus beobachten. Statusunterlegene Gruppenmitglieder tendieren dazu, sich mit statusüberlegenen innerhalb der Gruppe zu vergleichen, wohingegen Statusüberlegene sich eher mit Gleichrangigen vergleichen (vgl. Hannover/Kessels/Wolter 2011, 125).

Insgesamt zeigen sich Aufwärtsvergleiche als häufigste Vergleichsform im schulischen Kontext, obwohl diese, gerade bei schlechten schulischen Leistungen, negative Konsequenzen für das Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes nach sich ziehen können (vgl. Dickhäuser/Galfe

2004, 1ff.) Zeinz verglich neun Studien über Aufwärts- und Abwärtsvergleiche im schulischen Rahmen und stellte fest, dass sich nur in einer dieser Studien positive Effekte von Aufwärtsvergleichen für die Selbstkonzeptgenese ausmachen ließen. Er vermutet, dass Aufwärtsvergleiche sich hier eher positiv auswirken, wenn mit der Vergleichsperson Ähnlichkeit besteht und somit Identifikation möglich ist (vgl. Zeinz 2011, 177f.). Reumann (1989, 178ff.) bemerkte, dass SchülerInnen mit der Tendenz zu aufwärtsgerichtetem Vergleichen niedrigere Selbstkonzepte und geringere Leistungserwartungen aufwiesen, als Kinder, die sich horizontal oder abwärts verglichen.

Gut untersucht ist heute zudem, wie sich die allgemeine Leistungsstärke der Grundschulklasse auf das Fähigkeitsselbstkonzept des Einzelnen auswirkt. Hier konnte der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (BFLPE) beobachtet werden. Er postuliert, dass SchülerInnen mit gleichen individuellen Leistungen je nach Leistungsstärke ihrer Klasse unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte entwickeln (vgl. Günther/Hellmich 2011, 31f.). Demnach zeigt das Schulkind (Big Fish) in der schwächeren Klasse (Little Pond) ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als dasselbe Schulkind (Little Fish) in einer leistungsstärkeren Klasse (Big Pond) (vgl. Zeinz 2011, 182f.). Die PERLE-Studie konnte zeigen, dass dieser Effekt schon in den ersten Klassen der Grundschule beobachtbar ist (vgl. Gabriel/Kastens/Lipowsky 2013, 118f.).

Entgegen der Annahmen zum BFLPE geht die Theorie des *Basking in reflected glory* (BIRG) von einem positiven Effekt der Mitgliedschaft in einer besonders leistungsstarken Gruppe aus und folgert, dass das Zugehörigkeitsgefühl das Fähigkeitsselbstkonzept positiv beeinflusst (vgl. Hamlet et al. 1995, 377ff.). Hau, Kong und Marsh nahmen zunächst an, dass sich die beiden entgegengesetzten Effekte relativieren. In einer Untersuchung des Zusammenhangs beider Effekte auf SchülerInnen kamen sie jedoch zu dem Ergebnis, dass die Fähigkeitsselbstkonzepte weitestgehend unempfindlich für den BIRG-Effekt waren, der BFLPE sie hingegen entscheidend prägte (vgl. Hau/Kong/Marsh 2000, 337ff.). In weiteren Untersuchungen wurde bestätigt, dass der BFLPE sich nicht nur negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Grundschulkindern, sondern auch ungünstig auf das schulische Interesse allgemein auswirken kann, was etwa in der Frequenz des Meldens messbar war (vgl. Kämmerer et al. 2002, 273ff.). Zeinz untersuchte den Zusammenhang von BFLPE und Schulnoten. Dabei konnte er beobachten, dass der BFLPE unmittelbar nach der Einführung von Schulnoten am stärksten ausfiel. Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt ist demnach nicht allein geprägt durch die Leistungsstärke der Klasse, sondern auch die Art der Rückmeldung von Leistung durch die Lehrkraft sowie die Vorgaben des Schulsystems (vgl. Zeinz 2006, 142).

3.1.3 Die Lehrkraft und der Unterricht

Der Rahmen für den Unterricht der Lehrkraft ist durch schulrechtliche Vorgaben bestimmt. Diese ordnen an, welche schulischen Inhalte den Kindern vermittelt werden sollen und ob eine Notenvergabe eingesetzt wird (vgl. Rux 2008, 100ff.). Bei einer Notengebung ist vorgeschrieben, dass diese durch eine sachliche Bezugsnorm erfolgen soll, also ein Vergleichsmaßstab durch eine festgelegte Größe vorliegt. Die verbale Rückmeldung an das Schulkind soll hingegen tendenziell anhand einer individuellen Bezugsnorm erfolgen (vgl. Zeinz 2011, 187). In der Realität ergibt sich jedoch viel Spielraum für die Unterrichtsgestaltung und Bezugsnormorientierung der Lehrkraft. Je nach Persönlichkeit und Professionalitätsverständnis der Lehrenden können diese unterschiedlich ausfallen. Bei Untersuchungen zu Einflussfaktoren der Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung von Grundschulkindern konnte die Bezugsnormorientierungen (BNO) der Lehrkräfte, also deren verschiedene Vergleichsorientierungen bei Bewertungen, als wesentlich ausgemacht werden. Da die Leistungsbewertung der einzelnen SchülerInnen von den verschiedenen BNO's der Lehrkräfte abhängen, können sich sehr unterschiedliche Fähigkeitsrückmeldungen für ähnliche Leistungen ergeben (vgl. Zeinz 2011, 187ff.). Verschiedene *BNO's* bedeuten hier eine Differenzierung in *soziale-* und *individuellen Bezugsnormorientierung* (SBNO / IBNO) der Lehrkraft (vgl. Kapitel 1.3).

Favorisiert die Lehrkraft eine Beurteilung der SchülerInnen-Leistungen anhand der sozialen Bezugsnorm, impliziert das die Annahme von interindividuell stabil-ungleichen Fähigkeiten als Ursache der Leistungsunterschiede von Schulkindern. „Die Präferenz für internal stabile Attributionen ist hier also die direkte Verbindung zwischen Leitungsergebnis und Fähigkeitseinschätzungen“ (Köller 2004, 237). In Relation zum Klassenspiegel wird also festgestellt, ob SchülerIn X über hohe oder geringe Fähigkeiten verfügt.

„Die durch diese Attributionsneigung gelenkte Rückmeldung an die Schüler führt dann auch eher zu Fähigkeitsattributionen mit den entsprechenden Effekten auf das schulische Selbstkonzept. Dieses Urteil resultiert dann bei den Schülern in den entsprechenden Selbsteinschätzungen der Fähigkeiten.“ (Köller 2004, 237)

Die soziale Bezugsnormorientierung der Lehrkraft impliziert, dass es innerhalb der Bezugsnorm *Verlierer* geben muss, von deren *Schwäche* die leistungsstarken SchülerInnen profitieren. Logische Konsequenz ist, dass leistungsschwächere SchülerInnen unter der SBNO der Lehrkraft Einbußen ihres Fähigkeitsselbstkonzepts erleiden. Indem sie die internale, stabile Attribution der Lehrkraft übernehmen, verlieren sie an Selbstwirksamkeitserwartung und

finden sich eher damit ab, für die schulische Anforderung einfach keine *Begabung* zu haben (vgl. Köller 2004, 236ff.). Zudem besteht bei Lehrkräften mit einer SBNO eher die Gefahr der *Typisierung* von SchülerInnen. In der stabilen Annahme über Begabungen können sie dazu tendieren, ihre Einschätzungen auf die Person *an sich* zu generalisieren. Das Schulkind gilt dann nicht mehr allein für ein bestimmtes Schulfach, sondern insgesamt als unbegabt. Diese weitgreifende Zuschreibung kann die Motivation der Lehrkraft, das Schulkind in der Verbesserung seiner Leistung zu unterstützen, mindern. Als *hoffnungslose Fälle* geraten so manche SchülerInnen aus dem Blickwinkel der Lehrkraft. Es wird ihnen eine angemessene Unterstützung verwehrt (vgl. Holler-Nowitzki et al. 1999, 253ff.).

Im Sinne einer positiven Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung *aller* SchülerInnen zeigt sich die SBNO der Lehrkraft als nachteilig. Da die Schule jedoch nicht allein dem Lernen und Entfalten, sondern auch der Selektion dient, scheint eine allein individuelle Bezugsnormorientierung, die die Leistung des Schulkindes anhand vorheriger Leistung vergleicht, auf gesamtschulischer Ebene nicht gewollt und eine Loslösung von der SBNO seitens der Lehrkräfte nicht realistisch (siehe 3.1.5). Zumal in punkto Leistungsvergleiche und -bewertung nicht nur SchülerInnen die soziale Bezugsnorm favorisieren, sondern auch LehrerInnen (vgl. Zeinz 2011, 187). Diese richten den Schweregrad von Aufgaben und die Bewertung von Leistungen zumeist nach der allgemeinen Leistungsstärke der Klasse. Gemäß der Gauß'schen Normalverteilung (Gauß'sche Glockenkurve) werden Noten hier so angelegt, dass der Hauptteil der Klasse im mittleren Leistungsbereich zu finden ist, im sehr guten oder schlechten Bereich hingegen nur wenige (vgl. Ferdinand/Kiwitz 1995, 237ff.).

Trotz der genannten Schwierigkeiten bleibt die individuelle Bezugsnorm ein regelmäßig angewendeter Orientierungsmaßstab für die Bewertung durch die Lehrkräfte. Einige LehrerInnen ziehen sie in bestimmten Unterrichtssituationen vor, beispielsweise bei mündlichen Rückmeldung, einzelne beziehen sich bei jeglichen Rückmeldungen auf sie (vgl. Zeinz 2011, 183f.). Die positive Auswirkung solcher individueller Bezugsnormorientierung auf die Selbstkonzeptgenese, gerade von schwächeren SchülerInnen, konnte empirisch belegt werden. So stellten Krug und Kuhlmann (2005, 125) in ihrer Studie zur IBNO von Lehrkräften im Sportunterricht fest, dass die SchülerInnen nach der individuellen Rückmeldung durch die Lehrkraft unabhängig vom Grad ihrer Leistung (gut/schlecht) diese tendenziell internal und variabel attribuierten, (Miss-)Erfolg also dem Maß ihrer Anstrengungen zuschrieben. Der positive Effekt dieses Attributionsstils auf das Fähigkeitsselbstkonzept wurde in der vorliegenden Arbeit bereits erörtert (1.2). Er äußert sich darin, dass das Kind die vorausgehende

Anstrengung mit der nachfolgenden Verbesserung von Fähigkeiten verbindet. Auch nach Misserfolgen bleibt hierbei die Überzeugung der potenziellen Leistungsverbesserung durch verstärkte Anstrengung erhalten. Auch Jerusalem (1983, 327) konnte den positiven Effekt der IBNO von Lehrkräften auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts von SchülerInnen in seiner Längsschnittstudie bestätigen.

Corpus, Love-Geiger und Ogle setzen die Auswirkungen der Bezugsnormorientierungen von Lehrkräften (SBNO und IBNO) auf die Motivation von Viert- und FünftklässlerInnen in einen Vergleich. Sie untersuchten die Reaktionen der SchülerInnen, nachdem diese für Leistung eine Rückmeldung durch den sozialen Vergleich (SBNO) oder lobende Kommentare ohne sozialen Vergleich erhalten hatten (IBNO). Das positive Feedback zur erbrachten Leistung (IBNO) wirkte sich positiv auf die Motivation des Schulkindes aus, der soziale Vergleich (SBNO) hingegen führte vor allem bei negativer Rückmeldung zu Verunsicherungen (vgl. Corpus/Love-Geiger/Ogle 2006, 335). Im Sinne der Motivations- und Ausdauerförderung empfehlen Corpus, Love-Geiger und Ogle (2006, 344) deshalb: „Motivation and perseverance may be maximized, therefore, by avoiding social-comparison praise in favor of praise that emphasized skill development.“ Inwiefern die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm überhaupt möglich ist, hängt auch von der Kapazität der Lehrkraft ab, wobei die Klassengröße ein wesentlicher Faktor ist. Große Klassen erschweren eine individuelle Interaktion der Lehrkraft mit den SchülerInnen sowie autonomes Arbeiten, da hier schneller Unruhe aufkommt. Die Lehrkraft ist in solchen Fällen gezwungen, ihre Energie eher auf Disziplinierungen zu verwenden, anstatt geduldig auf die Bedürfnisse des Einzelnen einzugehen (vgl. Bassett et al. 2007, 147ff.).

Bezüglich des Geschlechts von SchülerInnen konnte belegt werden, dass Lehrkräfte dazu neigen, geschlechtsspezifisch unterschiedliche Fähigkeitsrückmeldungen zu geben (vgl. Hannover/Kessels/Wolter 2011, 126f.). Beispielsweise wurden geschlechtsstereotype Muster von Belohnung und Bestrafung durch Lehrkräfte beobachtet, wobei Mädchen eher für Gehorsam und Jungen für Wissen und Können belohnt wurden (vgl. Brophy/Good 2008, 266). Diese geschlechtsgebundenen Rückmeldungen können als *Sich-selbst-erfüllende-Prophezeiungen* dazu führen, dass das Kind das von ihm erwartete Verhalten tatsächlich entwickelt. Es übernimmt die fördernden oder hemmenden Erwartungen der Lehrkraft und neigt (unbewusst) dazu, ihnen gerecht zu werden (vgl. Hannover/Kessels/Wolter 2011, 127).

Kammermeyer und Martschinke (2003, 489) betonen zudem den Einfluss der Unterrichtsgestaltung auf die Selbstkonzeptentwicklung. Zeinz fasst zusammen, dass

traditioneller Frontalunterricht mit einheitlicher Aufgabenstellungen und geringer SchülerInnenautonomie soziale Vergleichsprozesse innerhalb der Klasse begünstigt. Vor allem Wettbewerbssituationen verstärken soziale Vergleiche unter den Schülkindern, sodass diese zu einem ausgeprägten klasseninternen Konkurrenzdenken führen können (vgl. Zeinz 2011, 180). Die Verstärkung des BFLPE durch Notenvergabe wurde bereits beschrieben. Praktiziert die Lehrkraft eine öffentliche Präsentation des Notenspiegels, indem sie beispielsweise die Anzahl der jeweiligen Klausurnoten an die Tafel schreibt, unterstützt sie eine hierarchische SBNO der SchülerInnen (vgl. Zeinz 2011, 177). Köller (2004, 249) verteidigt zwar die Notwendigkeit eines sozialen Vergleiches zugunsten einer realistischen Selbsteinschätzung:

„Der soziale Vergleich mit der Konsequenz realistischer bzw. adäquater Selbsteinschätzungen, so schon Festinger (1954), ist hochfunktional insofern, als dadurch Zielsetzungen und Verhaltensweisen besser zur Umwelt und den Erwartungen anderer Personen kompatibel sind.“

Doch welcher Preis ist dafür zu zahlen? Martschinke, Munser-Kiefer, Renner und Steinmüller (2011, 256) favorisieren eine optimistische Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung gegenüber einem realistischen Fähigkeitsselbstkonzept. Vor allem für schwächere SchülerInnen scheint eine schonungslos *realistische* Rückmeldung als nicht sinnvoll. Ein kontinuierlich leicht überhöhtes Selbstkonzept verhilft den SchülerInnen hingegen eher zu Selbstwirksamkeitserwartung und Ausdauerbereitschaft. So kann ein offener Unterricht mit Freiheitsräumen und differenzierten Aufgabenstellungen eine individuelle Bezugsnormorientierung der SchülerInnen fördern (vgl. Kammermeyer/Martschinke 2003, 489). Kammermeyer und Martschinke (2009, 35ff.) sehen es als notwendig an, den Unterricht so zu gestalten, dass Autonomie- und Kompetenzerleben als zentrale Aspekte einer positiven Fähigkeitsselbstkonzeptgenese ermöglicht und gefördert werden. Auch Lüdtke und Trautmann (2005, 139) verweisen in Bezug auf den Big-Fish-Little-Pond-Effekt auf die Bedeutsamkeit der Unterrichtsgestaltung für die kindliche Selbstkonzeptentwicklung:

„No matter what size the pond is, the quality of the `nutrition` supplied is central to the development of the fish. It is therefore important to remember that instructional opportunity structures generally have a more direct impact on student achievement and motivation than more remote factors such as institutional structures.“

In Bezug auf die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts von GrundschülerInnen haben Beutel und Hinz (2008, 182f.) verglichen, ob jahrgangsgemischter oder jahrgangsgebundener Anfangsunterricht (Klasse 1 und 2) sich in ihrer Auswirkung unterscheiden. Hier konnten keine

Unterschiede festgestellt werden, was die Annahme unterstreicht, dass vor allem die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts von Bedeutung ist.

3.1.4 Die elterliche Interaktion und familiäre Lebenslage

Bevor auf die elterliche⁸ Interaktion in ihrer Auswirkung auf die Fähigkeitsselbstkonzeptgenese von Kindern eingegangen wird, ist daran zu erinnern, dass bereits die familiäre Lebenslage, insbesondere familiäre Armut, an sich einen Einflussfaktor darstellen kann (vgl. 3.1.1). Familiäre Armut ist zumeist gekoppelt mit einem geringen Bildungshintergrund der Eltern, welcher in Verbindung mit geringeren Fähigkeitsselbstkonzepten von GrundschülerInnen gebracht wurde (vgl. Kaufmann 2007, 122f.). Hingegen konnte bei Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status höheres Interesse an den Schulfächern, wie auch ein größeres diesbezügliches Wissen festgestellt werden (vgl. Mösko/Tillack 2013, 139). Interessant ist zudem, dass in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status Unterschiede in den elterlichen Kompetenzüberzeugungen ihrer Kinder festgestellt werden konnten. „Je höher der sozioökonomische Status der Familie, desto besser sind die elterlichen kindbezogenen Kompetenzüberzeugungen“ (Buff et al. 2011, 218). Alexander und Entwisle (1988, 105ff.) behaupten zudem, dass der Einfluss von Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder im Laufe der Grundschulzeit schneller abnimmt, als bei Eltern aus höheren Schichten. Parallel dazu konnte Mücke (2008, 123) in ihrer Studie belegen, dass Grundschulkinder ohne Migrationshintergrund über deutlich höhere Fähigkeitsselbstkonzepte verfügten, als Kinder mit Migrationshintergrund.

Gläser, Miller und Toppe bemerkten in ihrer Studie, dass Lehrkräfte Leistungsschwäche von Grundschulkinder aus ärmlicheren Verhältnissen kausal tendenziell eher durch familiäre Problemlagen und fehlende elterliche Unterstützung begründeten. Diese vernachlässigen dabei den Aspekt, dass „Schule und einzelne Lehrerinnen und Lehrer durch ihre spezifische Praxis selbst am Herstellungsprozess von negativen Lernentwicklungen oder Exklusionsprozessen beteiligt sein könnten“ (Gläser/Miller/Toppe 2008, 93).

Das Beispiel der Stereotypisierung von Kindern aus unterprivilegierten Lebenslagen durch Lehrkräfte verdeutlicht die Notwendigkeit einer klaren Differenzierung: Kindheit in Armut und ein geringer Bildungsabschluss der Eltern *kann* ein möglicher Risikofaktor kindlicher

⁸ Von *Eltern* soll hier aus Gründen sprachlicher Einfachheit gesprochen werden. Es ist jedoch anzumerken, dass in der gesellschaftlichen Realität auch pluralisierte Familienformen, also in diesem Kontext alternative familiäre Bezugs- und Autoritätspersonen, mit bedacht werden müssen (vgl. Hill/Kopp 2006, 48f.).

Selbstkonzeptentwicklung bedeuten, eine zwingende Kausalität liegt hier jedoch nicht vor. Denn unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern, so Günther und Hellmich (2011, 32f.) mit Blick auf eine Vielzahl von entwicklungspsychologischen Studien, wird das Kind entscheidend durch den elterlichen Erziehungsstil und im Besonderen die elterliche Leistungsrückmeldung geprägt.

Bezogen auf den Erziehungsstil zeigt sich nach Carlson, Prosser und Uppal (2000, 60) eine *moderat-autoritative* Erziehung als besonders förderlich für eine positive Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts. Eltern mit diesem Erziehungsstil sind liebevoll und aufmerksam gegenüber den Bedürfnissen ihres Kindes. Sie üben eine konsequente, aber nachvollziehbare Kontrolle gegenüber dem Kind aus, gewähren ihm jedoch auch angemessene Autonomieerfahrungen. Entsprechend seiner Reife hat das Kind hier die Möglichkeit, im geschützten Rahmen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit zu machen (vgl. Bissaker/Mize/Russel 2004, 204ff.). Ein ausgeprägt autoritärer Erziehungsstil würde dies verhindern. Eltern entscheiden hier für das Kind, setzen es herab und stellen zumeist dennoch Zwangsforderungen auf. Ein Ohnmachtsempfinden des Kindes wird hier begünstigt (vgl. Hollis/Richards/Thompson 2003, 84ff.). Andererseits hat sich gezeigt, dass permissive oder unbeteiligte Erziehung, in der wenige oder keine kindbezogenen Forderungen gestellt werden, dem Kind kaum Anreize gibt, sich selbst für etwas einzusetzen. Auch diese Kinder zeigen sich zumeist abhängiger von Erwachsenen. Sie haben wenig Durchhaltevermögen und sind schlechter in schulischen Leistungen. Während der autoritäre Erziehungsstil eher eine Ängstlichkeit von Kindern begünstigt, neigen jene, die permissiv oder unbeteiligt erzogen werden, eher zu Kontrollverlust und Impulsivität (vgl. Blatt-Eisengart/Cauffman/Steinberg, 2006 47ff.; Fine/Kurdek 1994, 1137ff.).

Für die kindliche Motivation und Ausdauerbereitschaft spielen die elterliche Unterstützung und kindbezogene Kompetenzüberzeugung eine zentrale Rolle (vgl. Helmke 2003, 43). Die PERLE-Studie konnte bestätigen, dass Kinder sich in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept, auch unabhängig von der tatsächlichen Leistung, günstiger entwickeln, wenn Eltern davon überzeugt sind, dass sie über ausgeprägte Fähigkeiten verfügen (vgl. Mösko/Tillack 2013, 139ff.). Es zeigt sich hier, dass „das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder eine der zentralen Referenzen ist, an denen sich Kinder hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen orientieren“ (Buff et al. 2011, 209). Auf der anderen Seite können elterliche negative Fähigkeitszuschreibungen, Tadel und Bestrafungen das Kind zu einer Annahme der Inkompetenz verleiten (vgl. Phillips/Zimmermann 1990, 42).

Spinath konnte feststellen, dass zu Beginn der Schulzeit die Fähigkeitsselbsteinschätzungen von SchülerInnen eng mit den elterlichen Kompetenzüberzeugungen korrelieren. Gegen Ende der Grundschulzeit entsprechen die Einschätzungen der Lehrkräfte denen der Kinder und sind demnach von größerer Bedeutung für das Schulkind. Das heißt nicht, dass elterliche Rückmeldung nun keinen Einfluss mehr hat, er ist jedoch weniger zentral (vgl. Spinath 2004, 63ff.). Im Gegensatz zu MitschülerInnen, mit denen sich das Schulkind selbst in sozialen Vergleich setzt, beeinflussen Eltern wie Lehrkräfte die Kinder aktiv, wenn sie dem Kind ihre eigenen Bewertungen mitteilen.

Eltern sind zumeist bestrebt, die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder positiv zu unterstützen (vgl. Dweck/Mueller 1998, 30). Sie versuchen, ihr Kind durch Lob zu stärken und zu motivieren. Bei der Art des Lobens zeigen sich allerdings feine Unterschiede in der Auswirkung auf das Kind, auch darin, dass unterschiedliche Annahmen über die Stabilität von Fähigkeiten vermittelt werden. Dweck und Mueller stellten in ihrer Studie fest, dass circa 85% der Eltern internes, stabiles Attribuiieren beim Lob als am geeignetsten betrachten, um das Kind in seiner Fähigkeitsselbstkonzeptgenese zu unterstützen. Sie betonen durch Aussagen wie *Du bist ein sehr guter Zeichner*, *Du bist so schlau* oder *Du bist wirklich sehr begabt* eben dieses: eine statische Wahrnehmung von Fähigkeiten (vgl. Dweck/Mueller 1998, 33). Dweck und Mueller konnten beobachten, dass diese Art des elterlichen Lobes eine implizite Entitätstheorie der Kinder (vgl. 1.1) begünstigte. In ihrer Studie ließen sie die Grundschul Kinder zunächst Aufgaben aus einem Intelligenztest bearbeiten. Anschließend bekamen die Kinder eine lobende Rückmeldung, wobei ein Teil der SchülerInnen explizit für ihr Talent gelobt wurde (Gruppe A), andere hingegen für ihre Anstrengungen (Gruppe B). Im weiteren Verhalten der Grundschul Kinder ergaben sich in Abhängigkeit von der Art des Lobes deutliche Unterschiede. Als die Kinder nämlich anschließend vom Studienteam gefragt wurden, ob sie nun bereit wären anstatt des bekannten Aufgabenniveaus herausfordernde Aufgaben zu bearbeiten, lehnte der Großteil der SchülerInnen ab, die für ihr Talent gelobt worden waren. Hingegen erklärten fast alle Schulkinder, deren Anstrengung gewürdigt worden war, sich bereit, die schwierigen Aufgaben zu bearbeiten (vgl. Dweck/Mueller 1998, 36ff.). Als daraufhin dennoch allen getesteten SchülerInnen anspruchsvollere Aufgaben vorgelegt wurden, zeigten die Kinder der Gruppe B wie zu erwarten eine größere Ausdauerbereitschaft, wohingegen bei Kindern der Gruppe A ein gehemmteres Verhalten zu beobachten war. Auch im Leistungsergebnis schnitten die Kinder, die für ihr Talent gelobt wurden, schlechter ab. Mueller und Dweck untersuchten in derselben Studie, wie die verschiedenen Rückmeldungsarten die Kinder bei weiter

zunehmenden Anforderungen beeinflussten. So legten sie den Kindern, nachdem diese die (zu) schwierigen Aufgaben bearbeitet hatten, zwei Ordner vor, von denen jedoch nur einer eingesehen werden durfte. Den Kindern wurde erklärt, dass im ersten Ordner Informationen über richtige Lösungsstrategien zu finden seien, im zweiten Ordner hingegen Informationen über die Leistungen anderer Kinder bei demselben Test. Auch hier zeigte sich ein deutliches Bild: 77% der Kinder, die für ihre Anstrengungsbereitschaft gelobt worden waren, entschieden sich für den ersten Ordner, um sich richtige Lösungsstrategien anzueignen. Von den Kindern, die für ihr Talent Lob erhalten hatten, entschieden sich nur 32% für diesen Ordner. Für verbleibende 68% dieser Gruppe war offensichtlich der soziale Vergleich, beziehungsweise eine Rückmeldung über den Grad der eigenen Fähigkeiten wichtiger, als eine inhaltliche Verbesserung. Die Schwierigkeiten bei dem Bearbeiten der anspruchsvolleren Aufgaben hatten bei ihnen zu einer Verunsicherung des Fähigkeitsselbstkonzepts geführt (vgl. Dweck/Mueller 1998, 39ff.).

Wie ähnlich Lobäußerungen klingen und dabei doch sehr unterschiedliche Attribuierungen signalisieren können, zeigte zudem eine Studie von Arce, Cimpian, Dweck und Markmann (2007, 315). Danach begünstigt zum Beispiel die Aussage *Du bist ein guter Zeichner* stabile Annahmen der Kinder bezüglich ihrer Fähigkeiten, *Du hast gut gezeichnet* hingegen flexible Annahmen. Freiburger und Spinath (2011, 113) fassen zusammen:

„Lob für feststehende Eigenschaften kann zur Annahme einer Nicht-Veränderbarkeits-Theorie und damit langfristig zu negativen motivationalen Folgen führen.“

Wie auch bei der Rückmeldung durch Lehrkräfte lassen sich in der elterlichen Rückmeldung geschlechtsspezifische Unterschiede ausmachen. So konnten Spinath und Steinmayr (2009, 736) in ihrer Studie zeigen, dass Eltern die Intelligenz von Söhnen höher einschätzten als die der Töchter.

Allgemein neigen Eltern in der Grundschulzeit dazu, sich in ihren kindbezogenen Fähigkeitsannahmen an den Noten und Rückmeldungen durch die Lehrkraft zu orientieren. Um die Förderung eines transparenten Austausches zu ermöglichen, ist eine Eltern-LehrerInnen-Kooperation wünschenswert (vgl. Michalek 2008, 86).

3.1.5 Die Schule als Institution

Die Grundschule ist eine Institution, die „nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufes und der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitarbeiter (im Rahmen eines größeren

Organisationssystem) eine bestimmte Aufgabe erfüllt“ (Hartfiel 1976, 301). Als Teil des Erziehungs- und Bildungssystems hat sie im Gegensatz zu anderen staatlichen Institutionen wie dem Gesundheits- oder Rentenwesen explizit den Auftrag, in geplanter und organisierter Weise eine bestimmte Sozialisation zu fördern, genauer, Kinder zu erziehen und zu bilden (vgl. Tillmann 2010, 136). Bauer, Bittlingmayer und Scherr (2012, 14) definieren Erziehung als „gezielte und bewusste Versuche, absichtsvoll auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf Verhaltensmuster, Gewohnheiten, Werte, Normen und Überzeugungen einzuwirken“, Bildung hingegen als „Prozesse der Selbstbildung zum autonomen, selbstbewussten und selbstbestimmungsfähigen Subjekt.“ Beide Formulierungen lassen erahnen, dass hier das Fähigkeitsselbstkonzept von SchülerInnen im hohen Maße beeinflusst werden soll. Gerade für die Grundschule, so Kuska, Möller und Zaunbauer (2011, 161), ist die Entwicklung eines angemessen hohen Fähigkeitsselbstkonzepts ein ausdrückliches schulisches Ziel. Doch was bedeutet in diesem Kontext ein *angemessen* hohes Fähigkeitsselbstkonzept? Vor Beantwortung dieser Frage stellt sich zunächst eine weitere: Wessen Bedürfnissen entsprechend sollen sich die Selbstkonzepte angemessen entwickeln, also konkret: In welchen Diensten steht die Schule überhaupt?

In Orientierung an Fends struktur-funktionalistischer *Theorie der Schule* lassen sich deren Funktionen in gesellschaftliche und individuelle unterteilen (vgl. Fend 2009, 54). Im Rahmen individueller Funktionen geht es darum, den Einzelnen in seiner Handlungsfähigkeit zu unterstützen und zu fördern. Die gesellschaftlichen Funktionen hingegen richten sich auf die Bereitstellung und Selektierung von Arbeitskraft entsprechend der ökonomischen Bedürfnisse des Arbeitsmarktes (vgl. Fend 2009, 54). Für die Lehrkraft ergibt sich aus diesem zweigeteilten Auftrag eine widersprüchliche Situation. Einerseits soll sie sich als Anwalt der Kinder partiell für eine im humanistischen und intellektuellen Sinne positive Entwicklung jedes einzelnen Kindes einsetzen (individuelle Funktion), andererseits als neutrale Person diesen Prozess hierarchisch beurteilen und selektieren (gesellschaftliche Funktion) (vgl. Nave-Herz 1977, 47). Als Ausführende von Negativselektionen aber kann die Lehrkraft ihrem anwaltlichen Auftrag nicht entsprechen. Hänzi, Hungerbühler und Streckeisen sehen aus zwei Gründen eine Widersprüchlichkeit dieses negativ-selektierenden Auftrags mit dem pädagogisch helfenden Auftrag: Einerseits bewirkt die Negativselektion ganz objektiv eine Exklusion aus bestimmten Bildungsstellen und damit die Blockierung von Chancen auf bestimmte Ausbildungen und Berufe. So ist in der Realität der Zugang zu Studien- und Ausbildungsplätzen derart knapp, dass beispielsweise ein Hauptschulabschluss nur geringe Weiterbildungsmöglichkeiten bietet.

Zu dieser objektiven Ebene kommt die subjektive: Die Erfahrung von Herabstufung und stigmatisierenden Zuschreibungen bedeutet eine emotionale Kränkung für das Schulkind, die mit psychischen Negativfolgen wie Selbstwertminderung und Antriebslosigkeit einhergehen kann (vgl. Hänzi/Hungerbühler/Streckeisen 2007, 47f.). So zeigte Kronig (2000, 142) in seiner Auseinandersetzung mit Selbstkonzeptproblemen von SchülerInnen, dass SonderschülerInnen unter dem Stigma ihrer Schulzugehörigkeit leiden und diese verinnerlichte Herabsetzung sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept und ihre Leistungen negativ auswirkt.

Die Zielsetzung eines *angemessen* hohen Selbstkonzepts von Schulkindern kann also, je nach gesellschaftlicher oder individueller Perspektive, für die Lehrkraft Gegensätzliches beinhalten: Im Sinne der gesellschaftlichen Funktion bedeutet *angemessen* ein angepasstes und *realistisches* Selbstkonzept, das der ihm vorgegebenen arbeitsmarktlichen Funktion entspricht. In Erfüllung dieses Auftrags muss die Lehrkraft soziale Vergleiche unter den SchülerInnen betreiben (vgl. Köller 2004, 249). Im Sinne der individuellen Funktion muss *angemessen* beinhalten, eine bestmögliche Selbstkonzeptentwicklung zu fördern, dem Kind zu diesem Zweck sogar ein *überhöhtes* Selbstkonzept zu gewähren und anhand individuellen Vergleiches immer wieder positiv zu stärken (vgl. Martschinke et al. 2011, 256). Hänzi, Hungerbühler und Streckeisen (2007, 42) fassen zusammen:

„Die Selektion, in welche die Lehrperson involviert ist, hat einen Doppelcharakter. Auf der einen Seite ist sie situativ, nämlich dann, wenn eine akute Selektionsentscheidung getroffen werden muss, eine eigentliche ‚Selektionsaufgabe‘ ansteht. Auf der anderen Seite ist sie struktureller Art: die Lehrperson handelt stets im Rahmen eines Berechtigungswesens, das Selektion impliziert. Neben die diskontinuierlich auftretenden Selektionsentscheide tritt also die Selektion als Damoklesschwert⁹, das kontinuierlich seinen Schatten auf den Schulalltag wirft.“

Die Metapher *des Damoklesschwerts, das seinen Schatten wirft*, macht deutlich, dass das schulische Auslesen mit einem gesellschaftlichen Leistungsdruck korrespondiert, dessen Einfluss auf das Lernklima an Grundschulen bemerkbar ist. Wie oben beschrieben, wirkt sich zwar die Negativselektion von leistungsschwachen SchülerInnen im besonderen Maß ungünstig auf deren Selbstkonzeptentwicklung aus, doch auch *gute* SchülerInnen können durch permanenten Leistungsdruck beeinträchtigt werden. Bei der Fülle abverlangten Fachwissens kann es dazu kommen, dass das Lernen vom Schulkind als sinnentfremdet empfunden wird, das heißt, dass Bedürfnisse eines lebendigen Lernens zu kurz kommen. Helmke und Weinert

⁹ Das Damoklesschwert aus der Legende des Damokles wird heute als Metapher für ein drohendes Unheil in einer scheinbar unproblematischen Situation gebraucht (vgl. Köster et al. 2007, 25).

(1988, 292) bemerken hierzu: „Das Prinzip des Lernens für die Zukunft als ‚Vorratslernen‘ verliert immer mehr an Überzeugungskraft.“ Martschinke, Munser-Kiefer, Renner und Steinmüller (2011, 263) stellen zudem fest:

„Explizite Selbstkonzeptförderung hat im Anfangsunterricht nur einen geringen Anteil. Ein Grund dafür ist, dass – im Gegensatz zur Fülle didaktischer Vorschläge und Unterrichtseinheiten aus Bereichen mit Fachbezug – hier kein Fachbereich mit entsprechender Didaktik vorliegt bzw. mit Didaktikvorschlägen aufwartet. Auch die Gewichtung von Leistungs- und Persönlichkeitszielen ist vermutlich unter dem Druck von Lehrplänen (noch) nicht ausgewogen.“

Festzuhalten ist: Solange Schule als Selektionsinstanz fungiert, geht mit ihr ein hemmender Faktor der kindlichen Selbstkonzeptgenese systemisch einher.

3.2 Positive und negative Einflussfaktoren

Im Folgenden werden bereits benannte Wirkfaktoren auf die Fähigkeitsselbstkonzeptgenese noch einmal zusammenfassend aufgelistet. Wie ebenfalls bereits dargelegt, erlauben diese nur eine Aussage über eine mögliche Tendenz in der positiven oder negativen Wirkung. Man kann jedoch davon ausgehen, dass eine Zunahme der positiven Faktoren eine positive Selbstkonzeptentwicklung wahrscheinlicher macht. Das Gegenteil gilt bei einer Zunahme potentiell hemmender Faktoren. Hinz (2011, 269) stellt mit Blick auf die Stärkung positiver Selbstzuschreibungen fest, dass „Schutzfaktoren eines Kindes offensichtlich auch dann förderlich [sind] wenn Risikobelastungen fehlen: andererseits ist die bloße Nichtexistenz von Risiken nicht als risikomindernder Faktor zu verstehen.“

Tabelle 1: Faktoren, die eine positive Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung begünstigen können

<p>Das Kind als Subjekt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hohe Intelligenz ▪ vorschulisches Wissen ▪ positives Temperament und Sozialverhalten ▪ sicherer Bindungsstil ▪ hohe Selbstwirksamkeitserwartung ▪ intrinsische Leistungsmotivation ▪ männliches Geschlecht
<p>Die Bezugsgruppe und soziale Vergleiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eine in Bezug auf die Leistung des Schulkindes eher schwache Klasse (BFLPE) ▪ horizontale oder abwärtsgerichtete soziale Vergleiche
<p>Die Lehrkraft und der Unterricht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft bei Rückmeldungen ▪ ein damit einhergehendes internes, flexibles Attribuieren ▪ Verzicht auf etikettierende Persönlichkeitszuschreibungen ▪ individualisierter Unterricht ▪ Ermöglichung von Autonomie- und Kompetenzerleben der SchülerInnen ▪ geringe SchülerInnenanzahl pro Klasse ▪ Verzicht auf geschlechtsstereotype Fähigkeitszuschreibungen
<p>Die elterliche Interaktion und die familiäre Lebenslage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hoher soziökonomischer Status der Eltern ▪ hoher Bildungshintergrund der Eltern ▪ moderat-autoritativer Erziehungsstil ▪ hohe elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugung ▪ internes, variables Attribuieren bei Rückmeldungen ▪ Verzicht auf geschlechtsstereotype Fähigkeitszuschreibungen
<p>Die Schule als Institution</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pädagogische Funktion von Schule, Kinder individuell in ihrer Handlungsfähigkeit zu fördern ▪ explizite Selbstkonzeptförderung als eigenständiger Schwerpunkt von Grundschule

Tabelle 2: Faktoren, die eine negative Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung begünstigen können

<p>Das Kind als Subjekt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geringe Intelligenz ▪ geringes vorschulisches Wissen ▪ schwieriges, impulsives Temperament und Sozialverhalten ▪ chronische Erkrankung ▪ unsicherer Bindungsstil ▪ geringe Selbstwirksamkeitserwartung ▪ geringe intrinsische Leistungsmotivation ▪ weibliches Geschlecht
<p>Die Bezugsgruppe und soziale Vergleiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eine in Bezug auf die Leistung des Schulkindes eher starke Klasse (BFLPE) ▪ aufwärtsgerichtete soziale Vergleiche
<p>Die Lehrkraft und der Unterricht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ soziale Bezugsnormorientierung der Lehrkraft bei Rückmeldungen ▪ ein damit einhergehendes internes, stabiles Attribuieren ▪ Typisierungen von leistungsschwachen SchülerInnen ▪ Frontalunterricht mit einheitlicher Aufgabenstellung ▪ geringe Schülerautonomie ▪ öffentliche Präsentation des Notenspiegels ▪ hohe Schüleranzahl pro Klasse ▪ geschlechtsstereotype Fähigkeitszuschreibungen
<p>Die elterliche Interaktion und die familiäre Lebenslage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ niedriger soziökonomischer Status der Eltern ▪ niedriger Bildungshintergrund der Eltern ▪ ausgeprägt autoritärer oder unbeteiligter Erziehungsstil ▪ geringe elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugung ▪ internes, stabiles Attribuieren bei Rückmeldungen ▪ Geschlechtsstereotype Rückmeldungen
<p>Die Schule als Institution</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ im Vordergrund stehende gesellschaftlich-selektive Funktion von Schule ▪ Negativselektionen von SchülerInnen: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Der objektive Ausschluss von Bildungsmöglichkeiten ➤ Die subjektive Erfahrung von Herabstufung ▪ institutionell vermittelter Leistungsdruck und Leistungszwang ▪ Fokussieren auf einheitlichem Faktenwissen

3.3 Mögliche Folgen niedriger Fähigkeitsselbstkonzepte von Grundschulkindern

Ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept in Verbindung mit der Annahme, unveränderbar unbegabt zu sein, kann bei Grundschulkindern zu einem Erleben von Ohnmacht und Hilfslosigkeit führen. Bleibt dieses Erleben über einen längeren Zeitraum bestehen, ebnet sich der Weg für psychische Erkrankungen (vgl. Butcher/Hooley/Mineka 2009, 188ff.).

Ein subjektives Leistungsversagen kann von unsicheren Kindern als Abwertung ihrer gesamten Person erlebt werden, eine Kränkung, die Angst vor weiteren Leistungs- und Prüfungssituationen nach sich ziehen kann. Das Kind reagiert auf bevorstehende Prüfungssituationen mit starker Sorge und selbstwertbedrohenden Gedanken hinsichtlich des befürchteten Leistungsversagens. Die Angst vor einem solchen Scheitern kann das adäquate Arbeiten soweit blockieren, dass es in der Prüfungssituation zum Erlebnis völliger Unfähigkeit, sich mit den Lerninhalten weiter auseinander zu setzen, kommt (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 72). Dabei wird das antizipierte Versagen mit übermäßigen und unrealistisch negativen Folgen assoziiert. Tritt es tatsächlich ein, wird das Prüfungsergebnis aufgrund des pessimistischen Verarbeitungsstils mit eigener Schwäche und Unfähigkeit erklärt (vgl. Federer 2004, 346). Ungefähr 15% der SchülerInnen leiden laut Federer an Prüfungs- und Leistungsängsten (vgl. Federer 2004, 367).

Misstrauen gegenüber den und Abwerten der eigenen Fähigkeiten kann darüber hinaus zu Ängsten führen, die sich auf soziale Situationen oder Leistungen beziehen (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 14). Das Kind unterschätzt dabei die eigenen Kontroll- und Copingmöglichkeiten in sozialen Situationen und fühlt sich diesen ausgeliefert (vgl. Melfsen/Warneke 2004, 165ff.). Eine inadäquate Informationsverarbeitung ist hier typisch. Potenziell bedrohlichen Reizen wird eine erhöhte Aufmerksamkeit gewidmet, nicht-feindliche Situationen werden als feindlich gedeutet (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 31f.). Bei ausgeprägter Form dieser Angst wird von sozialer Phobie gesprochen, wobei das Angsterleben sich zu Panikattacken steigern kann (vgl. Butcher/Hooley/Mineka 2009, 234f.).

Ängstliche, leistungsschwache SchülerInnen sind zudem besonders gefährdet, Opfer von Mobbing zu werden (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 48). Direkte Gewalt wird dabei vorwiegend von männlichen Tätern, in der Regel Schulkameraden, angewendet, wohingegen Mitschülerinnen häufig subtiler vorgehen (vgl. Schubarth 2010, 59). Ein Sozialklima der Konkurrenz, geringe Anerkennung der SchülerInnen und etikettierende Persönlichkeitszuschreibungen wirken besonders gewaltfördernd. TäterInnen und Opfer

erleben das soziale Miteinander in der Schule als belastend, wobei Täter- und Opferstatus schwanken können. Täter sind gefährdet, selbst Opfer von Gewalt zu werden (vgl. Gugel 2007, 47ff.). Neben Mobbing durch MitschülerInnen kann es auch zu Gewalttaten und verbalen Bloßstellungen durch LehrerInnen kommen (vgl. Gugel 2007, 46).

Neben diesen zumeist im schulischen Kontext auftretenden Ängsten und Problemsituationen begünstigt das mit einem stabil niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept einhergehende Gefühl der Hilflosigkeit die Entstehung von Depressionen. Auch wenn Depressionen im Grundschulalter eher selten auftreten, wird der Weg für diese psychische Erkrankung durch Identifizierung mit Minderwertigkeit und Ohnmacht begünstigt (vgl. Butcher/Hooley/Mineka 2009, 681).

Sowohl die beschriebenen Ängste als auch depressive Stimmungen wirken sich zumeist negativ auf die objektive Leistung der SchülerInnen aus. Es kommt zu Konzentrationsmangel und Vermeidungsverhalten. Letzteres kann in Schulverweigerungen münden. Wie andere Vermeidungsstrategien verfestigt solches Verhalten Einschränkungen durch die Angst. Wird dem Kind das Wegbleiben von der Schule ermöglicht, erschwert dies wiederum die Integration in den Schulprozess und die Möglichkeit revidierender positiver Erfahrungen (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 57f.).

Eine weitere kindliche Reaktion in diesem Zusammenhang ist das oppositionelle Verhalten. Das Kind verweigert sich im Unterricht der Mitarbeit und reagiert aggressiv. Dabei kann es dazu kommen, dass es seine negativen Emotionen auf bestimmte Schulpersonen überträgt, oft die Lehrkraft und diese zum Feindbild stilisiert. Auch hier verbergen sich hinter aggressivem Verhalten häufig Ängste (vgl. Hopf 2014, 38ff.).

Eine weitere sensible schulische Phase, in der eine erhöhte Wahrscheinlichkeit erlebter Abwertung kindseigener Fähigkeiten besteht, stellt neben der bereits erwähnten Eingangsphase in die Grundschule der Übergang zu einer weiterführenden Schulformen dar. Bereits die Übergangsempfehlung, die in Teilen ein Ausschluss von weiteren Bildungsmöglichkeiten bedeutet, kann als Kränkung erlebt werden (vgl. Hänzi/Hungerbühler/Streckeisen 2007, 47f.). Andererseits kann eine unerwartete Leistungsanforderung in Gymnasialklassen zu Verunsicherungen führen (BFLPE) (vgl. Anschütz/Moschner 2011, 195). Schrabacher konnte in ihrer Studie zur Selbstkonzeptentwicklung von SchülerInnen beim Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule mit Blick auf Annahmen über eigene kognitive Kompetenz im Allgemeinen sowie der Fächer Mathematik und Deutsch im speziellen ein Absinken dieser Selbstkonzepte beobachten. Bei dem Selbstkonzept kognitiver Fähigkeiten

war die Abnahme signifikant (vgl. Schrabacher 2009, 192ff.). Weiter hat die Studie ergeben, dass „die Kinder am Ende der vierten Klasse lieber in die Schule gehen, als in der Sekundarstufe“ (Schrabacher 2009, 195). Bereits angeeignete Bewältigungsstrategien und konstruktiver Umgang mit Misserfolg können diesem Trend entgegenwirken. In der Grundschule erlebte Hilflosigkeit und Abwertung eigener Fähigkeiten verstärken hingegen die Wahrscheinlichkeit der Überforderung in der neuen Lernsituation (vgl. Berk 2011, 529ff.).

Negative Leistungsentwicklungen während der Grundschulzeit bedeuten in der langfristigen Konsequenz ein höheres „Risiko für Dequalifizierung und Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsabschluss“ (Hänzi/Hungerbühler/Streckeisen 2007, 49). Das Kind, das in seiner Selbstkonzeptualisierung schulischer Fähigkeiten eine Kränkung erlebt, kann dadurch motiviert werden, Alternativkarrieren außerhalb des Bildungssystems anzustreben und akademische Fertigkeiten als für den eigenen Lebensweg unwichtig zu erklären. Eine scheinbar attraktive Alternative zur weiterführenden Schullaufbahn liegt für einige Kinder und Jugendliche in abweichendem bis hin zu delinquenten Verhalten, mit der Aneignung entsprechender Fertigkeiten (vgl. Solga 2004, 97ff.).

4 Grundschulkind stärken – Intervention auf verschiedenen Ebenen

Im Folgenden werden Möglichkeiten dargestellt, wie in der Zusammenarbeit mit SchülerInnen, Lehrkräften und Eltern das Grundschulkind in seiner Selbstwahrnehmung gestärkt, bei Bedarf die Unterrichtsgestaltung entsprechend verbessert und Eltern in der Förderung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts unterstützt werden können. Darüber hinaus wird mit Bezug auf die bildungspolitische Ebene die Möglichkeit einer Initiativbildung dargelegt, welche sich hemmenden leistungsgesellschaftlichen Einflüssen auf kindliche Fähigkeitsselbstkonzepte entgegen stellt.

Bei der Interaktion mit SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften kann die Hilfe und Unterstützung vom Lehrpersonal selbst ausgehen. Es kann jedoch auch von Vorteil sein, wenn die Hilfe durch die Schulsozialarbeit erfolgt. Ein zentrales Arbeitsfeld der Sozialarbeit an Schulen stellt die Beratung dar, sodass hier aus einer neutralen Position heraus professionell vermittelt werden kann (vgl. Pötter/Spies 2011, 73). Eine externe Person im Hilfsprozess ist vor allem dann von Vorteil, wenn ein angespanntes Verhältnis zwischen den einzelnen Parteien besteht. Hat ein Schulkind beispielsweise keine gute Beziehung zu seiner Lehrkraft, kann eine helfende Initiative, die von dieser durchgeführt wird, vom Kind von vorne herein abgelehnt werden. Ein

weiteres Beispiel wäre hier die Situation einer Lehrkraft, die sich scheut, ein Gespräch mit den Eltern eines betroffenen Schulkindes zu suchen, da bereits ein Konflikt zwischen Schule und Elternhaus besteht. Über die vorteilhafte Funktion des neutralen Vermittlers hinaus kann Schulsozialarbeit in ihrer Netzwerkarbeit auch mit anderen Hilfseinrichtungen Verbindung aufnehmen und so gegebenenfalls nötige Hilfsinstanzen einbeziehen (vgl. Pötter/Spies 2011, 82).

Mit Blick auf Möglichkeiten zur Stärkung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts geht es neben der Frage, welche Akteure in den Prozess einbezogen werden sollen, auch darum zu klären, an welchem (Zeit)Punkt die Hilfestellung einsetzen soll. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten. Präventionsprogramme sind vorbeugend angelegt. Sie sollen eingesetzt werden, bevor eine negative Entwicklung sich manifestiert. Sie zielen tendenziell auf ein Kollektiv. An der Grundschule sollten entsprechende Präventionsprogramme bereits von Beginn an für alle Klassen eingesetzt werden. Interventionen setzen in der Regel dort an, wo bereits eine Problematik besteht, beispielsweise bei einem Kind, das ein geringes Fähigkeitsselbstkonzept und wenig Zutrauen in eine Steigerung eigener Fähigkeiten hat (vgl. Berger/Schneider 2011, 16). Im begrenzten Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf Hilfsmöglichkeiten bei bereits bestehender Selbstkonzeptproblematik in Verbindung mit einem Motivationstraining für SchülerInnen sowie der Möglichkeit der LehrerInnen- und Elternarbeit.

Wird bei einem Kind geringe Motivation, Konzentration und auch Leistung beobachtet, so kann nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass eine Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts die passende Hilfe ist. Bei Verdacht auf Entwicklungsstörungen des Sprech-, Lese- und Rechtschreibverhaltens sowie Vorliegen einer Dyskalkulie ist es sinnvoll, Leistungs- und Intelligenzdiagnostik zu nutzen, um festzustellen, ob hier Defizite vorliegen, die mit einer grundsätzlichen schulischen Überforderung einhergehen. Eventuell muss hier eine sonderpädagogische Förderung erfolgen (vgl. Jäger 2006, 124ff.). Ebenfalls kann eine psychologische Diagnostik wichtig sein, um ernsthafte psychische Erkrankungen zu identifizieren und nachfolgend an psychotherapeutische Hilfe zu vermitteln (vgl. Schaff 2006, 37ff.). Ist die Gehemmtheit des Kindes jedoch vorwiegend auf gering ausgeprägte Selbstsicherheit zurück zu führen, kann im Rahmen schulinterner Programme im Sinne einer Fähigkeitsselbstkonzeptstärkung interveniert werden (vgl. Martschinke et al. 2011, 258f.).

4.1 Das Münchner Motivationstraining

Präventions- und Interventionsprogramme gibt es für die Grundschule in großer Spannweite. Sie zielen zumeist auf die Persönlichkeitsförderung ab, im Besonderen auf die Stärkung der sozialen Kompetenz (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013, 229f.). Große Bekanntheit hat das Programm „Fit und stark fürs Leben“ von Abhauer, Burow und Hanewinkel (1998, 1999) erlangt. Es ist im gesamten Grundschulzeitraum einsetzbar und strebt anhand von Unterrichtsmodulen einen verbesserten Umgang mit Gewalt, Aggressionen, Stress und Sucht an. Weitere, für den Grundschulbereich bekannte Programme, die auf psychosoziale Stärkung von Grundschulkindern abzielen, sind das „PRiGS – Prävention und Resilienzförderung in der Grundschule“ von Becker, Fischer und Fröhlich-Gildhoff (2012), das „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ von Gerken, Natzke, Petermann und Walter (2006) oder das „Verhaltenstraining in Grundschulen“ von Koglin, Marées, Natzke und Petermann (2013).

Die genannten Programme dienen nicht vorrangig der Entwicklung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts. Hierfür sind Programme zu präferieren, welche ihren Schwerpunkt auf die bereits genannten sozial-kognitiven Mechanismen setzen, die das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept prägen. Solche Programme sollen die kindliche Selbstwirksamkeitserwartung stärken, den positiven Effekt von Anstrengung verdeutlichen, funktionale Attributionsstile sowie individuelle Bezugsnormorientierungen begünstigen und damit den Kindern zu intrinsischer Lernmotivation verhelfen. Das *Münchner Motivationstraining* (MMT) von Schober und Ziegler befasst sich explizit mit diesen Prozessen und soll daher an dieser Stelle vorgestellt werden.

Bei dem MMT handelt es sich um eine „integrative Gesamtkonzeption zur Verbesserung der Motivation zum selbstregulierten Lernen von Schülern und SchülerInnen“ (Schober/Ziegler 2001, 168). Das MMT setzt primär bei selbstbezogenen Kognitionen und Konstruktionen der Schulkinder an (vgl. Schober 2002, 80). Es erfolgt in fünf Sitzungspaaren, jeweils zwei Nachmittagen pro Woche, sodass sich insgesamt zehn Sitzungen á 60 Minuten ergeben. Pro Sitzungsblock wird ein explizites Trainingsziel behandelt und in die Sitzung integriert. Neben diesen expliziten Trainingszielen ist vorgesehen, sachbezogen entsprechend einer Fachdomäne zu unterrichten. So wird es ermöglicht, Einsichten über motivationale Zusammenhänge in einer alltagsrelevanten Situation umzusetzen und einzuüben. Die Sitzungen sind für den Nachmittag und eine Größe von sechs SchülerInnen vorgesehen (vgl. Schober/Ziegler 2001, 171). Es bietet sich an, jene SchülerInnen in das Trainingsprogramm einzubeziehen, die sich in dem entsprechenden Fachbereich besonders unsicher zeigen. Zur Schulung der Trainingsleitung

sind nach Schober und Ziegler zwei Treffen notwendig. Darüber hinaus muss eine fachliche Vorbereitung stattfinden, in der die Konzeption der Unterrichtsmaterialien stattfindet (vgl. Schober/Ziegler 2001, 174).

Die positive Wirkung des MMT auf die Fähigkeitsselbstkonzepte von Schulkindern wurde anhand einer umfassenden Evaluationsstudie bestätigt (vgl. Schober/Ziegler 2001, 168). Auf konkrete Ergebnisse der Studie wird am Ende dieses Unterkapitels eingegangen. Zwar wurde das MMT in Klasse Fünf verschiedener Gymnasien durchgeführt, doch Schober und Ziegler betonen, dass die praktische Umsetzung des MMT „flexible Anpassungen“ an die Unterrichtssituation und dabei auch die Altersklasse ermöglicht (Schober/Ziegler 2001, 173). Die in dieser Arbeit erfassten Erkenntnisse über den sozial-kognitiven Entwicklungsstand von Grundschulkindern sowie schulkontextlicher Einflussfaktoren des Fähigkeitsselbstkonzepts lassen darauf schließen, dass die im Folgenden aufgeführten Trainingsziele des MMT auch bei Grundschulkindern anwendbar sind.

Schober und Ziegler bedienen sich eines eklektizistischen Vorgehens und integrieren verschiedene Motivationsförderansätze in die Trainingsinhalte des MMT, davon ausgehend, dass „auf Grund der Komplexität und Vernetztheit psychischer Prozesse singuläre Fördermaßnahmen, die jeweils nur ein motivationsrelevantes Merkmal adressieren, von begrenzter Wirksamkeit sind“ (Schober/Ziegler 2001, 168). Sie differenzieren in ihrem Programm zwischen impliziten und expliziten Trainingsinhalten. Die impliziten Trainingsinhalte sind in den fortwährenden Trainingsablauf integriert. Zu ihnen gehören beispielsweise die Umsetzungsvorgaben, Aufgaben so transparent wie möglich zu stellen oder öffentliche Bewertungen zu vermeiden (vgl. Schober/Ziegler 2001, 170). Die expliziten Trainingsinhalte sind in fünf Schwerpunktthemen unterteilt: Feedbackverarbeitung, Reattributionstraining, Lernstrategien, Modifizierbarkeit der eigenen Intelligenz/Begabung sowie Generalisierung des Gelernten. Pro Schwerpunkt stehen zwei Nachmittagssitzungen zur Verfügung.

1) Feedbackverarbeitung

Als erstes explizites Trainingsziel des MMT ist eine positive Feedbackverarbeitung vorgesehen. Grundvoraussetzung ist hier, dass das Feedback, das die SchülerInnen durch ihre MMT-TutorInnen erhalten, den Fokus auf ihre Anstrengungsbereitschaft legt. Dem entsprechend sollen die Kinder gelobt und ermutigt werden. Weiterhin soll ihnen ihr

Steigerungspotenzial verdeutlicht werden. Ein Ziel ist, sicherzustellen, dass das Feedback in der gewünschten motivationalen Weise von den SchülerInnen interpretiert wird. Um einen konstruktiven Umgang mit Leistungsfeedback zu erlernen, werden die SchülerInnen dazu angeregt, Hinweise auf Fehler nicht als persönliche Bewertung zu verstehen, sondern als Informationen, die ihnen helfen können, ihr Lernen zu verbessern (vgl. Schober 2002, 82). „Im Mittelpunkt steht die Vermittlung der Überzeugung, dass Erfolge richtiges Lernen und Misserfolge falsches Lernen signalisieren“ (Schober/Ziegler 2001, 169).

2) Reattributionstraining

Als zweites explizites Trainingsziel ist ein Reattributionstraining vorgesehen. Den Schulkindern sollen für Handlungsergebnisse, die eventuell ungünstig attribuiert wurden, alternative motivationsförderliche Attributionen nahe gelegt werden (vgl. Schober/Ziegler 2001, 169). Die selbstbezogenen Attributionen des Kindes werden dabei durch verbale Rückmeldungen der Trainingsleitung beeinflusst. Ähnlich wie bei der Feedbackverarbeitung wird auch hier der Fokus der Rückmeldung auf die Anstrengung des Schulkindes gelegt. Indem die Attribution eines Misserfolges infolge ungenügender Anstrengung durch entsprechende Rückmeldung signalisiert wird, bleibt das Schulkind handlungsfähig und erlangt eine subjektive Kontrollüberzeugung (vgl. Schober 2002, 60ff.). Gleichmaßen soll die Attribution des Erfolges auf den erbrachten Arbeitsaufwand gelenkt werden (vgl. Schober 2002, 62). „Ziel der Vermittlung eines funktionalen Attributionsstils war es, dass Schüler und SchülerInnen den Zusammenhang zwischen ihren Lernbemühungen und – ergebnissen erkennen“ (Schober/Ziegler 2001, 169).

3) Lernstrategien

Reattributionstrainingseinheiten, die nicht auf die Umsetzung in konkreten Lernsituationen abzielen, haben sich als wirkungslos erwiesen, als jene, die auf die direkte schulinterne Anwendung zielen (vgl. Brandstätter et al. 2013, 36). Schober und Ziegler betonen hier die Notwendigkeit, Kindern beispielhaft auch konkrete Wege aufzuzeigen, mit Hürden umzugehen. Daher ist das dritte explizite Trainingsziel das Aneignen von Lernstrategien (vgl. Schober/Ziegler 2001, 169). Je nach fachlichem Unterrichtsstoff des Trainings geht es hier darum, dass die Kinder ihre Ziele klar erkennen und benennen sowie selbständig eine Arbeitsstrategie auswählen können. Geht das Kind beispielsweise davon aus, dass es eine Aufgabe alleine bewältigen kann, ist es sinnvoll, sich einen ruhigen Ort im Klassenraum zu

suchen, an dem es konzentriert arbeiten kann. Ist das Kind jedoch noch unsicher in der Bearbeitung, kann es förderlich sein, die Aufgabe gemeinschaftlich mit anderen Kindern zu bearbeiten (vgl. Schober 2002, 54).

4) Modifizierbarkeit der eigenen Intelligenz/Begabung

In der vorletzten Programmeinheit soll die motivationsförderliche Annahme des Kindes, Fähigkeiten flexibel steigern zu können, gefestigt werden (vgl. Schober/Ziegler 2001, 169). Eine implizite Modifizierbarkeitstheorie eigener Fähigkeiten wird begünstigt, indem den SchülerInnen die Veränderbarkeit und Steigerungsfähigkeit eigener Leistung verdeutlicht wird (vgl. Schober 2002, 29). Hier ist vorgesehen, Lernzuwächse der Kinder zu reflektieren, wobei deutlich werden soll, dass sie durch Übung immer besser werden können (vgl. Schober 2002, 153).

5) Generalisierung des Gelernten

Das Training wird abgeschlossen, indem die expliziten Trainingsziele mit den SchülerInnen wiederholend besprochen und generalisiert werden. Es wird gemeinsam formuliert, auf welche Weise das Erlernte in den normalen Unterricht übernommen werden kann. Hier kann ein Austausch darüber stattfinden, was von den SchülerInnen als besonders hilfreich und angenehm erfahren wurde und wie ihnen das Gelernte im weiteren Schulalltag helfen könnte (vgl. Schober 2002, 137ff.). Die SchülerInnen können nun als ExpertInnen erzählen, was sie einem anderen Kind empfehlen würden, wenn dieses glaubt, für einen bestimmten Lerninhalt keine Begabung zu haben und darüber unglücklich ist (vgl. Schober 2002, 143).

Bei der Umsetzung der Trainingsziele werden die expliziten Interventionsthemen durch Fallbeispiele eingeführt, die ungünstige Verarbeitungsweisen aufweisen. Anschließend soll ein Bezug zu den eigenen Annahmen und Erfahrungen der Kinder hergestellt werden (vgl. Schober/Ziegler 2001, 171). Fragen wie „Kennt ihr sowas auch?“ bieten Einstiegsmöglichkeiten für den Austausch (Schober 2002, 142). Im Laufe der Sitzungen werden die Kinder durch die Trainingsleitung immer wieder auf Anwendungssituationen aufmerksam gemacht. Jedes Kind sollte pro Sitzung mindestens drei mündliche Rückmeldungen erhalten. Die Schulkinder werden dazu ermutigt, auch bei GruppenpartnerInnen auf Situationen zu achten, in denen das Interventionsthema Anwendung

finden könnte und diese darauf hinzuweisen. Zum Abschluss der Sitzungen wird das Interventionsthema in Erinnerung gerufen. Die SchülerInnen können sich darüber austauschen, wie die Sitzung ihnen gefallen hat (vgl. Schober/Ziegler 2001, 171f.).

Wie bereits erwähnt, wurde die Wirksamkeit des MMT in einer Studie evaluiert. 818 SchülerInnen der Fünften Klasse verschiedener Gymnasien wurden in eine Trainings- (MMT), Placebo- (PG) und Kontrollgruppe (KG) eingeteilt (vgl. Schober 2002, 256). Bei der MMT-Gruppe wurde das Motivationstraining mathematikbezogen angewendet. Die PG erhielt im gleichen Rahmen ein Training, welches sich allein auf die Einübung der mathematischen Sachthemen beschränkte. Die KG erhielt kein zusätzliches Training. Sie besuchte lediglich den regulären Mathematikunterricht (vgl. Schober/Ziegler 2001, 170). In einem „Vortest-Nachtest-Follow-Up-Vergleichsgruppen-Versuchsplan“ wurden die SchülerInnen mit Hilfe von Fragebögen zu vier zentralen Variablen befragt: Verarbeitung von Misserfolgen, implizite Persönlichkeitstheorie, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie Leistung (Schober/Ziegler 2001, 170). Bezogen auf alle vier Variablen konnte eine klare Steigerungen der Messwerte für die MMT-Gruppe festgestellt werden (vgl. Schober 2002, 254ff.; Schober/Ziegler 2001, 172f.). Vor allem jene SchülerInnen profitierten von dem Training, die zunächst ein eher niedriges Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hatten (vgl. Schober 2002, 251). Obwohl auch das Placebotreatment der PK eine positive Wirkung hatte, „wurde diese noch von der MMT übertroffen“ (Schober/Ziegler 2001, 173). Da die untersuchten Variablen grundlegende Aspekte des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen, ist davon auszugehen, dass mit ihrer Steigerung das Fähigkeitsselbstkonzept gefördert wird.

Ein besonderer Vorteil des MMT liegt in der flexiblen Implementierungsmöglichkeit in den jeweiligen schulischen Kontext (vgl. Schober/Ziegler 2001, 173). Stabiler Inhalt des Trainings bleibt dabei die Umsetzung der motivationsfördernden Ziele. So betonen Schober und Ziegler (2001, 173) die Bedeutung, „die Prävalenz der Förderziele über die in der vorgestellten Implementierung des MMT verwendeten Fördertechniken festzuhalten. Konkret bedeutet dies, dass es nicht primär darum geht, *wie* beispielsweise die Autonomie der Schüler und SchülerInnen sicher gestellt wird, sondern *dass* sie sicher gestellt wird.“

4.2 LehrerInnenarbeit

Grundschul Kinder haben durch das Machtgefälle zwischen ihnen und den Lehrpersonen wenig Möglichkeiten, sich im Unterricht für ihre Bedürfnisse einzusetzen. Sie können ein eventuelles

Fehlverhalten von Lehrkräften oder eine ungünstige Unterrichtsgestaltung kaum eigenständig reflektieren. Es fehlt ihnen die Schulerfahrung, beziehungsweise Vergleiche durch anderen Unterricht, aber auch ein Rahmen oder eine Lobby im schulischen Kontext, in der entsprechende Kritik und Wünsche geäußert und vertreten werden können (vgl. Tillmann 2010, 183). Ein Programm wie das MMT, das zur Stärkung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts direkt am Kind ansetzt, scheint den Kern der Problematik zu verfehlen, wenn dieses Kind fortwährend einem Unterricht ausgesetzt ist, der einer positiven Entwicklung entgegenwirkt.

Das Rückmeldeverhalten und die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft wurden in ihrer Bedeutsamkeit für das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept in dieser Arbeit erläutert. Es hat sich gezeigt, dass eine soziale Bezugsnormorientierung der Lehrperson bei Rückmeldungen und ein damit einhergehendes internes, stabiles Attribuieren eine negative Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung von Kindern begünstigen kann. Darüber hinaus können Typisierungen bis hin zu Stigmatisierungen von leistungsschwächeren Schülern durch Lehrkräfte eine negative Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung verstärken. Einheitlicher Frontalunterricht mit öffentlicher Bewertung kann ein Klima der Konkurrenz schaffen. Leistungsstarke SchülerInnen profitieren hier auf Kosten der Schwächeren (vgl. 3.1.3).

Entsprechende Umstände ergeben die Notwendigkeit, die Unterrichtsqualität von Lehrkräften transparent zu halten, zu überprüfen und bei Bedarf gemeinschaftlich Verbesserungsmöglichkeiten zu erarbeiten (vgl. Martschinke et al. 2011, 256f.). Anhand von Unterrichtshospitationen können Beobachtungen stattfinden (vgl. Keller 2014, 67ff.). Eine Rückmeldung sollte hier darauf abzielen, der Lehrkraft verständlich zu machen, warum ein bestimmtes Verhalten eher förderlich oder nicht förderlich für die Fähigkeitsselbstkonzeptgenese wirkt (vgl. 3.1.3). So kann es darum gehen, darzulegen, welche unterschiedlichen Auswirkungen individuelle und soziale Bezugsnormorientierungen auf die SchülerInnen haben können. Weiter kann dafür sensibilisiert werden, dass Frontalunterricht mit einheitlichen Aufgabenstellungen oder öffentliche Präsentationen des Notenspiegels soziale Vergleiche von SchülerInnen, und hierbei auch die Annahme stabiler Begabungen, begünstigen. Gerade in Bezug auf leistungsschwächere SchülerInnen sollte die förderliche Auswirkung individueller, auf die Anstrengung abzielender Rückmeldungen betont werden. Der Lehrkraft kann in Bezug auf den Big-Fish-Little-Pond-Effekt verdeutlicht werden, dass sie diesem mit einem individualisierten Unterricht entgegen wirken kann.

Die persönliche Zuwendung zu jedem einzelnen Schulkind setzt einen hohen Grad an Aufwandsbereitschaft und -vermögen voraus. Doch leider zeigt sich gerade in der Berufsgruppe der Lehrkräfte ein Bild der Erschöpfung. Viele LehrerInnen sind mit ihrer Arbeitskraft bereits „am Limit“ (Frank 2010, 15). In einer Langzeitstudie konnte nachgewiesen werden, dass fast 30% der LehrerInnen burn-out gefährdet sind (vgl. Kieschke/Schaarschmidt 2007, 24ff.). Eine Überprüfung des Unterrichts sollte vor diesem Hintergrund nicht nur als Hilfe für die SchülerInnen, sondern auch als Hilfe für die Lehrperson verstanden werden. Vorwürfe gegen die Lehrkraft sind zu vermeiden. Vielmehr sollten ihr in einer konstruktiven Auswertung des Unterrichts Verbesserungs- und Hilfsmöglichkeiten vorgestellt werden (vgl. Abujatum et al. 2007, 146f.). Neben dieser Unterstützung, die direkt bei der Unterrichtssituation ansetzt, sollten entsprechende Fortbildungen stattfinden, die für den Einfluss der kindlichen Fähigkeitsselbstkonzeptgenese sensibilisieren (vgl. Heitzmann/Kieschke/Schaarschmidt 2007, 84f.).

Letztendlich kann ein positiver Einfluss der Lehrkraft über die Unterrichtsgestaltung hinaus prägend für das Kind sein. Im günstigen Fall wird sie zum Vorbild und ihre Mut machenden Einstellungen und Verhaltensweisen übertragen sich auf das Kind. So stellt auch Werner (1997, 198) in Bezug auf die Entwicklung von Risikokindern fest:

„Unter den am häufigsten angetroffenen positiven Rollenmodellen im Leben widerstandsfähiger Kinder, die erhebliche Entwicklungsrisiken im Leben überwinden, ist ein Lieblingslehrer.“

4. 3 Einbeziehung der Eltern

Wird bei einem Kind sehr starker Zweifel an den eigenen Fähigkeiten oder gar ihre Verneinung beobachtet, kann neben direkter Arbeit mit dem Kind sowie der Unterrichtsoptimierung, auch die Einbeziehung der Eltern in den Hilfsprozess förderlich wirken (vgl. Dusolt 2001, 85). Wie bereits beschrieben, hat im Grundschulalter die elterliche Kommunikation noch hohen Einfluss auf das kindliche Selbstkonzept. In Elterngesprächen kann das Verstehen hemmender Selbstzuschreibungen ihres Kindes sowie deren Auswirkungen verstärkt werden. Es sollte klar werden, dass Eltern die kindlichen Annahmen durch eigene Überzeugungen und Rückmeldungen beeinflussen können. Hier gilt es, förderliche Rückmeldearten vorzustellen und Eltern zu ermutigen, sich entsprechend für das Kind einzusetzen (vgl. 3.1.4).

Wie für Lehrkräfte bereits ausgeführt, kann auch die Interaktion zwischen Eltern und Kind einer positiven Selbstkonzeptentwicklung entgegenwirken. So können Eltern, die im alltäglichen *Durchhalten* und *Funktionieren* einem hohen Grad an Leistungsdruck ausgesetzt sind, diesen, wenn auch unbewusst, auf das Kind übertragen. Ein vermeintliches Leistungsversagen wird hier als solches nicht nur vom Kind wahrgenommen und entsprechend dramatisiert, sondern auch von Eltern (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 15; Suhr-Dachs 2006, 56). Weiter können die Erfordernisse der Leistungsgesellschaft, besonders bei alleinerziehenden oder doppelverdienenden Eltern, die familiären Bedingungen soweit beeinträchtigen, dass es allein schon an Zeit und Raum fehlt, auf die Bedürfnisse des Kindes genügend einzugehen. Wenn aus solchen Gründen familiär *nichts schief gehen* darf, darf auch das Kind nicht psychisch auffällig werden oder durch Leistungsversagen Probleme machen (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 15). Es besteht sogar die Gefahr, dass ein primär nicht unsicheres Kind durch eine überzogene Leistungsorientiertheit der Eltern, die sich selbst mit der permanenten Möglichkeit des Scheiterns konfrontiert sehen, deren Ängste übernimmt. Indem Eltern überzogene Betroffenheit bei Leistungsversagen signalisieren, verstärken sie das Gefühl der Inkompetenz (vgl. Melfsen/Walitzka 2013, 102).

Sollen Eltern in den Hilfeprozess zur Stärkung des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts einbezogen werden, gilt es, weiteren Druck zu vermeiden, insbesondere seitens der Schule. Auch in der Kommunikation mit den Eltern, etwa durch die Lehrkraft oder die Schulsozialarbeit, sollte partnerschaftlich nach gemeinsamen Verbesserungsmöglichkeiten gesucht werden, anstatt als Anwalt des Kindes einseitige Forderungen zu stellen (vgl. Dusolt 2001, 91f.). Indem Eltern ermutigt werden, ihren Kindern positive Fähigkeitsrückmeldungen zu geben und ein Konsens über die Bedeutsamkeit dieser Interaktion entsteht, wird ein Wiedererlangen von Zuversicht und Vertrauen in die kindseigenen Stärken begünstigt (vgl. Freiburger/Spinath 2011, 113). Im Konkreten sollte den Eltern verdeutlicht werden, dass hohe elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugungen sowie ein internes, flexibles Attribuieren, also der Glaube an Erfolg durch Anstrengung, zumeist vom Kind adaptiert werden. Rückmeldungen wie *Toll, wie viel Mühe du dir gegeben hast, Du wirst ja von Woche zu Woche immer besser* oder *Beim nächsten Mal klappt es besser* beinhalten diese Komponenten. Sie ermöglichen es dem Kind, auch bei Misserfolgserlebnissen bewältigend und relativierend zu reagieren und sich entsprechend eines positiven Selbstverständnisses und der eigenen Anstrengungsbereitschaft flexibel weiter zu entwickeln (vgl. Buff et al. 2011, 209ff.).

4.4 Bildungspolitische Initiative

Bei den Möglichkeiten der Stärkung kindlicher Selbstkonzepte sollte eine gesamtgesellschaftliche Perspektive nicht ausgelassen werden. Denn auch auf dieser Ebene sind Risiken zu erkennen. Die Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung der Biographieverläufe geht oftmals mit hohen Anpassungszwängen an berufliche und gesellschaftliche Lebensbedingen einher (vgl. Winterhager-Schmid 2013, 123). Ein ständiges Gefühl von Eigenverantwortlichkeit bei größter Entscheidungsvielfalt führt zu einem Bestreben bestmöglicher Leistungserbringung, das zwanghaften Charakter annehmen kann. Diese gesellschaftlichen Tendenzen betreffen in ihrer Auswirkung bereits Grundschul Kinder. Hinz (2011, 266) benennt hier konkret:

„Dichotome Aufwuchsbedingungen, Konsumorientierungen bei einem gleichzeitig hohen Armutsfaktor, Selbstständigkeitsstreben neben einer zunehmenden Pädagogisierung kindlicher Lebens- und Erfahrungswelten kennzeichnen die moderne Kindheit einschließlich der ihr immanenten Risiken für eine gelingende „Selbstinszenierung.“

Entgegen dem Eindruck scheinbarer Freiheit und Vielfalt ist die moderne Kindheit demnach geprägt durch einen hochgradig normativen Alltag, die Schulsituation eingeschlossen. Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund wird deutlich, dass negative Entwicklungen des kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts nicht nur ein individuelles defizitäres Problem darstellen, wie ein Maschinenschaden, sondern eingebettet sind in die gesamtgesellschaftliche Dimension. Im Interesse des Kindes kann es nicht die alleinige Aufgabe aller Beteiligten sein, das reibungslose Funktionieren des Kindes im schulischen Ausbildungsgang zu sichern. Die Förderung eines positiven kindlichen Fähigkeitsselbstkonzepts bedeutet hingegen das Freisetzen von Freude am Lernen, Selbstverwirklichung und nicht primär in Konkurrenzsituationen erworbenes Gemeinschaftsgefühl (vgl. Winterhager-Schmid 2013, 22ff.).

Die beschriebenen Mechanismen des gesellschaftlichen Leistungsdrucks verweisen auf eine systemische Komponente der Problematik von negativen Selbstkonzepten im Grundschulalter. Mit dem Blick in eine Zukunft, in der möglicher Weise Leistungsparameter über das individuelle und kollektive Schicksal noch bestimmender werden als heute, muss es zu einer Diskussion gesellschaftlicher Ziele kommen, in der überzogen leistungsorientierten Ausrichtungen gezielt entgegen gesteuert wird. Denn vor dem aktuellen Trend zu Ganztagsgrundschulen und der Umsetzung von Inklusionsvorgaben wird Grundschule vor weiter zunehmende Herausforderungen gestellt und in ihrem Einfluss auf kindliche

Fähigkeitsselbstkonzepte noch bedeutungsvoller (vgl. Blossfeld et al. 2013, 28; Cramer/Harant 2014, 655f.).

Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit konnte darstellen, dass bereits das Grundschulkind über ein sensibles Fähigkeitsselbstkonzept verfügt. Dieses wird durch äußere Einflüsse in vielfältiger Weise geprägt. Dem Kontext der Grundschule kommt hierbei eine zentrale Rolle zu.

In Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Fähigkeitsselbstkonzepts konnten tendenziell förderliche und hemmende selbstbezogene kognitive Verarbeitungsweisen benannt werden. Es wurde deutlich, dass die individuellen Annahmen über die Veränderbarkeit von Fähigkeiten zentral für die Fähigkeitsselbstkonzeptgenese sind. Geht eine Person von Fähigkeiten als etwas Verbesserbarem und Flexiblen aus (impliziten Modifizierbarkeitstheorie), begünstigt das die Annahme der Kontrollierbarkeit und Steigerungsmöglichkeit der eigenen Fähigkeiten und kann so zu Ausdauerbereitschaft und hoher Selbstwirksamkeitserwartung beitragen. Auch hinsichtlich der subjektiven Ursachenzuschreibung für Erfolge oder Misserfolge (Attributionsstil) ist die Grundannahme hilfreich, dass die Ursächlichkeit zentral in der eigenen Anstrengung liegt (internales, variables Attribuieren). Weiter ist die Auseinandersetzung mit der Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten (Zeitpunkt A und B) als Orientierung für selbstbewertende Zuschreibungen geeignet (individuelle Bezugsnorm). Die Aufmerksamkeit wird auf den Prozess und nicht allein auf das Ergebnis gelenkt, was wiederum die eigene Handlungsfähigkeit betont. Als günstige Voraussetzung kann sich hierbei eine intrinsische Zufriedenheit durch den Prozess des Wachstums einstellen (Lernmotivation). Ein autonomes Verhalten erfährt eine Stärkung.

Anhand dreier *Klassiker* der Entwicklungspsychologie wurde die phasentypische Bedeutsamkeit des Grundschulalters für die Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts herausgearbeitet. Es wurde deutlich, dass das Grundschulkind kognitiv in einen Reifezustand gelangt, der es ihm ermöglicht, ein hierarchisches, differenziertes Konzept seiner Fähigkeiten zu entwickeln. Das Kind wird immer mehr zum Beobachter seiner Handlungen und Gefühle. Gleichzeitig entwickelt sich in der Grundschulphase das *Über-Ich*, durch das das Kind eine moralische Instanz in sein Fähigkeitsselbstkonzept zu integrieren hat und mit sozialen Ansprüchen abgleichen muss. In dieser Phase zeigt es sich besonders empfänglich für Rückmeldungen und Kritik. Weiter wurde der besondere Einfluss der kindlichen extrafamiliären Sozialisation in dieser Entwicklungsphase deutlich. Je nach Erfahrung zeigen

sich hierbei bereits im Grundschulalter starke interindividuelle Differenzen in der Selbstwirksamkeitserwartung, die entweder zu motivierter Arbeitsfreude oder zu Vermeidung und Zweifeln führen.

Dass diese interindividuellen Unterschiede in der Entwicklung durch Einflüsse im schulischen Kontext geprägt sind, wurde ausführlich beschrieben. So wirkt die Leistungsstärke der Klasse sich auf die Einschätzung eigener Fähigkeiten von Kindern aus (BFLPE). Aber auch die Rückmeldungen der Lehrkraft sowie die damit einhergehende Attribuierungen prägen das Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes. Die Unterrichtsgestaltung beeinflusst das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept vor allem, indem hier verschiedene Bezugsnormorientierungen begünstigt werden. In der Arbeit wurde aufgezeigt, dass die familiäre Lebenslage, speziell der Bildungshintergrund der Eltern, ein Prädiktor für das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept ist. Doch von größerer Bedeutung zeigt sich die elterliche kindbezogene Kompetenzüberzeugung, da diese sich in den fähigkeitsbezogenen Rückmeldungen der Eltern widerspiegelt und vom Kind übernommen wird. Zu Möglichkeiten der Stärkung positiver Fähigkeitsselbstkonzepte von Grundschulkindern wurde auf einer direkten Interaktionsebene mit dem Kind das *Münchner Motivationstraining* vorgestellt. Weiter wurde aufgezeigt, dass die Einbeziehung der Lehrkraft sowie der Eltern in den Hilfsprozess förderlich sein kann.

Als kognitiv-motivationales Konstrukt ist das Fähigkeitsselbstkonzept nicht direkt greifbar, ein Verständnis erfordert entsprechende Sensibilität. So kann die Thematik zunächst undeutlich und dabei auch unbedeutend erscheinen. Aber dem, der die Brisanz kindlicher Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung erfasst, erschließt sich ein zentraler Einflusspunkt auf die kindliche Entwicklung. Das Kind wird mit Eintritt in die Grundschule in die Welt der Erwachsenen geführt. Das sich entwickelnde Fähigkeitsselbstkonzept kann hier wie ein Schlüssel verstanden werden, der die Türen der Erfahrungsräume öffnet, die das Kind zu betreten beschließt. Sein Besitz gibt dem Kind Mut, denn mit ihm hat es ein Werkzeug, Unbekanntem zu begegnen. Das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept kann aber auch zu einer Mauer werden, die das Kind zunächst vor Niederlagen und Gefahren schützt, ihm dabei aber langfristig den Zugang zu neuen Erfahrungen verwehrt.

Die Schule hat als Sozialisationsinstanz einen systemischen Einfluss auf das kindliche Fähigkeitsselbstkonzept. Wie beschrieben, werden den Kindern im Spannungsfeld von gesellschaftlicher und individueller Funktion unterschiedliche, sogar gegensätzliche Signale gegeben, wobei diese einer positiven Selbstkonzeptentwicklung auch entgegenstehen können. Auf dieser Erkenntnis aufbauend, wurde mit Blick auf Förderungsmöglichkeiten kindlicher

Fähigkeitsselbstkonzepte eine gesellschaftliche Ebene einbezogen. Auf ihr ergibt sich in Betrachtung leistungsgesellschaftlicher Tendenzen die Notwendigkeit bildungspolitischer Initiative. Eine solche Initiative muss im Bewusstsein einer systemischen Komponente der Tendenz negativer Selbstkonzeptentwicklung entgegenwirken, die möglicherweise zukünftig für das individuelle und kollektive Schicksal noch bestimmender sein wird als heute. Hierbei muss es zu einer Diskussion gesellschaftlicher Ziele kommen, in der überzogen leistungsorientierten Ausrichtungen gezielt entgegen gesteuert wird. In diesem Sinne soll zuletzt betont sein: Die Intention dieser Arbeit ist nicht, Kinder von außen in gerade Leistungsbahnen zu zwingen, sondern im Gegenteil, sie zu befähigen, sich ihre eigenen Wege suchen können. Es soll Wachstum ermöglicht werden, aus einem lustvollen Prozesses heraus, ergebnisoffen.

Literaturverzeichnis

Abujatum, Millaray / Arold, Helga / Knispel, Katharina / Rudolf, Susanne / Schaarschmidt, Uwe (2007): Intervention durch Training und Beratung. In: Kieschke, Ulf / Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 117-156.

Alexander, Karl L. / Entwisle, Doris R. (1988): Achievement in the two years of school: Patterns and processes. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 53. Chicago: University of Chicago Press.

Anschütz, Andrea / Moschner, Barbara (2011): Wie lange wirkt der „Big-Fish-Little-Pond“-Effekt nach dem Übergang von der Grundschule zum Gymnasium? In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 195-208.

Arce, Holly-Marie C. / Cimpian, Andrei / Dweck, Carol / Markmann, Ellen (2007): Subtle linguistic cues affect childrens motivation. In: Psychological Science, 18, 314-216.

Arnold, Alfred (1985): Unterbewußtes und Unbewußtes im Denken und Handeln. In: Braun, Karl-Heinz / Holzkamp, Klaus (Hrsg.): Studien zur Kritischen Psychologie, 36. Berlin: Pahl-Rugenstein Verlag.

Artelt, Cordula / Baumert, Jürgen / Köller, Olaf / Lüdtke, Oliver / Stanat, Petra (2002): Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 151-164.

Atkinson, John W. / Clark, Russel A. / Lowell, Edgar L. / McClelland, David C. (1976): The achievement motive. New York: Halsted Press.

Aßhauer, Martin / Burow, Fritz / Hanewinkel, Reiner (1998): Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Aßhauer, Martin / Burow, Fritz / Hanewinkel, Reiner (1999): Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bandura, Albert (1986): Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, Albert (1997): Self-Efficacy: The Exercise of Control. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Barton, Bruce (1925): The Man Nobody Knows. Indianapolis: Bobbs-Merrill Verlag.

Bassett, Paul / Blatchford, Peter / Brown, Penelope / Martin, Clare / Russel, Anthony (2007): The effect of class size on the teaching of pupils aged 7 – 11 years. In: School Effectiveness and School Improvement, 18, 147-172.

Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert 2012: Einleitung der Herausgeber. In: Bauer, Ullrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer Verlag, 13-26.

Becker, Jutta / Fischer, Sibylle / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012): Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Beelmann, Wolfgang (2002): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Horstmann, Tordis / Leyendecker, Christoph (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute: Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, 6. München: Ernst Reinhardt Verlag, 71-77.

Bender, Doris / Lösel, Friedrich (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Fingerle, Michael / Opp, Günther (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 57-78.

Berger, Nicole / Schneider, Wolfgang (2011): Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule : Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Paderborn: Schöningh UTB.

Berk, Laura E. (2011): Entwicklungspsychologie. 5., aktualisierte Auflage, München: Pearson Verlag.

Beutel, Silvia-Iris / Hinz, Renate (2008): Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Pädagogik: Forschung und Wissenschaft, 6. Münster: LIT Verlag.

Bigi, Linda / Miller, Patricia H. (1979): The development of children's understanding attention. In: Merrill-Palmer Quartely, 25, 235-250.

Bissaker, Kerry / Mize, Jaqueline / Russel Alan (2004): Parent-child relationships. In: Hart, Craig H. / Smith, Peter K. (Hrsg.): Blackwell handbook of childhood social development. Malden, MA: Blackwell, 204-222.

Blatt-Eisengart, Ilana / Cauffman, Elisabeth / Steinberg, Laurence (2006): Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. In: Journal of Research on Adolescence, 16, 47-58.

Blossfeld, Hans Peter / Bos, Wilfried / Daniel, Hans-Dieter / Hannover, Bettina / Lenzen, Dieter / Prenzel, Manfred / Roßbach, Hans-Günther / Tippelt, Rudolf / Wößmann, Ludger (2013): Gutachten. In: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster: Waxmann Verlag.

Bolus, Roger / Shavelson, Richard J. (1981): Self-concept: The interplay of theory and methods. In: Journal of Educational Psychology, 74, 3-17.

Brandstätter, Veronika / Lozo, Ljubica / Puca, Rosa Maria / Schüler, Julia (2013): Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Breuker, Julia J. / Rost, Detlef H. (2011): Zur Erfassung des Selbstkonzepts im Vor- und Grundschulalter. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 231-246.

Bronfenbrenner, Urie / Morris, Pamela A. (2006): The bio-ecological model of human development. In: Lerner, Richard M. (Hrsg.): Handbook of child psychology, 1: Theoretical models of human development. 6. Auflage, New York: Wiley Verlag, 297-342.

Brophy, Jere E. / Good, Thomas L. (2008): Looking in classrooms. 10. Auflage, Boston: Allyn and Bacon Verlag.

Buff, Alex / Dinkelmann, Iris / Reusser, Kurt / Steiner, Erich (2011): Unser Kind ist gut in Mathematik! – Zur Bedeutung elterlicher kindbezogener Kompetenzüberzeugungen

hinsichtlich Selbstkonzept und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 209-228.

Butcher, James / Hooley, Jill / Mineka, Susan (2009): Klinische Psychologie. 13., aktualisierte Auflage, München: Pearson Verlag.

Carlson, Cindy / Prosser, Ellie C. / Uppal, Sarika (2000): Ethnic Differences in Processes Contributing to the Self-Esteem of Early Adolescent Girls. In: The Journal of Early Adolescence, 40, 44-67.

Cervone, Daniel / Peake, Philip K. (1986): Anchoring, efficacy and action: The influence of judgement heuristics in self-efficacy judgement and behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology, 50, 492-501.

Cole, David A. / Fier, Jonathan / Martin, Joan M. / Peeke, Lachlan A. / Seroczynski, A. D (1999): Children's Over- and Underestimation of Academic Competence: A Longitudinal Study of Gender Differences, Depression, and Anxiety. In: Child Development, 70, 459-473.

Conzen, Peter (2010): Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Corpus, Jennifer Henderlong / Love-Geiger, Kelly E. / Ogle, Christin M. (2006): The Effects of Social-Comparison Versus Mastery Praise on Children's Intrinsic Motivation. In: Reeve, Johnmarshall (Hrsg.): Motivation and Emotion, 30: Autonomy, Volitional Motivation and Wellness. Luxemburg, Berlin: Springer Verlag, 335-345.

Cramer, Colin / Harant, Martin (2014): Inklusion: Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Schulbildung, 17, 639-659.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Das Flow-Erlebnis – Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 11. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

DeLoache, Judy / Eisenberg, Nancy / Siegler, Robert (2008): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Dickhäuser, Oliver (2006): Editorial zum Themenschwerpunkt Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 5–8.

Dickhäuser, Oliver / Galfe, Eva (2004): Besser als..., schlechter als...: Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36, 1-9.

Dickhäuser, Oliver / Schöne, Claudia / Spinath, Birgit / Stiensmeier-Pelster, Joachim (2002): Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept (SASK): Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23, 393-405.

Dresel, Markus / Schloz, Carolin (2011): Implizite Fähigkeitstheorie und Fähigkeitsselbstkonzepte im Grundschulalter: Ein Überblick und Ergebnisse einer Studie im Fach Deutsch. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 81-99.

Dusolt, Hans (2001): Elternarbeit: Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Dweck, Carol S. / Leggett, Ellen L. (1988): A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. In: *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, Carol S. / Mueller, Claudia M. (1998): Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.

Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Erikson, Erik H. (1994): *Identity and the life cycle*. New York: Norton Verlag.

Faber, Günter (2012): *Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben: Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Saarbrücken: AK Akademikerverlag.

Fahr, Andreas / Früh, Hannah / Peter, Christina (2012): Im Spiegel der Anderen: Soziale Vergleiche mit Personen aus dem persönlichen und medialen Umfeld. In: *Publizistik*, 57, 161–178.

Faust, Gabriele / Kastens, Claudia / Lipowsky, Frank / Post, Swantje (2013): Die PERLE-Studie: Überblick und Hintergründe. In: Faust, Gabriele / Kastens, Claudia / Lipowsky, Franz (Hrsg.): *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen: Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann Verlag, 9-28.

Federer, Matthias (2004): Prüfungsangst. In: Schneider, Silvia (Hrsg.): *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag, 345-372.

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ferdinand, Willi / Kiwitz, Heinz (1995): Über die Häufigkeitsverteilung der Zeugnissenoten 1-6. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte. 9. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 237-244.

Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: Human Relations, 7, 117-140.

Fine, Mark A. / Kurdek, Lawrence A. (1994): Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: linear, curvilinear, or interactive effects? In: Child Development, 65, 1137-1146.

Fösterling, Friedrich (1994): Attributionstheorie in der Klinischen Psychologie: Gemeinsamkeiten mit Kognitiven und Verhaltenstherapien. In: Fösterling, Friedrich / Stiensmeier-Pelster, Joachim (Hrsg.): Attributionstheorie: Grundlagen und Anwendungen. Göttingen: Hogrefe Verlag, 235-254.

Frank, Heike (2010): Lehrer am Limit: Gegensteuern und durchstarten. Ein Lehrer-Ratgeber mit Sofortwirkung und Langzeiteffekt. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Freiberger, Verena / Spinath, Birgit (2011): Implizite Theorien und Selbstkonzepte. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 100-116.

Freud, Sigmund (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Mitscherlich, Alexander / Richards, Angelika / Strachey, James (Hrsg.) (1989): Sigmund Freud Studienausgabe, 5: Sexuelleben. 6. Auflage, Berlin: S. Fischer Verlag, 37-146.

Freud, Sigmund (1923): Das Es und das Ich. In: Mitscherlich, Alexander / Richards, Angelika / Strachey, James (Hrsg.) (1989): Sigmund Freud Studienausgabe, 3: Psychologie des Unbewußten. 6. Auflage, Berlin: S. Fischer Verlag, 273-330.

Freud, Sigmund (1925): Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. In: Mitscherlich, Alexander / Richards, Angelika / Strachey, James (Hrsg.) (1989): Sigmund Freud Studienausgabe, 5: Sexualleben. 6. Auflage, Berlin: S. Fischer Verlag, 253-266.

Freud, Sigmund (1953): Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit: Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Fuhrer, Urs / Holländer, Antje / Marx, Alexandra / Möbes, Janine (2000): Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz Psychologische Verlags Union, 39-57.

Gabriel, Katrin / Kastens, Claudia / Lipowsky, Frank (2013): Selbstkonzeptentwicklung im Anfangsunterricht. In: Faust, Gabriele / Kastens, Claudia / Lipowsky, Franz (Hrsg.): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen: Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster: Waxmann Verlag, 99-128.

Gerken, Nicole / Natzke, Heike / Petermann, Franz / Walter, Hans-Jörg (2006): Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz. 2., veränderte und erweiterte Auflage, Göttingen: Hogrefe Verlag.

Gerrig, Richard J./ Zimbardo, Philip G. (2008): Psychologie. 18., aktualisierte Auflage, München: Pearson Verlag.

Gläser, Eva / Miller, Susanne / Toppe, Sabine (2008): Zwischen Ausgrenzung und Normalität – Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In: Ramseger, Jörg / Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung, 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-94.

Gönsü, Artin / Kouba, Emily / Patt, Michelle B. (2004): Understanding Young Children's Pretend Play in Context. In: Hart, Craig H. / Smith, Peter K. (Hrsg.): Blackwell handbook of childhood social development. Malden, MA: Blackwell, 418-437.

Gould, Daniel / Jackson, Allen / Weinberg, Robert (1979): Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. In: Journal of Sport Psychology, 1, 320-331.

Greve, Werner (2000): Die Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve, Werner (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz Psychologische Verlags Union, 15-36.

Gugel, Günther (2007): Handbuch Gewaltprävention: Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik e.V.

Günther, Frederike / Hellmich, Frank (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 19-46.

Hamlet, Michael A. / Hodges, Joan A. / Wann, Daniel L. / Wilson, Tony M. (1995): Basking in reflected glory, cutting off reflected failure, and cutting off future failure: the importance of

group identification. In: *Social Behavior and Personality: an international journal*, 23, 377-388.

Hannover, Bettina / Kessels, Ursula / Wolter, Ilka (2011): Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Selbstkonzeptentwicklung. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 119-132.

Hanses, Petra / Peipert, Dominique / Rost, Detlef H. / Wirthwein, Linda (2011): Selbstkonzept hochbegabter Grundschulkindern. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 65-78.

Hänzi, Denis / Hungerbühler, Andrea / Streckeisen, Ursula (2007): *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartfiel, Günter (1976): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner Verlag.

Hau, Kit-Tai / Kong, Chit-Kwong / Marsh, Herbert W. (2000): Longitudinal multilevel models of big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 377-349.

Heider, Fritz (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.

Heitzmann, Berit / Kieschke, Ulf / Schaarschmidt, Uwe (2007): Bedingungen der Lehrarbeit. In: Kieschke, Ulf / Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für LehrerInnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 63-92.

Hellmich, Frank (2011): Vorwort des Herausgebers. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 11-16.

Helmke, Andreas (1998): Die Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 117-132.

Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer Verlag.

Hill, Paul / Kopp, Johannes (2006): Familiensoziologie: Grundlagen und theoretische Perspektiven. 4., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinz, Renate (2011): Grundschulkind stärken – positive Selbstzuschreibungen als Schutzfaktor. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 266-278.

Hoffmeister, Johannes / Kirchner, Friedrich / Michaelis, Carl (1998): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Holler-Nowitzki, Birgit / Holtappels, Heinz Günter / Meier, Ulrich / Tillmann, Klaus-Jürgen (1999): Schülergewalt als Schulproblem: Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Hollis, Chris / Richards, David / Thompson, Anne (2003): Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results of a British national cohort study. In: European Child and Adolescent Psychiatry, 12, 84-91.

Hopf, Hans (2014): Schulangst und Schulphobie: Wege zum Verständnis und zur Bewältigung. Hilfen für Eltern und Lehrer. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel Verlag.

Jäger, Reinhold S. (2006): Pädagogische Diagnostik. In: Günther, Herbert / Petillon, Hanns (Hrsg.): Netzwerk Grundschule. Hilfe suchen – Hilfe finde. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 124-135.

Jerusalem, Matthias (1983): Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen: eine Längsschnittstudie. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie. Berlin: Freie Universität Berlin.

Kämmerer, Elke / Köller, Olaf / Trautwein, Ulrich (2002): Effekte innerer und äußerer Leistungsdifferenzierung auf selbstbezogene Fähigkeitskognitionen, die wahrgenommene Unterrichtspartizipation und die wahrgenommene soziale Akzeptanz. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, 273-286.

Kammermeyer, Gisela / Martschinke, Sabine (2003): Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht – Universelle Beziehungen oder kontextspezifische Zusammenhänge. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. In: Empirische Pädagogik, 4, 486-503.

Kammermeyer, Gisela / Martschinke, Sabine (2006): Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst und ihr Zusammenspiel im Anfangsunterricht. In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leistungsangst und Schülerübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125-139.

Kammermeyer, Gisela / Martschinke, Sabine (2009): Qualität im Anfangsunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 1, 35-54.

Karst, Karina / Lipowsky, Frank (2013): Leistungsentwicklung im Fach Mathematik und deren Determinanten. In: Faust, Gabriele / Kastens, Claudia / Lipowsky, Franz (Hrsg.): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen: Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren. Münster: Waxmann Verlag, 51-98.

Kaufmann, Andrea (2007): Merkmale und Einstellungen von Schülern. In: Ditton, Hartmut (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem: Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Grundschulen. Münster, New York: Waxmann Verlag, 117-143.

Keller, Gustav (2014): Professionelle Kommunikation im Schulalltag: Praxishilfen für Lehrkräfte. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kieschke, Ulf / Schaarschmidt, Uwe (2007): Einführung und Überblick. In: Kieschke, Ulf / Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 17-44.

Klahr, David / MacWhinney, Brian (1998): Information processing. In: Kuhn, Deanna / Siegler, Robert S. (Hrsg.): Handbook of child psychology, 2: Cognition, perception, and language. 5. Auflage, New York: Wiley Verlag, 631-678.

Knee, C. Raymond / Uysal, Ahmet (2012): Low Trait Self-Control Predicts Self-Handicapping. In: Journal of Personality, 80, 59-79.

Koglin, Ute / Marées, Nandoli von / Natzke, Heike / Petermann, Franz (2013): Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 2., überarbeitete Auflage, Göttingen: Hogrefe Verlag.

Köller, Olaf (1998): Zielorientierung und schulisches Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 4. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

Köller, Olaf (2004): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster: Waxmann Verlag.

Köster, Rudolf / Kunkel-Razum, Kathrin / Schmitt-Ackermann, Sylvia / Schoch, Monika (2007): Duden: Redensarten. Herkunft und Bedeutung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage, Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Kronig, Winfried (2000): Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen: Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich.

Krug, Siegbert / Kuhlmann, Klaus (2005): Motiveffekte individueller Bezugsnormen im Sportunterricht. In: Krug, Siegbert / Rheinberg, Falko (Hrsg.): Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung. Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie, 8. 3., korrigierte Auflage, Göttingen: Hogrefe Verlag, 115-125.

Kuska, Sandra Kristina / Möller, Jens / Zaunbauer, Anna M.C. (2011): Internale und externale Bezugsrahmen in der Grundschule. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 161-172.

Laplanche, Jean / Pontalis, Jean-Bertrand (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse, 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Lüdtke, Oliver / Trautwein, Ulrich (2005): The Big-Fish-Little-Pond effect: future research questions and educational implications. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 19, 137-140.

Martschinke, Sabine (2011): Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In: Einsiedler, Wolfgang / Götz, Margarete / Hartinger, Andreas / Heinzl, Friederike / Kahlert, Joachim / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 257-260.

Martschinke, Sabine / Munster-Kiefer, Meike / Renner, Günter / Steinmüller, Sonja (2011): Diagnose und Förderung im Anfangsunterricht. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 247-265.

Maslow, Abraham Harold (1943): A theory of human motivation. In: Psychological Review, 50, 370-396.

McClelland, David Clarence (1978): Macht als Motiv. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Melfsen, Siebke / Warnke, Andreas (2004): Soziale Phobien. In: Schneider, Silvia (Hrsg.): Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen: Grundlagen und Behandlung. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag, 165-196.

Melfsen, Siebke / Walitza, Susanne (2013): Soziale Ängste und Schulangst: Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Michalek, Ruth (2008): Lernprozesse von Eltern – Bezüge zu Lehrenden und Schule. In: Ramseger, Jörg / Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung, 12. Wiesbaden: VS Verlag

für Sozialwissenschaften, 83-86.

Mücke, Stephan (2008): Das schulische Selbstkonzept von Grundschulkindern im Anfangsunterricht – Pilotierung eines bildbasierten Testverfahrens im BLK-Modellprojekt FörMig plus Brandenburg. In: Ramseger, Jörg / Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung, 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121-124.

Mummendey, Hans Dieter (2006): Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Nave-Herz, Rosemarie (1977): Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrersozio­logie und in die Diskussion um den Rollenbegriff. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Parsons, Talcott (1951): The Social System. New York: Free Press Verlag.

Petermann, Franz / Scheithauer, Herbert (1999): Zur Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie, 8, 3-14.

Phillips, Deborah A. / Zimmerman, Marc (1990): The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In: Sternberg, Robert J. / Killigian, John (Hrsg): Competence considered. New Haven, CT: Yale University Press, 41-66.

Piaget, Jean (1981): Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. München: Kindler Verlag.

Piaget, Jean (1988): Das Weltbild des Kindes. München: Klett-Cotta, Deutscher Taschenbuch Verlag.

Piaget, Jean (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Piaget, Jean (2004): Die Psychologie des Kindes. 9. Auflage, München: Klett-Cotta, Deutscher Taschenbuch Verlag.

Pötter, Nicole / Spies, Anke (2011): Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, 1. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prücher, Frank (2002): Selbstkonzepte von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung über das Selbstkonzept sozialer Integration und das Selbstkonzept allgemeiner Fähigkeiten von Kindern der ersten Grundschulklasse. Osnabrück: der Andere Verlag.

Reumann, David A. (1989): How social comparison mediates the relation between ability grouping practices and students' achievement expectancies in mathematics. In: Journal of Educational Psychology, 81, 178-189.

Rheinberg, Falko (2002): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränderte Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 59-72.

Rheinberg, Falko (2008): Motivation. Grundriss der Psychologie, 6. 7., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Rux, Johannes (2008): Aktiv mit dem Schulrecht umgehen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schaff, Christa (2006): Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. In: Günther, Herbert / Petillon, Hanns (Hrsg.): Netzwerk Grundschule. Hilfe suchen – Hilfe finden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 37-50.

Schober, Barbara (2002): Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT). Theorie und Forschung, 763, Psychologie, 236. Regensburg: S. Roderer Verlag.

Schober, Barbara / Ziegler, Albert (2001): Das Münchner Motivationstraining (MMT): Theoretischer Hintergrund, Förderziele und exemplarische Umsetzung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, 168-180.

Schöne, Claudia / Stiensmeier-Pelster, Joachim (2008): Fähigkeitsselbstkonzept. In: Hasselhorn, Marcus / Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag, 62-73.

Schöne, Claudia / Stiensmeier-Pelster, Joachim (2011): Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 47-64.

Schrabacher, Hildegard (2009): Selbstkonzept und Schulwechsel. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Selbstkonzepts von SchülerInnen beim Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Seligman, Martin E.P. (2006): Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life. New York: A Division of Random House, Inc.

Solga, Heike (2004): Das Scheitern gering qualifizierter Jugendlicher an den Normalisierungspflichten moderner Bildungsgesellschaften. In: Junge, Matthias / Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern: Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97-122.

Spinath, Birgit (2004): Determinanten von Fähigkeitswahrnehmungen im Grundschulalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36, 63-68.

Spinath, Birgit / Steinmayr, Ricarda (2009): What Explains Boys' Stronger Confidence in their Intelligence? In: Sex Roles, 61, 736-749.

Starke-Perschke, Susanne (2001): Der Brockhaus Psychologie: Fühlen, Denken und Verhalten verstehen. Mannheim: Brockhaus Verlag.

Stiensmeier-Pelster, Joachim (1994): Attribution und erlernte Hilflosigkeit. In: Fösterling, Friedrich / Stiensmeier-Pelster, Joachim (Hrsg.): Attributionstheorie: Grundlagen und Anwendungen. Göttingen: Hogrefe Verlag, 185-212.

Suhr-Dachs, Lydia (2006): Schule und Leistungsängste. In: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 52-67.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisierungstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Vygotskij, Lev Semenovic (2002): Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Watson, John B. (1976): Behaviorismus. Reprints Psychologie, 4. 2., unveränderte Auflage,

Frankfurt am Main: Fachbuchhandel für Psychologie, Verlagsabteilung.

Weinert, Ansfried B. (2004): Organisations- und Personalpsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Werner, Emmy E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahreszeitschrift der Heilpädagogik, 2, 192-203.

Werner, Emmy E. (2007): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Fingerle, Michael / Opp, Günther (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2., völlig neu bearbeitete Auflage, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 20-31.

Winterhager-Schmid, Luise (2013): Kindheit lässt sich nicht unbegrenzt modernisieren. Ein Plädoyer zur Entschleunigung der Kindheit. In: Deckert-Peaceman, Heike / Seifert, Anja (Hrsg.): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge zu einer Neuverortung der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 120-131.

Zeinz, Horst (2006): Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Schule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten? Inaugural-Dissertation. Erlangen, Nürnberg: Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität.

Zeinz, Horst (2011): Soziale Vergleichsprozesse bei der Selbstkonzeptgenese unter besonderer Berücksichtigung der Einführung von Schulnoten. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 173-194.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Theoretische Annahmen zum Zusammenspiel von impliziter Fähigkeitstheorie und Fähigkeitsselbstkonzept bei der Entstehung von Reaktionsmustern nach Misserfolg.....	7
Abbildung 2: Ursachenattributionen für Konsequenzen von Verhaltensweisen.....	11
Abbildung 3: Herausbildung des psychischen Apparats nach Freud.....	20
Tabelle 1: Faktoren, die eine positive Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung begünstigen können.....	42
Tabelle 2: Faktoren, die eine negative Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung begünstigen können.....	43

Abkürzungsverzeichnis

BFLPE	Big-Fish-Little-Pond-Effekt
BIRG	Basking in reflected Glory
BNO	Bezugsnormorientierung
IBNO	Individuelle Bezugsnormorientierung
KG	Kontrollgruppe
MMT	Münchener Motivationstraining
PERLE	Persönlichkeits- und Lernentwicklung
PG	Placebogruppe
SBNO	Soziale Bezugsnormorientierung

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Hamburg, 02.02.2015