

Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)

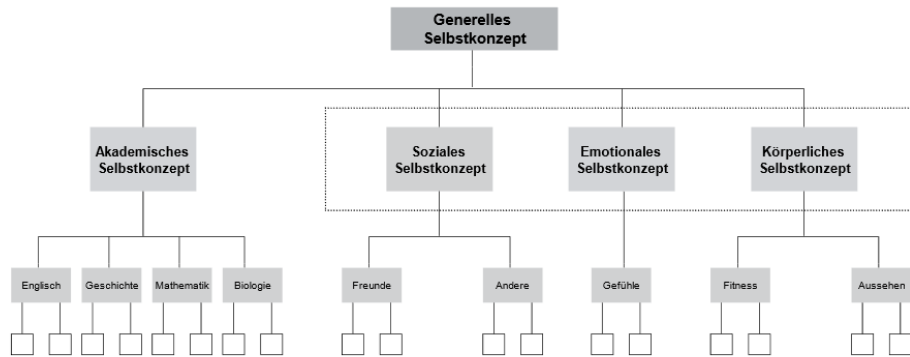


Abb. 1: Ausschnitt aus dem hierarchischen Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976)

Frank Hellmich (Hrsg.) 2011: Selbstkonzepte im Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer.

Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)

Es wird bei diesem Modell davon ausgegangen, dass leistungs- oder fähigkeitsbezogene Informationen innerhalb des Selbst nach dem Prinzip der hierarchischen Klasseninklusion organisiert sind: Jede Detailinformation sollte in einer übergeordneten (abstrakteren) Kategorie eingeschlossen sein.

Die höchste Hierarchieebene bilden hoch generalisierte Informationen über eigene Fähigkeiten („ich bin intelligent/begabt“) (E. Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 228).

Die Stabilität von Selbstkonzepten ergibt sich dabei insbesondere aus der Generalität spezifischer Teilselbstkonzepte. Je höher ein Individuum spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den jeweiligen Ebenen (respektive in der Hierarchie) des Modells anordnet, umso stabiler ist das Selbstkonzept zu werten.

Hellmich et. al 2011; S. 23f.

Quellen schulbezogener Selbstkonzepte

Als zentrale Quellen schulbezogener Selbstkonzepte bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter werden zum einen **Vergleichsprozesse** beschrieben, zum anderen aber auch das **Erziehungs- und Rückmeldeverhalten von Eltern/Erziehungsberechtigten sowie Lehrerinnen und Lehrern**.

Jerusalem (1993) erklärt in diesem Zusammenhang, dass selbstbezogene Kognitionen sowie ihre Genese und Veränderung nicht durch das getreue Abbild objektiver Bedingungen und Kompetenzen, sondern vielmehr durch **subjektive Interpretationen des Unterrichtsgeschehens und der Leistungsbeurteilung** beeinflusst werden.

Hellmich et. al 2011; S. 29f.

Soziale Vergleiche und Bezugsgruppen im Zusammenhang mit der Selbstkonzeptentwicklung

Soziale Vergleichsprozesse stellen in der Schule die zentralen psychologischen Prozesse zur Determination der Genese akademischer Selbstkonzepte dar: „Comparisons with others play a core role in self-evaluation. To understand who we are, we have to compare with others“ (Mussweiler & Rüter, 2003, S. 480).

Wichtigste Vergleichsmotive sind dabei das **Bedürfnis nach Selbstwertschätzung** („self-evaluation“, ‚need for competence‘) und das **Motiv nach Steigerung der eigenen Fähigkeiten** („self-improvement“).

Das Bedürfnis nach der Steigerung eigener Fähigkeiten ist auch ein zentrales Bestandteil vieler motivationspsychologischer Theorien wie zum Beispiel bei der **Selbstbestimmungstheorie** von Deci und Ryan (1985, 1993) und wird als ein wichtiges Grundbedürfnis postuliert.

Hellmich et. al 2011; S. 30f.

Die Bedeutung von Erziehung und Unterricht für die Selbstkonzeptgenese

Unterstützend wirken ...

... ein moderat autoritativer Erziehungsstil,
... entsprechende Rollenmodelle sowie
... ein hoher Bildungsabschluss der Eltern,

... Strukturierung,
... Sequenzierung,
... Klarheit und
... Führung im Unterricht.

Hellmich et. al 2011; S. 32f.

Die Bedeutung von Erziehung und Unterricht für die Selbstkonzeptgenese

Ab der 3./4. Klasse werden die Beurteilungen der Lehrpersonen gegenüber jenen der Eltern bedeutsamer.

Zeinz (2006, S. 278) resümiert: „Insgesamt implizieren die Befunde, dass mit der Einführung von Noten soziale Vergleiche zunehmen mit den entsprechenden Konsequenzen für die fachspezifischen Selbstkonzepte. Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass die Einführung von Noten nicht generell zu einem Absinken des Selbstkonzepts führt, **vielmehr profitieren die Leistungsstarken auf Kosten der Leistungsschwachen**“.

Kognitionen über eigene Stärken und Schwächen wirken sich auf die Entwicklung von Domänen spezifischer Kompetenzen in verschiedenen Bereichen aus, aber auch – und hierin besteht Einigkeit – auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung wie beispielsweise die **Identitätsentwicklung** im Allgemeinen und den **Umgang mit eigenen Erfolgen und Misserfolgen**, die **Ausbildung von Interessen** oder **Selbstwirksamkeitserwartungen im Speziellen**.

Hellmich et. al 2011; S. 34f.

Ulich, Klaus 2001: Sozialpsychologie der Schule,
Weinheim und Basel: Beltz Studium.

Stellenwert schulischer Leistungen

Für die Schüler/innen gehören die Leistungsforderungen sowie die Beurteilungs- und Ausleseprozesse zu den **bedeutsamsten und nachhaltigsten Erfahrungen**, die sie überhaupt in der Schule machen. Die Leistung beeinflusst nicht nur die **soziale Anerkennung durch Lehrer, Mitschüler und Eltern**, sondern sie hat auch weit reichende **Konsequenzen für die Berufs- und Lebenschancen**.

Schulische Leistungen haben für Kinder und noch mehr für Jugendliche **einen hohen Stellenwert**.

Lernen für Lernen für Prüfungen etc. wird als negativ und belastend erlebt; viele Schülerinnen und Schüler klagen im Zusammenhang mit Prüfungen und Noten über Leistungsstress in der Schule.
Bulimielernen: reinfressen – rauskotzen – spülen

Als persönlich schwerwiegend empfundene Probleme stehen bei Jugendlichen **Probleme mit Schulleistungen** vor Geldproblemen und Problemen mit den Eltern **an erster Stelle**.

Ulich, Klaus 2001; S. 137f

Stellenwert schulischer Leistungen

Eltern von Jugendlichen insbesondere in der Realschule wünschen sich für ihr Kind tendenziell einen höheren Schulabschluss den aktuell als realisierbar erscheinenden, eine Divergenz, die Leistungsdruck, Zukunftsängste und Enttäuschungen auslösen kann.

Ulich, Klaus 2001; S. 140ff

Die Beurteilung konstituiert die Leistung

Das Notensystem ist willkürlich festgelegt, die einzelnen Noten und erst recht die Abstände zwischen ihnen lassen sich nicht definitorisch regeln.

Leistungsbeurteilungen als soziale Konstruktionen kommen über subjektive sowie über formal gestaltete Wahrnehmungen und Kategorisierungen zu Stande.

Es hängt mit eben dieser Beurteilungspraxis zusammen, dass schlechte Leistungen, Misserfolge oder Schulversagen in aller Regel den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben werden. Obwohl wir alle wissen, dass ein und dieselbe Leistung in der einen Klasse mit einer 5 benotet wird, in einer anderen jedoch - mit einem niedrigeren Leistungsniveau - mit einer 3, ist es bei der 5 immer der Schüler, der scheitert.

Der Pädagoge Helmut Heid kritisiert dies prinzipiell und scharf: »Deklariertes Zweck des Unterrichts ist doch, den Schülern etwas beizubringen. Wenn Schüler versagen, dann ist es dem Lehrer nicht gelungen, diesen Zweck zu erfüllen».

Ulich, Klaus 2001; S. 142ff

Unterschiede produzieren MÜSSEN

«Was ist ein guter Lehrer? - Derjenige, bei dem alle Schüler einer Klasse nur sehr gute und gute Leistungen nachweisen oder derjenige, bei dem das Durchschnittsurteil eher zwischen «befriedigend» und «ausreichend» liegt? Was würde passieren, wenn ein Lehrer (besonders ein junger Lehrer oder gar ein Referendar) bei einer Schulaufgabe nur «sehr gut» herausbekäme? Eigentlich müsste ein solcher Lehrer begeistert sein; denn der deklarierte Zweck seines Unterrichts wäre optimal erfüllt. Aber was passiert tatsächlich? Eine solche Praxis und ein solcher Lehrer wären auf die Dauer unhaltbar (auch wenn eine solche Praxis durch keine Rechtsnorm «verboten» ist). Was heißt das praktisch? Unter gegebenen gesellschaftlichen und entsprechenden schulischen Bedingungen ist ein Lehrer (innerhalb bestimmter Grenzwerte) tendenziell umso besser, je weniger er das deklarierte Ziel seiner Arbeit erfüllt. Und wir alle (Schüler, Schülereltern, Lehrer und Öffentlichkeit) haben diese «perverse» Orientierung völlig verinnerlicht; wir finden das ganz normal.» (Heid 1988, S. 16f.; vgl. Bartelmann 1996; Holzkamp 1993, S. 371f.)

Ulich, Klaus 2001; S. 146

Beurteilung und Benotung

Die *mangelnde Vergleichbarkeit* erweist sich zum einen in den recht unterschiedlichen Benotungstendenzen in verschiedenen *Fächern*: Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik werden in der Regel strenger zensiert als die übrigen Fächer.

Wenn mehrere Lehrer denselben Aufsatz zensieren, dann liegen die Noten ziemlich weit und manchmal über alle sechs Stufen auseinander. Die Beurteilung hängt auch stark ab von den Informationen des Lehrers über die jeweiligen Schüler/innen und ihre Eltern. **Besonders der Beruf der Eltern bzw. die Schichtzugehörigkeit beeinflussen die Note.** Selbst wenn *ein* Lehrer denselben Aufsatz nach einiger Zeit erneut beurteilt, fällt die Note oft anders aus (Singer 1981, S. 185).

Die immer noch weit verbreitete Orientierung an der Gaußschen Normalverteilung führt dazu, dass dieselbe Leistung, Punkt- oder Fehlerzahl in einer Klasse z.B. mit der Note 3, in einer *anderen Klasse* jedoch mit der Note 2 oder 4 bewertet wird.

Ulich, Klaus 2001; S. 146ff

Beurteilung und Benotung

Wohl deswegen, weil sie sich der Unmöglichkeit einer objektiven Beurteilung ohnehin bewusst sind, setzen viele Lehrer/innen erst *nach* der Korrektur, nach dem Fehlerzählen die Noten(grenzen) fest. **Zensuren werden also in Abhängigkeit vom Niveau der Klasse »gemacht«.** Die Arbeit am Durchschnitt (Kalthoff 1996, S. 113f.) sorgt dafür, dass weder ein »zu gutes« noch ein »zu schlechtes« Klassenergebnis herauskommt.

Zweifelsfrei nachgewiesen ist auch die **Abhängigkeit der Benotung von den bisherigen Leistungen der Schüler/innen** sowie, und dies hängt ja zusammen, von der **Sympathie oder Antipathie des Lehrers** ihnen gegenüber. Bei Arbeiten von bislang immer als »gut« oder »sehr gut« beurteilten Schülern werden, zumal wenn sie dem Lehrer sympathisch sind, häufiger Fehler übersehen als bei den Arbeiten der »schlechten«, eher unsympathischen Schüler. Beim Korrigieren am häuslichen Schreibtisch treten **Erwartungseffekte** auf (Kalthoff 1996, S. H2), die allein schon durch das Lesen des Schülernamens auf einer Klassenarbeit und durch das damit assoziierte Bild der bisherigen Leistungen entstehen; »bei einem guten Schüler korrigiert man schneller, da lese ich dann vielfach diagonal« (Gymnasiallehrer; Gotschlich 1997).

Ulich, Klaus 2001; S. 149

Beurteilung und Benotung

All diese Beispiele und Ergebnisse stellen jedenfalls die Objektivität der üblichen Beurteilung durch Noten ziemlich radikal infrage. **Lehrer/innen allerdings, und das lässt sich wohl nur als Selbstschutz und -rechtfertigung interpretieren, schätzen den Einfluss der Verzerrungsfaktoren auf die Objektivität ziemlich gering ein.** Sie wollen (oder können?) dieses Problem kaum realistisch sehen oder sie verharmlosen es (Ziegler u.a. 1998b).

Ulich, Klaus 2001; S. 149f

Beurteilungsfolgen und Ursachenzuschreibungen

Das **psychische Befinden von Kindern und Jugendlichen, ihr Selbstwertgefühl und ihre Motivation** (Fend 1997, S. 265f.) sowie ihre **Beziehungen zu Mitschülern, Lehrern und Eltern** werden doch in ganz entscheidender Weise **durch die Schulnoten geprägt.** Bereits das erste Zeugnis mit Noten in der dritten Klasse beeinflusst nachhaltig das Selbstkonzept der Kinder (Haußer/Kreuzer 1994). Negativ davon betroffen sind zwar vor allem leistungsschwache Schüler/innen, aber auch leistungsstarke spüren Verunsicherungen und vor allem einen gewissen Druck, »gut« zu bleiben.

Im Blick auf die **sozialen Beziehungen der Schüler/innen** sind allerdings bemerkenswerte Unterschiede zwischen leistungsmäßig »guten« und schlechten« auszumachen. Was die *Mitschüler/innen* betrifft, erfahren sowohl die »zu guten« als auch die »ganz schlechten« Schüler/innen ablehnende Reaktionen und geraten in Gefahr, zu Außenseitern in der Klasse zu werden. Abgelehnt werden insbesondere leistungsschwache *und* aggressive Jungen (vgl. S. 6

Ulich, Klaus 2001; S. 151f

Beurteilungsfolgen und Ursachenzuschreibungen

Auch in der **Beziehung der Schüler/innen zu ihren Lehrer/innen** kommt der Schulleistung einiges Gewicht zu. Wie früher ausführlich beschrieben, entscheidet die **Leistung** der Schüler/innen – in Verbindung mit ihrer **Konformität** - darüber, ob sie bei den Lehrerinnen und Lehrern beliebt sind oder nicht. »Gute« Schüler/innen haben jedenfalls eine wesentlich höhere Chance, **beliebt** zu sein als »schlechte«. **Entsprechend machen »gute« eindeutig positivere Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern als »schlechte«,** die den weitaus größten Teil negativer Sanktionen der Lehrer/innen auf sich ziehen.

Schließlich beeinflusst die Schulleistung auch die **Qualität der Beziehung der Schüler/innen zu ihren Eltern** (Ulich 1993, S. 165ff.). Zwar sind gute Noten noch keine Garantie für ein positives Verhältnis, aber sie reduzieren die innerfamiliären Konflikte ganz erheblich. Schüler/innen, deren Noten nicht den Erwartungen der Eltern entsprechen, haben häufiger »Zoff« mit ihnen und leiden häufiger unter psychosomatischen Beschwerden (Mansel1992). Besonders schwer haben es Schüler/innen, wenn die Eltern ihre Zuwendung nach den jeweiligen Noten dosieren.

Ulich, Klaus 2001; S. 152f

Beurteilungsfolgen und Ursachenzuschreibungen

Abbildung 32: **Muster der Kausalattribution für schulische Leistungen**

Stabilität in der Zeit	Ursachenlokation	
	intern	extern
Stabil	Begabung	Schwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Zufall

Quelle: Heckhausen 1980, S. 561.

Aus der Art und Weise, wie Schüler/innen schulische Erfolge oder Misserfolge erklären, entstehen **Konsequenzen für ihre Leistungsmotivation, ihr Selbstbild, ihre Schulangst und somit auch für künftige Leistungen.**

Ulich, Klaus 2001; S. 153

Beurteilungsfolgen und Ursachenzuschreibungen

Abbildung 33: Attributionstendenzen erfolgsmotivierter und misserfolgsmotivierter Schüler/innen:		
	gute Leistungen	schwache Leistungen
erfolgsmotivierte	hohe Begabung	Zufall oder geringe Anstrengung
misserfolgsmotivierte	Zufall oder geringe Anforderung	geringe Begabung
Quellen: nach Möller/Köller 1996 und Möller/Jerusalem 1997.		

Bei den Misserfolgsorientierten besteht eben das Hauptproblem darin, dass schlechte Leistungen als selbst verursacht gedeutet, gute hingegen externen - und damit nicht beeinflussbaren - Bedingungen zugeschrieben werden (Möller/Jerusalem 1997, S. 155). Genau diese Attribuierung ist dem Selbstwertgefühl abträglich, führt zur Erwartung weiterer Misserfolge und lässt das eigene Anspruchsniveau noch tiefer sinken. Ulich, Klaus 2001; S. 155

Beurteilungsfolgen und Ursachenzuschreibungen

Ohne Zweifel haben die **geschlechtsspezifischen Erwartungen** und **Kausalattributionen der Lehrer/innen** einen wesentlichen Anteil an dieser Situation der Schülerinnen (wie umgekehrt auch an der relativ günstigeren Lage der Schüler). Aus Leistungskommentaren und -rückmeldungen ihrer Lehrer/innen müssen Schülerinnen tendenziell andere Attributionsschlüsse ziehen als Schüler (Horstkemper 1987, S. 77ff.): Mädchen werden bei guten Leistungen eher für Fleiß und Anstrengung gelobt, Jungen hingegen eher als »begabt« eingestuft, während schwache Leistungen bei Mädchen häufiger auf geringe Begabung und bei Jungen auf fehlende Anstrengung zurückgeführt werden (diese Zusammenhänge können außerdem in fach- und altersspezifischer Weise variieren; vgl. Heckhausen 1980, S. 562ff.).

Generell haben **Lob und Tadel** der Lehrer/innen als Reaktion auf einzelne Leistungen Auswirkungen auf die Schüler/innen, weil sie **Hinweise auf deren Begabung und Fähigkeiten** enthalten.

Ulich, Klaus 2001; S. 155

Implizite Persönlichkeitstheorien

In mehreren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die **Arbeitshaltung der Schüler als wichtigste Dimension in der impliziten Persönlichkeitstheorie der Lehrer** fungiert. Gute Beurteilungen erhalten also in erster Linie Schüler/innen, die sich dem Schulziel weitgehend **anpassen**. Ohne Frage hat auch die vom Lehrer **vermutete Begabung** des Schülers große Bedeutung als Urteilkriterium. Wenn allerdings diese beiden Dimensionen auseinander fallen, dann gibt wahrscheinlich das Arbeitsverhalten den Ausschlag: Ein mäßig begabter, braver, ordentlicher Schüler wird wohl positiver beurteilt als ein gut begabter, schlampiger und unangepasster.

Für die Wirkung der impliziten **Persönlichkeitstheorien** ist nun entscheidend, dass alle Schüler/innen nach derselben Idealvorstellung beurteilt werden und dass dies **nach vorwiegend mittelschichttypischen Maßstäben** geschieht, die die meisten Lehrer/innen für sich selbst vertreten.

Ulich, Klaus 2001; S. 169f.

Implizite Persönlichkeitstheorien

Die Lehrer/innen selbst konstruieren Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulabschlussmöglichkeiten.

Grundschullehrer/innen orientieren ihre Übertrittsbeurteilungen an einem leicht elitären Bild des geeigneten Gymnasiasten und identifizieren damit vor allem Kinder aus der oberen Mittelschicht (Preuss 1970, S. 62f.).

Schule der Zukunft

Die Schule der Zukunft muss »dringend einen neuen Umgang mit der Selektion finden (...) und sie muss von ihrer Bewertungssucht geheilt werden, will sie ihren Wert steigern. **Kein einziger Erwachsener würde so viel permanente Bewertung ertragen, wie wir sie Kindern zumuten.** Selbstverständlich wird auch die kommende Schule die Paradoxie ihres gesellschaftlichen Auftrags nicht auflösen können, zugleich fördern und auslesen zu müssen.« Dabei ist nach meiner Überzeugung die Rangfolge entscheidend: erst fördern und dann auslesen.

Ulich, Klaus 2001; S. 170f.