



**Selbstkonzeptforschung im schulischen Kontext unter
Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und
bildungspolitischer Entwicklungen**

Von der Fakultät Bildung

der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie

- Dr. phil. –

genehmigte Dissertation von

Kira Elena Weber

geboren am 27.02.1986 in Hamburg

Eingereicht am: 07.07.2016

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 05.10.2016

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Philipp Alexander Freund

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Paulus

Drittgutachterin: Prof. Dr. Susanne Schwab

Die einzelnen Beiträge des kumulativen Dissertationsvorhabens sind oder werden wie folgt veröffentlicht:

Weber, K. E. & Freund, P.A. (2016). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I. *Diagnostica*. doi:10.1026/0012-1924/a000165.

Weber, K. E. & Freund, P.A. (zweite Begutachtung). Quantitative und Qualitative Befunde zum Selbstkonzept und zum allgemeinen und schulischen Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Inklusion. *Empirische Pädagogik*.

Weber, K. E. & Freund, P.A. (zweite Begutachtung). Erfassung des Selbstkonzepts im Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.

Baudson, T. G., Weber, K. E. & Freund, P.A. (2016). More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem. *Front. Psychol.* 7:1568. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01568

Veröffentlichungsjahr: 2016

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit	4
2. Erste Publikation	24
3. Zweite Publikation.....	56
4. Dritte Publikation	83
5. Vierte Publikation.....	103
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	139
Anhang	147
Tabellenverzeichnis	156
Abbildungsverzeichnis	158
Erklärungen und Versicherungen	159

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Selbstbezogene Wahrnehmungen und Einschätzungen einer Person über sich selbst gelten als zentrale Untersuchungsgegenstände der pädagogischen Psychologie und anderen psychologischen Teildisziplinen und werden üblicherweise unter dem Begriff *Selbstkonzept* zusammengefasst (z.B. Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007; Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005). Die Einschätzung und Wahrnehmung der eigenen Person kann sich auf einzelne Facetten beziehen (z.B. „*Ich bin gut in Mathe*“ oder „*Ich verstehe mich gut mit meinen Eltern*“) oder auch auf die gesamte Person (z.B. „*Insgesamt kann ich stolz auf mich sein*“). In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Trautwein (2003) von Selbstkonzeptfacetten oder –dimensionen gesprochen, wenn bereichsspezifische Selbsteinschätzungen gemeint sind (z.B. Selbstkonzept in Mathematik, Selbstkonzept der Elternbeziehung etc.). Die globale und affektiv-evaluative Selbsteinschätzung wird als *Selbstwertgefühl* (im Englischen *self-esteem*) bezeichnet. Unter dem Oberbegriff Selbstkonzept werden sowohl das Selbstwertgefühl als auch die bereichsspezifischen Selbstkonzepte subsummiert (siehe hierzu auch Trautwein, 2003).

In diversen Studien konnte gezeigt werden, dass Menschen mit einem positiven Selbstkonzept stabilere familiäre und freundschaftliche Beziehungen pflegen, bessere Noten aufweisen, einen geringeren Alkohol- und Drogenmissbrauch haben und weniger anfällig für Depressionen und Ängste sind (vgl. hierzu u.a. Deihl, Vicary & Deike 1997; Whitley 2008). Damit einhergehend hat ein positives Selbstkonzept starken Einfluss auf die psychische und physische Gesundheit: „*A positive self-concept (a sense of self-worth and a feeling of control) appears key to developing good mental and physical health.*“ (Baby, 2012, S. 253). Auch hinsichtlich der sozialen Integration und der Resistenz gegenüber Gruppendruck konnten positive Effekte eines hohen Selbstwertgefühls gefunden werden (vgl. Trautwein, 2003). Ein positives Selbstkonzept stellt somit eine zentrale Variable für die pädagogisch-psychologische Forschung und Beratung dar (vgl. Rost et al., 2007) und kann als Bildungsergebnis gelten: „*Improving students' self-concept has become a major goal of the modern education system.*“ (Whitley, 2008, S. 106). Insbesondere im Jugendalter gilt ein positives Selbstwertgefühl als einer der wichtigsten Indikatoren für psychisches Wohlbefinden (vgl. hierzu Harter, 1999; Trautwein, 2003). Die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls kann sich dabei in dieser Phase als schwierig gestalten (Rosenberg, 1965). Jugendliche nehmen

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

sich abstrakter wahr und realisieren, dass sie bei verschiedenen Personen und auch in verschiedenen Situationen unterschiedliche Eindrücke hinterlassen (siehe hierzu Harter, 1999). Dies und die ohnehin pubertär bedingten Zweifel an der eigenen Person können Unsicherheit und Ängste hervorrufen. Fragen über die eigene Zukunft können diese Unsicherheiten noch verstärken (Trautwein, 2003). Jugendliche sind daher auf der Suche nach einem kohärenten Selbst. Bei dieser Suche spielen soziale Vergleiche und Meinungen von anderen eine wichtige Rolle: „[...] adolescents during this period become extremely preoccupied with the opinions and expectations of significant others in different roles“ (Harter, 1999, S. 74). Da die Schule einen relevanten Part im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt, sind Bezugsgruppeneffekte und soziale Vergleiche im schulischen Kontext wichtige Determinanten für die Selbstkonzeptgenese. Dabei sind insbesondere akademische Selbstkonzepte von hoher Relevanz, da diese einen reziproken Zusammenhang mit schulischen Leistungen und Leistungsmotivationen aufweisen (vgl. hierzu z.B. Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006). So zeigt sich laut einer Metaanalyse von Hansford und Hattie (1982) ein fast durchweg positiver Zusammenhang zwischen akademischem Selbstkonzept und Leistung ($r = .42$). Diese Korrelation steigt mit zunehmendem Alter und Fähigkeitsniveau an (vgl. hierzu Hansford & Hattie, 1982). Im skill-development-Ansatz wird dabei angenommen, dass die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts durch die Leistung beeinflusst wird. Der self-enhancement-Ansatz postuliert hingegen, dass sich das akademische Selbstkonzept auf die spätere Leistung auswirkt (vgl. hierzu Calsyn & Kenny, 1977; Helmke, 1992 oder die Ausführungen von Dickhäuser, 2006 zum Fähigkeitsselbstkonzept). In leistungsschwächeren Klassen nehmen sich Schülerinnen und Schüler gleicher kognitiver Fähigkeiten als vergleichsweise „großer Fisch“ wahr, während sie in leistungsstärkeren Klassen über ein geringeres akademisches Selbstkonzept verfügen (vgl. hierzu Köller, 2004). Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit *sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Bereich Lernen (SPF-L)* besteht durch diese Aufwärtsvergleiche, aber auch durch eventuelle Stigmatisierungen, ein erhöhtes Risiko der Entwicklung eines negativen (vor allem akademischen) Selbstkonzeptes. Huck, Kemp und Carter betonen daher: *“Positive self-concept is an important educational outcome for individuals with disability”* (Huck, Kemp & Carter 2010, S. 141). Eine aktuelle bildungspolitische Entwicklung in Deutschland stellt die Einführung und Umsetzung der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

mit SPF dar. In der empirischen Sonderpädagogik werden oftmals Gruppenvergleiche zwischen SuS mit und ohne SPF durchgeführt, ohne dass die verwendeten Messinstrumente für SuS mit SPF konzipiert wurden (siehe hierzu Schwab & Helm, 2015). Viele Instrumente die im Kontext sonderpädagogischer Forschungsfragen angewendet werden, sind entweder psychometrisch schwach oder nicht zielgruppengerecht (vgl. Byrne, 1996; Marsh, Tracey & Craven, 2006) und erscheinen für Schülerinnen und Schüler mit SPF als zu umfangreich und sprachlich als zu komplex (siehe hierzu Venetz, Zurbriggen & Eckhart, 2014; Schwab & Helm, 2015).

In der ersten Publikation ging es daher um die Entwicklung eines *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* (FSKFR). Der entwickelte Fragebogen sollte ökonomisch einsetzbar sein und sprachlich einfache Items enthalten. Ein weiterer Fokus bei der Validierung des Instruments lag auf der Überprüfung der Messinvarianz. Insbesondere bei Gruppenvergleichen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF kommt der Messinvarianz latenter Variablen eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Nusser, Carstensen & Artelt, 2015). Schwab und Helm resümieren daher: „Für künftige empirische Vergleiche von Kindern mit und ohne SPF wäre es wünschenswert, wenn vermehrt Skalen diesen kritischen Analysen [Überprüfung von Messinvarianz, d. Verf.] unterzogen würden, sodass ein Pool an Skalen verfügbar wird, der für Erhebungen in dieser Population geeignet ist“ (Schwab & Helm, 2015, S. 187). Nach der erfolgreichen Entwicklung und Validierung eines solchen Fragebogens (siehe erste Publikation der vorliegenden Arbeit), konnte dieser in den weiterführenden Publikationen eingesetzt werden, um inhaltlichen Fragestellungen nachzugehen.

Im Kontext der eingangs angesprochenen Einführung inklusiver Beschulung stellt sich die Frage, welchen Einfluss die schulischen Rahmenbedingungen (inklusive vs. exklusive Beschulung) auf verschiedene Facetten des Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern haben. Diese Fragestellung wird im Rahmen der zweiten Publikation untersucht. Als Messinstrument diente der in der ersten Publikation entwickelte FSKFR. Um den Fragebogen z.B. auch für Studien zum Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe verwenden zu können, wurde dieser in der dritten Publikation für Kinder im Grundschulalter validiert. Die Ergebnisse zeigen, dass der FSKFR einen breiten Altersbereich (acht bis achtzehn Jahre) abdeckt und somit für Studien im Primarbereich oder auch im Rahmen von Längsschnittstudien verwendet werden kann.

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Entsprechend kann hier von einem *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern im Alter von acht bis achtzehn Jahren* (FSKFR 8-18) gesprochen werden. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen¹ wird in der vierten Publikation untersucht, welche Facetten des Selbstkonzepts die wichtigsten Prädiktoren für ein positives generelles Selbstwertgefühl bei Jugendlichen verschiedener Schulformen darstellen. Als Messinstrument wurde hier erneut der FSKFR 8-18 eingesetzt.

In der Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Selbstkonzept zeigt sich schnell, dass es begrifflich oft schwer von anderen Konstrukten und Begriffen abzugrenzen ist. In der Fachliteratur werden Einschätzungen und Einstellungen, welche die eigene Person betreffen unter Begriffen wie Selbstbild, Selbstmodell, Selbstwertgefühl, Selbstwertschätzung, Selbstschema, Selbsttheorie, Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit usw. subsumiert (z.B. Mummendey, 2006; Huck, Kemp & Carter, 2010), weswegen Moschner in diesem Zusammenhang von einer „*babylonischen Sprachverwirrung*“ spricht (Moschner, 2001, S. 629). In der vorliegenden Arbeit wird das Selbstkonzept in Anlehnung an die Definition und das Modell von Shavelson, Hubner & Stanton (1976) und die damit verbundenen theoretischen Konzeptualisierungen verstanden. Im Folgenden werden daher zunächst die theoretischen Wurzeln der Selbstkonzeptforschung dargestellt und die Definition sowie das Modell von Shavelson et al. (1976) beschrieben. Hiernach folgt ein kurzer Überblick über die schulische Inklusion in Deutschland. Anschließend werden die wichtigsten Inhalte der vier Publikationen zusammengefasst und die inneren Zusammenhänge und Verknüpfungen dargestellt. Danach folgen die veröffentlichten, bzw. eingereichten Artikel. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt, praktische Implikationen diskutiert sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderata gegeben.

¹ Schule nimmt immer mehr Zeit in Anspruch, entsprechend haben Kindern und Jugendliche weniger Zeit für Familie und Freunde, online basierte Beziehungen werden immer wichtiger, idealisierte und unrealistische mediale [Vor-]bilder beeinflussen die Einstellung zum eigenen Aussehen u.a.m. (vgl. hierzu die vierte Publikation).

Theoretische Grundlagen der Selbstkonzeptforschung

Die Theorie von William James gilt als besonders prägend für die Selbstkonzeptforschung. James differenzierte im Selbst zwischen „I“ (handelndes, betrachtendes Subjekt) und „Me“ (Objekt der Betrachtung). Das „Me“ beinhaltet also das Selbstbild bzw. Selbstkonzept einer Person und kann laut James in drei Bereiche eingeteilt werden. Das *materielle*, das *soziale* und das *spirituelle Selbst* (vgl. hierzu James, 1890, S. 292ff). Die drei Bereiche sind hierarchisch angeordnet. Unten steht das *materielle Selbst*, zu dem sowohl materielle als auch körperliche Aspekte, welche die Person ihr eigen nennen kann, zählen. Danach folgt das *soziale Selbst*. Dieses beinhaltet Eigenschaften, die andere Personen an der Person wahrnehmen. An der Spitze steht das *spirituelle Selbst*, welches Einstellungen, moralische Vorstellungen, Glauben und Gedanken der Person beinhaltet. Zum „Me“ zählten für James auch affektive Einstellungen (Selbstwertgefühl). James legte mit seinen Überlegungen die Grundlage für später folgende hierarchische und multidimensionale Modelle des Selbstkonzepts und gilt als Begründer der Selbstkonzeptforschung (Harter, 1999; für detailliertere Ausführungen vgl. James, 1890).

Anfang des 20. Jahrhunderts rückten Mead und Cooley als wichtige Vertreter des symbolischen Interaktionismus die soziale Interaktion in den Vordergrund. Sie betonten die Rolle der sozialen Umwelt für die Selbstkonzeptentwicklung und sahen das Selbst in erster Linie als soziales Konstrukt. Charles Horton Cooley prägte den Begriff des „looking-glass self“ (Cooley, 1902, S. 152). Demnach spiegeln Menschen einem Individuum gegenüber ihre Einstellungen und Gefühle wider. Das Individuum sieht sich in diesem Spiegel und konstruiert aus den Fremdwahrnehmungen ihr eigenes Selbstkonzept (siehe hierzu Cooley, 1902). Mead (1925) baute auf diesen Überlegungen auf und betonte die Relevanz von signifikanten Bezugspersonen. So gibt es nach Mead nicht nur ein Selbst, sondern so viele Selbst-Facetten wie es Bezugsgruppen gibt, z.B. das Familienselbst, das Schulselbst etc. Insbesondere Menschen, die einer Person nahestehen, haben starken Einfluss auf deren Selbstkonzepte. Zudem prägen nicht nur Personen, sondern auch soziale Gruppen das Selbstkonzept (für detailliertere Ausführungen vgl. Mead, 1925).

Im Zuge der kognitiven Wende in der Psychologie erlebte die Selbstkonzeptforschung in den 1970er Jahren einen erneuten Aufschwung (vgl. Filipp, 1984). Markus (1977) unterschied im Rahmen der kognitiven Wende zwischen

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

überdauernden und situationalen Aspekten des Selbstkonzepts². Das Selbstkonzept wird demnach bestimmt durch stabile Aspekte (positive und negative Sichtweisen der eigenen Person, das Ideal-Selbst) sowie durch aktuelle, situative und soziale Einflüsse (Markus, 1977). Den Beginn der modernen, theoriegeleiteten Selbstkonzeptforschung leiteten Shavelson, Hubner & Stanton (1976) ein. Sie entwickelten ein Modell, welches die Annahmen eines strukturierten, multidimensionalen und hierarchisch aufgebauten Selbstkonzepts vertritt. Das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) und die damit verbundenen theoretischen Konzeptualisierungen nahmen enormen Einfluss auf die Selbstkonzeptforschung. Auch heute noch beziehen sich die meisten Forschungen zum Selbstkonzept auf dieses Modell. Aus diesem Grund wird nachstehend das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) detaillierter beschrieben.

Das Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976

Auf Grundlage der bis dato vorliegenden theoretischen Überlegungen von u.a. James, Cooley und Mead definierten Shavelson et al. das Selbstkonzept folgendermaßen: *“In broad terms, self-concept is a person’s perception of himself. These perceptions are formed through his experience with his environment, (...), and are influenced especially by environmental reinforcements and significant others”* (Shavelson et al., 1976, S. 411). Zudem konkretisierten Shavelson et al. (1976) das Konstrukt Selbstkonzept durch folgende sieben Attribute: *“Seven features can be identified as critical to the construct definition: Self-concept may be described as: organized, multifaceted, hierarchical, stable, developmental, evaluative, differentiable”* (Shavelson et al., 1976, S. 411ff). Insbesondere die Annahmen einer multidimensionalen und hierarchisch aufgebauten Struktur standen für Shavelson et al. (1976) im Vordergrund und bildeten die Grundlage für ihr Selbstkonzeptmodell (vgl. Abb. 1.1).

² Markus (1977) verwendete den Begriff self-schema und nicht self-concept.

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

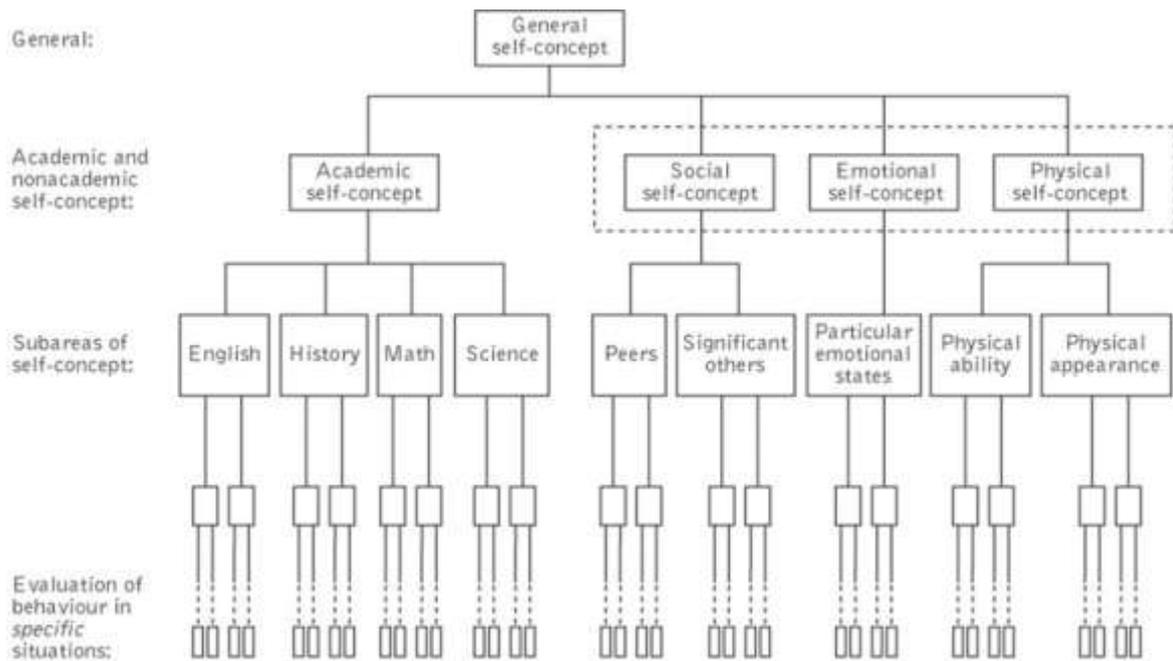


Abb. 1.1: Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 413.

An der Spitze des hierarchischen Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976) steht das generelle Selbstkonzept (Ebene 1). Das generelle Selbstkonzept wird dabei häufig mit dem Konstrukt des Selbstwertes gleich gesetzt, welcher als affektiv-evaluative Einstellung gegenüber der eigenen Person verstanden wird (vgl. Trautwein, 2003; Rosenberg, 1965). So wird z.B. in der Literatur zur Selbstkonzeptmessung immer auch auf die Self-Esteem Scale (SES) von Rosenberg (1965) hingewiesen. Zudem beinhalten so gut wie alle Instrumente zur Messung des multidimensionalen Selbstkonzepts eine separate Skala zum globalen Selbstwert (u.a. die *Self-Description Questionnaires* [SDQs] von Marsh und Mitarbeitern [siehe hierzu Marsh, 1990] oder die *Self-Perception Profiles* von Harter, 1985, 1988). Das generelle Selbstwertgefühl wird dabei als unspezifisch und domänenübergreifend verstanden (vgl. Schwanzer, 2002). Auf der zweiten Ebene wird zwischen dem akademischen und dem nicht-akademischen Selbstkonzept unterschieden. Das nicht-akademische Selbstkonzept lässt sich weiter unterteilen in das soziale, das emotionale und das physische Selbstkonzept. Beim sozialen Selbstkonzept wird zwischen verschiedenen Bezugsgruppen („Peers“, „Significant others“), beim emotionalen Selbstkonzept zwischen emotionalen Zuständen („Particular emotional states“) und beim physischen Selbstkonzept zwischen Aussehen („Physical appearance“) und sportlichen Fähigkeiten („Physical ability“) unterschieden (ebd.). Beim akademischen Selbstkonzept werden

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

schulfachspezifische Selbstkonzepte in z.B. Deutsch, Mathematik, Geschichte etc. unterschieden. Auf der dritten Ebene werden mehrere Subkomponenten unterschieden, welche relativ enge inhaltliche Bereiche abdecken (beim akademischen Selbstkonzept sind dies z.B. schulfachbezogene Aspekte wie das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit in Deutsch, Mathe, Geschichte etc.). Unterhalb der Subkomponenten stehen Selbsteinschätzungen bezüglich situationsspezifischer konkreter Verhaltensweisen (z.B. Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit in einer spezifischen Matheaufgabe).

Die Hierarchieordnung symbolisiert auch die Stabilitätshierarchie. Je höher man in der Hierarchie aufsteigt, desto stabiler sollten sich die einzelnen Facetten des Selbstkonzepts darstellen. Generell wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung von Selbstkonzepten als *traits* ausgegangen (siehe hierzu beispielsweise Helmke, 1992). Dennoch spielen auch situative und soziale Einflüsse eine Rolle und das Selbstkonzept kann auch noch im Erwachsenenalter entsprechend modifiziert werden (Gergen, 1984). So können beispielsweise Noten, Klausuren oder auch negatives und positives Feedback einen situativen Einfluss auf das akademische Selbstkonzept haben. Auch das soziale oder das physische Selbstkonzept können durch aktuelle Ereignisse oder Umstände (z.B. durch den Wechsel in eine neue Klasse oder durch Krankheiten, körperliche Veränderungen etc.) beeinflusst werden. Verschiedene Lebensabschnitte und Altersstufen bedingen zudem die Relevanz spezifischer Selbstkonzeptfacetten (vgl. Schwanzer, 2002). So werden beispielsweise schulische Selbstkonzepte bei Kindern und Jugendlichen deutlich präsenter sein als bei Erwachsenen. Die Multidimensionalität des Selbstkonzepts bietet hier die Möglichkeit, verschiedene Facetten abhängig von Alter, Geschlecht, Kultur, Lebensabschnitt u.a. zu betrachten.

Die theoretischen Annahmen von Shavelson et al. zur Struktur des Selbstkonzepts konnten größtenteils empirisch belegt werden. Jedoch zeigte sich im Hinblick auf die Annahme eines generellen akademischen Selbstkonzepts, dass die Selbstkonzepte mathematischer und sprachlicher schulischer Leistungen nur gering oder gar nicht miteinander korreliert sind und sich nicht auf einen gemeinsamen akademischen Faktor zusammenfassen lassen (vgl. Schwanzer, 2002). Konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigten, dass sich das akademische Selbstkonzept in die zwei unabhängigen Faktoren „mathematisch“ und „verbal“ unterteilen lässt (z.B. Marsh, 1990). Marsh und Shavelson (1985) nahmen entsprechend eine Revision des Selbstkonzeptmodells von Shavelson et al. (1976) vor (vgl. Abb. 1.2).

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

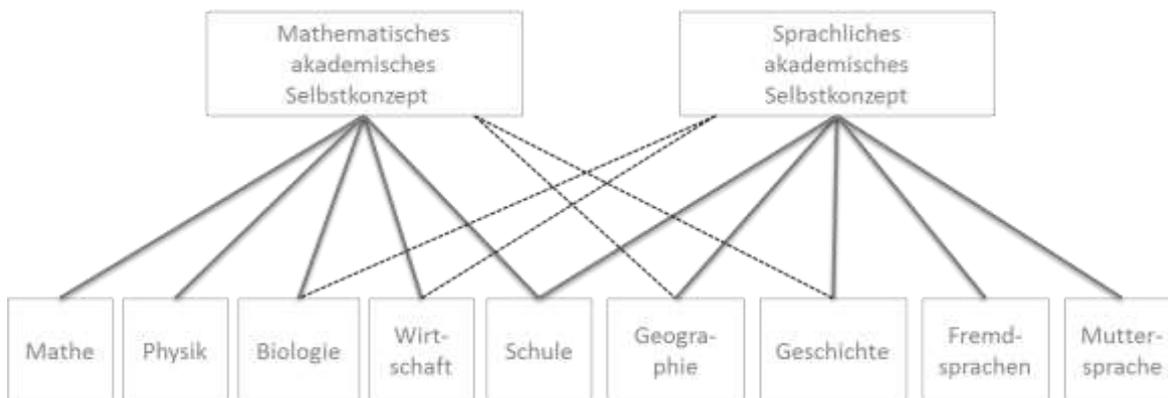


Abb. 1.2: Revidiertes Modell des Akademischen Selbstkonzepts nach Marsh (1990, S. 624). Eigene Darstellung.

Shavelson et al. erhoben mit ihrem Modell nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern hielten die Existenz weiterer Selbstkonzeptfacetten für möglich. Verschiedene Autoren nahmen daher weitere Faktoren an, wie z.B. ein Selbstkonzept musikalisch-künstlerischer Fähigkeiten (Vispoel, 1995) oder spezifischere Bereiche wie *Intelligence*, *Job Competence*, *Sociability*, *Morality*, *Sense of Humor*, *Nurturance*, *Household Management* (Diese Selbstkonzeptdomänen werden z.B. im *Self-Perception Profile for Adults, 20 to 60* von Messer & Harter, 1986 erfasst).

Schulische Inklusion in Deutschland

Die im Jahr 2009 erfolgte Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN General Assembly, 2006) hat die Debatte in Deutschland um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen neu entfacht (Bildungsbericht, 2014). Die Grundlage für den schulischen Bereich bildet Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention, bei dem insbesondere das Recht behinderter Kinder und Jugendlicher auf Zugang zu einer integrativen Beschulung in der Grundschule und in weiterführenden Schulen betont wird:

States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning [...] In realizing this right, States Parties shall ensure that: Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability [...] (Article 24, UN General Assembly, 2006).

Eine allgemein anerkannte und widerspruchsfreie Definition von Inklusion existiert dabei im deutschsprachigen Raum bislang noch nicht, ebenso wenig wie eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den Begriffen Integration und Inklusion (für einen detaillierten Überblick über den Inklusionsbegriff vgl. Grosche, 2015). In der vorliegenden Arbeit wird der international anschlussfähige Begriff Inklusion synonym mit Integration verwendet und in Anlehnung an Grosche als „*formale Schulzugehörigkeit aller Schülerinnen und Schüler zur Stammschule*“ (Grosche, 2015, S. 33) verstanden. Auch der Begriff Behinderung ist nach wie vor nicht eindeutig definiert. Die UN-Behindertenrechtskonvention beschreibt Menschen mit Behinderungen als „*Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.*“ (Artikel 1 der UN-BRK). Im schulischen Bereich wird Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ein *sonderpädagogischer Förderbedarf* (SPF) zugesprochen. Ein SPF besteht, wenn Schülerinnen und Schüler so gravierende Beeinträchtigungen aufweisen, dass sie ohne besondere Unterstützung im Regelunterricht nicht hinreichend gefördert werden können (KMK, 1999). Die Feststellung eines SPF erfolgt durch Einleitung eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens und wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt (Bildungsbericht, 2014). Hierdurch ergibt sich eine große Heterogenität hinsichtlich der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit SPF und der jeweiligen Verteilung auf die Förderschwerpunkte. Generell werden acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte voneinander unterschieden. Der Förderschwerpunkt *Lernen* macht mit ca. 40% den größten Förderschwerpunkt aus. Danach folgen die Bereiche *Geistige Entwicklung* (16%), *Emotionale und soziale Entwicklung* (14%), *Sprache* (11%), *Körperlich/ motorische Entwicklung* (7%), *Hören* (3%), *Sehen* (2%), *Kranke* (2%) sowie mit ca. 5% *übergreifende Förderschwerpunkte und Förderschwerpunkte ohne Zuordnung* (vgl. Klemm, 2013). Insgesamt wurden im Schuljahr 2013/2014 in Deutschland knapp eine halbe Millionen (ca. 485.744) Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert (Statistisches Bundesamt, 2015).

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Bei den bestehenden Beschulungsformen ist zwischen Inklusion (gemeinsamer Unterricht in heterogenen Lerngruppen), kooperativem Unterricht (teilweise gemeinsamer, teilweise getrennter Unterricht) und Separation (Unterricht in Förderschulen in eher homogenen Lerngruppen) zu unterscheiden. Nach wie vor besuchen in Deutschland ca. 72% aller Schülerinnen und Schüler mit SPF eine Förderschule. Daraus ergibt sich, dass im Schuljahr 2012/2013 gut jedes vierte Kind mit SPF an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurde (Bildungsbericht, 2014). Durch die unterschiedlichen Kriterien der einzelnen Länder hinsichtlich der Erfassung und Diagnostizierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie der unterschiedlichen Umsetzung und Konzeptualisierung inklusiver Beschulung, ist die Vergleichbarkeit der inklusiven Beschulung nur eingeschränkt gegeben (vgl. hierzu z.B. Gresch & Piezunka, 2015). Auch hinsichtlich der einzelnen Förderschwerpunkte zeigen sich Unterschiede im Ausmaß der inklusiven Beschulung. Der Bereich *Emotionale und soziale Entwicklung* arbeitet am stärksten inklusiv (ca. 47% aller Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Förderbedarf), wohingegen im Bereich *Geistige Entwicklung* nur 7% der entsprechenden Kinder und Jugendlichen inklusiv unterrichtet werden. Im größten Förderbereich *Lernen* beträgt die Anzahl der jeweiligen Schülerinnen und Schüler, die in Regelschulen unterrichtet werden 31% (Bildungsbericht, 2014).

Aufbau und Zusammenhang der vier Publikationen

Die vorliegende kumulative Dissertation besteht aus insgesamt vier Publikationen, die inhaltlich aufeinander aufbauen und jeweils eigene empirische Erkenntnisse präsentieren. Alle Studien entstammen, wie eingangs beschrieben, dem Bereich der Selbstkonzeptforschung und beschäftigen sich mit multiplen Selbstkonzeptfacetten von Schülerinnen und Schülern. Die erste Publikation mit dem Titel *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* wurde in deutscher Sprache verfasst und in der Zeitschrift *Diagnostica* zur Publikation angenommen. Die zweite deutschsprachige Publikation wurde unter dem Titel *Quantitative und Qualitative Befunde zum Selbstkonzept und zum allgemeinen und schulischen Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Inklusion* bei der Zeitschrift *Empirische Pädagogik* eingereicht und befindet sich aktuell *unter Begutachtung*. Die dritte Publikation mit dem Titel *Erfassung des Selbstkonzepts im*

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments wurde in deutscher Sprache bei der *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* eingereicht und befindet sich dort ebenfalls *unter Begutachtung*. Die vierte Publikation *More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem* wurde in englischer Sprache verfasst und bei *Frontiers in Psychology* angenommen. Zwecks eines einheitlichen Layouts werden die Publikationen in der vorliegenden Dissertation leicht modifiziert dargestellt. Die Modifikationen betreffen nur die formale Gestaltung; inhaltlich entsprechen die vorliegenden Publikationen den eingereichten und teilweise veröffentlichten Manuskripten. Im Anhang der vorliegenden Arbeit befindet sich ein tabellarischer Überblick über die Artikel, den Autorenstatus, die Erklärung zur Autorenschaft, den Publikationsstatus, das Publikationsmedium und die Vorstellung auf Fachtagungen (siehe Anhang A). Der in Studie I entwickelte und in allen vier Publikationen eingesetzte Fragebogen befindet sich ebenfalls im Anhang (Anhang B). Die standardisierte Instruktion sowie die Durchführungshinweise sind auf Anfrage bei der Autorin erhältlich. Auch der in der zweiten Publikation verwendete Leitfaden für die Durchführung der qualitativen Interviews kann auf Anfrage eingesehen werden. Im Folgenden werden die inhaltlichen Schwerpunkte der vier Publikationen kurz beschrieben und die jeweiligen Anknüpfungspunkte und Zusammenhänge dargestellt.

Erste Publikation: Die genaue Messung von Selbstkonzeptfacetten stellt eine wichtige Forschungsgrundlage dar, um untersuchen zu können in welchem Zusammenhang diese zu anderen Konstrukten stehen und welche Variablen das Selbstkonzept positiv oder negativ beeinflussen (vgl. Schwanzer, 2002). Bereits das Wort Selbst im Begriff Selbstkonzept weist darauf hin, dass sich dieses nicht einfach von außen beobachten lassen, sondern durch Selbstbewertungen und Selbstbeschreibungen einer Person erschlossen werden muss. Fragebogen erscheinen daher als das geeignetste Instrument, um das Selbstkonzept mit all seinen Facetten zu erfassen (vgl. hierzu auch Mummendey & Grau, 2014). „Selbstkonzeptmessungen müssen hinreichend objektiv, reliabel und valide erfolgen. Objektivität, Reliabilität und Validität sind für die Erfassung von Selbstkonzepten ebenso zu fordern wie für die Messung sonstiger Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen.“ (Mummendey, 2006, S. 214). Bei der Betrachtung der zur Verfügung stehenden Messinstrumente zeigte sich, dass kaum

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Verfahren existieren, die mit Rücksicht auf Jugendliche mit *sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen* (SPF-L) bzw. lese- und lernschwache Schüler entwickelt wurden (vgl. erste Publikation der vorliegenden Arbeit). Das Ziel der ersten Publikation bestand demnach darin, einen Fragebogen zu entwickeln, der verschiedene Facetten des Selbstkonzepts von Jugendlichen erfasst und in allen weiterführenden Schulformen, inklusive Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, einsetzbar ist. Damit einhergehend sollte sich der Fragebogen für schulformübergreifende Vergleiche und Vergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf eignen. Die Validierung des entwickelten Fragebogens (FSKFR) erfolgte anhand einer Gesamtstichprobe von $N = 1\,907$ Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen ($n = 294$ Förderschülerinnen und -schüler). Die von Mummendey (2006) geforderten Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität konnten bei dem entwickelten Fragebogen zufriedenstellend gesichert werden, ebenso wie die notwendige Forderung nach Messinvarianz über Geschlecht und Schulform. Der FSKFR wurde entsprechend in den weiterführenden Studien eingesetzt, um inhaltlichen Fragestellungen nachzugehen.

Zweite Publikation: Vor dem Hintergrund der gesetzlich verankerten Einführung von Inklusionsklassen (Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2009), stellt sich die Frage nach den Auswirkungen dieser Beschulungsform auf das Selbstkonzept von Jugendlichen mit SPF-L. Das Ziel der zweiten Studie bestand demnach darin, mögliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF-L in inklusiven und exklusiven Settings im Hinblick auf verschiedene Dimensionen des Selbstkonzepts herauszufinden. Dieses Ziel sollte durch eine quantitative Befragung mit dem FSKFR erreicht werden. An der Befragung nahmen 153 inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler, 368 Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen und 797 Schülerinnen und Schüler ohne SPF aus den Klassenstufen fünf bis neun teil. Der Vorteil eines quantitativen Verfahrens liegt hierbei auf der Hand: Durch einen standardisierten Fragebogen und der damit verbundenen Möglichkeit einer Gruppentestung, lassen sich auf ökonomischere Art größere Stichproben gewinnen und somit repräsentativere Aussagen treffen. Qualitative Verfahren sind hingegen sehr zeitaufwendig, sodass nur relativ kleine Stichproben untersucht werden können. Der Vorteil qualitativer Verfahren besteht jedoch in dem tieferen Erkenntnisgewinn

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

hinsichtlich individueller Bedeutungen. Im Kontext von Inklusion geht es immer auch um eine subjektive und auf das Individuum zentrierte Sichtweise. Daher wurden zusätzlich zu der quantitativen Befragung qualitative Interviews mit einzelnen Schülerinnen und Schülern geführt. Im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes stellte das qualitative Verfahren eine sinnvolle Ergänzung des quantitativen Vorgehens dar. Neben der quantitativen Untersuchung des Einflusses der Beschulungsform auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen konnten mit dem qualitativen Ansatz auch Fragen zum Wohlbefinden in der Klasse und in der Schule beantwortet werden. Somit konnte ein kleiner Einblick in die individuelle Sichtweise von Schülerinnen und Schülern gegeben werden.

Dritte Publikation: Die selbstbezogenen Wahrnehmungen und Einstellungen von Kindern im Grundschulalter rücken immer stärker in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses (vgl. hierzu Walther, Preckel & Mecklenbräuker, 2010). Daher wurde in der dritten Publikation überprüft, ob sich der FSKFR auch für die Erfassung des Selbstkonzepts von jüngeren Kindern im Grundschulalter eignet. Es wurden $N = 416$ Kinder der vierten Klassenstufe befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass der Fragebogen reliabel, valide und ökonomisch ein inhaltlich ausdifferenziertes Selbstkonzept bei Kindern ab acht Jahren erfasst. Zudem konnte festgestellt werden, dass das Selbstkonzept bei Kindern in diesem Alter noch nicht so ausdifferenziert ist wie bei älteren Schülerinnen und Schülern und dass das soziale Selbstkonzept (Selbstkonzept der Lehrerbeziehung, Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung und Selbstkonzept der Elternbeziehung) höher mit guten Schulleistungen (Noten) zusammenhängt als bei älteren Schülerinnen und Schülern.

Vierte Publikation: In der zweiten Publikation stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF-L in inklusiven Settings über ein schlechteres akademisches Selbstkonzept verfügen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und Schülerinnen und Schüler mit SPF-L aus Förderschulen. Im Hinblick auf das generelle Selbstwertgefühl zeigten sich jedoch keine Differenzen. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Veränderungen wurde daher in der vierten Publikation untersucht, welche Facetten des Selbstkonzepts die wichtigsten Prädiktoren für ein positives generelles Selbstwertgefühl darstellen. Es wurden $N = 2\ 950$ Schülerinnen und Schüler (47% weiblich) der

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Klassenstufen fünf bis elf verschiedener Schulformen mit dem FSKFR befragt. Nach einer Überprüfung der Messinvarianz über die Variablen Geschlecht und Schulform wurden Regressionsanalysen getrennt für Jungen und Mädchen und für die verschiedenen Schulformen durchgeführt. Es zeigte sich, dass das Aussehen, unabhängig von Geschlecht und Schulform, den wichtigsten Prädiktor für ein positives generelles Selbstwertgefühl darstellt. Da das Aussehen durch mediale Vorbilder und eine stetig anwachsende Kosmetikindustrie einen immer stärker werdenden Stellenwert einnimmt, verwundern diese Ergebnisse nicht. Fragwürdig bleibt jedoch, warum die Schule, in der Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit verbringen, nicht auf diese gesellschaftlichen Veränderungen reagiert. Im Ausblick der Publikation wurden daher praktische Implikationen für die Schule und die Schulentwicklung diskutiert.

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Literatur

- Baby, S. (2012). Development of self-concept and health. *Social Science International*, 28(2), 253–263.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2015). *Die UN- Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin.
- Bildungsbericht (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Calsyn, R. J. & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136–145.
- Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Deihl, L. M., Vicary J. R. & Deike, R. C. (1997). Longitudinal Trajectories of Self-Esteem From Early to Middle Adolescence and Related Psychosocial Variables Among Rural Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(4), 393–411.
- Dickhäuser, O. (2006). Editorial zum Themenschwerpunkt Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 5–8.
- Filipp, S.-H. (1984). *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven*. 2te Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gergen, K. J. (1984). Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns. In Philipp, S.-H. *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (2. Aufl., S. 75-95). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gresch, C. & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich 'Lernen') an Regelschulen. Eine Bestandsaufnahme und

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Anforderungen an die bundesweite Forschung. In Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Anand Pant, H. & Prenzel, M. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181-219). Wiesbaden: Springer.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relation between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver (Revised in 2012).

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver (Revised in 2012).

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

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

Huck, S., Kemp, C. & Carter, M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(3), 141-154.

James, W. (1890). *The principles of Psychology*. New York: Holt & Co.

Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK (Hrsg.). (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. 10. 1999*.

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
[22.05.2015].

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636.
- Marsh, H. W., Tracey, D. K. & Craven, R. G. (2006). Multidimensional self-concept structure for preadolescents with mild intellectual disabilities. A Hybrid Multigroup-MIMC Approach to factorial invariance and latent mean differences. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 795–818.
- Mead, G. H. (1925). The Genesis of the Self and Social Control. *International Journal of Ethics*, 35(3), 251-277.
- Messer, B. & Harter, S. (1986). Manual for the Self-Perception Profile for Adults. Denver, CO: University of Denver (Revised in 2012).
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 629–635). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“*. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe
- Nusser, L., Carstensen, C. H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99–116.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). *DISK-GITTER mit SKSLF-8. Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des*

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Manual. Göttingen: Hogrefe.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 9–18.

Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175–193.

Schwanzer, A. D. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51, 183–194.

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

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015). *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2015.pdf;jsessionid=7EAF83359B9709CCAAA8F3757423E7F1.cae4?__blob=publicationFile [27.06.2016].

Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 36. Münster: Waxmann.

UN General Assembly (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 13 December 2006, A/RES/61/106*. Verfügbar unter: http://www.un.org/documents/instruments/docs_en.asp [07.03.2016].

Venez, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern

1. Einleitung und Aufbau der Arbeit

(FDI 4–6)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99-113.

Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-153.

Walther, E., Preckel, F. & Mecklenbräuker, S. (Hrsg.) (2010). *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder*. Göttingen: Hogrefe.

Whitley, J. (2008). A model of general self-concept for students with learning disabilities: Does class placement play a role? *Developmental Disabilities Bulletin*, 36, 106-134.

2. Erste Publikation

Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I

Veröffentlicht unter:

Weber, K. E. & Freund, P.A. (2016). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I. *Diagnostica*. doi:10.1026/0012-1924/a000165. Online publiziert am 02. Mai 2016.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments zur Erfassung des Selbstkonzepts bei Jugendlichen der Sekundarstufe I beschrieben. In Anlehnung an die deutsche Version des *Self Description Questionnaire I* (SDQ I) von Arens, Trautwein & Hasselhorn (2011) wurden 8 Skalen mit insgesamt 38 Items entwickelt. Diese sollten multiple Selbstkonzeptfacetten ökonomisch erfassen und sowohl in Gymnasien, Real-, Haupt-, Gesamt- als auch in Förderschulen (Schwerpunkt Lernen) einsetzbar sein. Es wurden Testanalysen auf der Datenbasis einer Gesamtstichprobe von $N = 1\,907$ Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen ($n = 294$ Förderschülerinnen und Schüler) durchgeführt. Konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigten die postulierte achtfaktorielle Struktur. Die Messinvarianz über Geschlecht und Schulform konnte belegt werden. Wesentliche Befunde internationaler Studien zur Struktur des Selbstkonzepts konnten mit dem Fragebogen repliziert werden. Zusammenhänge mit Außenkriterien wiesen auf eine zufriedenstellende Validität der Selbstkonzeptskalen hin. Die Reliabilitätsschätzungen fielen allgemein gut aus ($\alpha = .84-.91$, $\omega = .91$ bis $.97$).

Schlüsselwörter: Selbstkonzept; Lernbehinderung; sonderpädagogischer Förderbedarf; Testkonstruktion; Testvalidität

Development and Validation of a Questionnaire for Measuring Multiple Facets of Self-Concept of Students at Special Schools (Area of Learning) and from Regular School Types

Abstract

The present paper describes the development and empirical validation of a German-language questionnaire for measuring the self-concept of lower secondary students at special schools and from regular school types. Based on the German version of the *Self Description Questionnaire I* (SDQ I; Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011) we developed 8 scales with 38 Items. These should economically measure multiple facets of self-concept and be usable both in high, intermediate, lower track as well as in special schools (area of learning). Test analyses were performed on the database of a total sample of $N = 1\,907$ students of different school types ($n = 294$ students at special schools). Confirmatory factor analyses confirmed the predicted structure of the scales. Measurement invariance across gender and school type was established. Key findings of international studies on the structure of self-concept could be replicated. Significant correlations between the scales and external criteria provided evidence for the validity of the instrument. Reliability estimates were generally high (ranging from $\alpha = .84$ to $\alpha = .91$, $\omega = .91$ to $.97$).

Keywords: self-concept; learning disabilities; special educational needs; test-construction; test-validity

Einleitung

Im Schuljahr 2012/2013 wurde bei 197 356 Schülerinnen und Schülern (SuS) in Deutschland ein *sonderpädagogischer Förderbedarf* (SPF) im Bereich *Lernen* (SPF-L) diagnostiziert. Dies betrifft ca. 40 % aller SuS mit SPF (Bildungsbericht, 2014). Hiervon wurde etwa ein Viertel inklusiv unterrichtet (Klemm, 2013). Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Inklusionsdebatte soll der Anteil der inklusiv unterrichteten SuS in den nächsten Jahren weiter ansteigen. Damit einhergehend stellt sich die Frage nach den Auswirkungen dieser Beschulungsform auf das Selbstkonzept von SuS mit SPF-L. Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand hierzu, wird ersichtlich, dass sich eine Vielzahl internationaler Studien mit dem Selbstkonzept von SuS mit Lernbehinderung und den Auswirkungen unterschiedlicher Beschulungsformen beschäftigen (für eine Übersicht siehe bspw. Zeleke, 2004), dem jedoch nur relativ wenige empirische Studien aus dem deutschsprachigen Raum gegenüber stehen (z. B. Sauer, Ide & Borchert, 2007; Rossmann, Gasteiger Klicpera, Gebhardt, Rolof & Weindl, 2011; Schwab, 2014). Die bisherigen Studien zeichnen sich zudem durch widersprüchliche Befunde aus (siehe u. a. Zeleke, 2004; Schwab, 2014), was, zumindest teilweise, auf psychometrisch schwache und nicht zielgruppengerechte Messinstrumente zurückzuführen ist (Byrne, 1996; Marsh, Tracey & Craven, 2006). Häufig werden Messinstrumente eingesetzt, die ausschließlich für SuS ohne Förderbedarf entwickelt sowie empirisch überprüft und normiert wurden (Marsh et al., 2006; Schwab & Helm, 2015) oder die andere, zwar verwandte, jedoch konzeptionell unterschiedliche Konstrukte erfassen. So wurde in den meisten deutschsprachigen Studien (z. B. Sauer et al., 2007; Rossmann et al., 2011) der *Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern* (FDI 4-6) von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer (1989) verwendet, um das Selbstkonzept von SuS mit und ohne SPF zu messen. Dies muss jedoch kritisch gesehen werden, da der FDI 4-6 das schulische Integriertsein von Kindern und Jugendlichen misst (ebd.) und nicht das Konstrukt Selbstkonzept.

Konzeptualisierung des Selbstkonzepts

Wahrnehmungen und Einschätzungen einer Person über sich selbst werden üblicherweise unter dem Begriff *Selbstkonzept* subsumiert (z. B. Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005). Shavelson, Hubner und Stanton definieren das Selbstkonzept

2. Erste Publikation

als die Wahrnehmung einer Person über sich selbst, welche durch Erfahrungen mit der Umwelt und den jeweiligen eigenen Interpretationen entwickelt wird (Shavelson et al., 1976, S. 411).³ Dabei gehen sie von einer multidimensionalen und hierarchisch aufgebauten Struktur aus, an deren Spitze das generelle Selbstkonzept steht. Dieses unterteilt sich in einen akademischen (schulfachfachbezogen) und einen nicht-akademischen (emotionalen, sozialen und physischen) Selbstkonzeptbereich (siehe hierzu Shavelson et al., 1976). Die multidimensionale Struktur des Selbstkonzepts konnte vielfach empirisch nachgewiesen werden (z. B. Marsh, 1990b; Arens, 2011). Die hierarchischen Beziehungen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptfacetten scheinen jedoch, insbesondere mit zunehmendem Alter, schwächer auszufallen als theoretisch erwartet (Marsh & Shavelson, 1985; Arens, 2011). So zeigte sich in empirischen Studien unter anderem, dass sich das akademische Selbstkonzept in die zwei unabhängigen Faktoren „mathematisch“ und „verbal“ unterteilen lässt (z. B. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, 1990a). Auch bei den nicht-akademischen Facetten des Selbstkonzepts zeigten sich teilweise höhere Interkorrelationen zwischen Einzelfacetten des physischen und des sozialen Selbstkonzepts als innerhalb des körperbezogenen oder des sozialen Bereichs (z. B. Marsh et al., 2006; Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2013).

Selbstkonzeptforschung im schulischen Kontext

In der Selbstkonzeptforschung spielt das Jugendalter eine wichtige Rolle, da sich Jugendliche verstärkt mit den eigenen Fähigkeiten, dem eigenen Selbstwertgefühl und dem eigenen Körper beschäftigen (Mummendey, 2006). Neben sozialen Beziehungen (soziale Selbstkonzeptfacetten) gewinnen in dieser Phase vor allem das akademische Selbstkonzept (ebd.) sowie das Aussehen an Relevanz (Stein, 1996). Das akademische Selbstkonzept ist daher und auf Grund seines reziproken Zusammenhangs mit schulischen Leistungen und Leistungsmotivationen (z. B. Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006) von besonderem Interesse für die pädagogische Psychologie. Wichtige Determinanten für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts sind Bezugsgruppeneffekte und soziale Vergleiche. Ein theoretisches Modell zur Beschreibung der Wirkweise sozialer Vergleichsprozesse auf

³ Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff Selbstkonzept in Anlehnung an die Definition von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) verstanden.

2. Erste Publikation

die Selbstkonzeptgenese ist der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (BFLPE) nach Marsh (1987), nach dem Aufwärtsvergleiche (leistungsstarke Klasse als Bezugsgruppe) einen negativen Effekt auf das eigene akademische Selbstkonzept haben (vgl. hierzu auch Köller, 2004). Leistungsschwache SuS und SuS mit SPF-L in inklusiv beschulten Klassen haben somit ein erhöhtes Risiko der Entwicklung eines negativen akademischen Selbstkonzeptes, da sie sich tendenziell mit Leistungsstärkeren vergleichen. Charakteristika, die SuS mit SPF-L zugeschrieben werden, sind unter anderem gravierende Lernschwierigkeiten, Beeinträchtigungen in der Aufmerksamkeit, der Konzentration, der Motivation und der Grob- und Feinmotorik (Kultusministerkonferenz [KMK], 1999), schwächere sprachliche Fähigkeiten sowie Schwierigkeiten beim Erwerb kognitiver Inhalte, vor allem beim Lesen, Rechtschreiben und Rechnen (für eine detailliertere Beschreibung vgl. z. B. Grünke & Grosche, 2014). Eine schriftliche Befragung dieser Gruppe von SuS mit Hilfe von Fragebögen stellt somit eine besondere Herausforderung dar (Nusser, Carstensen & Artelt, 2015).

Erfassung des Selbstkonzepts

Um das eingangs beschriebene Modell von Shavelson et al. (1976) empirisch zu prüfen, entwickelten Marsh und Mitarbeiter die *Self-Description Questionnaires* (SDQs), die sowohl akademische als auch nicht-akademische Facetten des Selbstkonzepts erfassen (für einen Überblick über die SDQ-Verfahren vgl. Marsh, 1990c). Die SDQs gelten als die wohl gegenwärtig am bekanntesten und empirisch am besten belegten Instrumente zur Erfassung multipler Facetten des Selbstkonzepts (Byrne, 1996; Arens, 2011). In übersetzter und empirisch validierter Version liegen für den deutschen Sprachraum der SDQ I (sowohl als Lang- wie auch als Kurzversion: Arens et al.: 2011, 2013) und der SDQ III (Schwanzer et al., 2005) vor. Auf den SDQ-Verfahren basieren weitere Instrumente zur Erfassung des Selbstkonzepts, wie z. B. die *Academic Self-Description Questionnaires*, welche sich ausschließlich auf das akademische Selbstkonzept beziehen (vgl. Byrne, 1996). Das *Differentielle schulische Selbstkonzept-Gitter* (DISK-Gitter) für Real- und Gymnasialschüler der 7.-10. Schulstufe von Rost, Sparfeldt & Schilling (2007) sowie die *Skalen zur Erfassung des Schulischen Selbstkonzepts* (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002, 2012) fokussieren ebenfalls das akademische Selbstkonzept. Die Zielgruppe der SESSKO umfasst dabei

2. Erste Publikation

die 3. bis 10. Klasse aller Schulformen, ausschließlich Förderschulen (Schöne et al., 2012).

Ein englischsprachiges Instrument, welches das Selbstkonzept von SuS mit Lernbehinderung erfasst, ist der *Self-Perception Profile for Learning Disabled Students* (SPPLD) von Renick und Harter (1988, 2012), der multiple Dimensionen des Selbstkonzepts von Kindern mit einer Lernbehinderung im Alter von 8 bis 12 Jahren misst. Im deutschen Sprachraum liegt mit dem *Fragebogen zum Selbstkonzept jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler* (FSK-LS) von Dönhoff-Kracht (1980) ein Messinstrument vor, welches aus Aktualitätsgesichtspunkten (u. a. Iteminhalt, sprachlicher Ausdruck in den Items, fehlende Normierung) nicht mehr einsetzbar erscheint.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sowohl im englischen als auch im deutschen Sprachraum eine Vielfalt von Messinstrumenten zur Erfassung des Selbstkonzepts existiert. Es stehen allerdings kaum Verfahren zur Verfügung, die mit Rücksicht auf Jugendliche mit SPF-L bzw. lese- und lernschwache SuS entwickelt wurden. Im Hinblick auf die benannten Beeinträchtigungen von SuS mit SPF-L stellt sich die Frage, wie ein Fragebogen gestaltet werden kann, um Selbstkonzeptfacetten sowohl bei SuS mit als auch ohne SPF-L in gleicher Weise und somit messinvariant zu erfassen.

Ziele der vorliegenden Arbeit

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit besteht in der Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung des Selbstkonzepts und anschließenden empirischen Validierung bei Förderschülerinnen und -schülern und SuS anderer Schulformen. Die deutschsprachige Version des SDQ I stellt eine sinnvolle Grundlage für die Entwicklung eines solchen Fragebogens dar und dient daher als Basis für die Fragebogenentwicklung. Folgende Ziele standen bei der Entwicklung des Fragebogens im Vordergrund: a) Der Fragebogen sollte multiple Dimensionen des Selbstkonzepts (mit Schwerpunkt auf dem akademischen und dem sozialen Selbstkonzept) bei Jugendlichen ab der Sekundarstufe ökonomisch erfassen und im Hinblick auf Länge, Itemformulierungen, Antwortformat und Layout den spezifischen Anforderungen von SuS mit SPF-L entsprechen. b) Der Fragebogen sollte in allen weiterführenden Schulformen, inklusive Förderschulen (Schwerpunkt Lernen), und dadurch im Rahmen von inklusions- und schulspezifischen Forschungsfragen einsetzbar sein. Damit

2. Erste Publikation

einhergehend sollte sich der Fragebogen für schulformübergreifende Vergleiche und Vergleiche zwischen SuS mit und ohne Förderbedarf eignen. c) Die faktorielle Validität des Fragebogens sowie die Messinvarianz über Geschlecht und Schulform sollte mittels *konfirmatorischer Faktorenanalysen* (CFA) überprüft werden. d) Die konvergente und die diskriminante Validität sollte durch die Analyse theoretisch plausibler Zusammenhänge der Selbstkonzeptfacetten mit Außenkriterien belegt werden.

Entwicklung des Fragebogens

Item- und Skalenkonstruktion

Der entwickelte Fragebogen lehnt sich sowohl strukturell als auch inhaltlich an die deutsche Version des SDQ I (Arens et al., 2011) an. Darüber hinaus dienten der FDI 4-6 von Haeblerin et al. (1989), das DISK-Gitter von Rost et al. (2007), die SESSKO von Schöne et al. (2002) und die *revidierte Selbstwertskala nach Rosenberg* (v. Collani & Herzberg, 2003) als Grundlage zur Item- und Skalenkonstruktion. Ein Item wurde den *Physisches Selbstkonzept Skalen* (PSK-Skalen) von Stiller, Würth und Alfermann (2004) entnommen und knapp die Hälfte der Items wurde eigenständig entwickelt (siehe Anhang 2.1). Mit vier bis fünf möglichst einfach formulierten Items pro Skala, einem einfach gehaltenen Antwortformat sowie einem übersichtlichen Layout sollte der Fragebogen auch von SuS mit SPF-L und den damit einhergehenden eingangs beschriebenen Beeinträchtigungen bearbeitet werden können.

Wie bei den SDQs von Marsh (1990c) wurden die Items durchmischt dargeboten und enthalten neben den kognitiv-evaluativen (z. B. „Ich bin gut in Mathe“) auch affektive Aspekte (z. B. „Mathe macht mir Spaß“). Im Gegensatz zum SDQ I sollten die akademischen Selbstkonzeptskalen neben absoluten Urteilen (z. B. „Ich bin gut in Mathe“) auch die soziale Bezugsnorm (z. B. „In Mathe gehöre ich zu den guten Schülern der Klasse“) enthalten, da SuS, insbesondere im schulischen Kontext, soziale Vergleichsprozesse benutzen, um Aussagen über ihre eigenen Fähigkeiten zu machen (vgl. hierzu Marsh, 1987; Schöne et al., 2002). Es wurden ausschließlich positiv formulierte Items verwendet, da negativ formulierte Items einen Einfluss auf das Antwortverhalten und die Faktorstruktur haben können sowie Unklarheiten und Verständnisprobleme, insbesondere bei SuS mit SPF-L, hervorrufen können (siehe hierzu etwa Bühner, 2011). Des Weiteren sollten gegebenenfalls auftretendes Unbehagen oder Verunsicherungen der SuS durch negativ formulierte Items (wie z. B.

2. Erste Publikation

„Ich bin hässlich“ oder „Ich kann einfach nichts richtig machen“ [SDQ I: Arens et al., 2011]) vermieden werden.

Im Hinblick auf die Skalenkonstruktion sollte der entwickelte Fragebogen in Anlehnung an den SDQ I aus acht Skalen bestehen, wobei der Fokus auf das soziale und das akademische Selbstkonzept gelegt wurde.⁴ Insgesamt enthält der Fragebogen vier nicht-akademische Selbstkonzeptskalen (*Selbstkonzept des Aussehens*, *Selbstkonzept der Eltern-*, *Mitschüler-* und *Lehrerbeziehung*), drei akademische Selbstkonzeptskalen (*Generelles schulisches Selbstkonzept*, *Selbstkonzept im Fach Deutsch* und *Selbstkonzept in Mathematik*) und die Skala *Generelles Selbstwertgefühl*. Die drei Subskalen *Selbstkonzept der Eltern-*, *Mitschüler-* und *Lehrerbeziehung* sollten das soziale Selbstkonzept abbilden, da angenommen wird, dass sie die wichtigsten Bezugsgruppen im schulischen Kontext und im Jugendalter darstellen. Zudem ist zu erwarten, dass die Beziehung zum Lehrenden auch Einfluss auf das akademische Selbstkonzept von SuS hat. Die Skala *Selbstkonzept der Lehrerbeziehung* stellt eine eigenständig entwickelte Skala dar und ergänzt die sozialen Selbstkonzeptskalen des SDQ I. Im Hinblick auf die akademischen Selbstkonzeptskalen wurde die Skala „Selbstkonzept für verschiedene Schulfächer“ aus dem SDQ I durch die Skala *Generelles schulisches Selbstkonzept* ersetzt, da davon auszugehen ist, dass sich die Selbstkonzepte von SuS in den einzelnen Schulfächern deutlich unterscheiden. Dies zeigt sich unter anderem an der empirisch nachgewiesenen Unabhängigkeit zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept (z. B. Marsh et al., 1988). Zudem erscheinen Items wie „In allen Schulfächern bin ich gut“ oder „Ich mag alle Schulfächer“ (SDQ I: Arens et al., 2011) augenscheinlich nicht valide, da nur die wenigsten SuS in allen Fächern (gleich) gut sind bzw. viele SuS Lieblingsfächer haben. Fragebögen, die das akademische Selbstkonzept erfassen, wie z. B. die SESSKO von Schöne et al. (2012) und das DISK-Gitter von Rost et al. (2007), beinhalten ebenfalls Skalen zur Messung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts. Die Skala „Lesen“ aus dem SDQ I wurde durch die Skala *Selbstkonzept im Fach Deutsch* ersetzt, da davon auszugehen ist, dass insbesondere in der Sekundarstufe I das Lesen nur einen geringen Teil des Deutschunterrichts ausmacht und somit ein breiter gefasstes verbales Selbstkonzept nur partiell durch die Skala Lesen erfasst würde. Arens et al. (2011)

⁴ Dies begründet sich dadurch, dass im Jugendalter neben dem Aussehen sowohl soziale Beziehungen als auch schulische Selbstkonzepte an Relevanz gewinnen (Stein, 1996; Mummendey, 2006).

2. Erste Publikation

bestätigen diese Problematik und ersetzen in ihrer modifizierten deutschen Version des SDQ I (Arens, 2011; Arens et al., 2013) ebenfalls die Skala Lesen durch die Skala Deutsch.

Beim Antwortformat wurde eine vierstufige Ratingskala mit der zusätzlichen Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ gewählt.⁵ Anders als beim SDQ I wurde eine fünfstufige und damit ungerade Antwortskala bewusst nicht verwendet, um eine Antworttendenz zur Mitte zu vermeiden. Die Entscheidung gegen eine höherstufige Skalierung (sechs oder mehr Antwortkategorien) wurde aufgrund inhaltlicher Überlegungen (eventuelle kognitive Überforderung der Probanden) und daraus resultierender teststatistischer Gründe (Reliabilitäts- und Validitätsoptimierung) getroffen (vgl. hierzu etwa Freund, Tietjens & Strauss, 2013). Auch die eindeutigen Antwortmöglichkeiten in Form von „Nein“, „Eher Nein“, „Eher Ja“ und „Ja“ sollten eine Überforderung der Probanden vermeiden und subjektive Auffassungen der Abstufungen weitestgehend verhindern. Die Antwortkategorie „weiß nicht“ stellt eine gewisse Problematik hinsichtlich der Auswertung und Interpretierbarkeit der Ergebnisse dar; sie wurde jedoch bewusst hinzugenommen, um Ergebnisverzerrungen zu vermeiden. So zeigten Untersuchungen, dass ein hoher Prozentsatz von Befragten ohne eine explizite „weiß nicht“-Beantwortungsmöglichkeit eine falsche Antwort gibt bzw. die Frage überspringen würde (Schumann & Presser, 1981 in Schnell, Hill & Esser, 2011). Das Indifferenzangebot in Form der Antwortkategorie „weiß nicht“ sollte somit gezwungenem bzw. verzerrtem Antwortverhalten vorbeugen.

Experteninterviews

Die erste Fragebogenversion (46 Items) legten wir im November 2013 acht Experten und Expertinnen, darunter sechs Psychologinnen und Psychologen, einem Förderschullehrer und einem Studenten mit diagnostizierter Lernbehinderung (Lese-Rechtschreibschwäche) vor. Die Expertinnen und Experten beurteilten die standardisierte Instruktion, das Antwortformat, die Itemanzahl, den Iteminhalt, das Fragebogendeckblatt, das allgemeine Layout sowie die Durchführungshinweise. Schwachstellen des Fragebogenentwurfs wurden besonders im Hinblick auf das

⁵ Die SuS wurden in der standardisierten Instruktion darauf hingewiesen die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ möglichst wenig zu nutzen.

2. Erste Publikation

Deckblatt sowie den Iteminhalt und die Komplexität einzelner Items ersichtlich und daraufhin geändert.

Vorstudie I

Im Dezember 2013 prüften wir die allgemeine Durchführbarkeit des überarbeiteten Fragebogens (48 Items) mit sechs Siebtklässlern und sieben SuS der neunten Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen ($M_{\text{Alter}} = 14.3$ Jahre, $SD = 1.0$, 2 weiblich). Die SuS bewerteten die Verständlichkeit der Instruktion, das Antwortformat, die Angemessenheit der Fragebogenlänge, die Verständlichkeit der Items und das Layout. Es zeigte sich, dass der Fragebogen problemlos durchgeführt werden konnte. Mehrere SuS hatten jedoch Schwierigkeiten mit Items, die soziale Vergleiche mit anderen (z. B. „Ich kann vieles genauso gut wie andere Jugendliche“; „Ich habe mehr Freunde als die meisten meiner Mitschüler“) oder einen Perspektivwechsel (z. B. „Die meisten meiner Lehrer mögen mich“) erforderten. Hier kamen Verständnisfragen auf und die Antwortkategorie „weiß nicht“ wurde bei den entsprechenden Items von so gut wie allen SuS angekreuzt. Bei den Skalen zum sozialen Selbstkonzept sowie bei der Skala *Selbstkonzept des Aussehens* überarbeiteten oder entfernten wir die entsprechenden Items. Die Skala *Generelles Selbstwertgefühl* überarbeiteten wir aufgrund von Verständnisproblemen vieler SuS komplett, indem wir zwei Items entnahmen und zwei weitere Items inhaltlich modifizierten.⁶

Vorstudie II

Die zweite Vorstudie wurde im Februar 2014 ebenfalls an einer Förderschule (Schwerpunkt Lernen) durchgeführt und bestand aus 27 SuS der Klassenstufen 7 bis 10 ($M_{\text{Alter}} = 15.04$ Jahre, $SD = 1.26$, 10 weiblich). Die qualitative Bewertung des Fragebogens (41 Items) fiel ebenso wie die Durchführung positiv aus. Bei der komplett überarbeiteten Skala *Generelles Selbstwertgefühl* zeigten sich keine Verständnisfragen mehr und die Antwortkategorie „weiß nicht“ wurde deutlich weniger genutzt. Im Hinblick auf die Motivation und die Konzentration der Probanden wollten wir die Länge des Fragebogens auf möglichst wenige Items begrenzen (siehe hierzu Bühner,

⁶ „Wenn ich etwas mache, dann mache ich es gut“ wurde zu „Insgesamt kann ich auf vieles stolz sein“; „Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden“ wurde zu „Insgesamt bin ich mit mir zufrieden“.

2. Erste Publikation

2011). Daher entfernten wir bei den Skalen zum akademischen Selbstkonzept jeweils ein Item, sodass die Endform des Fragebogens, mit den a priori definierten acht Einzelskalen und jeweils vier bis fünf Items pro Skala (siehe Anhang 2.1), so kurz wie möglich und so lang wie nötig erschien, um eine ausreichende Inhaltsvalidität und Messgenauigkeit zu gewährleisten (ebd.).

Methode

Stichproben

Die Gesamtstichprobe setzte sich aus $N = 1\,907$ SuS zwischen 12 und 18 Jahren zusammen ($M_{\text{Alter}} = 14.67$ Jahre, $SD = 1.60$). Die Förderschulstichprobe umfasste 294 SuS mit diagnostiziertem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen im Alter von 12 bis 18 Jahren ($M_{\text{Alter}} = 15.49$ Jahre, $SD = 1.25$) und verteilte sich insgesamt auf 47 7. bis 10. Förderschulklassen (Schwerpunkt Lernen). 1 613 SuS ($M_{\text{Alter}} = 14.52$ Jahre, $SD = 1.61$) besuchten Regelschulen verschiedener Schulformen. Die Zusammensetzung der Substichproben im Hinblick auf Schulform, Klassenstufe und Geschlecht lässt sich Tabelle 2.1 entnehmen.⁷

⁷ In der Gesamtstichprobe sind sieben inkludiert beschulte SuS mit SPF-L enthalten (vgl. Tabelle 2.1), die jedoch aufgrund der zu kleinen Substichprobe nicht gesondert analysiert wurden.

2. Erste Publikation

Tabelle 2.1. Verteilung der Gesamtstichprobe ($N = 1\,907$) nach Schulform, Klassenstufe und Geschlecht

Schulform	Gesamt	FS	HGS ¹	RS ²	Gym ³
Klassenstufe	7 8 9 10	7 8 9 10	7 8 9 10	7 8 9 10	7 8 9 10
Absolute	54 40 55 39	65 78 89 62	22 78 98 70	52 13 14 18	20 11 22 81
Relative	29 21 29 21	22 27 30 21	48 17 21 15	10 26 28 36	33 18 36 13
Weiblich	883 (46	115 (39 %)	196 (42 %)	235 (46 %)	337 (54 %)
Männlich	1 024 (54	179 (61 %)	274 (58 %)	280 (54 %)	291 (46 %)
Gesamtsumme	1 907 (100	294 (100 %)	470 (100 %)	515 (100 %)	628 (100 %)

Anmerkungen: Relative Häufigkeiten sind gerundet. Gesamt = Gesamtstichprobe, FS = Förderschule, HGS = Haupt- und Gesamtschule, RS = Realschule, Gym = Gymnasium. Zur HGS zählen die Grund- und Gemeinschaftsschule, die Stadtteilschule und die Oberschule ohne gymnasiales Angebot. Bei der kooperativen Gesamtschule wurde nach Schulzweigen differenziert; Schülerinnen und Schüler (SuS) des Realschul-/Gymnasialzweigs zählen zur Realschule/zum Gymnasium. ¹ Enthält 4 inkludiert beschulte SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (SPF-L). ² Enthält 1 Schüler mit SPF-L. ³ Enthält 2 Schüler mit SPF-L.

Die Retest-Stichprobe bestand aus $n = 60$ SuS ($M_{\text{Alter}} = 14.80$ Jahre, $SD = 1.14$, 26 weiblich, 68 % Realschule, 32 % Gymnasium).

Durchführung

Die Fragebogenerhebung fand im Zeitraum Mai 2014 bis Februar 2015 statt. Von allen teilnehmenden SuS lag das Einverständnis der Eltern vor. Aus Gründen der Durchführungsobjektivität wurde der Fragebogen den teilnehmenden Schulen nicht zugeschickt, sondern die Befragung wurde, wie schon bei den Vorstudien, durch die Erstautorin oder instruierte Testleiter in jeder Klasse persönlich durchgeführt. Lehrkräfte waren dabei nicht anwesend. Die standardisierte Instruktion wurde laut vorgelesen und etwaige Fragen im Vorfeld geklärt. Die SuS füllten den Fragebogen danach selbstständig aus. Vereinzelt hatten SuS der Förderschule Schwierigkeiten mit dem Lesen und dem Verstehen der Items, sodass hier individuelle Hilfestellung geleistet wurde. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer lag an der Förderschule zwischen 15 und 25 Minuten, bei den SuS an den Regelschulen unter 10 Minuten. Bezüglich der Teilnahmequote zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen der Förderschulstichprobe (ca. 55 %) und den übrigen Substichproben (allgemein ca. 90 %). Die geringe Teilnahmequote an den Förderschulen erklärte sich größtenteils durch den

2. Erste Publikation

geringen Rücklauf der Einverständniserklärungen. Selektive Störeffekte (durch fehlendes Elterneinverständnis) sind somit für die SuS der Regelschule unwahrscheinlich, für die SuS der Förderschule zumindest möglich.

Statistische Analysen

Die grundlegende Datenanalyse erfolgte mit der Statistiksoftware SPSS (Version 22). Die Antwortkategorie „weiß nicht“ wurde als fehlender Wert deklariert. Bei mehr als einem fehlenden Wert pro Skala wurde der entsprechende Skalenmittelwert für den Probanden nicht berechnet. Als statistische Kennwerte berichten wir Skalenmittelwerte und Standardabweichungen sowie als Maße der Reliabilität Cronbachs α und McDonalds ω . Zusätzlich berichten wir über die Nutzung der „weiß nicht“-Kategorie. Die Item- und Reliabilitätsanalysen wurden über die a priori definierten acht Einzelskalen durchgeführt. Die Retest-Reliabilität für ein Intervall von ca. 8 Wochen wurde anhand der Daten einer Substichprobe ($n = 60$) über Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson berechnet.

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität berechneten wir für die Gesamtstichprobe CFAs mit dem Programm *Mplus* (Version 7.1; Muthén & Muthén, 2013). Als Schätzverfahren wurde die *weighted least square mean variance* (WLSMV)-Methode mit Theta-Parametrisierung und paarweisem Fallausschluss verwendet, da bei der Nutzung von nur vier Antwortkategorien nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Antwortdaten intervallskaliert sind und somit ein Schätzer für kategoriale Daten als sinnvollste Option erscheint (Beauducel & Herzberg, 2006). Es wurden verschiedene Faktormodelle spezifiziert (vgl. Abb. 3) und auf ihre Passungsgüte verglichen. In Modell 1 wurde im Sinne eines globalen und eindimensionalen Selbstkonzepts nur ein Faktor angenommen, auf dem die Items aller Skalen laden. Modell 2 differenzierte mit vier Faktoren zwischen einem akademischen, einem sozialen, einem physischen und einem generellen Selbstkonzeptbereich. In Modell 3 wurde die a priori definierte Acht-Faktoren-Lösung erster Ordnung abgebildet, bei dem die jeweils vier bis fünf Items auf den ihnen inhaltlich zugehörigen Skalen laden. Bei Modell 4 wurde ein hierarchisches Messmodell mit einem Faktor zweiter Ordnung spezifiziert, bei dem sich das *Generelle Selbstwertgefühl* aus den auf Ebene 1 lokalisierten Selbstkonzeptfaktoren speist. Als Indizes für einen guten Modellfit wurden der *comparative-fit-index* (CFI), der *Tucker-Lewis-index* (TLI) sowie der *root mean square error of approximation* (RMSEA)

2. Erste Publikation

herangezogen. Für kategoriale Daten indizieren CFI- und TLI-Werte über .960 sowie RMSEA-Werte unter .050 einen guten Modellfit (vgl. hierzu Yu, 2002). Ergänzend berichten wir Chi-Quadrat (χ^2) und Freiheitsgrade (df).

Eine notwendige Voraussetzung für Vergleiche zwischen SuS verschiedener Schulformen ist die faktorielle Invarianz (vgl. hierzu etwa Nusser et al., 2015). Mit den Modellen 5 bis 7 sowie 8 bis 10 überprüften wir, ob sich die faktorielle Struktur als invariant über die Variablen Geschlecht und Schulform⁸ erweist (für einen Überblick zur Umsetzung der Annahmen konfiguraler, starker sowie strikter Messinvarianz bei Verwendung von ordinalskalierten Antwortvariablen siehe Millsap & Yun-Tein, 2004 und auch Schroeders & Wilhelm, 2011; für Richtlinien zur Interpretation des Vergleichs der Gütemaße siehe bspw. Chen, 2007).

Zudem berichten wir die latenten Interkorrelationen für die Selbstkonzeptskalen. Die konvergente und divergente Validität wurde durch die Ermittlung von Zusammenhängen zwischen Außenkriterien und den Selbstkonzeptfacetten überprüft. Die Erfassung der Außenkriterien erfolgte itemweise und zeitgleich zur Befragung. Die Berechnungen erfolgten durch Verwendung des Spearman'schen Rangkorrelationskoeffizienten (r_s), da dieser auch auf ordinale Werte angewendet werden kann.

Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst über die Nutzung der Antwortkategorie „weiß nicht“ berichtet. Dann berichten wir die Befunde zu den Skalenmittelwerten und zur Skalenreliabilität. Anschließend werden die Ergebnisse der Überprüfung der Faktorstruktur des Fragebogens präsentiert sowie die Korrelationen mit Außenkriterien dargestellt.

Nutzung der „weiß nicht“-Kategorie

Im Hinblick auf die Nutzung der „weiß nicht“-Kategorie und der relativen Häufigkeit fehlender Angaben zeigten sich sowohl Unterschiede zwischen den Schulformen als auch zwischen den einzelnen Skalen. So nutzen die SuS der Förderschule die „weiß

⁸ Es wurden alle Schulformen (Förder-, Haupt- und Gesamt-, Realschule und Gymnasium) in die Messinvarianztestung einbezogen.

2. Erste Publikation

nicht“-Kategorie deutlich weniger als die SuS der anderen Schulformen, hatten dafür aber mehr fehlende Angaben (vgl. Tabelle 2.2). Bei den Skalen *Selbstkonzept des Aussehens* und *Generelles schulisches Selbstkonzept* wurde die „weiß nicht“-Kategorie am häufigsten angekreuzt; bei der Skala *Selbstkonzept der Elternbeziehung* am wenigsten. Schulform- und Skalenübergreifend verwendeten SuS mit einem mittleren Selbstkonzept die „weiß nicht“-Kategorie am häufigsten.

Tabelle 2.2. Verwendung der Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ und fehlende Angaben (in Klammern)

	SW	AU	GS	DE	MA	EB	LB	MB
Gesamt	5.4 (0.9)	14.4 (1.7)	8.7 (1.1)	5.9 (0.9)	4.7 (1.1)	1.5 (0.8)	5.6 (0.8)	5.6 (1.1)
FS	2.1 (2.1)	4.2 (3.5)	4.6 (2.2)	3.3 (2.3)	2.7 (2.6)	0.9 (2.2)	1.6 (2.0)	2.1 (2.3)
HGS	3.6 (0.7)	11.9 (1.8)	9.4 (0.7)	6.5 (0.7)	5.2 (0.6)	1.5 (0.4)	4.3 (0.5)	5.3 (0.9)
RS	6.7 (0.5)	17.8 (1.5)	9.5 (0.9)	6.4 (0.5)	5.1 (0.7)	1.6 (0.5)	7.1 (0.3)	6.4 (0.8)
Gym	7.0 (0.9)	18.3 (1.1)	9.5 (1.2)	6.3 (0.8)	4.9 (1.1)	1.6 (0.7)	7.3 (0.7)	6.8 (1.1)

Anmerkungen: Angegeben ist die relative Häufigkeit in Prozent. Gesamt = Gesamtstichprobe, FS = Förderschule, HGS = Haupt- und Gesamtschule, RS = Realschule, Gym = Gymnasium, SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung.

Mittelwerte und Standardabweichungen

Insgesamt wurden die höchsten Skalenmittelwerte für die sozialen Selbstkonzeptskalen *Selbstkonzept der Elternbeziehung* ($M = 3.58$ bis 3.65 ; $SD = 0.54$ bis 0.67) und *Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung* ($M = 3.28$ bis 3.46 ; $SD = 0.54$ bis 0.78) beobachtet. Die niedrigsten Mittelwerte zeigten sich bei den akademischen Selbstkonzeptskalen *Selbstkonzept in Mathematik* ($M = 2.68$ bis 2.85 ; $SD = 0.88$ bis 1.05) und *Selbstkonzept im Fach Deutsch* ($M = 2.57$ bis 2.89 ; $SD = 0.66$ bis 0.71). Die SuS der Förderschule wiesen über alle erfassten Bereiche hinweg höhere Selbstkonzeptwerte als die SuS der anderen Schulformen auf (vgl. Tabelle 2.3). Insbesondere beim *Selbstkonzept der Lehrerbeziehung* unterschieden sich die SuS der Förderschule ($M = 3.40$; $SD = 0.68$) signifikant, $p < .001$ (2-seitig), von den SuS der anderen Schulformen ($M = 2.93$ bis 3.09 ; $SD = 0.63$ bis 0.71). Jungen wiesen

2. Erste Publikation

schulformübergreifend ein höheres *Generelles Selbstwertgefühl* ($d = 0.25$ bis $d = 0.55$; Gesamtstichprobe: $d = 0.37$) auf, sowie ein höheres *Selbstkonzept des Aussehens* ($d = 0.28$ bis $d = 0.53$; Gesamtstichprobe: $d = 0.41$) und ein höheres *Selbstkonzept in Mathematik* ($d = 0.41$ bis $d = 0.45$; Gesamtstichprobe: $d = 0.43$). Mädchen hatten ein höheres *Selbstkonzept im Fach Deutsch* ($d = -0.12$ bis $d = -0.34$; Gesamtstichprobe: $d = -0.24$). Bei den sozialen Selbstkonzeptskalen und beim *Generellen schulischen Selbstkonzept* zeigten sich keine oder nur sehr geringe Geschlechterunterschiede.

Reliabilität

Über alle Schulformen hinweg konnten gute bis sehr gute interne Konsistenzen für die einzelnen Skalen festgestellt werden (α für die Gesamtstichprobe zwischen $\alpha = .79$ und $\alpha = .94$, Omega zwischen $\omega = .91$ und $\omega = .97$, vgl. Tabelle 2.3). Die Retest-Reliabilitäten (r_{tt}) der Skalen fielen bei einem ca. 2-monatigem Messintervall zufriedenstellend bis gut aus ($r_{tt} = .65$ bis $.94$). Das *Generelle schulische Selbstkonzept* ($r_{tt} = .94$), das *Selbstkonzept des Aussehens* ($r_{tt} = .91$) und das *Generelle Selbstwertgefühl* ($r_{tt} = .86$) waren zeitlich am stabilsten. Das *Selbstkonzept der Lehrerbeziehung* erwies sich als am wenigsten stabil ($r_{tt} = .65$).

2. Erste Publikation

Tabelle 2.3. Reliabilitätsmaße Cronbachs α und McDonalds ω , Skalenmittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Selbstkonzeptskalen der Gesamtstichprobe und der einzelnen Schulformen sowie Retest-Reliabilitäten (r_{tt})

	Gesamt ($N = 1\,907$)				Förderschule ($n = 294$)				HGS ($n = 470$)				Realschule ($n = 515$)				Gymnasium ($n = 628$)				Retest ¹ ($n = 60$)
	α	ω	M	SD	α	ω	M	SD	α	ω	M	SD	α	ω	M	SD	α	ω	M	SD	r_{tt}
SW	.84	.91	3.18	0.85	.83	.89	3.32	0.73	.88	.91	3.17	0.73	.79	.94	3.15	1.15	.87	.91	3.14	0.65	.86
AU	.91	.94	2.98	0.89	.91	.95	3.05	0.90	.91	.93	2.96	0.83	.93	.96	2.95	0.86	.91	.95	2.99	0.95	.91
GS	.88	.91	2.88	0.62	.85	.89	3.00	0.69	.88	.92	2.93	0.62	.89	.93	2.80	0.59	.89	.92	2.84	0.59	.94
DE	.90	.93	2.72	0.71	.91	.94	2.89	0.81	.90	.93	2.77	0.71	.88	.92	2.57	0.66	.89	.92	2.73	0.68	.85
MA	.91	.97	2.76	0.94	.94	.96	2.85	0.94	.94	.96	2.80	0.88	.85	.98	2.76	1.05	.94	.96	2.68	0.87	.77
EB	.88	.95	3.62	0.59	.93	.97	3.65	0.67	.89	.95	3.58	0.63	.87	.94	3.62	0.57	.85	.94	3.65	0.54	.73
LB	.88	.92	3.06	0.68	.87	.92	3.40	0.68	.88	.92	3.09	0.71	.87	.91	3.00	0.65	.85	.90	2.93	0.63	.65
MB	.87	.91	3.33	0.64	.84	.89	3.46	0.59	.85	.91	3.28	0.62	.92	.95	3.30	0.78	.84	.90	3.35	0.54	.83

Anmerkungen: Gesamt = Gesamtstichprobe, HGS = Haupt- und Gesamtschule. SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung. ¹ Schülerinnen und Schüler aus den Teilstichproben Realschule und Gymnasium.

Faktorstruktur

Zur Überprüfung der Faktorstruktur wurden die Daten der Gesamtstichprobe analysiert. Es zeigte sich, dass die Passungsgüte der Modelle umso besser ausfällt, je mehr die Bereiche des Selbstkonzepts inhaltlich ausdifferenziert und als eigene Faktoren spezifiziert werden (vgl. Tabelle 2.4). Das Modell mit der postulierten achtfaktoriellen Struktur (Modell 3) wies im Vergleich zu den sparsameren Modellen mit jeweils einem beziehungsweise vier Faktoren die beste Passung auf und zeigte einen guten Modell-Fit. Das hierarchische Modell mit einem Faktor zweiter Ordnung (Modell 4) zeigte einen vergleichsweise schlechteren Modellfit. Bei der Messinvarianztestung ergaben sich trotz anwachsender χ^2 -Teststatistiken keine praktisch bedeutsamen Verschlechterungen in den Gütemaßen CFI, TLI und RMSEA, sodass vollständige Messinvarianz über die Variablen Geschlecht und Schulform angenommen werden kann.

Tabelle 2.4. Fit-Indizes der evaluierten Faktormodelle (Gesamtstichprobe)

Modell	χ^2	<i>df</i>	CFI	TLI	RMSEA	Beschreibung
1	44 396.357	665	.675	.657	.186	1 globaler Selbstkonzeptfaktor
2	18 553.671	659	.867	.858	.119	4 Selbstkonzeptfaktoren
3	3 766.920	637	.977	.974	.051	8 Selbstkonzeptfaktoren
4	10 397.294	659	.928	.923	.088	Hierarchisches Modell
<i>Messinvarianztestung Geschlecht</i>						
5	4 272.553	1 274	.976	.974	.050	Konfigurale Messinvarianz
6	4 485.771	1 372	.975	.975	.049	Starke Messinvarianz
7	4 486.102	1 410	.976	.976	.048	Strikte Messinvarianz
<i>Messinvarianztestung Schulformen</i>						
8	5 411.272	2 548	.978	.976	.049	Konfigurale Messinvarianz
9	5 727.231	2 842	.978	.978	.046	Starke Messinvarianz
10	6 273.601	2 956	.975	.976	.049	Strikte Messinvarianz

Anmerkungen: χ^2 = Chi-Quadrat; *df* = Freiheitsgrade; CFI = comparative-fit-index; TLI = tucker-lewis-index; RMSEA = root mean square error of approximation. Bei der Messinvarianztestung für kategorial kodierte Variablen werden Faktorladungen und Intercepts „in tandem“ restringiert (vgl. *Mplus-Handbuch* S. 485, Muthén & Muthén, 1998-2013).

2. Erste Publikation

Das Muster der latenten Interkorrelationen der Skalen (vgl. Tabelle 2.5) bestätigte die inhaltliche Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts, da die Zusammenhänge zwischen den acht Selbstkonzeptfacetten stark variierten ($r = -.01$ bis $r = .93$). Zwischen den Skalen *Selbstkonzept in Mathematik* und *Selbstkonzept im Fach Deutsch* ließ sich für alle Schulformen eine schwache bis negative Korrelation feststellen ($r = .12$ bis $-.01$), was auf die von Marsh et al. (1988) postulierte Trennung zwischen dem mathematischen und dem sprachlichen Selbstkonzept hinweist.

Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen fanden sich vor allem hinsichtlich der akademischen Selbstkonzeptskalen. Hier zeigten sich bei den SuS der Förder-, der Haupt- und der Gesamtschule deutlich stärkere Korrelationen mit den Skalen *Generelles Selbstwertgefühl*, *Selbstkonzept des Aussehens* und *Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung* als bei den SuS der Realschule und des Gymnasiums. Die Korrelation zwischen der Skala *Selbstkonzept der Elternbeziehung* und den beiden anderen sozialen Selbstkonzeptskalen *Lehrer- und Mitschülerbeziehung* fiel bei den SuS der Förderschule schwächer aus als bei den übrigen drei Schulformen.

2. Erste Publikation

Tabelle 2.5. Interkorrelationen der Selbstkonzeptskalen auf latenter Ebene (standardisierte Koeffizienten)

Skala	SW	AU	GS	DE	MA	EB	LB	MB	SW	AU	GS	DE	MA	EB	LB	MB	SW	AU	GS	DE	MA	EB	LB	MB	
SW									.93	.54	.29	.38	.53	.40	.54		.93	.39	.21	.31	.53	.42	.39		
AU	.91								.90		.39	.24	.25	.35	.25	.48	.90		.24	.07	.18	.39	.34	.41	
GS	.45	.30							.53	.43		.69	.61	.26	.53	.27	.35	.17		.61	.62	.25	.37	.05	
DE	.23	.17	.64						.30	.35	.66		.12	.31	.42	.24	.08	.02	.59		.01	.14	.31	.08	
MA	.33	.19	.68	.06					.37	.23	.78	.12		.05	.34	.16	.26	.12	.73	-.01		.12	.09	.00	
EB	.47	.34	.22	.20	.08				.34	.32	.21	.18	.07		.42	.41	.45	.32	.16	.16	.07		.38	.23	
LB	.38	.26	.41	.32	.19	.34			.29	.20	.29	.22	.03	.19		.46	.31	.19	.37	.27	.21	.34		.25	
MB	.47	.42	.17	.16	.07	.30	.37		.47	.39	.30	.22	.10	.12	.48		.47	.40	.09	.08	.05	.35	.34		

Anmerkungen: Linke Seite = Gesamtstichprobe (Koeffizienten > .03 sind signifikant [$p < .01$]). Mitte = Unterhalb der Diagonalen Förderschule ($n = 294$), oberhalb der Diagonalen Haupt- und Gesamtschule ($n = 470$). Rechte Seite = Unterhalb der Diagonalen Realschule ($n = 515$), oberhalb der Diagonalen Gymnasium ($n = 628$). Die angegebenen Korrelationskoeffizienten beziehen sich auf Modell 3. Koeffizienten > .14 sind signifikant ($p < .01$). SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung.

Konvergente/ divergente Validität

Zur Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität der Selbstkonzeptskalen wurden Korrelationen zu Außenkriterien berechnet.

Schulnoten.⁹ Das *Generelle schulische Selbstkonzept* wies schulformübergreifend eine signifikante positive Korrelation ($p < .01$) zu den beiden Fachzensuren auf (Deutschnote: $r_s = .36$ bis $.44$; Mathematiknote: $r_s = .45$ bis $.50$). Theoriekonform (z. B. Schilling et al., 2006; Marsh et al., 2005) zeigten sich zwischen der Deutschnote und dem *Selbstkonzept im Fach Deutsch* signifikante positive Korrelationen ($r_s = .43$ bis $.56$; $p < .01$) sowie zwischen der Mathematiknote und dem *Selbstkonzept in Mathematik* ($r_s = .53$ bis $.68$; $p < .01$). Die Befunde belegen die konvergente Validität der akademischen Selbstkonzeptskalen. Zwischen der Mathematiknote und dem *Selbstkonzept im Fach Deutsch* ($r_s = .03$ bis $.07$) und der Deutschnote und dem *Selbstkonzept in Mathematik* ($r_s = .05$ bis $.13$) zeigten sich nur schwache Korrelationen, was für die diskriminante Validität der Skalen spricht.

Unterrichtszufriedenheit.¹⁰ Die *Generelle Unterrichtszufriedenheit* korrelierte erwartungsgemäß signifikant positiv ($p < .01$) mit dem *Selbstkonzept der Lehrerbeziehung* ($r_s = .40$ bis $.60$) und dem *Generellen schulischen Selbstkonzept* ($r_s = .19$ bis $.45$). Die *Unterrichtszufriedenheit im Fach Deutsch* zeigte den stärksten Zusammenhang zum *Selbstkonzept im Fach Deutsch* ($r_s = .46$ bis $.62$; $p < .01$) und zum *Selbstkonzept der Lehrerbeziehung* ($r_s = .25$ bis $.44$; $p < .01$), wohingegen sich eine negative bis schwache Korrelation zum *Selbstkonzept in Mathematik* zeigte ($r_s = -.12$ bis $.14$; $p < .01$). Für die *Unterrichtszufriedenheit im Fach Mathematik* zeigte sich eine hohe signifikant positive ($p < .01$) Korrelation zwischen dem *Selbstkonzept in Mathematik* ($r_s = .61$ bis $.70$), dem *Generellen schulischen Selbstkonzept* ($r_s = .31$ bis $.42$) und dem *Selbstkonzept der Lehrerbeziehung* ($r_s = .17$ bis $.37$). Die Korrelation zum *Selbstkonzept im Fach Deutsch* fiel negativ bis schwach aus ($r_s = -.04$ bis $.12$).

⁹ Es wurden die Halbjahreszeugnisnoten in Deutsch und in Mathematik im Format 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend erfragt und rekodiert, so dass ein höherer Wert einer besseren Leistung entspricht.

¹⁰ „Insgesamt bin ich mit dem Unterricht in der Schule zufrieden“ (*Generelle Unterrichtszufriedenheit*); „Insgesamt bin ich mit dem Deutschunterricht zufrieden“ (*Unterrichtszufriedenheit im Fach Deutsch*); „Insgesamt bin ich mit dem Matheunterricht zufrieden“ (*Unterrichtszufriedenheit im Fach Mathematik*)

2. Erste Publikation

Klassenzusammenhalt und Wohlbefinden in der Klasse.¹¹ Der subjektiv wahrgenommene Zusammenhalt sowie das eigene Wohlbefinden in der Klasse korrelierten am höchsten mit dem *Selbstkonzept der Mitschüler*- ($r_s = .42$ bis $.50/r_s = .60$ bis $.68$; $p < .01$) und der *Lehrerbeziehung* ($r_s = .14$ bis $.37/r_s = .22$ bis $.40$; $p < .01$) und liefern Hinweise für die konvergente Validität der beiden Skalen. Bei den SuS der Förder-, der Haupt- und der Gesamtschule fiel der Zusammenhang zwischen den akademischen Selbstkonzeptskalen und dem wahrgenommenen Klassenzusammenhalt und Wohlbefinden in der Klasse deutlich höher aus als bei den SuS der Realschule und des Gymnasiums (vgl. Tabelle 2.6).

Lebenszufriedenheit und Subjektiver Gesundheitszustand. Die gegenwärtige Lebenszufriedenheit wurde in Anlehnung an den *Fragebogen zur temporalen Lebenszufriedenheit* (FTL) von Trautwein (2004) durch das Item „Insgesamt bin ich mit meinem Leben zufrieden“ erfasst und korrelierte schulformübergreifend am stärksten mit den Skalen *Generelles Selbstwertgefühl* ($r_s = .45$ bis $.63$, $p < .01$), *Selbstkonzept des Aussehens* ($r_s = .39$ bis $.56$, $p < .01$) und *Selbstkonzept der Elternbeziehung* ($r_s = .29$ bis $.43$, $p < .01$). Diese Erkenntnisse decken sich mit den empirischen Ergebnissen anderer Studien (z. B. Harter, 1999; Trautwein, 2004) und liefern Belege für die konvergente Validität dieser Skalen. Für den subjektiven Gesundheitszustand („Im Allgemeinen fühle ich mich gesund“) zeigte sich erwartungskonform (z. B. Stiller & Alfermann, 2007; Baby, 2012) ebenfalls der stärkste Zusammenhang zu den Skalen *Generelles Selbstwertgefühl* ($r_s = .30$ bis $.57$, $p < .01$), *Selbstkonzept des Aussehens* ($r_s = .29$ bis $.46$, $p < .01$) und *Selbstkonzept der Elternbeziehung* ($r_s = .26$ bis $.40$, $p < .01$). Bei der Haupt- und Gesamtschule und der Förderschule zeigten sich stärkere Zusammenhänge zwischen den akademischen Selbstkonzeptskalen und der gegenwärtigen Lebenszufriedenheit sowie dem subjektiven Gesundheitszustand als bei der Realschule und dem Gymnasium.

¹¹ „Wir haben einen guten Zusammenhalt in unserer Klasse“ (*subjektiv wahrgenommener Klassenzusammenhalt*); „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“ (*Wohlbefinden in der Klasse*)

2. Erste Publikation

Tabelle 2.6. Spearman Korrelationen der Selbstkonzeptfacetten mit Außenkriterien

	Förderschule ²								Haupt- und Gesamtschule ³							
	GS	DE	MA	LB	MB	EB	SW	AU	GS	DE	MA	LB	MB	EB	SW	AU
Deutschnote	.39	.50	.13	.13	-.00	.12	.08	.06								
Mathenote	.48	.07	.61	.05	-.04	.11	.18	.10								
UZ Generell	.31	.25	.20	.45	.32	.27	.36	.24	.45	.36	.29	.60	.30	.27	.35	.22
UZ in Deutsch	.20	.46	-.03	.44	.28	.16	.21	.18	.35	.62	.14	.44	.18	.29	.21	.15
UZ in Mathe	.41	.02	.61	.22	.15	.08	.30	.17	.40	.12	.69	.37	.21	.14	.32	.18
Zusammenhalt	.18	.19	.07	.28	.49	.17	.23	.23	.15	.11	.15	.37	.50	.16	.26	.18
Wohlbefinden	.17	.08	.09	.38	.63	.14	.33	.22	.27	.31	.19	.40	.60	.24	.37	.26
Lebenszufr.	.20	.19	.22	.12	.18	.29	.45	.39	.37	.25	.18	.30	.37	.43	.63	.56
Gesundheit	.26	.21	.16	.19	.17	.26	.30	.36	.33	.20	.23	.34	.44	.35	.57	.46
	Realschule ³								Gymnasium ³							
	GS	DE	MA	LB	MB	EB	SW	AU	GS	DE	MA	LB	MB	EB	SW	AU
Deutschnote	.44	.56	.11	.12	-.01	.07	-.06	-.14	.36	.43	.05	.05	.03	.04	.08	-.03
Mathenote	.50	.03	.68	.10	-.08	.05	.08	.01	.45	.06	.53	-.00	-.03	.07	.14	.02
UZ Generell	.19	.17	.16	.40	.20	.17	.20	.16	.24	.16	.14	.48	.19	.21	.24	.18
UZ in Deutsch	.19	.56	-.06	.25	.13	.08	.02	-.01	.11	.57	-.12	.32	.09	.13	.18	.07
UZ in Mathe	.42	-.04	.70	.27	.09	.08	.23	.12	.31	-.03	.64	.17	.06	.16	.21	.13
Zusammenhalt	.02	.02	.04	.32	.42	.18	.30	.22	.05	-.06	.01	.14	.44	.13	.11	.12
Wohlbefinden	.06	.04	.02	.27	.68	.20	.37	.29	.07	.07	.04	.22	.61	.17	.25	.23
Lebenszufr.	.14	.00	.12	.19	.31	.40	.58	.46	.16	.05	.08	.28	.22	.41	.61	.52
Gesundheit	.19	.01	.19	.21	.34	.40	.43	.38	.13	.07	.11	.26	.23	.32	.42	.29
	Gesamtstichprobe ¹															
	GS	DE	MA	LB	MB	EB	SW	AU								
Deutschnote	.39	.49	.08	.09	.02	.07	.03	-.04								
Mathenote	.47	.05	.60	.04	-.05	.07	.12	.03								
UZ Generell	.32	.25	.21	.52	.26	.23	.30	.21								
UZ in Deutsch	.22	.57	-.01	.38	.17	.17	.17	.10								
UZ in Mathe	.39	.03	.67	.28	.13	.12	.27	.15								
Zusammenhalt	.09	.06	.06	.27	.47	.16	.22	.18								
Wohlbefinden	.13	.12	.07	.29	.63	.19	.32	.25								
Lebenszufr.	.22	.11	.14	.23	.28	.39	.57	.49								
Gesundheit	.22	.12	.17	.25	.31	.34	.44	.37								

Anmerkungen. Die Außenkriterien wurden durch Einzelitems und zeitgleich zur Befragung erhoben. Bei den Haupt- und Gesamtschülern (HGS) fehlen die Notenangaben (bedingt durch fehlende Angaben und andere Notensysteme). Bei der Berechnung der Korrelationen zu den Noten wurden die HGS daher nicht miteinbezogen. ¹Koeffizienten > .05 oder < -.05 sind signifikant ($p < .05$). ²Koeffizienten > .12 sind signifikant ($p < .05$). ³Koeffizienten > .08 oder < -.08 sind signifikant ($p < .05$). UZ = Unterrichtszufriedenheit. Zusammenhalt = subjektiv wahrgenommener Zusammenhalt in der Klasse. Wohlbefinden = subjektives Wohlbefinden in der Klasse. Lebenszufr. = gegenwärtige Lebenszufriedenheit. Gesundheit = subjektiver Gesundheitszustand. GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens.

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde ein Fragebogen in Anlehnung an die deutsche Version des SDQ I (Arens et al., 2011) entwickelt und empirisch getestet. Es wurde geprüft, ob der Fragebogen sowohl bei SuS der Förderschule (Schwerpunkt Lernen) als auch bei SuS anderer Schulformen einsetzbar ist. Bei der Nutzung der „weiß nicht“-Kategorie fiel auf, dass die SuS der Förderschule diese Kategorie deutlich weniger verwendeten als die übrigen SuS. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass ein Großteil der SuS der Förderschule langsamer liest und damit einhergehend länger über die Beantwortung einer Frage nachdenkt bzw. der Frage mehr Aufmerksamkeit schenkt. Im Hinblick auf die Skalenmittelwerte hatten die SuS der Förderschule bei allen Skalen höhere Werte als die SuS der Regelschule. Die SuS der Haupt- und Gesamtschule wiesen ebenfalls höhere Werte bei den akademischen Selbstkonzeptskalen auf als die SuS der Realschule und des Gymnasiums. Diese Ergebnisse stehen im Widerspruch zu den Befunden anderer deutschsprachiger Studien die, bedingt durch den BFLPE, größtenteils keine oder nur sehr kleine Mittelwertsdifferenzen zwischen den verschiedenen Schulformen berichten (für einen Überblick siehe z. B. Köller, 2004). Eine mögliche Interpretation wäre, dass bei SuS mit SPF-L und gegebenenfalls auch bei leistungsschwachen SuS (Haupt- und Gesamtschule) eine Überschätzung der eigenen Kompetenzen die Ergebnisse beeinflusst und die Selbstkonzepte somit positiv verzerrt sind. Diese Interpretation müsste durch weitere Studien gestützt werden. Die Befunde der Geschlechterunterschiede entsprachen hingegen den Erwartungen und bestätigten die empirischen Ergebnisse anderer Studien (z. B. Renick & Harter, 1988/ 2012; Schilling et al., 2006).

Interessant sind die Ergebnisse hinsichtlich des *Selbstkonzepts der Lehrerbeziehung*. Hier scheinen SuS die eine Förderschule besuchen ein besseres Lehrenden-Lernenden-Verhältnis zu haben als die SuS der anderen Schulformen. Bedingt durch kleinere Klassen und ein in der Regel individuelleres Lernen sowie ein engeres Verhältnis zu den Lehrenden erscheinen diese Befunde nicht verwunderlich. Mit internen Konsistenzkoeffizienten zwischen $\alpha = .84$ und $.91$ ($\omega = .91$ bis $.97$) und Stabilitätskoeffizienten zwischen $r_{tt} = .65$ bis $.94$ wiesen die Skalen zufriedenstellende Kennwerte auf.

Hinsichtlich der Validität des Fragebogens lassen die sorgfältige Skalenkonstruktion und die Überprüfung durch Expertinnen und Experten auf Inhaltsvalidität des entwickelten Instruments schließen. Konfirmatorische Faktorenanalysen und die latenten Interkorrelationen der einzelnen Selbstkonzeptskalen belegten die inhaltliche

2. Erste Publikation

Ausdifferenzierung und die a priori definierte achtfaktorielle Struktur der abgebildeten Selbstkonzeptfacetten. Die multidimensionale Struktur des Selbstkonzepts konnte somit belegt werden, ebenso wie die Messinvarianz über die Gruppierungsvariablen Geschlecht und Schulform. Die vielfach empirisch nachgewiesene Unabhängigkeit zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept (z. B. Marsh, 1990a; Arens et al., 2011) konnte ebenfalls analytisch bestätigt werden. Das *Generelle Selbstwertgefühl* wies ebenso wie in anderen Studien (z. B. Asendorpf & van Aken, 1993; Stein, 1996; Schwanzer, 2002) die höchste Korrelation zum *Selbstkonzept des Aussehens* auf. Mit einer Korrelation von $r = .90$ bis $.93$ fiel der Zusammenhang zwischen *Selbstkonzept des Aussehens* und *Generellem Selbstwertgefühl* jedoch sehr hoch aus. Diese extrem hohe Korrelation könnte insofern interpretiert werden, als dass es sich bei beiden Stichproben um Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren handelt. Das Aussehen und der eigene Körper gewinnen in dieser Lebensphase an Bedeutung und sind dadurch eng verknüpft mit dem generellen Selbstwertgefühl. Um diese Interpretation analytisch zu bestätigen, müssten weitere Studien mit jüngeren SuS stattfinden. Hier sollte der Zusammenhang zwischen den beiden Skalen geringer ausfallen.

Hinweise für die konvergente und diskriminante Validität der akademischen Selbstkonzeptskalen sowie für die Skalen *Selbstkonzept der Mitschüler-* und *Lehrerbeziehung* konnten durch die Zusammenhänge zu den Außenkriterien Schulnoten, Unterrichtszufriedenheit, wahrgenommener Klassenzusammenhalt und Wohlbefinden in der Klasse gefunden werden. Auch für die Skalen *Generelles Selbstwertgefühl*, *Selbstkonzept des Aussehens* und *Selbstkonzept der Elternbeziehung* konnte durch den Zusammenhang mit der gegenwärtigen Lebenszufriedenheit und dem subjektiven Gesundheitszustand eine konvergente Validität dieser Skalen nachgewiesen werden. Interessant ist das inhaltliche Befundmuster, nach dem das akademische Selbstkonzept bei den SuS der Förder-, der Haupt- und der Gesamtschule stärker mit dem *Generellen Selbstwertgefühl*, dem *Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung*, der Lebenszufriedenheit, dem wahrgenommenen Klassenzusammenhalt und dem Wohlbefinden in der Klasse verknüpft ist als bei den SuS des Gymnasiums- und der Realschule. Eine mögliche Interpretation hierfür wäre, dass die akademischen Selbstkonzepte eine höhere Relevanz für leistungsschwache SuS haben (siehe hierzu auch Marsh et al., 2006). Eine methodische Erklärung wäre ebenfalls möglich, insofern leistungsstarke SuS die Items inhaltlich präziser beantworten würden und dadurch

2. Erste Publikation

zwischen den Konstrukten weniger gemeinsame Varianz entstünde als bei einer weniger präzisen Beantwortung durch leistungsschwächere SuS.

Limitationen

Obwohl die vorliegende Studie auf einer Gesamtstichprobe von 1 907 SuS basiert und verschiedene Schulformen repräsentiert, sind die Ergebnisse nur bedingt auf die Gesamtheit deutscher SuS generalisierbar. Zum einen fand die Datenerhebung nur in den Bundesländern Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein statt. Zum anderen können, bedingt durch den relativ geringen Rücklauf der Elterneinverständnisse in der Förderschulstichprobe, selektive Teilnahmeeffekte gewirkt haben. Die Ermittlung der Retest-Stabilität basiert zudem auf Daten von lediglich $n = 60$ SuS. Des Weiteren fehlt die Überprüfung der Retest-Reliabilität bei SuS SPF-L. Diese war aus mehreren Gründen nicht durchführbar (u. a. mangelnde Motivation der SuS, zeitliche und organisatorische Gründe der Schulen). Aus ökonomischen Gründen und um die Konzentration und Motivation der Probanden, insbesondere bei den SuS der Förderschule, zu gewährleisten, wurden die Außenkriterien itemweise erfasst, was als weitere Limitation der Studie gesehen werden muss. Wünschenswert wären hier weiterführende Studien zur Überprüfung der Validität durch den Einsatz bestehender Skalen und Messinstrumente.

Zusammenfassung und Ausblick

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass die eingangs formulierten Ziele weitestgehend erreicht wurden. In Anlehnung an den SDQ I von Arens et al. (2011), konnte ein ökonomisches, reliables und valides Instrument entwickelt werden, welches multiple Facetten des Selbstkonzepts misst und sowohl in Gymnasien, Real-, Haupt-, Gesamt- als auch in Förderschulen in den Klassen 7 bis 10 einsetzbar ist. Der entwickelte Fragebogen ist somit für Forschungszwecke im Bereich schulformübergreifender Vergleiche und für Vergleiche zwischen SuS mit und ohne SPF geeignet. Insbesondere die Entwicklung und Validierung der Skala *Selbstkonzept der Lehrerbeziehung* kann als sinnvolle Ergänzung der bestehenden sozialen Selbstkonzeptskalen gesehen werden.

Literatur

- Arens, A. K. (2011). *Selbstkonzepte von Schülern der Klassenstufe 3 bis 6: Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur*. Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen.
- Arens, A. K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 131–144.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2013). A short german version of the Self Description Questionnaire I: Theoretical and empirical comparability. *International Journal of Research and Method in Education*, 35, 1–24.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64–86.
- Baby, S. (2012). Development of self-concept and health. *Social Science International*, 28(2), 253–263.
- Beauducel, A. & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least square estimation in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 13, 186–203.
- Bildungsbericht (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. (3. Aufl.). München: Pearson-Education.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness-of-fit indicators to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504.

2. Erste Publikation

- Collani, G. v. & Herzberg, P.-Y. (2003): Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 3–7.
- Dönhoff-Kracht, D. (1980). Aspekte des Selbstkonzeptes jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler. Frankfurt am Main: Lang.
- Freund, P. A., Tietjens, M. & Strauss, B. (2013). Using rating scales for the assessment of physical self-concept: Why the number of response categories matters. *Measurement in Physical Education and Exercise science*, 17, 249–263.
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In Lauth, G. W., Grünke, M. & Brunstein, J. C. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl., S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6*. Bern: Haupt.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh.
- KMK (Hrsg.). (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. 10. 1999*. Zugriff am 22. 05. 2015 unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.

2. Erste Publikation

- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636.
- Marsh, H. W. (1990b). *Self Description Questionnaire – I (SDQ I). Manual*. Macarthur, NSW, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1990c). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397–416.
- Marsh, H. W., Tracey, D. K. & Craven, R. G. (2006). Multidimensional self-concept structure for preadolescents with mild intellectual disabilities. A Hybrid Multigroup-MIMC Approach to factorial invariance and latent mean differences. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 795–818.
- Millsap, R. E. & Yun-Tein, J. (2004). Assessing factorial invariance in ordered-categorical measures. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 479–515.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“*. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2013). *Mplus (Version 7.1)* [Computer Software]. Los Angeles, CA.
- Nusser, L., Carstensen, C. H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99–116.
- Renick, M. J. & Harter, S. (1988/2012). *Self-Perception Profile for learning disabled students: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver.

2. Erste Publikation

- Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B., Gebhardt, M., Rolof, C. & Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In Mikula, R. & Kittl-Satran, H. (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 107–119). Graz: Leykam.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). *DISK-GITTER mit SKSLF-8. Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33, 135–142.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 9–18.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Manual*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts – SESSKO (2., neu bearbeitete Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schroeders, U. & Wilhelm, O. (2011). Equivalence of reading and listening comprehension across test media. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 849–869.
- Schwab, S. (2014). Haben Sie wirklich ein anderes Selbstkonzept? Ein empirischer Vergleich von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(3), 116–121.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175–193.

2. Erste Publikation

- Schwanzer, A. D. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, *51*, 183–194.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*, 407–441.
- Stein, R. J. (1996). Physical Self-Concept. In Bracken, B.A. (Eds.), *Handbook of self-concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (pp. 374–394). New York, NY: Wiley & Sons.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2007). Die deutsche Übersetzung des Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ). *Zeitschrift für Sportpsychologie*, *14*, 149–161.
- Stiller, J., Würth, S. & Alfermann, D. (2004). Die Messung des physischen Selbstkonzepts (PSK). Zur Entwicklung der PSK-Skalen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *25*, 239–257.
- Trautwein, U. (2004). Die temporalen Facetten der Lebenszufriedenheit: eine deutsche Adaptation der Skala von Pavot, Diener und Suh (1998). *Diagnostica*, *50*, 182–192.
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. Dissertation, University of California, CA. Los Angeles.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, *19*(2), 145–170.

2. Erste Publikation

Anhang 2.1. Items mit angenommener Skalenzuordnung (in Klammern Abkürzung der Skala)¹²

Skala	Itemwortlaut (in Klammern Itemposition im Fragebogen)
Generelles Selbstwertgefühl (SW)	Insgesamt bin ich mit mir zufrieden. (07)**
	Ich mag vieles an mir. (13)
	Ich finde mich gut so wie ich bin. (21)
	Insgesamt kann ich auf vieles stolz sein. (34)***
Selbstkonzept des Aussehens (AU)	Ich sehe gut aus. (04)***
	Ich bin mit meinem Körper zufrieden. (18)***
	Ich mag mein Aussehen. (31)*
Generelles schulisches Selbstkonzept (GS)	Ich finde vieles an mir hübsch. (35)*
	Ich bin gut in der Schule. (01)*
	In der Schule lerne ich schneller als die meisten meiner Mitschüler. (09)
	Die meisten Aufgaben in der Schule fallen mir leicht. (15)**
Selbstkonzept im Fach Deutsch (DE)	In meiner Klasse gehöre ich zu den guten Schülern. (23)
	In der Schule komme ich gut mit. (28)
	In Deutsch gehöre ich zu den guten Schülern der Klasse. (03)**
	Das Fach Deutsch macht mir Spaß. (11)
Selbstkonzept in Mathematik (MA)	Ich bin gut im Fach Deutsch. (17)*
	Im Fach Deutsch komme ich gut mit. (25)
	In Deutsch lerne ich schneller als die meisten meiner Mitschüler. (30)*
	In Mathe komme ich gut mit. (06)
Selbstkonzept der Elternbeziehung (EB)	Mathe macht mir Spaß. (20)
	In Mathe lerne ich schneller als die meisten meiner Mitschüler. (26)*
	In Mathe gehöre ich zu den guten Schülern der Klasse. (33)**
	Ich bin gut in Mathe. (37)*
Selbstkonzept der Lehrerbeziehung (LB)	Meine Eltern sind für mich da wenn ich sie brauche. (02)
	Ich bin meinen Eltern wichtig. (10)
	Ich mag meine Eltern. (16)*
	Mit meinen Eltern kann ich über fast alles reden. (24)*
Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung (MB)	Ich verstehe mich gut mit meinen Eltern. (29)***
	Mit den meisten meiner Lehrer komme ich gut klar. (08)
	Mit den meisten meiner Lehrer kann ich gut reden. (14)
	Ich mag die meisten meiner Lehrer. (22)
Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung (MB)	Die meisten meiner Lehrer sind für mich da, wenn ich in der Schule Probleme habe. (27)
	Mit den meisten meiner Lehrer verstehe ich mich gut. (38)
	Ich bin gerne mit meinen Mitschülern zusammen. (05)**
	Ich habe viele Freunde in meiner Klasse. (12)*
Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung (MB)	Die meisten meiner Mitschüler mögen mich. (19)*
	Mit den meisten meiner Mitschüler kann ich gut reden. (32)
	Ich mag die meisten meiner Mitschüler. (36)

Anmerkungen: Endgültige Fassung des Fragebogens. *Modifizierte Items (angelehnt an den SDQ I von Arens et al., 2011) **Modifizierte Items angelehnt an die Rosenberg Skala (Item 07), die SESSKO (Item 15), das DISK-Gitter (Item 03, 33), den FDI-4-6 (Item 05) ***Die Items 29; 34 und 04 sind der deutschen Version des SDQ I (Arens et al., 2011) entnommen. Item 18 entstammt der PSK-Skala von Stiller et al. (2004).

¹² Der vorliegende Anhang ist in der *Diagnostica* als Elektronisches Supplement verfügbar.

3. Zweite Publikation

Quantitative und Qualitative Befunde zum Selbstkonzept und zum allgemeinen und schulischen Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Inklusion

Die zweite Studie basiert auf einem Artikel der bei der Zeitschrift *Empirische Pädagogik* eingereicht wurde und sich dort aktuell im Reviewprozess befindet.

Weber, K. E. & Freund, P.A. (zweite Begutachtung). Quantitative und Qualitative Befunde zum Selbstkonzept und zum allgemeinen und schulischen Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Inklusion. *Empirische Pädagogik*.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurde empirisch überprüft, inwieweit sich multiple Selbstkonzeptfacetten von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen (SPF-L) in Abhängigkeit von der Beschulungsart unterscheiden. Hierzu wurden 153 inklusiv beschulte SuS, 368 SuS aus Förderschulen und 797 SuS ohne SPF quantitativ befragt. Inklusiv beschulte SuS mit SPF-L wiesen ein deutlich schlechteres akademisches Selbstkonzept auf als die SuS an Förderschulen und die SuS ohne SPF. Für das generelle Selbstwertgefühl, Aussehen und die sozialen Selbstkonzeptfacetten Eltern- und Mitschülerbeziehung zeigten sich keine Unterschiede. SuS mit SPF-L hatten unabhängig von der Beschulungsform ein besseres Selbstkonzept der Lehrerbeziehung. Zusätzlich wurden das allgemeine und das schulische Wohlbefinden von SuS mithilfe quantitativer und qualitativer Befragungen, im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes, erfasst. Hier zeigten sich geringfügige Unterschiede zugunsten der SuS ohne SPF und der SuS aus Förderschulen. Die qualitativen Einzelinterviews zeugten größtenteils von gelungenen Inklusionsprozessen.

Schlüsselwörter: Inklusion; Selbstkonzept; sonderpädagogischer Förderbedarf; schulisches Wohlbefinden, Mixed-Method

Self-concept and well-being of students in different educational placements: Quantitative and Qualitative findings

Abstract

The present study investigated the differences in multiple facets of self-concept for students with and without learning disabilities (LD) in different educational placements. The sample included 153 students with LD in regular classes, 368 students with LD in special schools and 797 students without LD. The results indicate that students with LD in regular classes obtain significantly lower academic self-concept scores than their classmates without LD and those students with LD in special schools. There were no significant differences between the groups regarding global self-esteem, physical appearance and the social self-concept facets parent relations and classmate relations. Regardless of the educational setting, students with LD had a higher self-concept of teacher relations. In addition, we examined the general and the school well-being of students with and without LD using mixed-methods. The results show slight differences in favor of students without LD and students with LD in special schools. The findings of the qualitative interviews indicate for the most part successful inclusion processes.

Keywords: inclusion; self-concept; special educational needs; school well-being; mixed-method

Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 ist die inklusive Beschulung ein kontrovers diskutiertes Thema der deutschen Bildungspolitik (vgl. hierzu etwa Löser & Werning, 2013, Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014, Grosche, 2015). Befürwortende einer gemeinsamen Beschulung argumentieren, dass alle Schülerinnen und Schüler (SuS) von heterogenen Lerngruppen profitieren und das Zugehörigkeitsgefühl und Miteinander gestärkt wird, wohingegen Separation zu Entfremdung und Ausgrenzung führt (vgl. z.B. Scharenberg, 2012; Wocken, 2015). Weitere Argumente sind die besseren Lern- und Entwicklungsfortschritte von SuS mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* (SPF), die gemeinsam mit SuS ohne SPF unterrichtet werden, und die Entwicklung höherer sozialer Kompetenzen von SuS ohne SPF durch gemeinsamen Unterricht (Klemm, 2009). Befürwortende einer separaten Beschulung führen hingegen an, dass Förderschulen besser für die besonderen Bedürfnisse von SuS mit SPF geeignet seien, dass homogene Lerngruppen eine bessere Förderung ermöglichen und dass eine gemeinsame Beschulung das Ausgrenzungsrisiko für SuS mit SPF erhöht (siehe hierzu Löser & Werning, 2013; Huber & Wilbert, 2012; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Eine objektive und differenzierte Diskussion wird vielfach durch ideologische Standpunkte und normative Aspekte erschwert. Zusätzlich prägen erhebliche Forschungsdesiderata und widersprüchliche Befunde die polarisierte Debatte (vgl. hierzu etwa Ellinger & Stein, 2012). Um die Diskussion auf einer wissenschaftlich fundierten Ebene führen zu können, bedarf es weiterer empirischer Studien zu den Effekten einer gemeinsamen Beschulung von SuS mit und ohne SPF.

Im vorliegenden Beitrag wird aus diesem Grund empirisch überprüft, inwieweit sich multiple Selbstkonzeptfacetten von SuS mit und ohne SPF-L in Abhängigkeit von der Beschulungsart unterscheiden. Zusätzlich wird das allgemeine und das schulische Wohlbefinden von SuS mithilfe quantitativer und qualitativer Befragungen erfasst. Die vorliegende Studie grenzt sich damit methodisch von anderen Studien in diesem Bereich ab, indem sowohl die Stärken quantitativer als auch qualitativer Forschung gezielt und im Sinne eines Mixed-Method-Ansatzes kombiniert genutzt wurden.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen

Ein *sonderpädagogischer Förderbedarf* besteht bei SuS, die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erhebliche Beeinträchtigungen aufweisen, dass sie ohne besondere sonderpädagogische Unterstützung im Regelunterricht nicht hinreichend gefördert werden können (KMK, 1999). SuS, bei denen ein SPF im Bereich *Lernen* diagnostiziert wurde, zeichnen sich durch gravierende Lernschwierigkeiten und Beeinträchtigungen in grundlegenden Entwicklungsbereichen aus, u.a. in der Aufmerksamkeit, der Konzentration, der Motivation und der Grob- und Feinmotorik (KMK, 1999; Grünke & Grosche, 2014) sowie durch Defizite hinsichtlich bestimmter Arbeitsgedächtnisfunktionen (vgl. hierzu Mähler, 2007). Die Feststellung eines SPF erfolgt durch Einleitung eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens (Bildungsbericht, 2014). Insgesamt werden in Deutschland knapp eine halbe Millionen (ca. 493 000) SuS sonderpädagogisch gefördert (ebd.). Im Schuljahr 2012/2013 wurden von diesen Schülern ca. 28% an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (Bildungsbericht, 2014). Es werden acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte voneinander unterschieden, wobei der Förderschwerpunkt Lernen mit ca. 40 % den größten Förderschwerpunkt ausmacht (vgl. Klemm, 2013). Die Anzahl der SuS mit SPF-L, die in Regelschulen unterrichtet werden, betrug im Schuljahr 2012/ 2013 ca. 31 % (Bildungsbericht, 2014).

Zum Selbstkonzept im schulischen Kontext

Eine wichtige Variable im Zusammenhang mit der Beschulungsform ist das Selbstkonzept von SuS, also die eigene Wahrnehmung, Einschätzung und auch Bewertung ihrer Fähigkeiten und Eigenschaften. In diversen Studien konnte gezeigt werden, dass ein positives Selbstkonzept über die Lebensspanne hinweg mit besseren sozialen Beziehungen und einer höheren Lern- und Leistungsmotivation einhergeht (z.B. Deihl, Vicary & Deike, 1997) sowie eine relevante Voraussetzung für Lebenszufriedenheit und psychische und physische Gesundheit darstellt (Trautwein, 2004; Baby, 2012). Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts von SuS kann daher als erstrebenswertes Bildungsergebnis gesehen werden (Whitley, 2008). Dies gilt insbesondere für SuS mit SPF, da bei dieser Gruppe die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts durch Schwierigkeiten in sozialen und akademischen Settings und möglichen Stigmatisierungen erschwert werden kann (vgl. hierzu Whitley, 2008, Huck, Kemp & Carter, 2010, Schwab, 2014a).

3. Zweite Publikation

Erfahrungen mit der jeweiligen Umwelt, soziale Vergleiche mit anderen und die daraus resultierenden eigenen Interpretationen spielen bei der Selbstkonzeptgenese eine wichtige Rolle (vgl. hierzu etwa die Definition und die theoretischen Konzeptualisierungen von Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). SuS nutzen demnach die Leistungen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen als Referenzpunkte für die Einschätzung ihrer eigenen Leistungsfähigkeiten. Demnach hat eine leistungsstarke Klasse als Bezugsgruppe einen negativen Effekt auf das eigene akademische Selbstkonzept (vgl. hierzu u.a. Köller, 2004). Marsh (1987) beschreibt dies als *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (BFLPE). SuS mit SPF im *Schwerpunkt Lernen* (SPF-L) haben somit in inklusiv beschulten Klassen ein höheres Risiko ein negatives akademisches Selbstkonzept zu entwickeln, da sie sich tendenziell ausschließlich mit Leistungsstärkeren vergleichen. Bei SuS mit SPF-L an Förderschulen ist aufgrund leistungshomogenerer Klassen davon auszugehen, dass diese SuS über ein positiveres akademisches Selbstkonzept verfügen.

Aktueller Forschungsstand zum Selbstkonzept

Im internationalen Raum sind die Auswirkungen unterschiedlicher Beschulungsformen (inklusive bzw. integrative Settings versus exklusive Settings) auf das Selbstkonzept von SuS mit SPF-L bereits Gegenstand einer Vielzahl von Studien gewesen (für eine Übersicht siehe Chapman 1988; Zeleke, 2004). So gut wie alle internationalen Studien kommen dabei zu dem Ergebnis, dass inklusiv unterrichtete SuS mit SPF-L ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept aufweisen als ihre Klassenkameradinnen und -kameraden ohne SPF-L oder SuS mit SPF-L in Förderschulen (vgl. hierzu u.a. Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996; Bless, 2000; Gans, Kenny & Ghany, 2003, Bless & Mohr, 2007; für einen Überblick siehe die Meta-Analysen von Bear, Minke, & Manning, 2002, 61 Studien sowie Zeleke, 2004, 41 Studien). Im Hinblick auf das generelle Selbstwertgefühl und das soziale Selbstkonzept zeichnet sich hingegen ein deutlich heterogeneres Bild ab. SuS mit SPF-L wiesen in einigen Studien ein niedrigeres soziales Selbstkonzept auf als ihre Mitschülerinnen und -schüler; in anderen Studien zeigten sich hingegen keine Unterschiede (für einen Überblick siehe Bear et al., 2002 und Zeleke, 2004).

Im Vergleich zum englischsprachigen Raum steckt die Selbstkonzeptforschung in Deutschland im Hinblick auf die Auswirkungen inklusiver Beschulung noch in den Kinderschuhen. Zwar lassen sich in den letzten Jahren verstärkt Studien zum Thema Inklusion finden, jedoch zeigt sich weiterhin ein Mangel an fundierten empirischen Studien

3. Zweite Publikation

aus dem Bereich der Selbstkonzeptforschung. Bei den bisherigen deutschsprachigen Studien lassen sich ähnliche Ergebnisse finden wie im internationalen Raum. Die meisten Studien ergaben, dass SuS, die eine Förderschule besuchen, ein höheres akademisches Selbstkonzept aufweisen als Schüler mit SPF in Integrationsklassen (vgl. Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1991 & Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010 für die Schweiz und Sauer, Ide & Borchert, 2007 für Schleswig-Holstein). Für Österreich wurden diese Ergebnisse teilweise widerlegt. So fanden Rossmann, Gasteiger Klicpera, Gebhardt, Roloff & Weindl (2011) sowie Schwab (2014a) keine Unterschiede im akademischen Selbstkonzept von SuS mit SPF in integrativen und separativen Settings. Diese widersprüchlichen Befunde lassen sich zum einen auf unterschiedliche Konzepte und Umsetzungen der inklusiven Beschulung zurückführen und zum anderen auf unterschiedliche Forschungsmethoden und -instrumente. Bei den meisten deutschsprachigen Studien (Sauer et al., 2007; Rossmann et al., 2011; Schwab, 2014a) wurde der *Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern* (FDI 4-6) von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer (1989) verwendet um das Selbstkonzept von SuS zu messen. Dieser Fragebogen misst allerdings das schulische Integriertsein von Kindern und Jugendlichen (Haeberlin et al, 1989; Venetz, Zurbriggen, Eckhart, 2014) und nicht explizit das Konstrukt Selbstkonzept. Zudem sind die Forschungsergebnisse aus Österreich und aus der Schweiz nur eingeschränkt übertragbar auf das Schulsystem in Deutschland. Kenntnisse über das Selbstkonzept von Sekundarstufenschülern mit SPF-L in inklusiv beschulten Settings in Deutschland fehlen demnach weitestgehend.

Aktueller Forschungsstand zum allgemeinen und zum schulischen Wohlbefinden

Bezogen auf die allgemeine Lebenszufriedenheit sind SuS mit einem höheren Wohlstandsniveau mit ihrem Leben zufriedener und SuS an Hauptschulen geben eine etwas geringere Lebenszufriedenheit an (vgl. hierzu Ravens-Sieberer & Thomas, 2003). Hinsichtlich des subjektiven Gesundheitszustands bewerten Kinder und Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Status ihren eigenen körperlichen Gesundheitszustand schlechter als diejenigen mit einem besseren sozioökonomischen Hintergrund (vgl. Hurrelmann, Klocke, Melzer & Ravens-Sieberer, 2003). Als ein Teil der allgemeinen Lebenszufriedenheit gilt das Wohlbefinden in der Schule (Schwab, 2014b). Schulisches Wohlbefinden ist eine wichtige Variable im Zusammenhang mit gelingenden Lernprozessen

3. Zweite Publikation

und, insbesondere in inklusiven Schulen, ein Indikator für Schulqualität (Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015). Bezogen auf SuS mit SPF-L deuten verschiedene Studien darauf hin, dass sich SuS mit SPF-L in inklusiven Settings weniger wohl fühlen; jedoch gibt es auch Studien, die keine Unterschiede finden konnten oder die Hinweise darauf fanden, dass sich inklusiv beschulte SuS wohler fühlen als SuS in Förderschulklassen (für einen Überblick siehe Schwab, 2014b). Bezogen auf die Schulzufriedenheit konnte in der Studie von McCoy und Banks (2012) gezeigt werden, dass SuS mit SPF-L die Schule im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne SPF weniger mögen.

Fragestellungen und Hypothesen

Welche Auswirkungen die schulische Inklusion auf das Selbstkonzept sowie auf das Selbstwertgefühl von SuS mit SPF-L hat, ist in Deutschland – insbesondere in den weiterführenden Schulen – weitestgehend unerforscht. Die erste Fragestellung lautet daher folgendermaßen: Wie unterscheidet sich das Selbstkonzept von inklusiv beschulten SuS mit SPF-L von dem Selbstkonzept ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne SPF und von dem von SuS mit SPF-L in Förderschulen? Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde eine quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt. Einhergehend mit theoretischen Modellen (BFLPE) und bestehenden empirischen Untersuchungen wird davon ausgegangen, dass inklusiv beschulte SuS mit SPF-L ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept aufweisen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und als SuS mit SPF-L an Förderschulen. Bedingt durch kleinere Klassen und ein persönlicheres Lehrer-Schüler-Verhältnis wird angenommen, dass SuS an Förderschulen ein besonders positives Selbstkonzept der Lehrerbeziehung aufweisen. Ob sich Unterschiede hinsichtlich des generellen Selbstwertgefühls und den sozialen Selbstkonzeptfacetten Eltern- und Mitschülerbeziehung zeigen, soll explorativ untersucht werden. Darüber hinaus fehlen Erkenntnisse über die subjektiven und individuellen Eindrücke von SuS hinsichtlich ihres allgemeinen und schulischen Wohlbefindens im Kontext von Inklusion. Die zweite Fragestellung lautet daher folgendermaßen: Wie fühlen sich SuS mit und ohne SPF-L in ihrer Klasse/ Schule und wie zufrieden sind sie mit ihrer Lebenssituation? Diese Fragestellung wurde mithilfe quantitativer und qualitativer Befragungen explorativ untersucht.

Methode

Stichprobe

Es wurden insgesamt 1 318 SuS aus 53 Förderschulklassen und 63 Haupt-, Gesamt- und Realschulklassen in den Bundesländern Niedersachsen und Hamburg befragt. Hiervon wiesen 521 SuS einen SPF im Schwerpunkt Lernen auf¹³ und von diesen besuchten 368 SuS (71 %) eine Förderschule. Die SuS ohne SPF waren im Schnitt 13.25 Jahre alt ($SD = 1.43$), die SuS mit SPF- L aus den Regelschulklassen waren 13.28 Jahre alt ($SD = 1.55$) und die SuS aus den Förderschulklassen waren mit 15.27 Jahren ($SD = 1.37$) etwas älter. Die Zusammensetzung der Stichprobe im Hinblick auf sonderpädagogischen Förderbedarf, Klassenstufe und Geschlecht lässt sich Tabelle 3.1 entnehmen.

Tabelle 3.1. Verteilung der Gesamtstichprobe ($N = 1\ 318$) nach sonderpädagogischem Förderbedarf, Klassenstufe, Geschlecht

	SuS mit SPF-L aus Regelschulen ¹						SuS mit SPF-L aus Förderschulen ²						SuS ohne SPF					
	5	6	7	8	9	10	5	6	7	8	9	10	5	6	7	8	9	10
Absolut	34	47	32	25	10	5	4	13	74	101	105	71	91	251	197	163	66	29
Relativ (in %)	22	31	21	16	7	3	1	4	20	27	29	19	11	32	25	21	8	4
Weiblich	78 (51 %)						144 (39,1 %)						384 (48,2 %)					
Männlich	75 (49 %)						224 (60,9 %)						413 (51,8 %)					
Gesamtsumme	153 (100 %)						368 (100 %)						797 (100 %)					

Anmerkungen: Relative Häufigkeiten sind gerundet. ¹Zu den Regelschulen zählen die Hauptschule, die Realschule, die Integrierte Gesamtschule, die Stadtteilschule und die Oberschule. ²Hierzu zählen ausschließlich Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Seit dem Schuljahr 2013/14 wurde in Niedersachsen die inklusive Schule aufsteigend mit den Klassen 1 und 5 eingeführt. Parallel hierzu ist die Aufnahme in eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen seit dem Schuljahr 2013/2014 nicht mehr möglich (vgl. Niedersächsischer Bildungsserver, 2016). Hierdurch bedingt, stammt die Mehrheit der befragten inklusiv beschulten SuS mit SPF-L aus den Klassenstufen 5 und 6, wohingegen die meisten der befragten Förderschülerinnen und –schüler aus den Klassenstufen 7 und 8 stammen.

¹³ SuS mit einem anderen sonderpädagogischen Förderbedarf wurden aus Gründen mangelnder Vergleichbarkeit aus den Analysen ausgeschlossen. Dies betraf 12 SuS mit dem Schwerpunkt Sozial-Emotionale Entwicklung, 8 SuS mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung, 3 SuS mit einer körperlichen Behinderung und 1 Schüler mit dem Förderbedarf Sprache.

3. Zweite Publikation

Für die qualitative Studie wurden vertiefende Einzelinterviews mit 26 SuS mit SPF-L aus vier Förderschulklassen (M Alter = 14.39 Jahre, SD = 1.75) sowie mit 16 inklusiv beschulten SuS mit SPF-L (M Alter = 13.96 Jahre, SD = 1.41) und mit 20 SuS ohne SPF (M Alter = 13.55 Jahre, SD = 0.97) aus sechs Regelschulklassen geführt.

Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie basiert auf einer Mixed-Methods-Untersuchung in Form eines explanativen Designs (für detailliertere Ausführungen zu Mixed Methods vgl. z.B. Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschner & Ziegelbauer, 2012). Die zunächst quantitative Forschungsphase wurde ergänzt um eine vertiefende qualitative Forschungsphase. In der empirischen Sonderpädagogik werden oftmals Gruppenvergleiche zwischen SuS mit und ohne SPF durchgeführt, ohne dass die verwendeten Messinstrumente für SuS mit SPF konzipiert wurden (vgl. hierzu Schwab & Helm, 2015). Die von uns erhobenen quantitativen Daten basieren auf dem *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* von Weber & Freund (2016), der speziell für SuS mit SPF-L konzipiert wurde. Der Fragebogen enthält vier nicht-akademische Selbstkonzeptskalen (*Selbstkonzept des Aussehens, Selbstkonzept der Eltern-, Mitschüler- und Lehrerbeziehung*), drei akademische Selbstkonzeptskalen (*Generelles schulisches Selbstkonzept, Selbstkonzept im Fach Deutsch und Selbstkonzept in Mathematik*) und die Skala *Generelles Selbstwertgefühl*. Die Validierung wurde anhand einer Gesamtstichprobe von $N = 1\,907$ SuS verschiedener Schulformen ($n = 294$ SuS aus Förderschulklassen) vorgenommen und die Messinvarianz über die Gruppierungsvariablen Geschlecht und Schulform konnte belegt werden. Für detailliertere Informationen zur Entwicklung und Validierung des Fragebogens siehe Weber & Freund, 2016. Ergänzend wurden allen SuS Fragen zum allgemeinen (*Lebenszufriedenheit, subjektiver Gesundheitszustand*) und zum schulischen Wohlbefinden (*Zufriedenheit mit dem Unterricht, Wohlbefinden in der Klasse*) gestellt.

Die leitfadengesteuerten Einzelinterviews dienten der Vertiefung dieser Fragen und baten die Möglichkeit gezielt nachzufragen und individuelle Sichtweisen einzelner SuS einzuholen.¹⁴ Zudem wurde in den Einzelinterviews u.a. danach gefragt, ob die SuS das Gefühl haben, dass die Lehrkräfte alle SuS gleich behandeln und ob der/ die Interviewte lieber auf eine andere Schule gehen würde. Mithilfe von Interviewprotokollen und

¹⁴ Der Interviewleitfaden ist auf Anfrage bei der Erstautorin erhältlich.

3. Zweite Publikation

Feldnotizen wurden die Gespräche handschriftlich aufgezeichnet und anschließend in einem zusammenfassenden Protokoll dokumentiert (zur genauen Durchführung und Dokumentation von Leitfadeninterviews vgl. z.B. Flick, 2011). Da die qualitative Untersuchung eine Ergänzung des quantitativen Vorgehens darstellt, werden im Ergebnisteil nur die für die Fragestellung relevanten Erkenntnisse und Aussagen wiedergegeben.

Durchführung

Die quantitative Befragung fand während der Schulzeit statt und wurde von instruierten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt. Von allen teilnehmenden SuS lag das Einverständnis der Eltern vor und die SuS wurden vor der Befragung über ihre freiwillige und anonyme Teilnahme aufgeklärt. Nach einer standardisierten Instruktion durch die Testleitenden füllten die SuS den Fragebogen selbstständig aus. Einige wenige SuS mit SPFL hatten Schwierigkeiten mit dem Lesen der Fragebogen-Items, sodass in diesen Fällen von einem der Testleitenden individuelle Hilfe geleistet wurde. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer lag bei 10 bis 15 Minuten. Die leitfadengesteuerten Einzelinterviews wurden im Anschluss an die quantitative Befragung in einem gesonderten Raum durchgeführt und dauerten ebenfalls ca. 15 Minuten.

Statistische Analysen

Als statistische Kennwerte berichten wir sowohl manifeste als auch latente Skalenmittelwerte und Standardabweichungen sowie als Maße der Reliabilität Cronbachs α und McDonalds ω . Anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) wurde zunächst die Güte des Messinstruments überprüft. Als Schätzverfahren wurde die Weighted Least Square Mean Variance (WLSMV)-Methode mit Theta-Parametrisierung und paarweisem Fallausschluss verwendet, da bei der Nutzung von nur vier Antwortkategorien nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Antwortdaten intervallskaliert sind und somit ein Schätzer für kategoriale Daten als sinnvollste Option erscheint (vgl. hierzu etwa Beauducel & Herzberg, 2006). Als Indizes für einen guten Modellfit werden in erster Linie der Comparative-Fit-Index (CFI), der Tucker-Lewis-Index (TLI) sowie der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) herangezogen, da der χ^2 -Test stark von der Stichprobengröße beeinflusst wird (vgl. hierzu Cheung & Rensvold, 2002). Für die Beurteilung der Modellgüte verwenden wir die von Hu und Bentler (1999) empfohlenen Schwellenwerte. Danach indizieren CFI- und TLI-Werte über .95 sowie RMSEA-Werte

3. Zweite Publikation

unter .06 einen guten Modellfit. Ergänzend berichten wir die Chi-Quadrat-Teststatistiken (χ^2) und die Freiheitsgrade (df). Bevor ein latenter Mittelwertvergleich zwischen SuS mit und ohne SPF durchgeführt werden kann, muss sichergestellt werden, dass die Messeigenschaften der verwendeten Skalen über die Gruppen hinweg invariant sind (vgl. hierzu etwa Nusser, Carstensen & Artelt, 2015; Schwab & Helm, 2015). Mit den Modellen 2 bis 4 überprüften wir durch schrittweise Vornahme von Restriktionen des Basismodells, ob sich die faktorielle Struktur als invariant über die Variable Förderbedarf erweist (für einen Überblick zur Umsetzung der Annahmen konfiguraler, starker sowie strikter Messinvarianz bei Verwendung von ordinalskalierten Antwortvariablen siehe bspw. Millsap & Yun-Tein, 2004 oder Schroeders & Wilhelm, 2011). Zur Beantwortung der zugrunde liegenden Fragestellungen vergleichen wir anschließend die Mittelwerte zwischen den drei Substichproben auf manifester Ebene anhand Cohens d (vgl. Tabelle 3.4) sowie auf latenter Ebene (vgl. Tabelle 3.5).

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Befunde zu den Skalenmittelwerten und zur Skalenreliabilität sowie die Ergebnisse der manifesten und latenten Mittelwertvergleiche dargestellt. Anschließend werden die quantitativen Erkenntnisse zum allgemeinen und zum schulischen Wohlbefinden berichtet. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews zusammenfassend dargestellt.

Reliabilität

Die Subskalen des verwendeten Fragebogens wiesen in der vorliegenden Studie für alle Substichproben gute interne Konsistenzen auf (α zwischen $\alpha = .79$ und $\alpha = .93$; Omega zwischen $\omega = .85$ und $\omega = .97$, vgl. Tabelle 3.2).

3. Zweite Publikation

Tabelle 3.2. Reliabilitätsmaße Cronbachs α und McDonalds ω

	Gesamtstich- probe		SuS mit SPF-L aus Regelschulen		SuS mit SPF-L aus Förderschulen		SuS ohne SPF	
	α	ω	α	ω	α	ω	α	ω
SW	.84	.89	.81	.87	.85	.90	.84	.89
AU	.89	.93	.87	.91	.90	.94	.89	.93
GS	.86	.90	.79	.85	.84	.88	.85	.89
DE	.88	.92	.85	.91	.91	.94	.87	.91
MA	.93	.96	.90	.95	.93	.96	.93	.96
EB	.89	.96	.80	.94	.93	.97	.86	.95
LB	.89	.93	.91	.94	.88	.92	.90	.93
MB	.85	.90	.87	.93	.83	.88	.86	.90

Anmerkungen: SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung.

Analysen zur Güte des Messinstruments und zur Messinvarianz

Für die Gesamtstichprobe wurde das Modell mit den acht Selbstkonzeptfaktoren konfirmatorisch geschätzt. Die Fitwerte wiesen auf eine gute Modellpassung hin. Fehlende Invarianz zeigt sich durch einen verringerten CFI-Wert von .005 oder mehr und einen erhöhten RMSEA-Wert von .010 oder mehr (für Richtlinien zur Interpretation des Vergleichs der Gütemaße siehe bspw. Chen, 2007). Es kann daher angenommen werden, dass der verwendete Fragebogen sowohl bei SuS ohne und mit SPF (unabhängig von der Schulungsform) invariant misst (vgl. Tabelle 3.3).

3. Zweite Publikation

Tabelle 3.3. Fit-Indizes der CFA und Ergebnisse der Analysen zur Messinvarianz des Instruments auf Grundlage der Gruppierungsvariable Förderbedarf

Modell	χ^2	<i>df</i>	CFI	TLI	RMSEA	Beschreibung
1	3 086.962	637	.965	.961	.054	8 Selbstkonzeptfaktoren
<i>Messinvarianztestung Förderbedarf</i>						
2	3 310.556	1 422	.968	.965	.055	Konfigurale Messinvarianz
3	3 497.518	1 592	.968	.968	.052	Starke Messinvarianz
4	3 514.647	1 658	.969	.970	.051	Strikte Messinvarianz

Anmerkungen: χ^2 = Chi-Quadrat; *df* = Freiheitsgrade; CFI = comparative-fit-index; TLI = tucker-lewis-index; RMSEA = root mean square error of approximation. Bei der Messinvarianztestung für kategorial kodierte Variablen werden Faktorladungen und Intercepts „in tandem“ restringiert (vgl. *Mplus*-Handbuch S. 485, Muthén & Muthén, 1998-2013). Die latente Variable Selbstkonzept der Elternbeziehung wurde aus den Analysen zur Messinvarianz ausgeschlossen, da in der Gruppe der SuS mit SPF-L aus Regelschulen einige Items der Skala zu wenig mit Nein beantwortet wurden. Für die Gruppierungsvariable Förderbedarf wurden die SuS unterteilt in SuS mit SPF-L aus Regelschulen, SuS mit SPF-L aus Förderschulen und SuS ohne SPF.

Manifeste Mittelwertvergleiche

Über alle drei Gruppen hinweg zeigten sich die höchsten Skalenmittelwerte für die sozialen Selbstkonzeptskalen der Elternbeziehung ($M = 3.64$ bis 3.75 ; $SD = 0.49$ bis 0.86) und der Mitschülerbeziehung ($M = 3.30$ bis 3.43 ; $SD = 0.60$ bis 0.75). Die niedrigsten Mittelwerte zeigten sich in allen Gruppen bei den akademischen Selbstkonzeptskalen. Sowohl die SuS aus den Förderschulklassen als auch die SuS ohne SPF wiesen jedoch ein deutlich höheres generelles schulisches Selbstkonzept auf als die inklusiv beschulten SuS mit SPF-L ($d = 1.12$ und $d = 1.04$) und höhere Selbstkonzepte in Deutsch ($d = 0.50$ und $d = 0.62$) und in Mathematik ($d = 0.78$ und $d = 0.83$). Beim Selbstkonzept der Lehrerbeziehung hatten die SuS aus den Förderschulklassen einen deutlich höheren Mittelwert als die SuS ohne SPF ($d = 0.35$).

3. Zweite Publikation

Tabelle 3.4. Manifeste Skalenmittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und Mittelwertdifferenzen zwischen den Gruppen (Cohen's *d*)

	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gruppe 1 vs. 2	Gruppe 1 vs. 3	Gruppe 2 vs. 3
	SPF-L RS		Kein SPF		SPF-L FS				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>	<i>d</i>	<i>d</i>
SW	3.16	.70	3.28	.69	3.28	.76	0.17	0.16	0.00
AU	3.04	.84	3.08	.82	3.03	.90	0.05	-0.01	-0.06
GS	2.28	.55	2.96	.67	3.00	.68	1.04	1.12	0.06
DE	2.48	.71	2.90	.67	2.87	.81	0.62	0.50	-0.04
MA	2.17	.86	2.89	.87	2.88	.93	0.83	0.78	-0.01
EB	3.69	.86	3.75	.49	3.64	.67	0.11	-0.07	-0.20
LB	3.25	.76	3.12	.73	3.37	.69	-0.18	0.17	0.35
MB	3.30	.75	3.36	.62	3.43	.60	0.09	0.20	0.11

Anmerkungen: Range: 1 bis 4; theoretischer Skalenmittelwert: 2.5. SPF-L RS = SuS mit SPF-L aus Regelschulen; Kein SPF = SuS ohne SPF; SPF-L FS = SuS mit SPF-L aus Förderschulen; SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung.

Latente Mittelwertvergleiche

Die modellbasiert geschätzten latenten Mittelwertunterschiede sind in Tabelle 3.5 dargestellt. SuS mit SPF-L, die inklusiv beschult wurden, wiesen im Hinblick auf die akademischen Selbstkonzeptfacetten signifikant niedrigere Werte ($p < .001$) auf als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ohne SPF und als die SuS, die in Förderschulklassen beschult wurden. Im Hinblick auf das Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen inklusiv beschulten SuS mit SPF-L und den beiden anderen Gruppen. Dafür wiesen die SuS aus den Förderschulen ein leicht höheres Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung auf als die SuS ohne SPF ($M = 0.19$, $SE = .07$, $p < .01$). Auch im Hinblick auf die Lehrerbeziehung hatten die SuS aus den Förderschulen ein signifikant höheres Selbstkonzept ($M = 0.77$, $SE = .13$, $p < .001$) als die SuS ohne SPF. Die inklusiv beschulten SuS mit SPF-L wiesen ebenfalls ein höheres Selbstkonzept der Lehrerbeziehung auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne SPF ($M = 0.42$, $SE = .18$, $p < .05$). Hinsichtlich des generellen Selbstwertgefühls zeigten die SuS aus den Förderschulen leicht höhere Werte als die inklusiv beschulten SuS mit SPF-L ($M = 0.38$, $SE = .15$, $p < .01$). Beim Selbstkonzept des Aussehens zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

3. Zweite Publikation

Tabelle 3.5. Modellbasiert geschätzte latente Mittelwertdifferenzen zwischen den drei Gruppen

	Referenzgruppe SPF-L RS				Referenzgruppe Kein SPF				Referenzgruppe SPF-L FS			
	SPF-L FS		Kein SPF		SPF-L FS		SPF-L RS		Kein SPF		SPF-L RS	
	<i>M (SE)</i>	<i>p</i>	<i>M (SE)</i>	<i>p</i>	<i>M (SE)</i>	<i>p</i>	<i>M (SE)</i>	<i>p</i>	<i>M (SE)</i>	<i>p</i>	<i>M (SE)</i>	<i>p</i>
SW	0.38	.010	0.18	.126	0.25	.034	-0.22	.109	-0.19	.036	-0.37	.004
AU	0.03	.811	0.02	.858	0.02	.896	-0.03	.861	-0.01	.949	-0.05	.771
GS	2.05	.000	1.80	.000	0.22	.053	-1.60	.000	-0.17	.052	-1.41	.000
DE	0.79	.000	0.78	.000	0.01	.966	-1.21	.000	-0.01	.951	-0.90	.000
MA	1.23	.000	1.09	.000	0.19	.206	-1.48	.000	-0.15	.217	-1.33	.000
LB	0.47	.088	-0.56	.019	0.77	.000	0.42	.018	-0.55	.000	-0.26	.066
MB	0.10	.422	-0.07	.528	0.19	.011	0.08	.532	-0.17	.009	-0.11	.379

Anmerkungen: SPF-L RS = SuS mit SPF-L aus Regelschulen; Kein SPF = SuS ohne SPF; SPF-L FS = SuS mit SPF-L aus Förderschulen; SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung. Für die Skala Selbstkonzept der Elternbeziehung konnten keine latenten Mittelwertdifferenzen berechnet werden, da einige Items der Skala in der Gruppe der SuS mit SPF-L aus Regelschulen zu selten mit Nein beantwortet wurden.

Allgemeines und schulisches Wohlbefinden

Lebenszufriedenheit und Subjektiver Gesundheitszustand. Auf die Frage „Insgesamt bin ich mit meinem Leben zufrieden“¹⁵ antworteten 81% der SuS mit SPF-L unabhängig von der Beschulungsart mit Ja oder Eher Ja. Bei den SuS ohne SPF waren 87% mit ihrem Leben zufrieden. Auch im Hinblick auf den subjektiven Gesundheitszustand fühlten sich die SuS ohne SPF am gesündesten (91% fühlten sich im Allgemeinen gesund; bei den SuS aus Förderschulen waren es 89%; bei den inklusiv beschulten SuS mit SPF-L 83%).

Unterrichtszufriedenheit.¹⁶ Sowohl bezogen auf die generelle Unterrichtszufriedenheit als auch auf die Unterrichtszufriedenheit in Deutsch und in Mathematik waren die inklusiv beschulten SuS mit SPF-L am unzufriedensten. So zeigten sich 72% generell zufrieden mit

¹⁵ In Anlehnung an den Fragebogen zur temporalen Lebenszufriedenheit (FTL) von Trautwein (2004)

¹⁶ „Insgesamt bin ich mit dem Unterricht in der Schule zufrieden“ (*Generelle Unterrichtszufriedenheit*); „Insgesamt bin ich mit dem Deutschunterricht zufrieden“ (*Unterrichtszufriedenheit im Fach Deutsch*); „Insgesamt bin ich mit dem Matheunterricht zufrieden“ (*Unterrichtszufriedenheit im Fach Mathematik*)

3. Zweite Publikation

dem Unterricht in der Schule, 75% waren zufrieden mit dem Deutschunterricht und 66% mit dem Matheunterricht. Von den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne SPF waren 78% generell zufrieden mit dem Unterricht, mit dem Unterricht in Deutsch 81% und mit dem Unterricht in Mathe 76%. Die SuS aus den Förderschulklassen zeigten sich am zufriedensten (83% waren zufrieden mit dem Unterricht generell und dem Unterricht in Deutsch und 77% mit dem Matheunterricht).

Wohlbefinden in der Klasse.¹⁷ Hinsichtlich des Wohlbefindens in der Klasse zeigte sich, dass sich 75 % der inklusiv beschulten SuS mit SPF-L wohl in ihrer Klasse fühlen. Bei den SuS aus den Förderschulen fühlten sich 83% in ihrer Klasse wohl und bei den SuS ohne SPF 84%.

Ergebnisse der qualitativen Interviews

So gut wie alle interviewten SuS ($N = 62$) fühlten sich unabhängig von Förderbedarf und Beschulungsform wohl an ihrer Schule. In den vier Förderschulklassen gaben alle SuS an sich wohlfühlen. Dennoch betonten zehn der insgesamt 26 Förderschulkinder, dass sie gerne auf eine andere Schule gehen würden. Als Begründung hierfür nannten die meisten, dass sie lieber auf „eine normale Schule gehen“ würden und einige SuS betonten: „Unterricht ist zu einfach, man wird nicht gefordert“. Von den SuS ohne SPF-L ($n = 20$) gaben ebenfalls alle an sich auf ihrer Schule wohlfühlen. Dennoch sagten fünf Schülerinnen hiervon, dass sie gerne auf eine andere Schule gehen würden. Grund hierfür war bei vier Schülerinnen der Wunsch „aufs Gymnasium“ zu wechseln, weil die SuS da „schlauer“ sind, "[...] man da mehr aus seinem Leben machen kann" und "[...] ich dann auch schwierigere Aufgaben bekomme". Eine Schülerin wollte auf eine bestimmte Schule wechseln „denn dort habe ich mehr Freunde und Freunde sind mir in der Schule wichtig“. Zwei inklusiv beschulte Schülerinnen mit SPF-L gaben an sich an ihrer Schule nicht wohlfühlen. Eine Schülerin aufgrund von Mobbing ("Ich mag nicht, dass die mich ärgern und beleidigen") und die andere aufgrund mangelnder Unterstützung seitens der Lehrkräfte ("manchmal verstehe ich was nicht und mir wird von den Lehrern nicht geholfen"). Beide Schülerinnen sagten, dass sie gerne die Schule wechseln würden.

Bei der Frage „Hast Du das Gefühl, dass alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt werden?“ zeigte sich, dass insbesondere die SuS ohne SPF ($n = 20$) das Gefühl

¹⁷ „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“ (Wohlbefinden in der Klasse)

3. Zweite Publikation

haben, dass in Ihrer Schule keine Gleichbehandlung stattfindet (78%). Von den inklusiv beschulten SuS mit SPF ($n = 16$) empfanden nur 44% und von den SuS an Förderschulen ($n = 26$) nur 42% eine Ungleichbehandlung von Seiten der Lehrkräfte. Die Hauptgründe waren bei den Jungen, dass *"die Lehrer (...) eigentlich immer auf der Seite der Mädchen"* sind. Andere Gründe waren: *"Lehrer haben Lieblingsschüler"*; *"Schlauere Kinder werden bevorzugt und bekommen mehr Aufmerksamkeit"* oder *"sie werden wegen ihrem Aussehen anders behandelt"*. Eine Schülerin ohne SPF betonte: *"Die schlechten Schüler werden ausgegrenzt und man geht nicht auf sie ein"*. Zwei Schülerinnen ohne SPF kritisierten, dass *"die Förderschüler (...) immer anders behandelt"* werden und „bessere Noten“ bekommen¹⁸. Auch zwei inklusiv beschulte Schüler mit SPF-L gaben an, dass SuS mit SPF teilweise anders behandelt würden (*"Einer aus der Klasse hat ADHS und wird deshalb weniger bestraft"*; *"Förderkinder bekommen Hilfe. Ein paar finden das unfair."*). Eine Schülerin betonte recht deutlich, dass sie ungerne zusammen mit SuS mit SPF in eine Klasse geht: *"Ich würde gerne auf ein normales Gymnasium gehen, weil man da keine Förderschüler in der Klasse hat"*. Die deutliche Mehrheit der SuS ohne SPF wies jedoch eine neutrale bis positive Einstellung gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit SPF auf.

Von den inklusiv beschulten SuS mit SPF-L besuchten sieben SuS zuvor eine Förderschule. Alle sieben SuS gaben an, dass ihre Leistungen besser geworden seien (*"Ich hab‘ viele Fortschritte gemacht, z.B. in den meisten Fächern mache ich den gleichen Stoff mit wie die anderen"*; „Ja, jetzt mache ich eigentlich genauso mit wie die anderen nur bei Mathe und Englisch nicht das hätte ich nicht gedacht“) und empfanden den Wechsel von der Förder- auf eine Regelschule als positiv („Mir gefällt es hier besser als an meiner alten Schule“; *"Ich fühle mich wohl, weil ich einen großen Schritt gemacht habe und ich mit dem Unterricht zufrieden bin"*). Alle SuS fühlten sich nach dem Wechsel besser gefördert und gaben an, dass sie auf der Förderschule unterfordert gewesen seien (*"Ich bekomme hier schwerere Aufgaben. An der Förderschule waren die Aufgaben zu einfach"*; *"Hier geb‘ ich nicht so schnell auf und die Lehrer hören besser zu"*; *"In der Förderschule war ich immer die schnellste, da waren die Aufgaben so leicht und dann hab ich mich immer gelangweilt"*). Deutlich wurde bei den Interviews aber auch, dass die SuS mit SPF auf zusätzliche Hilfe angewiesen sind. Alle inklusiv beschulten SuS mit SPF befürworteten, dass sie zusätzlich zum normalen Unterricht Hilfe bekommen: „Man bekommt viel Hilfe, von den Lehrern und

¹⁸ Nach § 65 BBiG und § 421 HwO ist in Abhängigkeit von Art und Schwere der Behinderung die Anwendung von Nachteilsausgleichen vorgesehen (vgl. hierzu Bildungsbericht, 2014).

3. Zweite Publikation

von den Schülern. Das finde ich gut.“; "Förderschullehrerin ist gut. Sonst wär' ich aufgeschmissen"; "Ich finde es gut, dass ich jetzt Förderbedarf habe, weil ich dadurch mehr Hilfe bekomme". Eine Schülerin fühlte sich dennoch manchmal überfordert und empfand es als negativ, *"dass manche Lehrer das erwarten von uns wie von den anderen auch"*. Ein weiterer Schüler empfand es als unangenehm, *"dass ich fürs Arbeiten zur Schulleitung muss"* und dass er dafür aus dem Klassenunterricht raus genommen wird.

Diskussion

Hypothesenkonform wiesen inklusiv beschulte SuS mit SPF-L in der vorliegenden Studie ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und als SuS mit SPF-L an Förderschulen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen der meisten internationalen und deutschsprachigen Studien. Bezogen auf das generelle Selbstwertgefühl zeigten sich keine Unterschiede zwischen den inklusiv beschulten SuS mit SPF-L und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. SuS aus Förderschulen hatten leicht höhere Werte als die inklusiv beschulten SuS mit SPF-L. Hinsichtlich des Selbstkonzepts der Mitschülerbeziehung zeigten sich keine Unterschiede zwischen inklusiv beschulten SuS mit SPF-L und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Dieses Ergebnis bestätigt die Erkenntnisse von Sauer et al. (2007), in deren Studie sich hinsichtlich der Selbsteinschätzung der sozialen Integration ebenfalls keine Unterschiede zwischen SuS ohne SPF-L und SuS mit SPF-L und keine Effekte der Beschulungsform zeigten. Interessant wären hier weiterführende Studien, die zusätzlich zu den Selbstauskünften der SuS auch Fremdeinschätzungen der Mitschülerinnen und Mitschüler oder auch der Lehrkräfte miteinbeziehen, z.B. in Form von Soziogrammen. Für die Zufriedenheit in der Schule ist jedoch der subjektive Klassenstatus, also das soziale Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung, aufschlussreicher als der objektive (vgl. hierzu Neuenschwander & Hascher, 2003).

Die Hypothese, dass SuS an Förderschulen ein besonders positives Selbstkonzept der Lehrerbeziehung aufweisen, konnte ebenfalls verifiziert werden. Auch die inklusiv beschulten SuS mit SPF-L wiesen ein höheres Selbstkonzept der Lehrerbeziehung auf als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Interpretation für diese Ergebnisse wäre, dass sowohl Förderschülerinnen und Förderschüler als auch inklusiv beschulte SuS mit SPF-L ein deutlich engeres und auch privateres Verhältnis zu ihren Lehrkräften entwickeln, da sie im Gegensatz zu SuS ohne SPF mehr Hilfe und Unterstützung benötigen. Hier wären ebenfalls weitere Studien interessant um herauszufinden, wodurch ein besseres Selbstkonzept der

3. Zweite Publikation

Lehrerbeziehung bedingt wird. Im Hinblick auf die vorliegende Studie lässt sich jedoch konstatieren, dass alle SuS unabhängig von SPF und Beschulungsart ein sehr positives Selbstkonzept der Lehrerbeziehung aufwiesen.

Die quantitativen Ergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden deuten darauf hin, dass SuS mit SPF-L unabhängig von der Beschulungsart weniger zufrieden mit ihrem Leben sind und sich weniger gesund fühlen als SuS ohne SPF. Diese Ergebnisse könnten zum einen auf mögliche, mit dem SPF einhergehende, Etikettierungen und Stigmatisierungen zurückzuführen sein und zum anderen auf den – größtenteils niedrigeren – sozialen Status von SuS mit SPF-L¹⁹ (vgl. hierzu Ravens-Sieberer & Thomas, 2003; Hurrelmann, et al., 2003). Bezogen auf die Unterrichtszufriedenheit und das Wohlbefinden in der Klasse zeigten sich die inklusiv beschulten SuS mit SPF-L als am unzufriedensten bzw. sie fühlten sich am unwohlsten. Dies ist ggf. darauf zurückzuführen, dass sich diese SuS teilweise an den Regelschulen überfordert fühlen und im Unterricht nicht so schnell mitkommen wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Auch die Tatsache, dass viele inklusiv beschulte SuS mit SPF-L weiterhin aus dem Klassenunterricht genommen werden und Einzelunterricht bekommen, könnte einen Einfluss auf das Wohlbefinden in der Klasse und die Unterrichtszufriedenheit haben. Diese Interpretationen wurden auch durch die qualitativen Interviews gestützt. Dennoch muss an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass ca. drei von vier der inklusiv beschulten SuS mit SPF-L mit dem Unterricht zufrieden waren und sich in der Klasse wohlfühlten. Diese Ergebnisse sind daher durchaus positiv zu werten.

Auch die Ergebnisse der qualitativen Interviews weisen insgesamt darauf hin, dass sich inklusiv beschulte SuS mit SPF-L in ihrer Klasse und an ihrer Schule wohlfühlen und den Wechsel von einer Förder- auf eine Regelschule als positiv empfinden. Interessant ist besonders, dass alle befragten SuS, die von der Förderschule auf die Regelschule wechselten, das Gefühl hatten, dass ihre Leistungen besser geworden seien und sie in der Regelschule mehr gefördert werden. Diese qualitativen Erkenntnisse decken sich mit den quantitativen Ergebnissen anderer Studien. Demnach erzielen inklusiv beschulte SuS mit SPF-L häufig bessere Lernfortschritte als SuS an Förderschulen bei gleichzeitig schlechterem akademischen Selbstkonzept (für einen Überblick siehe beispielsweise Bless & Mohr, 2007; Klemm & Preuss- Lausitz, 2008).

¹⁹ Ein großer Anteil von SuS mit SPF kommt aus einem Elternhaus mit einem niedrigen sozialökonomischen Status. Zudem sind unter allen SuS mit SPF männliche SuS mit ausländischer Staatsangehörigkeit überrepräsentiert (vgl. hierzu den Bildungsbericht, 2014).

Limitationen

Eine Limitation der Studie besteht darin, dass ausschließlich der Förderschwerpunkt Lernen berücksichtigt wurde. Die Einbeziehung anderer Förderschwerpunkte wäre wünschenswert gewesen; aufgrund zu kleiner Substichproben war dies jedoch nicht realisierbar. Eine weitere Limitation besteht darin, dass die teilnehmenden Schulen mitunter unterschiedliche Konzepte hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion verfolgten und sich die Inklusionssettings somit gegebenenfalls voneinander unterschieden. Einige Schulen arbeiteten zudem schon seit längerem inklusiv, wohingegen andere erst mit der Umsetzung begonnen haben. Interessant wäre es hier zu schauen, ob dies einen Einfluss auf das Selbstkonzept und/ oder das Wohlbefinden von SuS mit SPF-L hat. Um diese Kontextfaktoren angemessen in die Analysen miteinzubeziehen, hätte es jedoch einer größeren Stichprobe bedurft.

Zusammenfassung und Ausblick

Aus der Perspektive und auf der Ebene der SuS werfen die Ergebnisse der vorliegenden Studie insgesamt ein erfreuliches Bild auf die schulische Inklusion in Deutschland. Zwar verfügen SuS mit SPF-L in inklusiven Settings über ein schlechteres akademisches Selbstkonzept als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne SPF oder als SuS mit SPF-L an Förderschulen; jedoch können diese Ergebnisse durchaus auch als positiv interpretiert werden, da „*ein realistisches Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten als ein wünschenswertes Ziel in Erziehung und Unterricht.*“ (Dickhäuser, 2006, S. 5) gilt. SuS an Förderschulen scheinen ihre eigenen Fähigkeiten tendenziell zu überschätzen und verfügen somit über ein eher unrealistisches Selbstkonzept (siehe Schwab, 2014b oder auch Weber & Freund, 2016). Zudem scheint sich das schlechtere akademische Selbstkonzept nicht auf das generelle Selbstwertgefühl oder andere Facetten des Selbstkonzepts auszuwirken (vgl. hierzu auch Bear et al., 2002). So zeigten sich auch in der vorliegenden Studie keine bzw. nur geringe Unterschiede im Hinblick auf soziale Selbstkonzeptfacetten. Da die Zufriedenheit in der Schule insbesondere durch positive soziale Interaktionen in der Schulklasse beeinflusst wird (siehe Neuenschwander & Hascher, 2003) und die aktuelle Lebenszufriedenheit am höchsten mit dem generellen Selbstwertgefühl und den sozialen Selbstkonzepten korreliert (vgl. Trautwein, 2004), sprechen diese Befunde für eine größtenteils gelungene Inklusion der SuS mit SPF-L in Regelschulen. Zudem deuten auch die Ergebnisse der qualitativen Interviews darauf hin, dass sich ein Großteil der inklusiv beschulten SuS mit SPF-L wohl in ihrer

3. Zweite Publikation

Klasse und in ihrer Schule fühlt und dass die Einstellung von SuS ohne SPF größtenteils neutral bis positiv gegenüber SuS mit SPF ist. Die Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden zeigen jedoch auch, dass im Hinblick auf die bestehenden Unterrichtsformen und die soziale Integration in die Klasse weiterhin Optimierungsbedarf besteht. Hier wären weiterführende Studien von Interesse, die sich mit den Auswirkungen der Unterrichtsbedingungen auf das Selbstkonzept und das schulische Wohlbefinden von inklusiv beschulten SuS beschäftigen. Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass die befragten inklusiv beschulten SuS mit SPF-L freiwillig und gewollt eine Regelschule besuchen. In Niedersachsen ist jedoch die Aufnahme in eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen seit dem Schuljahr 2013/14 aufsteigend ab den Schuljahrgängen 1 nicht mehr möglich (Niedersächsischer Bildungsserver, 2016). Diese Entwicklung nimmt den Eltern und den SuS die Wahlmöglichkeit zwischen Förder- und Regelschule und damit das Recht autonom zu entscheiden, welche Schulform die am besten geeignete für das jeweilige Kind ist. Es stellt sich daher die Frage, welchen Einfluss die bisher freiwillige Entscheidung für eine Schulform im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstkonzepts und das allgemeine und schulische Wohlbefinden hat und ob die Ergebnisse in Zukunft anders ausfallen würden.

Literatur

- Baby, S. (2012). Development of self-concept and health. *Social Science International*, 28(2), 253–263.
- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). The self-concepts of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405–427.
- Beauducel, A. & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least square estimation in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 13, 186–203.
- Bildungsbericht (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. In Borchert, J. (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440-449). Göttingen: Hogrefe.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In Walter, J. & Wember, F. (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens; Handbuch Sonderpädagogik – Band 2* (S. 375 – 383). Göttingen: Hogrefe.
- Chapman, J. W. (1988). Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347–371.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness-of-fit indicators to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.
- Deihl, L. M., Vicary J. R. & Deike, R. C. (1997). Longitudinal Trajectories of Self-Esteem From Early to Middle Adolescence and Related Psychosocial Variables Among Rural Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(4), 393–411.

3. Zweite Publikation

- Dickhäuser, O. (2006). Editorial zum Themenschwerpunkt Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 5–8.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 285–293.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C. Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.). (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In Lauth, G. W., Grünke, M. & Brunstein, J. C. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl., S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Anand Pant, H. & Prenzel, M. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85-109.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1989). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6*. Bern: Haupt.

3. Zweite Publikation

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Huck, S., Kemp, C. & Carter, M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(3), 141-154.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.). (2003). *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. Weinheim und München.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). Auszüge aus dem Gutachten zum Stand und zu den Folgen der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. *Verband Sonderpädagogik NRW: Mitteilungen* 4, 6-17.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- KMK (Hrsg.). (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01. 10. 1999*. Zugriff am 22. 05. 2015 unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165-191.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.

3. Zweite Publikation

- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 59-75.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Anand Pant, H. & Prenzel, M. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301-332). Wiesbaden: Springer.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21-33.
- Mähler, C (2007). Arbeitsgedächtnisfunktionen bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 97-106.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply Academic? Why Children with Special Educational Needs Don't Like School. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97.
- Millsap, R. E. & Yun-Tein, J. (2004). Assessing factorial invariance in ordered-categorical measures. *Multivariate Behavioral Research*, 39(3), 479-515.
- Neuenschwander, M. & Hascher, T. (2003). Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 270-280.
- Niedersächsischer Bildungsserver (2016). <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3834> [31.05.2016].
- Nusser, L., Carstensen, C. H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99–116.

3. Zweite Publikation

- Ravens-Sieberer, U. & Thomas, C. (2003). *Gesundheitsverhalten von Schülern in Berlin. Ergebnisse der HBSC-Jugendgesundheitsstudie 2002 im Auftrag der WHO*. Berlin: Robert Koch-Institut.
- Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B., Gebhardt, M., Roloff, C. & Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In Mikula, R. & Kittl-Satran, H. (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 107-119). Graz: Leykam.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33(3), 135–142.
- Scharenberg, K. (2012). Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. *Empirische Erziehungswissenschaft* (36). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U. & Wilhelm, O. (2011). Equivalence of reading and listening comprehension across test media. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 849–869.
- Schwab, S. (2014a). Haben Sie wirklich ein anderes Selbstkonzept? Ein empirischer Vergleich von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(3), 116-121.
- Schwab, S. (2014b). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: Literatur Verlag.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175–193.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Trautwein, U. (2004). Die temporalen Facetten der Lebenszufriedenheit: eine deutsche Adaptation der Skala von Pavot, Diener und Suh (1998). *Diagnostica*, 50, 182–192.

3. Zweite Publikation

- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598–608.
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Abschlussbericht. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4–6)“ von Haerberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99-113.
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2016). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I. *Diagnostica*. Online publiziert am 02.05.2016.
- Whitley, J. (2008). A model of general self-concept for students with learning disabilities: Does class placement play a role? *Developmental Disabilities Bulletin*, 36(1&2), 106-134.
- Wocken, H. (2015). Inklusion und/oder Separation - Bildungspolitische Alternativen? *Politikmagazin*, 327, 25.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145–170.

4. Dritte Publikation

Erfassung des Selbstkonzepts im Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments

Die dritte Publikation basiert auf einem Artikel der bei der *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* eingereicht wurde und sich dort aktuell im Reviewprozess befindet.

Weber, K. E. & Freund, P.A. (zweite Begutachtung). Erfassung des Selbstkonzepts im Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird überprüft, ob sich der *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* von Weber und Freund (2016) auch für die Erfassung des Selbstkonzepts bei Kindern im Grundschulalter eignet. Die Stichprobe umfasste $N = 416$ Kindern der 4ten Klassenstufe. Konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigten die multidimensionale Struktur. Die Reliabilitätsschätzungen fielen für alle Skalen zufriedenstellend aus ($.73 \leq \alpha \leq .89$, $.84 \leq \omega \leq .93$) und die Messinvarianz über die Variable Geschlecht konnte belegt werden. Die Skalen wiesen theoriekonforme Geschlechterunterschiede und Zusammenhänge zu Außenkriterien auf. Der Fragebogen erfasst somit reliabel, valide und ökonomisch ein inhaltlich ausdifferenziertes Selbstkonzept bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8 und 18 Jahren.

Schlüsselwörter: Selbstkonzept; Kinder; Grundschule; Fragebogen; Messinvarianz

Self-Concept Measurement of Preadolescent Children: Validation of a German-language Questionnaire

Abstract

The present study examined if the „Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I“ by Weber, and Freund (2016) is also suitable for self-concept measurement of children in primary school age. The sample included $N = 416$ children attending grade 4. Confirmatory factor analyses confirmed the multidimensional structure of the scales. Reliability estimates of all scales were satisfactory ($.73 \leq \alpha \leq .89$, $.84 \leq \omega \leq .93$). The scales showed theory-conforming gender differences and correlations with external criteria. The questionnaire therefore represents a reliable, valid, and economical instrument in order to measure content-specific facets of self-concept of children and adolescents ranging from 8 to 18 years of age.

Key words: self-concept; children; elementary school; questionnaire; measurement invariance

Einleitung

In der Kindheits- und Jugendforschung zeichnet sich zunehmend ein steigendes Interesse an den persönlichen Einstellungen und Wahrnehmungen dieser Altersgruppe ab (vgl. hierzu Walther, Preckel & Mecklenbräuker, 2010). In diesem Zusammenhang kommt auch dem Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen eine stetig größer werdende Bedeutung zu. Das Selbstkonzept wird dabei als Wahrnehmung und Einschätzung einer Person über sich selbst verstanden und gilt als zentraler Untersuchungsgegenstand der pädagogischen Psychologie (vgl. z.B. Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007). Shavelson, Hubner und Stanton (1976) gehen von einer multidimensionalen und hierarchisch aufgebauten Struktur des Selbstkonzepts aus, wobei insbesondere die multidimensionale Struktur vielfach empirisch nachgewiesen werden konnte (bspw. Marsh, 1990b; Arens, 2011). Laut dem theoretischen Modell von Shavelson et al. (1976) steht an der Spitze ein generelles Selbstkonzept, welches sich auf der darunter liegenden Ebene in einen akademischen (schulfachfachbezogen) und einen nicht-akademischen (emotionalen, sozialen und physischen) Selbstkonzeptbereich aufteilt. Diese hierarchische Struktur fällt jedoch in empirischen Studien i.d.R. schwächer aus als theoretisch erwartet (Marsh & Shavelson, 1985; Arens, 2011). So zeigen sich zwischen Einzelfacetten des physischen und des sozialen Selbstkonzeptbereichs teilweise höhere Interkorrelationen als innerhalb dieser Bereiche (Marsh, Tracey & Craven, 2006; Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2013). Zudem konnte empirisch eine Unterteilung des akademischen Selbstkonzepts in die zwei unabhängigen Faktoren „mathematisch“ und „verbal“ nachgewiesen werden (z.B. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, 1990a).

Erfassung des Selbstkonzepts im Grundschulalter

Die Erfassung des Selbstkonzepts bei Kindern im Grundschulalter stellt vor allem auf Grund von Verständnisschwierigkeiten und mangelnder Konzentrationsfähigkeit eine große Herausforderung dar (Asendorpf & van Aken, 1993). In diesem Zusammenhang zeigen sich sowohl heterogene Annahmen als auch Befunde zu der Frage, ab welchem Alter Kinder valide Aussagen zum Selbstkonzept treffen können (Dreiskämper, Tietjens, Honemann, Naul & Freund, 2015). So gehen Kränzl-Nagl und Wilk (2000) davon aus, dass valide, auf Introspektion beruhende Aussagen zum Selbstkonzept erst ab einem Alter von 12 Jahren getroffen werden können, während z.B. Harter (1999) die

4. Dritte Publikation

Annahme vertritt, dass Kinder bereits im Alter von acht Jahren hierzu imstande sind. Hinsichtlich des emotionalen Selbstkonzepts besteht die Annahme, dass dieses bei Kindern im Alter von acht bis 12 Jahren noch nicht reliabel erfasst werden kann (vgl. Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011). Dennoch liegen inzwischen Instrumente sowohl im internationalen als im deutschsprachigen Raum vor, die das Selbstkonzept von Kindern im Grundschulalter reliabel und valide erfassen (für einen Überblick siehe beispielsweise Byrne, 1996 oder Butler & Gasson, 2005). Zu den international bekanntesten und empirisch am besten belegten Instrumenten gehört der *Self-Description Questionnaire I* (SDQ-I) von Marsh (1990b). Dieser wurde für Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren entwickelt und erfasst vier nicht-akademische Selbstkonzeptskalen (*Physical Ability, Physical Appearance, Peer Relations, and Parent Relations*), drei akademische Skalen (*Reading, Mathematics, and School in general*) sowie eine Skala zum globalen Selbstwertgefühl (vgl. Marsh, 1990b). Neben dem SDQ-I liegen noch weitere Instrumente für andere Altersgruppen und spezifische Selbstkonzeptbereiche vor (für einen Überblick über die SDQ-Verfahren vgl. Marsh, 1990c). Die SDQ-Verfahren dienen insbesondere zur empirischen Überprüfung des eingangs beschriebenen Modells von Shavelson et al. (1976). Auch das *Self Perception Profile for Children* (SPPC; Harter, 1985, neu revidiert 2012) gehört zu den bekannteren Verfahren zur Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Alter von 8-15 Jahren. Mit der *Multidimensional Self-Concept Scale* (MSCS; Bracken, 1992) und der *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – Second Edition* (Piers-Harris 2; Piers & Herzberg, 2002) werden ebenfalls sehr breite Altersbereiche abgedeckt (MSCS: 9-19 Jahre; Piers-Harris 2: 7-18 Jahre). Beide Instrumente sind jedoch mit 150 Items (MSCS) bzw. 60 Items (Piers-Harris 2) recht unökonomisch und liegen zudem nicht in deutscher Sprache vor. Zudem besteht bei dem vorliegenden Ja/Nein-Antwortformat der Piers-Harris 2 die Gefahr, dass es insbesondere bei jüngeren Kindern die Tendenz zu einem idealisierten Selbstbild erhöht (Asendorpf & van Aken, 1993). Ein eigens für den deutschsprachigen Raum entwickeltes Selbstkonzeptverfahren für Schülerinnen und Schüler der 3. bis zur 10. Klasse sind die *Skalen zur Erfassung des Schulischen Selbstkonzepts* (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002, 2012). Diese erfassen jedoch ausschließlich das akademische Selbstkonzept und bilden damit nur einen Teil des multidimensionalen Selbstkonzepts ab. Bei der deutschen Version des SPPC (Harter, 1985; übersetzt von Asendorpf und van Aken,

4. Dritte Publikation

1993) werden zwar verschiedene Inhaltsbereiche des Selbstkonzepts berücksichtigt, jedoch fehlt u.a. das Selbstkonzept der Elternbeziehung und es wird zudem keine Unterscheidung zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept vorgenommen. Die deutschsprachige Version des SDQ-I (liegt sowohl als Lang- [SDQ I-G] wie auch als Kurzversion [SDQ I-GS] in übersetzter und empirisch validierter Version vor; Arens et al.: 2011, 2013) berücksichtigt diese Facetten und stellt damit ein valides Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter dar. Beide Versionen wurden anhand einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der dritten bis sechsten Klassenstufe validiert. Der Fragebogen wurde jedoch nicht bei älteren Schülerinnen und Schülern erprobt und deckt somit nur einen relativ übersichtlichen Altersbereich ab. Mit dem *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* von Weber und Freund (2016) liegt ein Instrument vor, dass bis dato anhand einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern zwischen 12 und 18 Jahren erprobt und validiert wurde. Der Fragebogen enthält vier nicht-akademische Selbstkonzeptskalen (*Selbstkonzept des Aussehens, Selbstkonzept der Eltern-, Mitschüler- und Lehrerbeziehung*), drei akademische Selbstkonzeptskalen (*Generelles schulisches Selbstkonzept, Selbstkonzept im Fach Deutsch und Selbstkonzept in Mathematik*) und die Skala *Generelles Selbstwertgefühl*. Damit ergänzt er die Skalen des SDQ I-G und SDQ I-GS um die sozialen Selbstkonzeptskalen *Mitschüler- und Lehrerbeziehung*. Auch die Skala *Generelles schulisches Selbstkonzept* stellt eine Verbesserung zur Skala *Selbstkonzept für verschiedene Schulfächer* aus dem SDQ I-G und SDQ I-GS dar (vgl. hierzu Weber & Freund, 2016). Um eine Antworttendenz zur Mitte zu vermeiden, enthält der Fragebogen eine vierstufige Ratingskala mit eindeutigen Antwortmöglichkeiten in Form von „Nein“, „Eher Nein“, „Eher Ja“ und „Ja“ (vgl. ebd.). Dieses Antwortformat stellt ebenfalls einen Vorteil gegenüber dem SDQ I-G dar, da hier, wie von Kränzl-Nagl und Wilk (2000) gefordert, nicht eindeutig differenzierbare Antwortkategorien vermieden werden (im SDQ I-G werden die Kategorien meistens und manchmal verwendet; s. Arens et al., 2011). Da der Fragebogen speziell für Schülerinnen und Schüler mit *sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen* (SPF-L) entwickelt wurde, zeichnet er sich durch seine sprachliche Einfachheit und ökonomische Handhabung aus. Es ist daher zu erwarten, dass der Fragebogen bereits bei jüngeren Kindern ab dem Grundschulalter gut funktioniert.

Ziele der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Studie sollte daher der *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* von Weber und Freund (2016) für das Grundschulalter (4te Klasse) erprobt und validiert werden, um sicher zu stellen, dass der Fragebogen bereits ab der vierten Klasse einsetzbar ist und damit einen breiteren Altersbereich abdecken kann. Zudem könnte der Fragebogen somit bei Untersuchungen des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulen eingesetzt werden, ohne, dass unterschiedliche Messinstrumente verwendet werden müssen. Folgende Ziele standen im Fokus: Erstens sollte neben der Überprüfung der Reliabilität des Instruments sichergestellt werden, dass auch bei der vorliegenden Stichprobe die Annahme einer multidimensionalen Struktur des Selbstkonzepts beibehalten werden kann. Zweitens sollte der Fragebogen auf Messinvarianz für Jungen und Mädchen geprüft werden, um zu gewährleisten, dass die Skalen unabhängig vom Geschlecht in gleicher Weise funktionieren. Drittens sollte die konvergente und die diskriminante Validität durch die Überprüfung theoriekonformer Geschlechterunterschiede und durch Zusammenhänge mit Außenkriterien belegt werden.

Methode

Stichprobe

Es nahmen insgesamt 416 Kinder der 4ten Klassenstufe im Alter von 8 bis 11 Jahren ($M_{\text{Alter}} = 9.91$ Jahre, $SD = 0.50$) aus insgesamt acht deutschen Grundschulen an der Befragung teil. Davon waren 209 Mädchen ($M_{\text{Alter}} = 9.89$ Jahre, $SD = 0.50$) und 206 Jungen ($M_{\text{Alter}} = 9.91$ Jahre, $SD = 0.48$).²⁰

Durchführung

Die Fragebogenerhebung fand im Zeitraum von November 2014 bis Januar 2015 statt. Das Einverständnis der Eltern lag von allen teilnehmenden Kindern vor. Die Befragung wurde durch instruierte Testleiter in jeder Klasse persönlich durchgeführt, wobei die Lehrkräfte nicht anwesend waren. Nach der standardisierten Instruktion bearbeiteten die

²⁰ Ein Schüler oder eine Schülerin machte keine Angabe über sein/ ihr Geschlecht

4. Dritte Publikation

Kinder den Fragebogen selbstständig. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer lag bei ca. 20 Minuten.

Statistische Analysen

Die statistischen Analysen zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurden mit dem Programm Mplus 7.1 (Muthén & Muthén, 1998-2013) berechnet. Als ersten Schritt überprüften wir die angenommene Faktorenstruktur des Fragebogens mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen (KFA). Als Schätzverfahren wurde die Weighted-Least-Square-Mean-Variance (WLSMV)-Methode mit Theta-Parametrisierung und paarweisem Fallausschluss verwendet. Wir spezifizierten verschiedene Faktormodelle und überprüften ihre Passungsgüte mithilfe der gängigen Fit-Indizes ($\chi^2/df \leq 3$, $CFI \geq .95$, $TLI \geq .95$, $RMSEA \leq .06$, vgl. Hu und Bentler, 1999). In Modell 1 gingen wir von einem eindimensionalen Modell mit nur einem Faktor aus, auf dem die Items aller Skalen laden. Das zweite Modell bildete einen akademischen, einen sozialen, einen physischen und einen generellen Selbstkonzeptbereich ab (Vier-Faktoren-Modell). In Modell 3 und 4 spezifizierten wir jeweils einen globalen akademischen und einen globalen sozialen Selbstkonzeptbereich, auf dem die jeweiligen Items der akademischen und der sozialen Selbstkonzeptskalen laden. Modell 5 bildete das angenommene multidimensionale Acht-Faktoren Modell erster Ordnung ab. Bei Modell 6 spezifizierten wir ein hierarchisches Modell mit einem Faktor zweiter Ordnung, bei dem sich das Generelle Selbstwertgefühl aus den Selbstkonzeptfaktoren der ersten Ordnung zusammensetzt.

Die Bedeutung der Überprüfung von Messinvarianz ist bei der Entwicklung und Validierung von Messinstrumenten inzwischen gängiger Konsens (vgl. hierzu etwa Nusser, Carstensen & Artelt, 2015; Schwab & Helm, 2015). Bei dem vorliegenden Fragebogen konnte die Messinvarianz bereits erfolgreich bei SuS der Sekundarstufe 1 über die Variablen Schulform und Geschlecht belegt werden (vgl. Weber & Freund, 2016). Auch bei SuS mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen zeigte sich, dass der Fragebogen invariant misst (Weber & Freund, unter Begutachtung). Für die vorliegende Stichprobe überprüften wir mit den Modellen 7 bis 10, ob sich die faktorielle Struktur als invariant über die Variable Geschlecht erweist. Dabei verwendeten wir den *Step-Up*-Ansatz (zur Umsetzung der Überprüfung von Messinvarianz siehe Christ & Schlüter, 2012; Schwab & Helm, 2015). Die

4. Dritte Publikation

Modellvergleiche stützen sich auf die Richtlinien von Cheung und Rensvold (2002) und Chen (2007). Dabei gilt, dass Messinvarianz angenommen werden kann, wenn der CFI nicht um mehr als .01 sinkt und der RMSEA nicht um mehr als .015 steigt.²¹

Weitergehend berichten wir manifeste und latente Interkorrelationen für die Selbstkonzeptskalen und überprüften hiermit ebenfalls die multidimensionale Struktur. Die konvergente und divergente Validität wurde durch die Überprüfung theoriekonformer Geschlechtsunterschiede und der Ermittlung von Zusammenhängen mit Außenkriterien überprüft. Die Erfassung der Außenkriterien erfolgte itemweise und zeitgleich zur Befragung.²² Bei der Berechnung wurde der Spearman'sche Rangkorrelationskoeffizient verwendet, da dieser auch auf ordinal skalierte Variablen angewendet werden kann.

Ergebnisse

Zunächst berichten wir die Befunde zu den manifesten Skalenmittelwerten und zur Skalenreliabilität. Anschließend werden die Ergebnisse der Überprüfung der Faktorstruktur und der Messinvarianz des Fragebogens präsentiert sowie die Geschlechterunterschiede und die Korrelationen mit Außenkriterien dargestellt.

Mittelwerte und Reliabilitäten

Die höchsten Mittelwerte zeigten sich für die sozialen Selbstkonzeptskalen der Elternbeziehung ($M = 3.83$; $SD = 0.36$), der Mitschülerbeziehung ($M = 3.57$; $SD = 0.54$) und der Lehrerbeziehung ($M = 3.57$; $SD = 0.54$). Die niedrigsten Mittelwerte zeigten sich bei den akademischen Selbstkonzeptskalen (vgl. Tabelle 4.1). Insgesamt lagen die Mittelwerte aller Skalen deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.5.

Alle Skalen wiesen zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf (Alpha zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .89$, Omega zwischen $\omega = .84$ und $\omega = .93$, vgl. Tabelle 4.1).

²¹ Aus Gründen der Modellparameterschätzung (Konvergenz der Schätzungen) wurden in diesen Modellen alle (latenten) Faktormittelwerte für beide Gruppen auf 0 gesetzt.

²² Zur Formulierung und theoretischen Fundierung der Items siehe Weber und Freund, 2016.

4. Dritte Publikation

Tabelle 4.1. Reliabilitätsmaße Cronbachs α und McDonalds ω , Skalenmittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Selbstkonzeptskalen

Skala	α	ω	M	SD
Generelles Selbstwertgefühl	.73	.84	3.53	0.57
Selbstkonzept des Aussehens	.86	.90	3.29	0.71
Generelles schulisches Selbstkonzept	.86	.91	3.12	0.62
Selbstkonzept im Fach Deutsch	.84	.90	3.02	0.69
Selbstkonzept in Mathematik	.89	.93	3.17	0.77
Selbstkonzept der Elternbeziehung	.79	.92	3.83	0.36
Selbstkonzept der Lehrerbeziehung	.85	.92	3.56	0.56
Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung	.82	.89	3.57	0.54

Anmerkungen: Range: 1 bis 4; theoretischer Skalenmittelwert: 2.5.

Faktorielle Validität und Messinvarianz

Auch für die vorliegende Stichprobe konnte die acht-faktorielle Struktur belegt werden. Die Fit-Indizes fielen umso besser aus, je mehr die Bereiche des Selbstkonzepts als eigene Faktoren spezifiziert und inhaltlich ausdifferenziert wurden (vgl. Tabelle 4.2). Im Vergleich zu den anderen Modellen wies das Acht-Faktoren Modell die beste Passung auf und zeigte einen akzeptablen Modell-Fit ($\chi^2 = 1\,382.509$, $df = 637$, $RMSEA = .053$, $CFI = .944$, $TLI = .938$). Das hierarchische Modell wies einen deutlich schlechteren Modell-Fit auf (vgl. Tabelle 4.2). Auch die Schwellenparameterordnung konnte für alle Items empirisch belegt werden, was als ein wichtiger Aspekt der Konstruktvalidität gilt (vgl. hierzu bspw. Freund, Tietjens & Strauss, 2013). Bei der Messinvarianztestung verschlechterte sich die Modellpassung nicht bedeutsam bei der schrittweisen Implementierung der Modellrestriktionen, sodass auch für die vorliegende Altersgruppe vollständige Messinvarianz über die Variable Geschlecht angenommen werden kann.

4. Dritte Publikation

Tabelle 4.2. Fit-Indizes der evaluierten Faktormodelle ($N = 416$)

Modell	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	Beschreibung
1	5 121.969	665	7.70	.663	.644	.127	1 globaler Selbstkonzeptfaktor
2	2 285.446	659	3.47	.877	.869	.077	4 Selbstkonzeptfaktoren
3	2 113.287	650	3.25	.889	.880	.074	Globales akademisches SK
4	1 638.123	650	2.52	.925	.919	.060	Globales soziales SK
5	1 382.509	637	2.17	.944	.938	.053	8 Selbstkonzeptfaktoren
6	2 582.519	659	3.92	.855	.845	.084	Hierarchisches Modell
<i>Messinvarianztestung Geschlecht</i>							
7	1 647.262	955	1.72	.947	.941	.059	Konfigurale Messinvarianz
8	1 658.866	981	1.69	.948	.944	.058	Schwache Messinvarianz
9	1 768.060	1040	1.70	.944	.943	.058	Starke Messinvarianz
10	1 863.949	1073	1.74	.939	.940	.060	Strikte Messinvarianz

Anmerkungen: χ^2 = Chi-Quadrat; df = Freiheitsgrade; CFI = comparative-fit-index; TLI = tucker-lewis-index; RMSEA = root mean square error of approximation. Bei der Messinvarianztestung für kategorial kodierte Variablen werden Faktorladungen und Intercepts „in tandem“ restringiert (vgl. *Mplus*-Handbuch S. 485, Muthén & Muthén, 1998-2013). Die latente Variable Selbstkonzept der Elternbeziehung wurde aus den Analysen zur Messinvarianz ausgeschlossen, da in beiden Gruppe einige Items der Skala zu wenig mit Nein beantwortet wurden.

Die Korrelationen zwischen den acht Selbstkonzeptfaktoren lagen zwischen $r = .11$ und $r = .88$ und bestätigten somit ebenfalls die multidimensionale Struktur. Dabei zeigte sich eine grobe Unterteilung in einen akademischen und einen sozialen Bereich: Die Interkorrelationen innerhalb des akademischen Bereich und innerhalb des sozialen Bereichs fielen höher aus als die Interkorrelationen zwischen den beiden Bereichen.

4. Dritte Publikation

Tabelle 4.3. Interkorrelationen der Selbstkonzeptskalen nach Spearman Rho und auf latenter Ebene (standardisierte Koeffizienten)

Skala	SW	AU	GS	DE	MA	EB	LB	MB
SW		.55**	.38**	.32**	.33**	.36**	.30**	.39**
AU	.88**		.22**	.18**	.23**	.24**	.22**	.30**
GS	.59**	.35**		.63**	.70**	.13**	.25**	.30**
DE	.45**	.26**	.85**		.28**	.17**	.20**	.27**
MA	.45**	.32**	.85**	.40**		.06	.18**	.22**
EB	.66**	.40**	.31**	.40**	.11		.35**	.32**
LB	.52**	.34**	.34**	.29**	.42**	.58**		.44**
MB	.66**	.44**	.41**	.35**	.22**	.56**	.64**	

Anmerkungen: ** $p < .001$. Oberhalb der Diagonalen = Interkorrelationen nach Spearman; Unterhalb der Diagonalen = Interkorrelationen auf latenter Ebene. Die angegebenen Korrelationskoeffizienten beziehen sich auf Modell 5. SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung.

Kriteriumsbezogene Validität

Zur Überprüfung der kriteriumsbezogenen Validität wurde zunächst überprüft, ob theoriekonforme Geschlechterunterschiede (vgl. Renick & Harter, 1988/ 2012; Spiel & Sirsch, 2002; Schilling et al., 2006) in den einzelnen Subskalen vorliegen. Dabei wurde angenommen, dass sich Mädchen und Jungen bereits im Grundschulalter hinsichtlich bestimmter Facetten des Selbstkonzepts unterscheiden. Die entsprechende Hypothese lautete, dass Mädchen ein höheres Selbstkonzept im Fach Deutsch aufweisen und sich in den sozialen Selbstkonzeptfacetten höher einschätzen, während Jungen über ein höheres Selbstkonzept im Fach Mathematik verfügen und sich höher einschätzen bezüglich ihres Generellen Selbstwertgefühls und ihrem Aussehen. Zusätzlich wurde die konvergente und diskriminante Validität der Selbstkonzeptskalen durch Korrelationen zu Außenkriterien (Noten in Deutsch und Mathematik, Unterrichtszufriedenheit, Wohlbefinden in der Klasse, subjektiv wahrgenommener Klassenzusammenhalt und Lebenszufriedenheit) überprüft.

4. Dritte Publikation

Geschlechterunterschiede. Jungen zeigten ein leicht höheres generelles Selbstwertgefühl ($d = 0.04$; $M = 0.30$, $SE = .16$) und schätzten sich besser im Hinblick auf ihr Aussehen ein ($d = 0.14$; $M = 0.17$, $SE = .15$); jedoch waren diese Unterschiede nicht signifikant. Sie verfügten jedoch über ein signifikant höheres Selbstkonzept im Fach Mathematik ($d = 0.28$; $M = 0.41$, $SE = .14$, $p < .01$). Mädchen schätzten sich dafür signifikant besser im Fach Deutsch ein ($d = -0.12$; $M = -0.60$, $SE = .19$, $p < .01$), und zeigten höhere Werte bei den sozialen Selbstkonzeptskalen (vgl. Tabelle 4.4). Das überlegene Selbstkonzept der Mädchen in Deutsch lässt sich durch die ebenfalls signifikant bessere Deutschnote von Mädchen gegenüber den Jungen erklären ($t = -2.84$, $p < .01$). Obwohl die Jungen über ein signifikant besseres Selbstkonzept im Fach Mathematik verfügten, zeigte sich im Hinblick auf die Mathematiknote kein signifikanter Geschlechterunterschied ($t = 1.25$, $p = .21$).

Tabelle 4.4. Manifeste Skalenmittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Mittelwertdifferenzen (Cohen's d) sowie modellbasiert geschätzte latente Mittelwertdifferenzen zwischen Mädchen ($n = 209$) und Jungen ($n = 206$)

	Mädchen		Jungen		d	Mädchen		Jungen		p
	M	SD	M	SD		M	SE	M	SE	
SW	3.53	0.53	3.55	0.58	0.04	0.00	0.00	0.30	0.16	0.06
AU	3.25	0.72	3.35	0.68	0.14	0.00	0.00	0.17	0.15	0.26
GS	3.15	0.60	3.10	0.63	-0.08	0.00	0.00	-0.11	0.23	0.62
DE	3.15	0.59	2.89	0.75	-0.39	0.00	0.00	-0.60	0.19	0.00
MA	3.07	0.77	3.28	0.75	0.28	0.00	0.00	0.41	0.14	0.00
EB	3.87	0.28	3.80	0.42	-0.20					
LB	3.61	0.55	3.50	0.58	-0.20	0.00	0.00	-0.42	0.15	0.01
MB	3.62	0.52	3.51	0.54	-0.21	0.00	0.00	-0.24	0.13	0.06

Anmerkungen: Range: 1 bis 4; theoretischer Skalenmittelwert: 2.5. Für die Skala Selbstkonzept der Elternbeziehung konnten keine latenten Mittelwertdifferenzen berechnet werden, da einige Items der Skala in beiden Gruppe zu selten mit Nein beantwortet wurden. Die latenten Mittelwertdifferenzen basieren auf Modell 5. SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens; GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung.

4. Dritte Publikation

Schulnoten.²³ Das generelle schulische Selbstkonzept wies eine signifikante positive Korrelation ($p < .01$) zu den beiden Fachzensuren auf ($r = .58$). Auch zwischen der Deutschnote und dem Selbstkonzept in Deutsch zeigte sich eine signifikante positive Korrelation ($r = .50$; $p < .01$), sowie zwischen dem Selbstkonzept in Mathematik und der Mathematiknote ($r = .62$; $p < .01$). Die Befunde entsprechen den theoretischen und empirischen Annahmen (z. B. Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005) und lassen auf eine konvergente Validität der akademischen Selbstkonzeptskalen schließen. Zwischen der Mathematiknote und dem Selbstkonzept in Deutsch ($r = .30$) und der Deutschnote und dem Selbstkonzept in Mathe ($r = .34$) zeigten sich ebenfalls signifikante Korrelationen ($p < .01$), die zwar schwächer ausfielen als zwischen den Noten und den fachspezifischen Selbstkonzept, aber dennoch höher ausfielen als theoretisch erwartet.

Unterrichtszufriedenheit. Das Selbstkonzept der Lehrerbeziehung korrelierte erwartungsgemäß am höchsten mit der Generellen Unterrichtszufriedenheit ($r = .41$; $p < .01$). Auch das generelle schulische Selbstkonzept zeigte einen signifikanten Zusammenhang zur Generellen Unterrichtszufriedenheit ($r = .24$), zur Unterrichtszufriedenheit im Fach Deutsch ($r = .24$) und zur Unterrichtszufriedenheit im Fach Mathematik ($r = .39$). Das Selbstkonzept im Fach Deutsch korrelierte signifikant positiv mit der Unterrichtszufriedenheit in Deutsch ($r = .48$; $p < .01$), wohingegen sich nur eine schwache Korrelation mit der Unterrichtszufriedenheit im Fach Mathematik zeigte ($r = .11$). Für das Selbstkonzept in Mathe zeigte sich ein hoher Zusammenhang zur Unterrichtszufriedenheit in Mathe ($r = .58$; $p < .01$) und eine gegen null tendierende Korrelation zur Unterrichtszufriedenheit im Fach Deutsch ($r = .02$), was für die konvergente und diskriminante Validität der Skalen spricht.

Klassenzusammenhalt und Wohlbefinden in der Klasse. Der subjektiv wahrgenommene Zusammenhalt sowie das eigene Wohlbefinden in der Klasse korrelierten erwartungskonform am höchsten mit der Mitschüler- ($r = .39$ / $r = .40$; $p < .01$) und der Lehrerbeziehung ($r = .29$ / $r = .33$; $p < .01$) und liefern somit Hinweise für die konvergente Validität der beiden Skalen.

²³ Es wurden die Halbjahreszeugnisnoten in Deutsch und in Mathematik im Format 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend erfragt und rekodiert, so dass ein höherer Wert einer besseren Leistung entspricht.

4. Dritte Publikation

Gegenwärtige Lebenszufriedenheit. Die gegenwärtige Lebenszufriedenheit korrelierte theoriekonform (z.B. Harter, 1999; Trautwein, 2004) am stärksten mit den Skalen generelles Selbstwertgefühl ($r = .49, p < .01$), Aussehen ($r = .38, p < .01$) und Elternbeziehung ($r = .36, p < .01$).

Tabelle 4.5. Korrelationen (nach Spearman) der Selbstkonzeptfacetten mit Außenkriterien

	GS	DE	MA	LB	MB	EB	SW	AU
Deutschnote	.58	.50	.34	.15	.18	.10	.26	.11
Mathenote	.58	.30	.62	.13	.14	.08	.30	.16
Unterrichtszufriedenheit Generell	.24	.23	.22	.41	.30	.25	.33	.22
Unterrichtszufriedenheit in Deutsch	.24	.48	.02	.30	.28	.25	.25	.14
Unterrichtszufriedenheit in Mathe	.39	.11	.58	.22	.19	.13	.29	.20
Subjektiver Zusammenhalt in der	.11	.10	.03	.29	.39	.27	.23	.16
Subjektives Wohlbefinden in der Klasse	.15	.16	.10	.33	.40	.28	.30	.20
Gegenwärtige Lebenszufriedenheit	.27	.26	.19	.22	.27	.36	.49	.38

Anmerkungen. Die Außenkriterien wurden durch Einzelitems und zeitgleich zur Befragung erhoben. Koeffizienten $> .10$ sind signifikant ($p < .05$). GS = Generelles schulisches Selbstkonzept; DE = Selbstkonzept im Fach Deutsch; MA = Selbstkonzept in Mathematik; LB = Selbstkonzept der Lehrerbeziehung; MB = Selbstkonzept der Mitschülerbeziehung; EB = Selbstkonzept der Elternbeziehung; SW = Generelles Selbstwertgefühl; AU = Selbstkonzept des Aussehens.

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde überprüft, ob der *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* von Weber & Freund (2016) bereits bei Kindern ab der vierten Klasse einsetzbar ist. Die internen Konsistenzen lagen zwischen $\alpha = .73$ und $\alpha = .89$ und $\omega = .84$ und $\omega = .93$ und wiesen damit für alle Skalen zufriedenstellenden Kennwerte auf. Bezüglich der Mittelwerte zeigte sich, dass die Mittelwerte für alle Selbstkonzeptbereiche sehr hoch ausfielen und nur wenige Kinder über ein negatives Selbstkonzept berichteten. Da Kinder in diesem Alter zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten neigen (Harter, 1999) und die Selbstkonzepte daher bis stark in die Kindheit hinein positiv verzerrt sind (Möller & Trautwein, 2009), entsprechen diese Befunde den theoretischen Annahmen. Die akademischen Selbstkonzepte zeigten die niedrigsten Mittelwerte, was ebenfalls erwartungskonform ist, da in der vierten Klasse durch Noten und soziale Vergleiche die Selbstkonzepte bereits differenzierter und

4. Dritte Publikation

realistischer werden (vgl. z.B. Asendorpf & van Aken, 1993; Spiel & Sirsch, 2002). Für die vorliegende Stichprobe konnte die multidimensionale Struktur durch Konfirmatorische Faktorenanalysen und die latenten Interkorrelationen der einzelnen Selbstkonzeptskalen belegt werden. Die Interkorrelationen fielen jedoch insgesamt höher aus als bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe (vgl. Weber und Freund, 2016), was dafür spricht, dass das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter differenzierter und bereichsspezifischer wird (vgl. Harter, 1999, Möller & Trautwein, 2009). Auch die vorliegenden Befunde, dass die Interkorrelationen innerhalb des akademischen und des sozialen Bereichs höher ausfallen als zwischen den Bereichen spricht dafür, dass das Selbstkonzept von Kindern der vierten Klasse noch nicht so stark bereichsspezifisch ausdifferenziert ist, wie bei älteren Kindern. Das Modell mit der hierarchischen Struktur zeigte einen deutlich schlechteren Modell-Fit als das Acht-Faktoren-Modell, was klar gegen eine hierarchische Struktur spricht.

Auch wenn in der vorliegenden Studie die Messinvarianz über die Variable Geschlecht belegt werden konnte, verschlechterte sich die Modellpassung geringfügig. Da dies bei der Stichprobe der älteren Schülerinnen und Schüler nicht der Fall war (vgl. Weber & Freund, 2016), könnte dies ein Indiz dafür sein, dass sich im Alter von acht bis zwölf Jahren noch stärkere Geschlechterunterschiede hinsichtlich der kognitiven Entwicklung zeigen und sich dies auf die Messinvarianz auswirkt. Hier wären weiterführende Studien interessant, die den Einsatz des Fragebogens bei noch jüngeren Kindern überprüfen. Die vielfach empirisch nachgewiesene Unabhängigkeit zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept (z.B. Marsh, 1990a; Arens et al., 2011) konnte zwar analytisch durch die KFA bestätigt werden, jedoch zeigte sich zwischen dem Selbstkonzept im Fach Deutsch und dem Selbstkonzept in Mathematik eine deutlich höhere Skaleninterkorrelation ($r = .40$) als bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I ($r = .06$ für die Gesamtstichprobe; vgl. hierzu Weber & Freund, 2016). Auch der Zusammenhang zwischen der Mathematiknote und dem Selbstkonzept in Deutsch ($r = .30$) und der Deutschnote und dem Selbstkonzept in Mathe ($r = .34$) fiel höher aus als bei älteren Schülerinnen und Schülern ($r = .05/.08$ für die Gesamtstichprobe; vgl. hierzu Weber & Freund, 2016). Auch diese Befunde sprechen dafür, dass die akademischen Selbstkonzepte bei Grundschulkindern noch nicht so ausdifferenziert sind wie bei älteren Schülerinnen und Schülern.

4. Dritte Publikation

Es lagen theoriekonforme Geschlechterunterschiede für die einzelnen Subskalen vor, was auf eine konvergente Validität der Skalen hindeutet. Auch der Befund, dass Mädchen über ein niedrigeres mathematisches Selbstkonzept bei gleichen Leistungen im Fach Mathematik verfügen, repliziert die Ergebnisse anderer Studien (vgl. z.B. Tiedemann & Faber, 1995; Spiel & Sirsch, 2002). Interessant ist das Ergebnis bezüglich des Selbstkonzepts des Aussehens und des Generellen Selbstwertgefühls. Hier zeigte sich entgegen den Annahmen kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren zeigten sich hingegen deutliche Geschlechterunterschiede zugunsten der Jungen (Generelles Selbstwertgefühl: $d = 0.37$; Selbstkonzept des Aussehens: $d = 0.41$; vgl. die Studie von Weber & Freund, 2016). Der Eintritt ins Jugendalter (Phase der Pubertät) scheint somit der entscheidende Auslöser für die höheren Werte der Jungen in diesen Bereichen zu sein.

Die Zusammenhänge der Selbstkonzeptbereiche mit Außenkriterien entsprachen den theoretischen Erwartungen und bestätigten somit die kriteriumsbezogene Validität der Skalen. Im Vergleich mit älteren Schülerinnen und Schülern (vgl. die Studie von Weber & Freund, 2016) zeigte sich, dass die Kinder der vorliegenden Stichprobe höhere Zusammenhänge aufwiesen zwischen der gegenwärtigen Lebenszufriedenheit und den akademischen Selbstkonzepten (mittleres $r = .24$; bei den 12-18 Jährigen: mittleres $r = .16$). Auch die Zusammenhänge zwischen den Noten und den drei sozialen Selbstkonzepten fielen deutlich höher aus als bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. Hier kann interpretiert werden, dass die akademischen Selbstkonzepte für jüngere Kinder einen höheren Stellenwert haben und dass sie im schulischen Bereich noch mehr Unterstützung von ihrem sozialen Umfeld (Lehrer, Eltern, Mitschüler) benötigen, als ältere Schülerinnen und Schüler. Eine Limitation der vorliegenden Studie besteht in der fehlenden Überprüfung der Retest-Reliabilität bei Kindern der zugrunde liegenden Stichprobe. Diese war vor allem aus zeitlichen und organisatorischen Gründen der Schulen nicht durchführbar. Als Fazit bleibt dennoch festzuhalten, dass der *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* bereits ab der 4ten Klasse eingesetzt werden kann und somit einen breiten Altersbereich (acht bis achtzehn Jahre) abdeckt. Hierdurch ist er insbesondere im Rahmen von Längsschnittstudien gut einsetzbar. Die sprachliche Einfachheit und die Kürze des Instruments machen ihn zudem für sonder- und inklusionsspezifische Forschungsfragen hoch interessant.

4. Dritte Publikation

Literatur

- Arens, A. K.. (2011). *Selbstkonzepte von Schülern der Klassenstufe 3 bis 6: Messung und Validierung der multidimensionalen Struktur*. Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.
- Arens, A. K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 131-144.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2013). A short German version of the Self Description Questionnaire I: theoretical and empirical comparability. *International Journal of Research and Method in Education*, 35, 1–24.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993). Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64 – 86.
- Bracken, B.A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Butler, R. J. & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent mental health*, 10(4), 190-201.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness-of-fit indicators to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.
- Christ, O., & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Dreiskämper, D., Tietjens, M., Honemann, S., Naul, R. & Freund, P. A. (2015). PSK-Kinder – Ein Fragebogen zur Erfassung des physischen Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 22, 97-111.

4. Dritte Publikation

- Freund, P. A., Tietjens, M. & Strauss, B. (2013). Using Rating Scales for the Assessment of Physical Self-Concept: Why the Number of Response Categories Matters. *Measurement in Physical Education and Exercise science*, 17, 249-263.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver (Revised in 2012).
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York: Guilford press.
- Kränzl-Nagl, R. & Wilk, L. (2000). Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In Heinzl, F. (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 59-76). Weinheim: Juventa.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: It's hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W. (1990a). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (1990b). *Self Description Questionnaire – I (SDQ I). Manual*. Macarthur, N.S.W. Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1990c). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.

4. Dritte Publikation

- Marsh H.W., Trautwein U., Lüdtke O., Köller O., Baumert J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397–416.
- Marsh, H. W., Tracey, D. K. & Craven, R. G. (2006). Multidimensional Self-Concept Structure for Preadolescents With Mild Intellectual Disabilities. A Hybrid Multigroup-MIMC Approach to Factorial Invariance and Latent Mean Differences. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 795-818.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S. 179- 204). Berlin: Springer.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2013). *Mplus 7.1 [Computer Software]*. Los Angeles, CA.
- Nusser, L., Carstensen, C. H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99-116.
- Piers, E. V. & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2, Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Renick, M. J. & Harter, S. (1988/2012). *Self-Perception Profile for Learning Disabled Students: Manual and Questionnaires*. Denver, CO: University of Denver.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). *DISK-GITTER mit SKSLF-8. Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 9–18.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Manual*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

4. Dritte Publikation

- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts - SESSKO. 2, überarbeitete und neu normierte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 175-193.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Spiel, C. & Sirsch U. (2002). Denk- und Gefühlswelt des Schulkindes - kognitive Fähigkeiten, Selbstkonzept und Angst. In Zapotoczky, H. G. & Fischhof, P. K. (Hrsg.), *Psychiatrie der Lebensabschnitte. Ein Kompendium* (S. 27-53). Wien: Springer.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27(1), 61-71.
- Trautwein, U. (2004). Die temporalen Facetten der Lebenszufriedenheit: eine deutsche Adaptation der Skala von Pavot, Diener und Suh (1998). *Diagnostica*, 50(4), 182-192.
- Walther, E., Preckel, F. & Mecklenbräuker, S. (Hrsg.) (2010). *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2016). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I. *Diagnostica*. Online publiziert am 02.05.2016.
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (unter Begutachtung). *Quantitative und Qualitative Befunde zum Selbstkonzept und zum allgemeinen und schulischen Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Inklusion*. Unveröffentlichtes Manuskript.

5. Vierte Publikation

More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem.

Die vierte Publikation basiert auf einem Artikel der bei *Frontiers in Psychology* (section Educational Psychology) veröffentlicht wurde.

Baudson, T. G., Weber, K. E. & Freund, P. A. (2016). More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem. *Front. Psychol.* 7:1568. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01568

Abstract

Pressure towards perfection seems to be increasing in all walks of life: education, appearance, and social relationships. This has an impact on students, too, all the more because these three aspects relate to crucial developmental tasks of adolescence. One increasingly important positive goal of education is to develop students' self-esteem which, in turn, hinges on their self-concept in the academic, physical, and social domain. Prior studies have shown especially physical self-concept to account for most of the variation in self-esteem, with academic and social self-concepts playing a much lesser role. Based on a sample of 2950 students from a broad range of German secondary schools (47% girls, age 10–19 years), we examined which self-concept aspects predict self-esteem best, and whether this is true across genders and achievement levels. Results show that though self-concept of appearance is by far the strongest predictor overall, this is even more the case for girls. Other aspects play a much lesser role. The discussion explores why the body is so neglected and why such great weight is given to academic subjects in the school system, and what school might (and should) do to account for the great importance appearance plays for students' self-esteem.

Keywords: appearance self-concept; Academic self-concept; social self-concept; Multidimensional self-concept; self-esteem; adolescence

Introduction

Looking at the representation of people in the popular media, one quickly gets an impression of the features of a perfect human being: success, good looks, and popularity—an ideal that, as a whole, is quite impossible to attain, leading to feelings of inadequacy if one identifies with these ideals (see Figure 5.1 for a not-too-serious illustration of the Triad of Unhappiness).

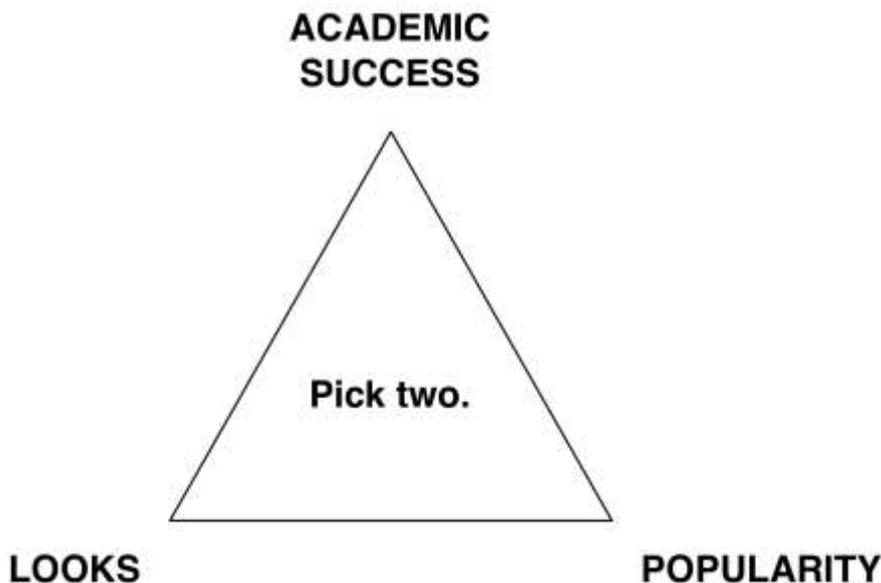


Figure 5.1: The Triad of Unhappiness.

In line with Cooley's (1902) "looking-glass self"—the assumption that one's self-perception mirrors how one is perceived by others—it is merely logical that these ideal norms are reflected in the structure of Self-concept as well. Self-concept (SC) can be described as the beliefs and attitudes people hold about themselves. It is characterized by a hierarchical, multidimensional structure and thus comprises several increasingly fine-grained facets of the self (Marsh & Roche, 1996; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). One usually distinguishes three main dimensions of SC: academic (beliefs about one's abilities, e.g., in mathematics or English), physical (the beliefs one holds about one's appearance and physical abilities), and social (beliefs about relationships with others, e.g., peers, parents, or teachers), each of which can be split into even more finely grained facets. General SC at the top of the apex represents the overall evaluation of oneself as a person and has often been used interchangeably with the term "self-esteem" (Shavelson et al., 1976).

5. Vierte Publikation

Developmental Tasks of Adolescence

However, the ideal norms of success, beauty, and popularity are not only reflected in people's SCs but also translate into concrete expectations towards individuals growing into adulthood. These developmental tasks can be considered "jobs" one has to accomplish to proceed successfully to proceed to the next developmental stage (Havighurst, 1948). These tasks are driven by biological changes and the changing expectations of society resulting from them. Adolescents, who find themselves at the transition between childhood and adulthood, need to accomplish several developmental tasks that relate to the three domains outlined above. According to Fend (2003), developmental tasks of adolescence can be divided into three domains, which parallel the three dimensions of the ideal person and the three main facets of SC: (1) relating to success and academic SC, the cultural/criterial *domain* (graduating from high school, choosing a career path that suits and eventually feeds them); (2) relating to appearance and physical SC, the intrapersonal domain (coming to terms with the bodily—and also psychological—changes one is confronted with); and (3), relating to popularity and social SC, the interpersonal domain (making close friends, finding a mate, and also renegotiate relationships with adults).

School is an important developmental context where adolescents are confronted with these developmental tasks—yet to different extents. Although the pursuit of cognitive learning goals alone has somewhat yielded to that of social-emotional learning outcomes (see Shavelson et al., 1976, for a brief outline of the historical trajectory), the development seems to have come to a standstill (or is even moving into the opposite direction by now). In the following, we will outline those societal changes that we consider most important with respect to the Triad of Unhappiness, with a focus on Germany, where the present study was conducted. As these larger-scale changes impact individuals' perspectives on their roles in society, we will subsequently discuss their consequences for student SC and self-esteem.

The Times, They Are A-Changing

Indicators for a changing focus on achievement

In times of economic uncertainty, education is an important resource, resulting in competition for the highest possible qualifications for fear of being left behind. More

5. Vierte Publikation

students than ever attend the highest achievement tracks and enter tertiary education. According to the German Federal Bureau of Statistics (2016a), 41% of the German primary school students transitioned to the highest, 15% to comprehensive, and a mere 8% to the lowest track of secondary schools in the academic year 2014/2015. The percentage of students transitioning to the highest track has increased by 5% since 2004/2005. In 2014, 53% of the 18–20-year-old age cohort acquired a college or university entrance qualification, compared to 49% in 2010 (Federal Bureau of Statistics, 2015a). Between 2000 and 2015, the number of people entering tertiary education has increased from 314,956 to 503,630 (Federal Bureau of Statistics, 2016b). In contrast, the number of students on the lowest secondary track had decreased from 21 to 12% between the academic years 2004/05 to 2014/15 (Federal Bureau of Statistics, 2016a) which, in some German federal states, has resulted in "lower-track comprehensive schools" integrating the low and the intermediate secondary tracks (e.g., "regional schools" in Rhineland-Palatinate).

Depending on the German federal state one lives in, students have 8 or 9 years to complete their highest secondary school degree. After the introduction of the 8-year highest track ("G8") had led to great dissatisfaction in both students and parents, several federal states now give students the choice between G8 and G9 (9-year highest track). Earlier findings had indicated that shortening secondary school by one year would benefit the top 25% only, yet the remaining 75% would fare better with nine years of secondary schooling (Heller, 2002). This means that in those states where the G8 has remained, the majority of students are facing extreme pressure to achieve. Those struggling with demands exceeding their ability level often benefit from private tutoring, which has become a large economic factor. Depending on the mode of calculation, the average sum spent per student and year in Germany ranges from 108 to 168€ (Statista, 2016a). A study by the Bertelsmann foundation, based on the PISA 2003 and PIRLS 2006 data, showed that 15% of the PISA participants made use of commercial lessons, with those attending the highest track secondary school representing the largest group (Klemm & Klemm, 2010). Schneider (2004) points out that, interestingly, the target group for private tutoring is by far not limited to weak students, but also includes strong students who want to become even better, which speaks in favor of the assumption that competition is getting tougher. Though the 15% of the 15-year-old German PISA 2003 participants who received tutoring was still

5. Vierte Publikation

substantially below the OECD average of 26,3%, some countries have quota as low as 2.4% (Finland; Prenzel et al., 2004), indicating that the German educational system cannot fully absorb the learning needs of its increasingly heterogeneous student population. Eventually, this may exacerbate educational disparities for families who cannot afford private lessons. As actual figures depend on the operationalization of tutoring, it is difficult to compare studies over time and thus pinpoint trends. Yet with the importance of higher degrees and the percentage of students attending higher tracks increasing, it is likely that those parents who can afford it will try to help their offspring achieve at the highest possible level.

The increasing professionalization is also reflected in the use of professional online communities. Five percent of the German teenagers aged 14 and above use platforms like LinkedIn or Xing (Busemann, 2013; private online communities will be discussed below).

In sum, we are observing a trend towards higher formal qualifications and early CV streamlining, along with an increasing pressure to achieve.

Indicators for a changing focus on appearance

We are surrounded by beautiful people—at least if we believe the media, which portray good-looking (and more often than not heavily photoshopped) individuals, regardless of the product being advertised. The number of opportunities to feel dissatisfied with one's appearance is growing. Between 1985 and 2014, US Americans' daily per capita exposure to media increased from 433 to 590 minutes. The number of advertisements US-Americans have the chance see or hear during that time has grown from 296 to 362. Those advertisements that grasped their attention for at least a few seconds amounted to 153, compared to 121, during the same time span (Media Dynamics, Inc., 2014), that is, about ten consciously perceived ads per waking hour on average.

Appearance and the products and services related to it are an important economic factor. In Germany alone, the volume of sales for decorative cosmetics has risen from 1.15 to 1.56 billion euro between 2004 and 2015 (Statista, 2016b). According to the ISAPS International Survey on Aesthetic/Cosmetic Procedures, the number of cosmetic surgeries has increased by 43% between 2010 and 2014, totalling 9,645,395 surgical interventions worldwide (ISAPS, 2013, 2015). This trend is evident in men, too. For

5. Vierte Publikation

example, the percentage of men under 30 who place a high importance on their looks has increased from 43% to 56% between 1990 and 2011 (Schneller, 2011). The number of male breast reduction surgeries in the USA has risen by 173% between 1997 and 2015 (ASAPS, 2015). These realities likely influence people's awareness of themselves and how they feel about their looks, i.e., their appearance SCs. For instance, in a study using comparable samples across an interval of 30 years, women reported more negative attitudes towards their bodies in 1996, compared to 1966 (no similar differences were found for men; Sondhaus, Kurtz, & Strube, 2001).

The increasing focus on looks affects adolescents, too: 24% of the German 10–17-year-olds report spending money on body care (42% of the girls, 8% of the boys, percentages increasing with age; Lange & Fries, 2006). The 2010 "Trend Tracking Kids" study estimated that German 6–19-year olds spent 947 million Euro on body and hair care, cosmetics, hairdressers, and solarium visits (iconkids & youth, 2010). A recent representative online study by the industrial association for body care and detergents (Industrieverband Körperpflege und Waschmittel, 2016), conducted by an independent research institute, found that body and beauty care is important to 73% of over 1000 adolescents and young adults between 14 and 21 years. 85% use cosmetics to feel more secure. 62% of the girls use mascara daily (IKW, 2016). A study from the late 1990s showed that those adolescents spending most on their looks (especially girls) are more likely from lower and lower-middle class backgrounds and place much importance on brands, indicating compensatory consumption behaviors (Lange, 1997). We will get back to this point later.

The trend includes larger interventions, too. Estimates of the American Society of Plastic Surgeons show that the number of cosmetic procedures (surgical and minimally invasive combined) in 13–19-year-olds has increased by 6.9% over five years, from 209,553 in 2009 to 224,079 in 2014 (ASPS, 2010, 2015).

Further evidence comes from the representative JIM study, which surveys 12–19-year-olds in regular intervals. In reply to an open question about their preferred Youtube channels, 12/11% of the girls mention the beauty, fashion, and lifestyle channels "Bibi's Beauty Palace" and "Dagi Bee" (boys: 0/1%) respectively. As these channels are often used to present sponsored products, they likely influence teenagers' buying decisions. However, music channels are still much more important to both sexes: 78% of all

5. Vierte Publikation

adolescents watch music videos at least once in a fortnight (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2015).

In sum, we are observing an increasing use of appearance-related products, procedures, and services, which represent an important market segment. The growing prevalence of advertisements (and, thus, idealized people in them) likely contributes its share to this trend.

Indicators for a changing focus on social relationships.

The above-described tendencies to shorten secondary schooling time in the highest track and the increasing pressure associated with it decrease teenagers' time to simply "chill out" with friends. On average, German children and adolescents work more than 38.5 hours per week in or for school (Unicef, 2012), about as much as an adult in a full-time job. With increasing age, the academic workload rises up to 45 hours per week in grades 9 to 13, resulting in less time for other activities (e.g., family time, playing with friends, "chilling out", or other hobbies; self-reported data from the Unicef Study, 2012). With an average of 18 hours per week, children and adolescents spend more time with their families than with friends (up to 12 hours per week). Though meeting one's peer group in person is still the most important real-world activity of the 12–19-year olds (78% meet friends daily or several times a week; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2015), the percentage has substantially decreased, compared to 88% a decade earlier (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2005). This is in line with meta-analytic findings from developmental psychology, which reveal an extension of friendship networks during adolescence and young adulthood (Wrzus, Hänel, Wagner, & Neyer, 2013), whereas the size of family networks remains quite stable across the life span.

Besides school-related changes, we observe a tendency towards education-related activities like music lessons or sports. A representative study based on the SOEP panel indicates that these activities play a role for 60% of the 16-year-olds, compared to 48% in 2003 (Hille, Arnold, & Schupp, 2013), which decreases time for friends and family. These findings can be interpreted in line with the increasing professionalization and CV streamlining mentioned above.

5. Vierte Publikation

One important change of the last decades is that more and more activities, including social interactions, happen online. Eighty-seven percent of the German adolescents between 14 and 19 years used private online communities in 2013, compared to 40% in 2007; they represent the strongest age group (overall usage in 2013: 46%; Busemann, 2013). Social interactions are the most important activity in online communities. 85% of the community users send messages, 65% chat, and 64% like others' content at least several times a week). 55% of US teenagers under 18 consider social networking sites like Facebook, Twitter, and Google+ (very) important for maintaining social relationships (Center for the Digital Future, 2015). However, social media can also be used for antisocial purposes. Like traditional bullying, cyberbullying (harming or harassing a person through electronic media) affects students' self-esteem and psychosocial adjustment negatively (e.g., Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009; Kowalski & Limber, 2013). It may even cause greater damage, as it happens (1) anonymously, (2) publicly, i.e., with a larger potential audience, (3) with fewer time or space constraints, (4) with less direct feedback between bully and victim (Slonje & Smith, 2008), with less supervision (Patchin & Hindura, 2006), and also with lasting effects, as the Internet does not forget (which becomes especially problematic in the case of sexting or happy slapping). More than half (52%) of the under 18-year-olds in the US know someone who has been bullied or harassed online; 19% of the Internet users in this group had been cyberbullied online themselves in 2014 (Center for the Digital Future, 2015). Indirectly, frequent online social media use may thus be related to lower self-esteem in the long run.

Across age groups, respondents surveyed for the 6th Digital Future Report (Center for the Digital Future, 2015) indicated that the Internet has (greatly) increased their contact with others, the trend being even more pronounced in 2014 than in 2007. Overall, the Internet seems to broaden individuals' social roles and extend their horizons regardless of sex (Colley & Maltby, 2008). There is no evidence that the Internet makes people lonely; instead, it may even affect their lives positively (Amichai-Hamburger & Hayat, 2011). In contrast, for real-life relationships, the representative US General Social Survey (GSS) reveals that the number of close confidants has decreased from 2.94 to 2.08 between 1985 and 2004, and that intimate ties are more strongly based on family than before (McPherson, Smith-Lovin, & Brashears, 2006; see also Paik and Sanchagrin [2013] for a discussion of systematic biases caused by interviewer effects in the GSS

5. Vierte Publikation

data). The 2015 Shell study shows that family is a "safe harbor" for adolescents, too. The vast majority (92%) get along with their parents; the percentage of adolescents describing their relationship with their parents as very good has even increased from 35 to 40% between 2010 and 2015 (Albert, Hurrelmann, & Quenzel, 2010, 2015).

According to McPherson et al. (2006), the decreasing number of confidants may also indicate that people become more selective about whom to trust with important questions and do not necessarily become more isolated. The latter is confirmed for younger adults and adolescents. Loneliness in college students has decreased rather than increased between 1978 and 2009; similar trends can be observed for high-school students between 1991 and 2012 (meta-analysis by Clark, Loxton, & Tobin, 2015).

In sum, we are observing that students spend most of their time in and for school and that "real" time with friends' decreases, whereas the importance of online-based relationships increases. The family and parent relationship is still an important factor for children and adolescents.

The Importance of SC and Self-Esteem in the School Curriculum

Schools as places of learning have focused on cognitive learning goals and achievement for the most of history, which is one likely reason why SC research (which is mostly conducted in schools) has focused so strongly on academic SC. Academic SC and achievement mutually influence each other (e.g., Marsh & Martin, 2011), which means that fostering either may lead to positive reciprocal effects and is therefore considered worthwhile. This is especially important in primary school, when children encounter systematic achievement-based comparisons for the first time, and where teachers grade leniently (if at all) in order not to discourage children too early.

The same cannot be stated for physical SC, which plays hardly any role in the school system. Though physical education is taught in schools, it is usually one of the first subjects that is abandoned when resources are scarce, underlining its low status as a non-academic subject (Marshall & Hardman, 2000). If looks are addressed at all, this rather happens unsystematically, e.g., in terms of healthy weight when nutrition or exercise are addressed or in critical discussions about media influence. Appearance SC

5. Vierte Publikation

plays no role whatsoever in the curriculum, and systematic school-based interventions to increase appearance SC are lacking completely.

In contrast, social-emotional development is gaining importance. Social abilities are considered one important pillar of Weinert's (2001) definition of competence, as they support students' problem solving in variable situations. Teamworking abilities play a particular role here. As described for appearance SC above, enhancing social SCs is not a curricular goal in itself. For students lacking social competence, the point of leverage is usually skill development rather than self-enhancement.

In the context of socio-emotional development as well, self-esteem as an emotional learning goal is nowadays considered an important outcome, too: first as an end in itself, but also as a means to high achievement. High self-esteem is related to positive beliefs students hold about themselves and thus to their wellbeing (see Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003, for an overview). In the school context, self-esteem is particularly important when it comes to failure (a necessary side effect of learning), as it is related to higher self-confidence (McFarlin & Blascovich, 1981).

In conclusion, school curricula target academic SC and general self-esteem, the latter partly as a means in itself, partly in support of achievement development, whereas physical/appearance and social SCs play a minor role.

The Relationship Between SCs and Self-Esteem

Mechanisms

One fundamental tenet of self-esteem research is that people strive to maintain a positive evaluation of themselves. As individuals differ in domain-specific strengths, they also differ with regard to which domains they consider important for their self-esteem and which they discard. According to William James (1890/1963), failing in subjectively unimportant domains hardly affects self-esteem, whereas failure in important domains does (cf. Harter, 1993). Marsh (1986) contrasts James's assumption to Rosenberg's (1965) interactive hypothesis, which posits that the effects of a positive (or negative) SC on self-esteem are exacerbated when the domain in question is important, and more or less neutral when the domain is deemed unimportant. One strategy to dealing with failure is discounting the importance of the domains one is bad

5. Vierte Publikation

at and emphasizing those where one's strengths are. However, Rosenberg (1982) points out that this approach has its limits, considering the values of the group one belongs to.

This aspect is important in our context, too. First, societal changes are likely reflected in the importance of the different SC facets; second, differential expectations based, e.g., on gender, may affect their relative importance; and finally, the values students are confronted with in school furthermore influence which SC facets are deemed important and which are not.

The school context is crucial here, as the importance of a given domain depends not only on criterial norms (e.g., absolute beauty standards, graduating from the highest-tier secondary school), but also hinges very much on one's relative position within one's group, i.e., social norms. For adolescents, their classroom is a highly salient frame of reference, as they encounter their classmates almost daily, thus mutually shaping each others' perceptions of reality. Therefore, even if one does not conform to absolute standards, one's self-esteem may still benefit from being the smartest, most popular, or most handsome kid in class. To paraphrase a common joke: one need not be faster than the lion, but only faster than the other person also trying to escape from it.

Of note, more distinctive SC facets with greater variability contribute more to self-esteem (Marsh, 1986). This is important in an achievement-based school system as Germany, as it is conceivable that the secondary track one attends exerts an influence in addition to the proximal classroom context. Variability in academic SC should thus be greater in comprehensive than in tracked schools.

Finally, besides criterial and social norms, the individual norm may affect self-esteem in at least two ways. First, the absolute level of SC depends on how different SC facets relate to each other. Dimensional comparison theory (DCT; Möller & Marsh, 2013) posits that SC discrepancies are particularly high between subjects that are perceived as dissimilar. Expanding on this notion, a similar "compensation" can be expected at least between academic and social self concept (drawing, e.g., on Cuddy, Fiske, and Glick's (2008) BIAS map which showed competence and warmth to be independent dimensions in social perception, thus highly dissimilar). For appearance SC, predictions are less clear, though the overall lower physical and social SCs of students attending gifted programs (compared to non-identified gifted adolescents) might hint at a perceived

5. Vierte Publikation

incompatibility between academic SC and the other two, at least once academic achievement is made salient (e.g., Zeidner & Shani-Zinovich, 2015); however, this relationship clearly requires more research.

The second way in which the individual norm plays a role is over time, i.e., with respect to individual development. Here, mastering the developmental tasks of adolescence may influence SCs and thus on self-esteem, which may explain age-related changes (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002; Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997).

Between-group differences

High self-esteem depends on high SC; yet the extent to which each facet contributes to SE may vary. We have sketched the theoretical mechanisms in the previous paragraph; in the following, we will briefly outline empirical findings on differences in SCs and self-esteem, differentiated by gender and achievement tracks, as this will be the focus of our analyses to come.

Developmental tasks of adolescence suggest that all three facets—academic, physical, and social SC—make important contributions to self-esteem. Earlier findings suggested a strong influence of appearance SC, which is understandable given the salience of bodily changes outlined above in the context of developmental tasks (e.g., Harter, 1999; Marsh, 1986). Adolescents' growing autonomy affects both social SCs (i.e., greater importance of how one fares in peer relationships, lower importance of parent-related social SC) and academic SC (with achievement as the social norm of the "adult" world, it is conceivable that its role is particularly devalued when adolescents want to distinguish themselves from this norm, in favor of, e.g., peer or appearance SCs).

Gender

With gender roles becoming more salient in adolescence, it can be assumed that though appearance SC is important to all adolescents, girls' self-esteem is likely more affected by low appearance SC. Meta-analytic results reveal absolute gender differences in all self-related constructs: boys score higher than girls in self-esteem (reviews by Hyde, 2005, and Robins et al., 2002), and whereas boys' self-esteem increases, girls' self-esteem decreases over time (Block & Robins, 1993). For body esteem, medium effects were observed, with a trend towards increasing differences (Feingold & Mazzella,

5. Vierte Publikation

1998). Furthermore, high-achieving girls still struggle to integrate success into their feminine self-image (Skelton, Francis, & Read, 2010). Interestingly, meta-analytic findings reveal that gender differences in appearance SC favoring boys become significant after 1980 only (Gentile, Grabe, Dolan-Pascoe, Twenge, Wells, & Maitino, 2009).

Achievement

As outlined above, self-related constructs hinge on one's frame of reference. Academic SC depends on individual achievement and vice versa, as described in the Reciprocal Effects Model (e.g., Marsh & Martin, 2011). The frame of reference may exert either positive effects ("basking in reflected glory"; Cialdini, Borden, Thorne, Walker, Freeman, & Sloan, 1976) or negative effects ("big-fish-little-pond effect"; e.g., Marsh, Seaton, Trautwein, Lüdtke, Hau, O'Mara, & Craven, 2008). Usually, frame-of-reference effects are observed at the classroom level; however, they may also extend to the overall track (especially considering the stigma attached to attending the lowest secondary or even the special education track; Knigge, 2009; Whitley, 2008). Though solid evidence on how individual ability, classroom, and track contribute relatively to self-concept is yet lacking, some evidence comes from giftedness research, where ability grouping is used to foster individual development. With the exception of gifted underachievers, gifted students' self-esteem is somewhat higher than that of their average-ability peers. Higher intelligence increases the likelihood for high achievement, which influences academic SC in turn. Meta-analytic findings show that the overall higher self-esteem of gifted achievers is largely due to their higher academic SC (Hoge & Renzulli, 1993). As indicated above, ability grouping of gifted students affects their academic SC negatively when students are newly grouped. Findings on social self-concept are mixed: Some studies found no effects on parent or peer SC (Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995), others identified small differences favoring students attending gifted programs (Marsh, Plucker, & Stocking, 2001) or, longitudinally, positive (but not sustainable) effects of ability grouping on students' social SC of acceptance (Vogl & Preckel, 2014), and still others identified lower social SC in accelerated gifted students (with effects dissipating for girls, but not for boys, after two years; Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2009). There is even less evidence for differences in physical or appearance self-concept: Marsh et al. (1995) found no differences on physical or appearance self-concept in students attending a gifted program. In contrast, Brounstein Holihan, and

5. Vierte Publikation

Dreyden (1991) found gifted students to score lower on appearance SC; similar findings were reported by Veiga (2009), who identified higher appearance SC in low than in high achievers. In sum, the interrelationship between the different self-concepts, based on achievement, and whether compensatory mechanisms are at work, are still far from explored.

Aims and Hypotheses of the Present Study

Our goals were (1) to provide an up-to-date account of the quality and extent to which different SC facets contribute to student self-esteem, thereby (2) identifying possible differences between (a) genders and (b) types of secondary schools. Thus, our study links societal trends to individuals' representations of themselves, in line with other studies examining SCs across cohorts (e.g., Yan & Haihui, 2005). These questions were examined based on a large and highly diverse sample comprising 2,950 students from 5 different secondary school types from the highest track to special schools, which were assessed using a recently validated measure of SC (Weber & Freund, 2016). Our findings will thus provide insights into (1) whether previous findings still apply to today's secondary school students, (2) whether international findings apply to Germany, and (3) whether these earlier findings can be replicated using a recently published validated SC measure.

As outlined above, academic SC is strongly based on both actual achievement and one's relative achievement in comparison to classmates (Marsh et al., 2008). Academic achievement is particularly valued by parents (Harter, 1993), which might in part explain adolescents' anti-achievement attitudes, as their developmental task is to become more independent from their parents and thus question their value system. In line with James (1890/1963), the importance of ASC should grow with increasing track levels. However, girls, who obtain better grades than boys (Steinmayr & Spinath, 2008; see also Duckworth & Seligman, 2006), might be in a conflicting role, as high achievement is still ambivalent with regard to gender roles (Skelton et al., 2010). In sum, the influence of academic SC on self-esteem should be rather low overall, but slightly higher for the higher tracks. Gender differences will be examined exploratorily.

In line with theoretical conceptions from developmental psychology, current trends in society, and prior empirical findings, we expected appearance SC to affect self-esteem

5. Vierte Publikation

substantially across genders and school types, and more so than any other SC facet. No track-based differences are hypothesized. Yet regarding gender stereotypes, which are far from overcome, we expect stronger effects for girls than for boys.

Positive social relationships can be considered an indicator of social support. As described above, students spend most of their time in and for school. Therefore we assume, that classmates and teachers are important reference persons for students. As outlined above, peer and parent support are related to different aspects of SC, but both affect self-esteem. Though Harter (1993) did not specify the impact of positive teacher relationships, similar effects as for parents are expected. It may be speculated that in an achievement-oriented society, both might compensate for lower-track students' low academic self-concept and thus make a relatively greater contribution to their self-esteem. However, as it is not clear to what extent the effect of school type overrides the effect of the classroom, this question will be examined exploratorily. Conversely, the role of peers should be fairly consistent across school types. Gender effects will be examined exploratorily as well.

Methods

Sample

The sample included 2,950 students (47 % girls; aged 10 to 19 years; $M_{\text{age}} = 13.9$ years, $SD = 1.90$) from 36 German public secondary schools (Grades 5–11) located in Lower Saxony, Hamburg, and Schleswig-Holstein. Based on their achievement at the end of elementary school, German students are allocated to different academic tracks. Students from all the different ability tracks are included in the present study: high-ability track: $n = 1\,006$ (53 % girls; $M_{\text{age}} = 13.4$ years, $SD = 1.88$); middle-ability track: $n = 833$ (46 % girls; $M_{\text{age}} = 13.7$ years, $SD = 2.03$); mixed-ability track: $n = 469$ (44 % girls; $M_{\text{age}} = 14.2$ years, $SD = 1.34$); low-ability track: $n = 298$ (41 % girls; $M_{\text{age}} = 13.9$ years, $SD = 2.00$); special educational school (area of learning): $n = 344$ (38 % girls; $M_{\text{age}} = 15.3$ years, $SD = 1.32$). Hence, the sample was sufficiently heterogeneous and representative with regard to the different school tracks in the German educational system.

5. Vierte Publikation

Materials

The various SC variables were assessed using a German-language questionnaire specifically developed for both lower secondary students from special schools (area of learning) and from regular school types. The theoretical foundation for its construction and the empirical evidence for reliability and validity of the instrument are presented elsewhere (Weber & Freund, 2016). The questionnaire features eight subscales: SC in the subjects German and mathematics, general academic SC, parent relations, teacher relations, classmate relations, physical appearance, and global self-esteem. Each subscale is represented by either 4 or 5 items, all of which are positively worded. The items are formulated as statements and respondents indicate their agreement on a 4-point rating scale (1 = *no*, 2 = *rather no*, 3 = *rather yes*, 4 = *yes*).

Procedure

The survey was conducted during school hours by trained test administrators. All students participated voluntarily, and parental consent was obtained prior to data collection. Students were given an overview of the investigation and were guaranteed anonymity of their responses. Then, the standardized instructions were read aloud by the test administrators and students were asked to complete the questionnaire. Answering the questionnaire took between 5 and 25 minutes, with students at special schools taking the longest time. Students indicated their gender, date of birth, grade level, and school type.

Results

Descriptive Information and Correlations

Table 5.1 reports correlations for the eight subscales and estimates of Cronbach's alpha, means, and standard deviations. Internal consistencies were generally high ($\alpha \geq .82$). Self-esteem was correlated with all seven SC facets, but especially with physical appearance ($r = .74$; $p < .01$). General academic SC was significantly associated with SCs in German ($r = .52$; $p < .01$) and mathematics ($r = .57$; $p < .01$). Boys showed greater self-esteem ($d = -0.27$) and higher SCs in physical appearance ($d = -0.33$) and in mathematics ($d = -0.37$), whereas girls had a higher SC in German ($d = -0.24$). Social SC facets and general academic SC showed none or only very small gender differences.

5. Vierte Publikation

Across the different ability tracks, students from the low-ability track and the special educational school had a higher self-esteem, a higher general academic SC, and a higher SC of teacher relations (Table 5.1).

Table 5.1: Intercorrelations (total sample), Cronbach's alpha (α), mean (M) and standard deviations (SD) of the SC scales for the total sample ($N = 2\,950$), for girls ($n = 1\,376$) and boys ($n = 1\,574$) and for the different ability tracks

Intercorrelations	Total			Girls			Boys											
	SE	PA	GS	GE	MA	PR	CR	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD		
SE								.86	3.24	0.69	.89	3.09	0.74	.82	3.36	0.62		
PA	.74							.91	3.05	0.79	.92	2.87	0.84	.88	3.20	0.71		
GS	.40	.26						.87	2.89	0.62	.88	2.86	0.62	.85	2.92	0.61		
GE	.21	.14	.52					.89	2.76	0.70	.89	2.86	0.69	.88	2.68	0.71		
MA	.30	.19	.57	.07				.94	2.81	0.89	.94	2.62	0.91	.93	2.98	0.85		
PR	.39	.27	.20	.17	.10			.87	3.68	0.54	.88	3.67	0.57	.86	3.69	0.52		
CR	.37	.33	.19	.15	.12	.23		.86	3.37	0.60	.87	3.36	0.62	.85	3.38	0.59		
TR	.32	.21	.35	.30	.21	.27	.32	.87	3.15	0.68	.87	3.20	0.65	.88	3.11	0.71		
	High			Intermediate			Comprehensiv			Low			Special					
	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD
SE	.87	3.25	0.65	.88	3.20	0.70	.87	3.15	0.71	.82	3.34	0.67	.83	3.29	0.75			
PA	.90	3.05	0.71	.92	3.04	0.81	.91	2.98	0.80	.86	3.17	0.80	.91	3.03	0.90			
GS	.88	2.90	0.58	.86	2.82	0.60	.89	2.86	0.65	.83	3.02	0.62	.84	3.00	0.69			
GE	.89	2.79	0.67	.88	2.61	0.68	.89	2.78	0.70	.85	2.91	0.70	.91	2.88	0.81			
MA	.94	2.80	0.86	.95	2.85	0.91	.94	2.69	0.91	.92	2.89	0.88	.93	2.83	0.94			
PR	.84	3.72	0.49	.85	3.69	0.51	.89	3.55	0.63	.83	3.77	0.45	.93	3.65	0.66			
CR	.84	3.42	0.53	.90	3.34	0.64	.85	3.29	0.62	.87	3.30	0.68	.83	3.44	0.61			
TR	.87	3.13	0.65	.87	3.10	0.68	.89	3.06	0.71	.84	3.28	0.67	.87	3.38	0.69			

Note. All correlation coefficients were significant at $p < .01$. High = high-ability track ($n = 1006$); Intermediate = intermediate-ability track ($n = 833$); Comprehensive = mixed-ability track ($n = 469$); Low = low-ability track ($n = 298$); Special = special educational school ($n = 344$). SE = Self-Esteem; PA = Physical Appearance; GS = General School; GE = German; MA = Mathematics; PR = Parent Relations; CR = Classmate Relations; TR = Teacher Relations.

Measurement Invariance

To ensure that the results are comparable across groups, measurement invariance needs to be ascertained (cf., Baudson, Jung & Freund, 2015). In a first step, we specified an 8-factor model (with each subscale of the questionnaire as a separate factor) for the total sample. Next, we examined measurement invariance across gender (Models 2 to 5) and across different ability tracks (Models 6 to 9). To evaluate the fit of the competing models, we used the Comparative Fit Index (CFI), the Tucker-Lewis Index (TLI), and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). For categorical data, CFI and TLI values above .960 and RMSEA values below .050 are considered good fit (Yu, 2002). In addition, we report chi-square statistics (χ^2) and degrees of freedom (*df*). Table 5.2 shows how well the models fit the data and how they compare to the baseline (i.e. configural) model. We used the CFI and RMSEA statistics for the invariance tests, because the chi-square difference statistic is highly sensitive to large sample sizes (Cheung & Rensvold, 2002). Lack of invariance is represented by a decrease of .005 or more for the CFI and by an increase in RMSEA by .010 or more (for more information about the cut-off criteria used in this study see Chen, 2007). Practical fit indices, such as CFI, TLI, and RMSEA remained similar or even improved slightly (Table 5.2). Therefore, measurement invariance across gender and different ability tracks can be assured and meaningful comparisons among these groups are possible.

5. Vierte Publikation

Table 5.2: Goodness-of-fit indices of the models

Model	χ^2	<i>df</i>	CFI	TLI	RMSEA	Model description
1	5 861.118	637	.970	.967	.053	8-factor model (total sample)
Gender invariance						
2	6 071.528	1350	.972	.969	.049	Configural
3	6 135.698	1380	.972	.970	.048	Weak
4	6 349.468	1448	.971	.970	.048	Strong
5	6 315.692	1486	.971	.972	.047	Strict
Ability track invariance						
6	7 663.201	3185	.973	.971	.049	Configural
7	7 691.005	3305	.974	.972	.047	Weak
8	8 037.831	3577	.973	.974	.046	Strong
9	8 615.494	3729	.971	.973	.047	Strict

Note. χ^2 = chi-square; *df* = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = root mean square error of approximation. All models are estimated by the weighted-least-square-mean-variance estimator (WLSMV) with theta-parameterization. All analyses conducted with *Mplus* 7.1 (Muthén & Muthén, 1998, 2013).

Regression Analyses Predicting Self-esteem

After measurement invariance was ascertained, the next step was to examine the predictors of self-esteem separately for boys and girls and within each ability track. Tables 5.3 and 5.4 show the unstandardized regression coefficients, standard errors, and the explained variance (R^2) in self-esteem. For both girls and boys, physical appearance was by far the most important predictor of self-esteem (girls: $B = 0.82$, $SE = 0.02$, $p < .01$; boys: $B = 0.70$, $SE = 0.07$, $p < .01$). For girls, physical appearance was slightly more important. Boys' self-esteem was more strongly related to general school and parent relations SCs than girls' self-esteem (Table 5.3). Results demonstrate that with increasing age, self-esteem decreases (girls: $B = -0.11$, $SE = 0.01$, $p < .01$; boys: $B = -0.05$, $SE = 0.01$, $p < .01$).

5. Vierte Publikation

Table 5.3: Results of regression analyses predicting self-esteem for the total sample and for girls ($n = 1\,323$) and boys ($n = 1\,495$)

	Total		Girls		Boys	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
PA	0.77**	0.02	0.82**	0.02	0.70**	0.07
GS	0.21**	0.05	0.12*	0.05	0.33**	0.07
GE	-0.08**	0.03	-0.05	0.03	-0.14**	0.04
MA	-0.01	0.03	0.02	0.03	-0.07	0.04
PR	0.14**	0.02	0.10**	0.02	0.20**	0.04
TR	0.08**	0.02	0.08**	0.02	0.05*	0.02
CR	0.03	0.02	0.03	0.03	0.03	0.03
Age	-0.08**	0.01	-0.11**	0.01	-0.05**	0.01
Sex	0.41**	0.04				
Intercepts ^a			0.00	0.00	0.07	0.27
R^2	.92		.93		.91	

Note. ^a In the female group, latent means were fixed to zero for identification purposes (reference group). *B* = unstandardized regression coefficient; *SE* = standard error; R^2 = variance explained by the seven SC facets; Age: years and months; Sex: female = 0, male = 1; Total = total sample ($N = 2818$); PA = Physical Appearance; GS = General School; GE = German; MA = Mathematics; PR = Parent Relations; CR = Classmate Relations; TR = Teacher Relations. * $p < .05$. ** $p < .01$.

For students at special schools (area of learning), physical appearance was by far the most important significant predictor of self-esteem ($B = 1.27$, $SE = 0.39$, $p < .01$). But also across the other ability tracks, physical appearance showed its predictive power for student self-esteem. Except for the high-ability track ($B = 0.05$, $SE = 0.05$, n.s.), general academic SC was likewise an important predictor of self-esteem. Parent relations SC significantly predicted self-esteem for students at high-, middle-, mixed- and low-ability tracks, but not for students at special schools. For students at low-ability schools also teacher relations SC was a significant predictor ($B = 0.16$, $SE = 0.08$, $p < .05$). Across all subgroups the seven SC facets showed high predictive validity as predictors of student self-esteem ($R^2 = .91$ – $.98$).

5. Vierte Publikation

Table 5.4: Results of regression analyses predicting self-esteem for the different ability tracks

	High		Intermediate		Comprehensive		Low		Special	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
PA	0.88**	0.10	0.78**	0.03	0.61**	0.15	0.97**	0.20	1.27**	0.39
GS	0.05	0.05	0.39**	0.09	0.22**	0.06	0.28	0.20	0.54	0.65
GE	0.03	0.03	-0.16**	0.05	-0.07*	0.04	-0.17	0.11	-0.23	0.27
MA	0.06	0.03	-0.10	0.06	-0.01	0.03	0.02	0.07	-0.19	0.32
PR	0.13**	0.03	0.21**	0.03	0.13*	0.06	0.33*	0.14	0.00	0.06
TR	0.04	0.03	0.03	0.03	0.07	0.04	0.16*	0.08	0.08	0.10
CR	0.03	0.03	0.00	0.03	0.03	0.06	-0.15	0.10	0.09	0.09
Age	-0.09**	0.02	-0.11**	0.02	-0.07*	0.04	-0.07*	0.04	0.07	0.07
Sex	0.30**	0.06	0.36**	0.07	0.58**	0.13	0.30	0.16	0.96**	0.32
Intercepts ^a	0.19	0.27	0.00	0.00	-0.22	0.55	0.12	0.64	-0.97	1.54
<i>R</i> ²	.93		.92		.97		.98		.90	

Note. ^a In the intermediate-ability group, latent means were fixed to zero for identification purposes (reference group). *B* = unstandardized regression coefficient; *SE* = standard error; *R*² = variance explained by the seven SC facets; Age: years and months; Sex: female = 0, male = 1; High = high-ability track (*n* = 987); Intermediate = intermediate-ability track (*n* = 809); Comprehensive = mixed-ability track (*n* = 429); Low = low-ability track (*n* = 275); Special = special educational school (*n* = 318). PA = Physical Appearance; GS = General School; GE = German; MA = Mathematics; PR = Parent Relations; CR = Classmate Relations; TR = Teacher Relations; Note that standard errors are in part unequal; especially for students at special educational schools. * *p* < .05. ** *p* < .01.

Discussion

Summary of the Findings

Across all subgroups of a highly diverse secondary school sample, we identified a consistent pattern in line with prior studies: students' self-esteem hinges on how attractive they perceive themselves. Compared to these large effects, the role of other SC facets – academic and social SCs – is much smaller. Absolute SC levels were

5. Vierte Publikation

comparable across subsamples, indicating frame-of-reference effects. Though the influence of appearance SC was strong for both sexes, girls' self-esteem was even more heavily influenced by how attractive they considered themselves, which integrates well into the large body of research on the importance of beauty for women and girls. Results that academic SC was somewhat more important for boys further corroborates that gender stereotypes—beautiful women, successful men—may still be at work here.

Results furthermore indicate that the predictive power of different SC facets differs depending on the academic track students attend, a question we explored. Physical SC was a strong predictor of self-esteem for all students, but especially for special education students, whereas the self-esteem of students in the highest track did not hinge on their academic SC, suggesting that frame-of reference effects extend across school types, too. We will discuss some tentative explanations after outlining the strengths and limitations of the present study.

Strengths and Limitations

Our study comprises a large and diverse sample from three federal states, covering the most important secondary school types, which, across Germany, account for 67% of the student population (Federal Bureau of Statistics, 2015b). Despite the quality of the sample, data are not representative for all of Germany, much less worldwide; as the education sector is governed by each the federal state individually (resulting, strictly speaking, in 16 different German education systems), this limits the generalizability.

The scales we used have been thoroughly validated (Weber & Freund, 2016) and comprise a large number of SC facets, thus allowing to assess the construct in a highly differentiated way. While there are empirically validated German versions of the SDQ I (Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2013) and the SDQ III (Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005), the SDQ II (which is designed for adolescents) has so far not been translated into German. However, the questionnaire we used is based on the scales of the Self Descriptions Questionnaires (see Marsh, 1990, for an overview) and the theoretical implications of Shavelson et al. (1976). The advantage consists in its economic usability (with 38 items the questionnaire we used is a more economical instrument than the SDQ II with the length of 102 items). Moreover, we could investigate if the SCs of teacher and classmate

5. Vierte Publikation

relations are affected to students' self-esteem (these scales are newly developed by Weber & Freund, 2016 and not existent in the SDQ's). However, the PSC scale is limited to self-perceived attractiveness. Including other aspects, such as physical ability SC, might allow to expand on the findings presented here, and also to examine the interactive and discrepancy models (cf. Marsh, 1986) across school types.

Tentative Explanations for the Findings

The finding that girls' self-esteem hinges more strongly on appearance SC than boys', whereas boys' self-esteem is more influenced by general academic SC than girls', suggests that gender stereotypes still prevail. Still, in absolute terms, both sexes suffer from feeling unattractive.

The fact that physical SC was a particularly strong predictor for special education students, and that general academic SC was not an important predictor for students in the highest track, suggests two different mechanisms, which may be related to students' internalization of how others view them. Identity development is the crucial developmental task in adolescence (Harter, 1999) and results from the constant interaction and negotiation between the inside and the outside view of an individual (the "I" and the "Me"; James, 1890/1963); therefore, we may speculate that others' perspective on the group one belongs to gains particular importance during adolescence.

The outside view also comprises stereotypes that are prevalent in society. It is therefore conceivable that special education students, who are ascribed low academic and social competencies (e.g., Whitley, 2008), emphasize the one aspect where they stand at least a chance to be superior (or at least equal) to others. In contrast, students attending the highest track have a rather positive image, possibly allowing them to neglect the one aspect where their superiority is undisputed.

Why Is Appearance SC So Neglected?

In part, these results confirm that physical SC, and especially appearance SC, is still the most important predictor of self-esteem (e.g., Harter, 1993). Compared to Marsh (1986), the importance of peers has much decreased. However, it is surprising that, apparently, very few researchers and practitioners have cared about the implications of the substantial effects of physical SC on self-esteem. Considering the number of

5. Vierte Publikation

publications on the different SC facets, especially academic SC seems to have a much better lobby. One tentative explanation lies in the ancient body/mind distinction (which, as we know today, is much less clear-cut than former generations used to think). Since Aristotle, the body has been considered inferior to the mind and had to be civilized through mental powers. All things physical are considered ephemeral, whereas the mind only is able to create something beyond an individual's worldly existence.

This hierarchy is reflected in school. Although more recent curricula stress that school should consider the holistic development of all students, this is not yet fully reflected in practice. On the contrary, there are numerous examples for the neglect of the body in the schools. For instance, whenever resources are scarce, physical education is one of the first subjects to suffer from budget cuts; generally, physical education is anything but in good shape (Marshal & Hardman, 2000). Large-scale studies like PISA or PIRLS, which, by now, are quite established in the school system, have yet exclusively focused on students' academic achievement.

Whereas intellectual capacities (especially fluid intelligence) have increased (Flynn, 2012), the opposite is true for physical ability (e.g., cardiorespiratory fitness in young adolescents; Gahche, Fakhouri, Carroll, Burt, Wang, & Fulton, 2014), explained by more sedentary and screen-related and fewer movement activities as well as nutrition that is higher in fat and sugar. As in the long run, both lack of activity and imbalanced nutrition are detrimental to health, prevention is key.

Outlook: Consequences for Teaching and Learning

One consequence of our findings is clear: considering the positive impact of exercise on student health, body composition, appearance SC, and thus self-esteem, cutting down physical education in schools is the wrong way. Instead, one might rethink the concept of physical education overall. Instead of providing another subject where performance is graded, an alternative approach might be to counterbalance the strong cognitive focus of other subjects by giving students the opportunity to enjoy exercise in a playful way. Children are intrinsically motivated to keep moving; conserving this activity level by making exercise fun and enjoyable might therefore have long-term outcomes on health even beyond school.

5. Vierte Publikation

Furthermore, health in general should play a more important role in schools, e.g., by offering subjects concerned with healthy eating, but also wellbeing and stress reduction in general. Currently, socio-emotional learning goals such as self-esteem are empty words rather than practical reality. A stronger focus on self-acceptance and individual development in line with learning rather than competitive performance goals may also have the positive side effect of reducing competition and increasing cooperation between students. The "triad of unhappiness" may offer a framework for critical discussions of which domains are considered compatible and which are not.

What our results clearly show is that with respect to its importance for students' wellbeing, looks are clearly underrated in schools. We think that rather than ignoring the importance of appearance, curricula should take this strong concern of students seriously and foster critical reflection. Beauty is clearly not a bad thing, but should be appreciated in schools, too; however, things may get ugly once good looks become a stressor, thus impeding positive development and individual growth.

5. Vierte Publikation

References

- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2010). *Jugend 2010*. Frankfurt/Main, Germany: Fischer.
- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015*. Frankfurt/Main, Germany: Fischer.
- Amichai-Hamburger, Y., & Hayat, Z. (2011). The impact of the Internet on the social lives of users: A representative sample from 13 countries. *Computers in Human Behavior*, 27, 585–589. doi:10.1016/j.chb.2010.10.009
- Arens, A. K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I [Self-Concept Measurement with Preadolescent Children: Validation of a German Version of the SDQ I]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 131-144. doi:10.1024/1010-0652/a000030
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2013). A short German version of the Self Description Questionnaire I: theoretical and empirical comparability. *International Journal of Research and Method in Education*, 35, 1–24. doi:10.1080/1743727X.2012.710503
- ASAPS (2015). *2015 cosmetic surgery national data bank statistics*. New York, NY: The American Society for Aesthetic Plastic Surgery. <http://www.surgery.org/sites/default/files/ASAPS-Stats2015.pdf>
- ASPS (2010). *2010 report of the 2009 statistics. National clearinghouse of plastic surgery statistics*. Arlington Heights, IL: American Society of Plastic Surgeons. <http://www.plasticsurgery.org/Documents/news-resources/statistics/2009-statistics/2009-US-cosmeticeconstructiveplasticsurgeryminimally-invasive-statistics.pdf>
- ASPS (2015). *2014 plastic surgery statistics report*. Arlington Heights, IL: American Society of Plastic Surgeons. <http://www.plasticsurgery.org/Documents/news-resources/statistics/2014-statistics/plastic-surgery-statsitics-full-report.pdf>

5. Vierte Publikation

- Baudson, T. G., Jung, N., & Freund, P. A. (2015). Measurement invariance in a grid-based measure of academic SC. *European Journal of Psychological Assessment*. doi:10.1027/1015-5759/a000298. (Published online 30.11.2015)
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, internal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909–923. doi:10.2307/1131226.
- Brounstein, P. J., Holihan, W., & Dreyden, J. (1991). Change in self-concept. *Applied Social Psychology*, 21, 198–218.
- Busemann, K. (2013). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013: Wer nutzt was im Social Web? *Media Perspektiven*, 7–8/2013, 391–399.
- Center for the Digital Future (2015). *The 2015 digital future report. Surveying the digital future. Year thirteen*. Los Angeles, CA: University of Southern California. <http://www.digitalcenter.org/wp-content/uploads/2013/06/2015-Digital-Future-Report.pdf>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness-of-fit indicators to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464–504. doi:10.1080/10705510701301834
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255. doi:10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366–375. doi:10.1037//0022-3514.34.3.366.

5. Vierte Publikation

Clark, D. M. T., Loxton, N. J., & Tobin, S. J. (2015). Declining loneliness over time: Evidence from American colleges and high schools. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*, 78–89. doi:10.1177/0146167214557007

Colley, A., & Maltby, J. (2008). Impact of the Internet on our lives: Male and female personal perspectives. *Computers in Human Behavior, 24*, 2005–2013. doi:10.1016/j.chb.2007.09.002

Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York, NY: Scribner.

Cuddy, A. J. C. Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. *Advances in Experimental Social Psychology, 40*, 61–149. doi:10.1016/S0065-2601(07)00002-0

Duckworth, A., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*, 198–208. doi:10.1037/0022-0663.98.1.198

Federal Bureau of Statistics (2015a). *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2014* [Education and culture. Non-monetary tertiary education statistics]. Wiesbaden, Germany: Statistisches Bundesamt.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431147004.pdf?__blob=publicationFile

Federal Bureau of Statistics (2015b). *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales* [Statistical Yearbook. Germany and International]. Wiesbaden, Germany: Statistisches Bundesamt.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2015.pdf;jsessionid=7EAF83359B9709CCAAA8F3757423E7F1.cae4?__blob=publicationFile

Federal Bureau of Statistics (2016a). *Schulen auf einen Blick* [Schools at a glance]. Wiesbaden, Germany: Statistisches Bundesamt.

5. Vierte Publikation

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf;jsessionid=ACFDC5CD3309947E5CAB94537A6FB3D5.cae1?__blob=publicationFile

Federal Bureau of Statistics (2016b). *Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse* [Education and culture. Breaking news from tertiary education student statistics – preliminary results]. Wiesbaden, Germany: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103168004.pdf?__blob=publicationFile

Feingold, A., & Mazzella, R. (1998). Gender differences in body image are increasing. *Psychological Science, 9*, 190–195. doi:10.1111/1467-9280.00036

Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* [Developmental psychology of adolescence] (3rd, revised edition). Wiesbaden, Germany: VS.

Flynn, J. R. (2012). *Are we getting smarter? Rising IQ in the 21st century*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gahche, J., Fakhouri, T., Carroll, D. D., Burt, V. L., Wang, C.-Y., & Fulton, J. E. (May 2014). Cardiorespiratory fitness levels among U.S. youth aged 12–15 years: United States, 1999–2004 and 2012. *NCHS Data Brief, 153*. <http://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db153.pdf>

Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology, 13*, 34–45. doi:10.1037/a0013689

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87–116). New York, NY: Plenum Press.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

5. Vierte Publikation

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Heller, K. A. (2002). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie* [Fostering the gifted at the highest secondary track. Results from a 10-year longitudinal study]. Opladen, Germany: Leske+Budrich.

Hille, A., Arnold, A., & Schupp, J. (2013). Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle [Leisure behavior of young people: Education-oriented activities becoming increasingly important]. *DIW Wochenbericht*, 40.2013, 15–25.

Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465.
doi:10.3102/00346543063004449

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53, 50-67
doi:10.1177/0016986208326556

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581–592. doi:10.1037/0003-066X.60.6.581

iconkids (2010). *Trend Tracking Kids®*. Munich, Germany: iconkids & youth international research GmbH.

Industrieverband Körperpflege und Waschmittel (2016). *Jugend ungeschminkt* [Youth without make-up]. Frankfurt: IKW. (Summary: http://www.ikw-jugendstudie.org/download/Zusammenfassung_der_Studie_Jugend_ungeschminkt.pdf)

ISAPS (2013). *ISAPS International survey on aesthetic/cosmetic procedures performed in 2010*. (Revised January 15, 2013). Hanover, NH: ISAPS.
<http://www.isaps.org/Media/Default/global-statistics/ISAPS-Results-Procedures-2010.pdf>

5. Vierte Publikation

ISAPS (2015). *ISAPS International survey on aesthetic/cosmetic procedures performed in 2014*. Hanover, NH: ISAPS. <http://www.isaps.org/Media/Default/global-statistics/2015%20ISAPS%20Results.pdf>

James, W. (1963). *The principles of psychology*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston. (Original work published in 1890.)

Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*, 25–36. doi:10.1027/1864-1105.21.1.25

Klemm, K., & Klemm, A. (2010). *Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung* [Expenditures for private tutoring—expensive and unfair compensation for lack of individual fostering]. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Foundation.

Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe* [Main disciples as losers of the educational system? A study about stigma and self-centered knowledge of a socially problematic group]. Münster, Germany: Waxmann.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53* (Suppl.), 13–20. doi:10.1016/j.adohealth.2012.09.018

Lange, E. (1997). *Jugendkonsum im Wandel* [Changing consumption behaviors in youth]. Opladen, Germany: Leske+Budrich.

Lange, E., & Fries, K. R. (2006). *Jugend und Geld 2010* [Youth and money 2010]. Münster, Germany: IJF Institut für Jugendforschung.

Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1224–1236. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1224

5. Vierte Publikation

- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical SC: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
doi:10.1007/BF01322177
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic SC: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285–319. doi:10.3102/00028312032002285
- Marsh, H. W., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). The Self-Description Questionnaire II and gifted students: Another look at Plucker, Taylor, Callahan, and Tomchin's (1997) "Mirror, Mirror on the Wall". *Educational and Psychological Measurement*, 61, 976-996 doi:10.1177/00131640121971608
- Marsh, H. W., & Martin (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77. doi:10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., & Roche, L. (1996). Predicting self-esteem from perceptions of actual and ideal ratings of body fatness: Is there only one ideal “supermodel”? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 13–26.
doi:10.1080/02701367.1996.10607921
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. (2008). The big-fish–little-pond effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20, 319–350. doi:10.1007/s10648-008-9075-6
- Marshal, J., & Hardman, K. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6, 203–229. doi:10.1177/1356336X000063001
- McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521–531. doi:10.1037/0022-3514.40.3.521

5. Vierte Publikation

- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Brashears, M. E. (2006). Social isolation in America: Changes in core discussion networks over two decades. *American Sociological Review*, 71, 353–375. doi:10.1177/000312240607100301
- Media Dynamics, Inc. (2014). *America's media usage & ad exposure: 1945–2014*. (Special report.) Nutley, NJ: Media Dynamics, Inc. [Quoted according to [https://sjinsights.net/2014/09/29/new-research-sheds-light-on-daily-ad-exposures/due-to-obscene-pricing.](https://sjinsights.net/2014/09/29/new-research-sheds-light-on-daily-ad-exposures/due-to-obscene-pricing/)]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Ed.) (2005). *JIM-Studie 2005*. Stuttgart, Germany: mpfs. <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2005.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Ed.) (2015). *JIM-Studie 2015*. Stuttgart, Germany: mpfs. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf
- Möller, J., & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120, 544–560. doi:10.1037/a0032459
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2013). *Mplus* (Version 7.1) [Computer Software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Paik, A., & Sanchagrin, K. (2013). Social isolation in America: An artifact. *American Sociological Review*, 78, 229–360. doi:10.1177/0003122413482919
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148–169. doi:10.1177/1541204006286288
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (Eds.) (2004). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* [PISA 2003. The second comparison between German federal states—what do young people know and what can they do?]. Münster, Germany: Waxmann.

5. Vierte Publikation

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging, 17*, 423–434.
doi:10.1037/0882-7974.17.3.423

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Skelton, C., Francis, B., & Read, B. (2010). "Brains before beauty"? High achieving girls, school and gender identities. *Educational Studies, 36*, 185–194.
doi:10.1080/03055690903162366

Schneider, T. (2004). *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP)*. (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Discussion Papers No. 447.) Berlin, Germany: German Institute for Economic Research.

Schneller, J. (2011). Zielgruppentrends im Kosmetikmarkt [Target group trends in the cosmetics market]. *Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse, Sonderheft Markenartikel, 2011*. Allensbach, Germany: AWA. http://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA_Beitraege_Artikel/Schneller_60_Jahre_VKE_Zielgruppentrends_2012.pdf

Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener [Development of a questionnaire on young adults' self-concept]. *Diagnostica, 51*, 183–194.
doi:10.1026/0012-1924.51.4.183

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). SC: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407–441.
doi:10.3102/00346543046003407

Skelton, C., Francis, B., & Read, B. (2010). "Brains before 'beauty'?" High achieving girls, school and gender identities. *Educational Studies, 36*, 185–194.
doi:10.1080/03055690903162366

5. Vierte Publikation

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?

Scandinavian Journal of Psychology, 49, 147–154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Sondhaus, E. L., Kurtz, R. M., & Strube, M. J. (2001). Body attitude, gender, and SC: A 30-year perspective. *The Journal of Psychology*, 135, 413–429.

doi:10.1080/00223980109603708

Statista (2016a). *Ausgaben für Nachhilfe (in Euro) pro Jahr und pro Kopf nach*

Bundesland [Per-capita amounts spent on private tutoring (in Euro) by Federal state]. Hamburg, Germany: Statista.

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/76319/umfrage/ausgaben-je-schueler-fuer-nachhilfe-pro-jahr/>

Statista (2016b). *Umsatz mit dekorativer Kosmetik in Deutschland in den Jahren 2004*

bis 2015 [Volume of sales for decorative cosmetics in Germany from 2004 to 2015]. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/5210/umfrage/umsatz-mit-dekorativer-kosmetik-seit-2004/>

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185–209. doi:10.1002/per.676

Unicef (2012). *Schule ist Vollzeitjob für Kinder* [School is a fulltime job for children].

Köln, Germany: Deutsches Komitee für UNICEF e.V.

<https://www.unicef.de/presse/2012/schule-ist-vollzeitjob-fuer-kinder/14834>

Veiga, F. H. (2009). Underachievers, overachievers and student's self-concept.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, 21, 299–306.

Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58, 51–

68. doi:10.1177/0016986213513795

5. Vierte Publikation

- Weber, K. E., & Freund, P. A. (2016). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I [Development and Validation of a questionnaire for measuring multiple facets of SC of students at special schools (area of learning) and from regular school types]. *Diagnostica*. doi:10.1026/0012-1924/a000165 (Published online 02.05.2016)
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit [Comparative assessment of achievement in schools – a disputed matter of course]. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17–31). Weinheim, Germany: Beltz.
- Whitley, J. (2008). A model of general self-concept for students with learning disabilities: Does class placement play a role? *Developmental Disabilities Bulletin*, 36(1&2), 106-134.
- Wrzus, C., Hänel, M., Wagner, J., & Neyes, F. J. (2013). Social network changes and life events across the life span: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139, 53–80. doi:10.1037/a0028601
- Yan, K., & Haihui, Z. (2005). A decade comparison: Self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal*, 6, 224–231.
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. (Dissertation.) Los Angeles, CA: University of California.
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26, 211–226. doi:10.1080/13598139.2015.1095076
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141. doi:10.1023/A:1024596313925

6. Zusammenfassung und Ausblick

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vier Studien zusammenfassend dargestellt und die wichtigsten Erkenntnisse sowie praktische Implikationen der Studien diskutiert. Daran anschließend erfolgt ein Ausblick auf weiterführende Forschungsdesiderata, die sich im Hinblick auf die vorliegenden Studien gezeigt haben.

Zentrale Ergebnisse der vier Publikationen

In der vorliegenden Dissertation geht es um das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen. Eine weitreichende und stark kontrovers diskutierte bildungspolitische Entscheidung stellt die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF in Regelschulen dar. Das Selbstkonzept von SuS mit und ohne SPF ist hierbei eine bedeutsame Variable (siehe Einleitung der vorliegenden Arbeit, S. 4ff). Für empirische Studien aus dem Bereich der Selbstkonzept- und Inklusionsforschung stellt die valide und zielgruppengerechte Messung des Selbstkonzepts eine wichtige Voraussetzung dar. Die Ergebnisse der ersten Studie belegen, dass mit dem *Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I* (FSKFR) ein Instrument vorliegt, was diese Anforderungen erfüllt und ökonomisch, reliabel, valide und messinvariant das Selbstkonzept von SuS mit und ohne SPF zu messen vermag. Zudem konnte im Rahmen der dritten Publikation sichergestellt werden, dass der Fragebogen bereits bei Kindern ab der vierten Klasse gut funktioniert und inhaltspezifische Bereiche des Selbstkonzepts valide erfasst. Der FSKFR kann somit bei Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen acht und 18 Jahren eingesetzt werden (FSKFR 8-18) und eignet sich durch die sprachliche Einfachheit und die messinvariante Faktorstruktur insbesondere für inklusions- und sonderpädagogische Fragestellungen.

In der zweiten Publikation konnte der FSKFR 8-18 daher erfolgreich im Kontext einer solchen Fragestellung eingesetzt werden. Eine Besonderheit der zweiten Publikation lag in der Verwendung eines Mixed-Methods Ansatzes. Hierdurch konnten nicht nur repräsentative Aussagen zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern in inklusiver und exklusiver Beschulung getroffen werden, sondern es konnte durch den Einsatz qualitativer Interviews auch ein Einblick in die individuelle und subjektive Sichtweise der Jugendlichen gegeben werden. Auch wenn die Ergebnisse der zweiten

6. Zusammenfassung und Ausblick

Publikation tendenziell ein positives Bild der schulischen Inklusion zeigten, so konnte doch festgestellt werden, dass inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler mit SPF-L ein deutlich schlechteres akademisches Selbstkonzept aufweisen als exklusiv beschulte Jugendliche mit SPF-L oder als Jugendliche ohne SPF. Und das, obwohl die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit SPF-L durch die inklusive Beschulung verbessert werden (vgl. hierzu den Überblick von Bless & Mohr, 2007; Klemm & Preuss- Lausitz, 2008) und die Schülerinnen und Schüler dies auch für sich erkennen (vgl. die Ergebnisse der qualitativen Interviews in der zweiten Publikation). Kornmann (2005) schlägt zur Lösung dieses Dilemmas vor, in der Schule auf interindividuelle Vergleiche zu verzichten und bei der Beurteilung der schulischen Leistungen die individuellen Fortschritte zu betonen. Auch wenn die individuelle Bezugsnorm in den Schulen verstärkt eingesetzt werden soll, so zeigt sich doch, dass in der schulischen Praxis auch die soziale Bezugsnorm immer noch eine große Rolle spielt. Insbesondere die Vergabe von Noten widerspricht der Forderung nach einer rein individuellen Beurteilung. Noten sollten daher insbesondere vor dem Hintergrund der inklusiven Beschulung kritisch hinterfragt werden und eine künftige Aufgabe für die Schulentwicklung sollte die Umsetzung von alternativen Leistungsbeurteilungen sein (z.B. Lerntagebücher oder individuelle Portfolios). Ein weiterer Aspekt der im Rahmen der Datenerhebung beobachtet werden konnte und der sich auch in den qualitativen Interviews herauskristallisierte, war die unterschiedliche Umsetzung des inklusiven Unterrichts. In einigen Klassen wurden Schülerinnen und Schüler mit SPF gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern im Klassenverband unterrichtet; in anderen Klassen wurden diese Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht herausgenommen und einzeln oder in Kleingruppen gefördert. Im Sinne einer gelungenen Inklusion sollten alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden und Unterrichtsformen gefunden werden, die dies ermöglichen. Hier scheinen „Best Practice Modelle“ und erfolgreiche Unterrichtsmethoden für eine gelungene Umsetzung inklusiven Unterrichts bis dato weitestgehend zu fehlen.

Die vierte Publikation beschäftigte sich mit dem Selbstkonzept von Jugendlichen unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen. Als Messinstrument diente hier ebenfalls der FSKFR 8-18. Vor dem Hintergrund, dass das Aussehen durch die Medien und mediale Vorbilder einen immer stärker werdenden Stellenwert einnimmt (vgl. Groesz, Levine & Murnen, 2001; Wegener, 2008), wurde die Hypothese

6. Zusammenfassung und Ausblick

aufgestellt, dass sich das Selbstwertgefühl von Jugendlichen vor allem durch ihr Selbstkonzept im Aussehen vorhersagen lässt. Diese Hypothese konnte unabhängig von Geschlecht und Schulform regressionsanalytisch bestätigt werden und lässt die praktische Implikation zu, dass die Verbesserung des Selbstkonzepts des Aussehens einen wichtigeren Stellenwert im schulischen Kontext einnehmen sollte. Schulen sollten ihren Fokus nicht nur auf die Verbesserung der schulischen Leistungen legen, sondern gezielte Angebote in den Bereichen Gesundheit und körperliche Fitness schaffen, um somit das physische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler zu stärken und damit auch das generelle Selbstwertgefühl zu verbessern. Da das Selbstkonzept des Aussehens einen deutlich höheren Einfluss auf das generelle Selbstwertgefühl hat als akademische oder soziale Selbstkonzepte, wäre auch die Einführung von Unterrichtsfächern denkbar, die sich gezielt mit dem Körper und dem Aussehen beschäftigen. Auch ein unbenoteter Sportunterricht, der die Freude an der Bewegung erhält und ein gutes Körpergefühl vermittelt, würde zu Gesundheit und Wohlbefinden beitragen und damit einen positiven Einfluss auf das Selbstkonzept des Aussehens von Schülerinnen und Schülern haben. Ein möglicher Bildungsergebnis wäre dabei die realistischere Einschätzung von Kindern und Jugendlichen bezüglich ihres eigenen Aussehens und die bewusste Distanzierung von zum Teil idealisierten medialen Vorbildern.

Ausblick

Mit den vorliegenden Publikationen konnten wichtige Erkenntnisse für die aktuelle Selbstkonzeptforschung gewonnen werden. Dennoch zeigten sich im Verlauf der Promotion einige Aspekte und Forschungsdesiderata, die im Kontext weiterer Studien untersucht werden sollten. Der erste Aspekt betrifft den in der ersten Publikation entwickelten Fragebogen. Hier zeigte sich, dass die Skala Selbstkonzept der Elternbeziehung sinnvollerweise unterteilt werden sollte in eine Skala Selbstkonzept der Beziehung zur Mutter und Selbstkonzept der Beziehung zum Vater. Insbesondere an den Förder- und Hauptschulen gab es viele Schülerinnen und Schüler mit alleinerziehenden Elternteilen. Mehrere Schülerinnen und Schüler machten daher darauf aufmerksam, dass sie die Skala Elternbeziehung nur für ein Elternteil (meistens die Mutter) beantworten konnten. Teilweise kam es auch vor, dass die Schülerinnen oder Schüler ein gutes Verhältnis zur Mutter oder zum Vater hatten, aber ein deutlich schlechteres zum anderen Elternteil. Auch hierdurch wurde deutlich, dass die Skala Selbstkonzept der Elternbeziehung nicht hinreichend differenziert. Zudem könnten

6. Zusammenfassung und Ausblick

durch die Unterteilung in eine Skala Selbstkonzept der Mutter- bzw. Vaterbeziehung interessante Erkenntnisse hinsichtlich der Beziehung zu den Eltern gewonnen werden. Zum Beispiel, ob Jungen durch die höhere Identifizierung mit dem Vater ein besseres Selbstkonzept der Vaterbeziehung aufweisen als Mädchen oder inwieweit sich das Selbstkonzept der Mutter- bzw. Vaterbeziehung durch die Phase der Pubertät verändert. Auch die gesellschaftlichen Entwicklungen hin zu unterschiedlichen Familienmodellen (z.B. Alleinerziehende, Patchwork Familien, homosexuelle Elternpaare; zur statistischen Veränderung der Familien- und Lebensformen siehe Statistisches Bundesamt, 2015) würden durch diese Differenzierung der Selbstkonzeptfacette Elternbeziehung besser berücksichtigt werden können.

Im Hinblick auf die zweite Publikation zeigten sich mehrere Forschungsdesiderata, die in weiterführenden Arbeiten verfolgt werden könnten. Der erste Aspekt betrifft die Eingrenzung auf den Förderschwerpunkt Lernen. Die meisten internationalen und deutschsprachigen Studien beschäftigen sich mit Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, da dieser Bereich den größten Förderschwerpunkt ausmacht. Dennoch wären weitere Studien interessant, die das Selbstkonzept von Jugendlichen mit anderen Förderschwerpunkten untersuchen. Die zugrunde liegenden Annahmen wären dabei, dass Kinder und Jugendliche mit dem Schwerpunkt sozial/ emotionale Entwicklung schlechtere soziale Selbstkonzepte aufweisen und Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen ein schlechteres physisches Selbstkonzept. Aktuell ist eine repräsentative Untersuchung dieser Annahmen aus verschiedenen Gründen nicht möglich (u.a. zu kleine Stichproben in der inklusiven Beschulung, unterschiedliche Konzepte, keine deutschlandweit einsetzbaren Instrumente etc.; vgl. hierzu Gresch & Piezunka, 2015). Ein weiteres Forschungsdesideratum betrifft den Einfluss verschiedener schulischer Rahmenbedingungen. Um praktische Implikationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ableiten zu können, sollten sich weiterführende Studien verstärkt mit den Rahmenbedingungen von inklusiven Schulen und den jeweiligen Auswirkungen auf das Selbstkonzept und das schulische und allgemeine Wohlbefinden von Schülerinnen beschäftigen. Ansatzpunkte wären hier beispielsweise die verwendeten didaktisch-methodischen Unterrichtsformen, die Anzahl der Lehrkräfte bzw. der Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen in den Klassen, die verwendeten Bezugsnormen und die materielle Ausstattung und Gestaltung des Klassenraums.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Aufgrund der sehr unterschiedlich gehandhabten Umsetzung von Inklusion und den damit einhergehenden, vielfältigen Rahmenbedingungen erscheint eine quantitative Erhebung derzeit schwierig. Da die aktuellen Entwicklungen jedoch auf eine deutliche Zunahme inklusiver Beschulung schließen lassen (vgl. Gresch & Piezunka, 2015), wären Studien, die diese Variablen mit berücksichtigen, demnächst ggf. denkbar. Auch qualitative Studien, die diese Forschungsschwerpunkte berücksichtigen, wären ein erster Ansatzpunkt. Des Weiteren sollten verstärkt Längsschnittstudien eingesetzt werden, in denen die schulische Entwicklung, das schulische Wohlbefinden und die Selbstkonzeptgenese von inklusiv beschulten Kindern und Jugendlichen mit SPF untersucht werden (siehe hierzu auch Wild et al., 2015).

Die dritte Publikation beschränkte sich auf die empirische Überprüfung der Einsetzbarkeit des FSKFR bei Kindern der vierten Klasse. Von Interesse wäre hier, ob der Fragebogen bereits bei Kindern jüngeren Alters funktioniert und ob sich die Annahme einer multidimensionalen Struktur auch bei einer jüngeren Altersgruppe belegen lassen würde. Marsh, Craven & Debus (1991) konnten in ihrer Studie mit dem SDQ-I zeigen, dass bereits Kinder ab dem fünften Lebensjahr über eine multidimensionale Struktur des Selbstkonzepts verfügen. Durch eine angepasste Instruktion und das Vorlesen der Items sollte der entwickelte Fragebogen ebenfalls in dieser Altersgruppe funktionieren. Eine empirische Überprüfung dieser Annahme steht allerdings noch aus. Des Weiteren wurde der FSKFR bis dato noch nicht bei jüngeren Kindern mit SPF-L getestet. Auch hier sollte empirisch überprüft werden, ob sich die multidimensionale Struktur aufrechterhalten lässt und ob der Fragebogen in gleicher Weise (Überprüfung der Messinvarianz) bei Kindern mit und ohne SPF-L funktioniert. Ebenso wie bei jüngeren Kindern sollten die Items des FSKFR dann von instruierten Testleiterinnen und Testleitern vorgelesen werden (vgl. hierzu auch das Vorgehen von Marsh, Tracey & Craven, 2006 in ihrer Studie zum Selbstkonzept von Grundschulkindern mit einer leichten geistigen Behinderung).

Insbesondere in der pubertären Phase, die geprägt ist von Faktoren individueller Selbsteinschätzung sowie Fremdeinschätzungen seitens der Peergruppe, spielt das physische Selbstkonzept, speziell das Selbstkonzept des Aussehens, eine wichtige Rolle. Im Rahmen der dritten Publikation konnte gezeigt werden, dass das Aussehen den wesentlichen Prädiktor für ein positives Selbstwertgefühl darstellt. Ein Ausblick für zukünftige Studien wäre die Einbeziehung weiterer Variablen, bei denen ebenfalls ein

6. Zusammenfassung und Ausblick

starker Einfluss auf das generelle Selbstwertgefühl angenommen werden kann. So kann zum Beispiel die schulische Gesundheitserziehung ein positives Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen fördern (vgl. hierzu Paulus, 2010). Interventionsstudien im Sinne der oben genannten Vorschläge (unbenoteter Sportunterricht, schulische Gesundheitserziehung etc.) und ihr jeweiliger Einfluss auf das Selbstwertgefühl von Jugendlichen, stellen daher weitere interessante Forschungsfelder für die Selbstkonzeptforschung dar.

Zusammenfassend liefert die vorliegende Arbeit neue empirische Erkenntnisse im Bereich der Selbstkonzept- und der Inklusionsforschung unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen. In der abschließenden Zusammenfassung wurden zudem praktische Implikationen für die Unterrichts- und Schulentwicklung diskutiert, sodass neben dem wissenschaftlichen Nutzen der vorliegenden Publikationen auch ein praktischer und handlungsorientierter Bezug hergestellt werden konnte. Mit dem in dieser Arbeit konstruierten und evaluierten Fragebogen liegt fortan ein breit einsetzbares, deutschsprachiges Instrument zur Erfassung multipler Facetten des Selbstkonzepts vor. Der FSKFR 8-18 lässt sich in weiteren Studien zum Selbstkonzept und insbesondere im Rahmen von inklusionspädagogischen Fragestellungen sinnvoll einsetzen und trägt damit zur Weiterentwicklung der Selbstkonzeptforschung im deutschen Sprachraum bei.

Literatur

- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In Walter, J. & Wember, F. (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens; Handbuch Sonderpädagogik – Band 2* (S. 375 – 383). Göttingen: Hogrefe.
- Gresch, C. & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich 'Lernen') an Regelschulen. Eine Bestandsaufnahme und Anforderungen an die bundesweite Forschung. In Kuhl, P., Stanat, P., Lütjeklöse, B., Gresch, C., Anand Pant, H. & Prenzel, M. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181-219). Wiesbaden: Springer.
- Groesz, L. M., Levine, M. P. & Murnen, S. K. (2001). The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: A meta-analytic review. *International Journal Eat. Disord.* 31(1), 1-16.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). Auszüge aus dem Gutachten zum Stand und zu den Folgen der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. *Verband Sonderpädagogik NRW: Mitteilungen 4*, 6-17.
- Kornmann, R. (2005). Can the Academic Self-Concept be Positive and Realistic? Kann das schulische Selbstkonzept sowohl positive als auch realistisch sein? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 129-132.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Marsh, H. W., Tracey, D. K. & Craven, R. G. (2006). Multidimensional self-concept structure for preadolescents with mild intellectual disabilities. A Hybrid Multigroup-MIMC Approach to factorial invariance and latent mean differences. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 795–818.
- Paulus, P. (Hrsg.) (2010). *Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Weinheim: Juventa.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015). *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2015.pdf;jsessionid=7EAF83359B9709CCAAA8F3757423E7F1.cae4?__blob=publicationFile [27.06.2016].

Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, S., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 7-21.

Anhang

Anhang

Anhang A: Übersicht über die Artikel mit Erklärung zur Autorenschaft, den Publikationsstatus und das Publikationsmedium

Anhang B: Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förder- und Regelschülern (FSKFR 8-18)

Übersicht über die Artikel mit Erklärung zur Autorenschaft, den Publikationsstatus und das Publikationsmedium

Artikel	Autoren- status	Erklärung zur Autorenschaft	Publikations- status	Publikations- medium	Vorstellung auf Fachtagungen
<u>Erster Artikel:</u> <i>Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I.</i>	Erstautorin in Ko-Autorenschaft	<u>Beitrag Erstautorin:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption der Forschung • Entwicklung des Fragebogens • Durchführung der Forschung • Erhebung der Daten • Aufbereitung der Daten • Analyse/ Interpretation der Daten • Schreiben des Manuskripts • Inhaltliche und formale Überarbeitung des Manuskripts 	Angenommen doi:10.1026/012-1924/a000165	<i>Diagnostica</i>	Einzelbeitrag auf der 3. GEBF-Tagung in Bochum (11.-13.03.2015) <u>Titel:</u> „Erfassung des Selbstkonzepts von Jugendlichen mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen: Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments“
<u>AutorInnen:</u> K. E. Weber P. A. Freund		<u>Beitrag Zweitautor:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Forschung • Aufbereitung der Daten • Analyse/ Auswertung der Daten • Überarbeitung des Manuskripts 			

<p><u>Zweiter Artikel:</u> <i>Quantitative und Qualitative Befunde zum Selbstkonzept und zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Inklusion</i></p> <p><u>AutorInnen:</u> K. E. Weber P. A. Freund</p>	<p>Erstautorin in Ko-Autorenschaft</p>	<p><u>Beitrag Erstautorin:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption des Forschungsansatzes • Erhebung der Daten • Aufbereitung der Daten • Durchführung der quantitativen und qualitativen Forschung • Analyse/ Interpretation der Daten • Schreiben des Manuskripts • Inhaltliche und formale Überarbeitung des Manuskripts <p><u>Beitrag Zweitautor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Forschung • Analyse/ Auswertung der Daten • Überarbeitung des Manuskripts 	<p>Zweite Begutachtung</p>	<p><i>Empirische Pädagogik</i></p>	<p>Einzelbeitrag auf der 1. DGPPF Tagung in Trier (19.-21.05.2016)</p> <p><u>Titel:</u> “Is it better to be a big fish in a little pond or a small fish in the ocean? Zum Selbstkonzept von Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen in Regel- und Förderschulklassen.“</p> <p>Einzelbeitrag (Forschungsreferat) auf dem 50. Kongress der DGPs in Leipzig (18. – 22.09.2016)</p> <p><u>Titel:</u> “Little Fish in a Big Pond? Auswirkungen von inklusivem Unterricht in der Sekundarstufe auf das Selbstkonzept von Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen.“</p>
---	--	--	----------------------------	------------------------------------	--

<p><u>Dritter Artikel:</u> <i>Erfassung des Selbstkonzepts im Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments</i></p> <p><u>AutorInnen:</u> K. E. Weber P. A. Freund</p>	<p>Erstautorin in Ko-Autorenschaft</p>	<p><u>Beitrag Erstautorin:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption des Forschungsansatzes • Erhebung der Daten • Aufbereitung der Daten • Durchführung der Forschung • Analyse/ Interpretation der Daten • Schreiben des Manuskripts • Inhaltliche und formale Überarbeitung des Manuskripts <p><u>Beitrag Zweitautor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Forschung • Analyse/ Auswertung der Daten • Überarbeitung des Manuskripts 	<p>Zweite Begutachtung</p>	<p><i>Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie</i></p>	
--	--	---	----------------------------	--	--

<p><u>Vierter Artikel:</u> <i>More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem.</i></p> <p><u>AutorInnen:</u> T. G. Baudson K. E. Weber P. A. Freund</p>	<p>Zweitautorin in Ko-Autorenschaft</p>	<p><u>Beitrag Erstautorin:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der Fragestellung und der Hypothesen • Schreiben des Theorie- und Diskussionsteils des Manuskripts • Einreichung des Manuskripts <p><u>Beitrag Zweitautorin:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erhebung der Daten • Aufbereitung der Daten • Analyse/ Auswertung der Daten • Schreiben des Methoden- und Ergebnisteils des Manuskripts • Überarbeitung des Manuskripts <p><u>Beitrag Drittautor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Forschung • Analyse/ Auswertung der Daten 	<p>Angenommen doi: 10.3389/fpsyg.2016.01568</p>	<p><i>Frontiers in Psychology</i></p>	
---	--	--	---	---------------------------------------	--

Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förder- und Regelschülern (FSKFR 8-18)

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler					
<p>Liebe Schülerin, lieber Schüler,</p> <p>vielen Dank, dass Du Dich bereit erklärst, den vorliegenden Fragebogen in den nächsten 15 bis 20 Minuten auszufüllen. Deine Antworten werden selbstverständlich vertraulich und anonym behandelt. Weder Deine Lehrer, noch Deine Eltern oder Deine Mitschüler bekommen Deinen ausgefüllten Fragebogen zu sehen. Bitte fülle nun als erstes die folgenden Felder aus:</p>					
Datum:	_____ Tag	_____ Monat	_____ Jahr		
Geschlecht:	weiblich <input type="checkbox"/>	männlich <input type="checkbox"/>	(bitte Zutreffendes ankreuzen)		
Geburtsdatum:	_____ Tag	_____ Monat	_____ Jahr	Klasse: _____	(z.B. 4, 5, 6, 7...)
Schulart:	<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Integrierte Gesamtschule <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Sonstige: _____				
<p>Auf den folgenden Seiten findest Du verschiedene Aussagen, die Deine persönliche Einstellung und Meinung betreffen. Bitte kreuze bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Dich zutrifft. Hier findest Du ein Beispiel dazu:</p>					
	Nein	Eher Nein	Eher Ja	Ja	weiß nicht
Ich lese gerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ich lese nicht gerne	Ich lese eher nicht gerne	Ich lese eher gerne	Ich lese gerne	Ich weiß nicht ob ich gerne lese
<p>Bitte lies alle Aussagen aufmerksam durch und antworte ehrlich. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Mich interessiert, was auf Dich zutrifft. Bitte beantworte alle Aussagen, da der Fragebogen sonst nicht ausgewertet werden kann. Wenn Du etwas nicht verstehst, dann melde Dich und frage nach.</p> <p style="text-align: center;">Hast Du noch Fragen? Wenn ja, kannst Du diese jetzt stellen. Wenn nein, kannst Du jetzt umblättern, damit wir starten können.</p>					

Anhang

	Nein	Eher Nein	Eher Ja	Ja	weiß nicht
01. Ich bin gut in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
02. Meine Eltern sind für mich da wenn ich sie brauche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
03. In Deutsch gehöre ich zu den guten Schülern der Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
04. Ich sehe gut aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
05. Ich bin gerne mit meinen Mitschülern zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
06. In Mathe komme ich gut mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
07. Insgesamt bin ich mit mir zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
08. Mit den meisten meiner Lehrer komme ich gut klar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
09. In der Schule lerne ich schneller als die meisten meiner Mitschüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
10. Ich bin meinen Eltern wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
11. Das Fach Deutsch macht mir Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
12. Ich habe viele Freunde in meiner Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
13. Ich mag vieles an mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
14. Mit den meisten meiner Lehrer kann ich gut reden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
15. Die meisten Aufgaben in der Schule fallen mir leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
16. Ich mag meine Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
17. Ich bin gut im Fach Deutsch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
18. Ich bin mit meinem Körper zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
19. Die meisten meiner Mitschüler mögen mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
20. Mathe macht mir Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
21. Ich finde mich gut so wie ich bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
22. Ich mag die meisten meiner Lehrer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△

Anhang

	Nein	Eher Nein	Eher Ja	Ja	weiß nicht
23. In meiner Klasse gehöre ich zu den guten Schülern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
24. Mit meinen Eltern kann ich über fast alles reden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
25. Im Fach Deutsch komme ich gut mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
26. In Mathe lerne ich schneller als die meisten meiner Mitschüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
27. Die meisten meiner Lehrer sind für mich da, wenn ich in der Schule Probleme habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
28. In der Schule komme ich gut mit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
29. Ich verstehe mich gut mit meinen Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
30. In Deutsch lerne ich schneller als die meisten meiner Mitschüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
31. Ich mag mein Aussehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
32. Mit den meisten meiner Mitschüler kann ich gut reden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
33. In Mathe gehöre ich zu den guten Schülern der Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
34. Insgesamt kann ich auf vieles stolz sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
35. Ich finde vieles an mir hübsch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
36. Ich mag die meisten meiner Mitschüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
37. Ich bin gut in Mathe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△
38. Mit den meisten meiner Lehrer verstehe ich mich gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	△

Hast Du alles beantwortet? Dann blättere jetzt um! ☺

Anhang

In meinem letzten Zeugnis hatte ich folgende **Deutschnote**:

Sehr gut (1)	Gut (2)	Befriedigend (3)	Ausreichend (4)	Mangelhaft (5)	Ungenügend (6)
<input type="radio"/>					

In meinem letzten Zeugnis hatte ich folgende **Mathenote**:

Sehr gut (1)	Gut (2)	Befriedigend (3)	Ausreichend (4)	Mangelhaft (5)	Ungenügend (6)
<input type="radio"/>					

Was ich noch sagen möchte:

Vielen Dank für Deine Teilnahme!

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1.	
Verteilung der Gesamtstichprobe ($N = 1\,907$) nach Schulform, Klassenstufe und Geschlecht	35
Tabelle 2.2.	
Verwendung der Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ und fehlende Angaben (in Klammern).....	38
Tabelle 2.3.	
Reliabilitätsmaße Cronbachs α und McDonalds ω , Skalenmittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Selbstkonzeptskalen der Gesamtstichprobe und der einzelnen Schulformen sowie Retest-Reliabilitäten (r_{tt})	40
Tabelle 2.4.	
Fit-Indizes der evaluierten Faktormodelle (Gesamtstichprobe)	41
Tabelle 2.5.	
Interkorrelationen der Selbstkonzeptskalen auf latenter Ebene (standardisierte Koeffizienten).....	43
Tabelle 2.6.	
Spearman Korrelationen der Selbstkonzeptfacetten mit Außenkriterien	46
Tabelle 3.1.	
Verteilung der Gesamtstichprobe ($N = 1\,318$) nach sonderpädagogischem Förderbedarf, Klassenstufe, Geschlecht	63
Tabelle 3.2.	
Reliabilitätsmaße Cronbachs α und McDonalds ω	67
Tabelle 3.3.	
Fit-Indizes der CFA und Ergebnisse der Analysen zur Messinvarianz des Instruments auf Grundlage der Gruppierungsvariable Förderbedarf	68
Tabelle 3.4.	
Manifeste Skalenmittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Mittelwertdifferenzen zwischen den Gruppen (Cohen's d).....	69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.5.	
Modellbasiert geschätzte latente Mittelwertdifferenzen zwischen den drei Gruppen....	70
Tabelle 4.1.	
Reliabilitätsmaße Cronbachs α und McDonalds ω , Skalenmittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Selbstkonzeptskalen.....	91
Tabelle 4.2.	
Fit-Indizes der evaluierten Faktormodelle ($N = 416$)	92
Tabelle 4.3.	
Interkorrelationen der Selbstkonzeptskalen nach Spearman Rho und auf latenter Ebene (standardisierte Koeffizienten)	93
Tabelle 4.4.	
Manifeste Skalenmittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Mittelwertdifferenzen (Cohen's d) sowie modellbasiert geschätzte latente Mittelwertdifferenzen zwischen Mädchen ($n = 209$) und Jungen ($n = 206$)	94
Tabelle 4.5.	
Korrelationen (nach Spearman) der Selbstkonzeptfacetten mit Außenkriterien	96
Table 5.1:	
Intercorrelations (total sample), Cronbach's alpha (α), mean (M) and standard deviations (SD) of the SC scales for the total sample ($N = 2\,950$), for girls ($n = 1\,376$) and boys ($n = 1\,574$) and for the different ability tracks	119
Table 5.2:	
Goodness-of-fit indices of the models.....	121
Table 5.3:	
Results of regression analyses predicting self-esteem for the total sample and for girls ($n = 1\,323$) and boys ($n = 1\,495$)	122
Table 5.4:	
Results of regression analyses predicting self-esteem for the different ability tracks .	123

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1:
Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 413. 10

Abb. 1.2:
Revidiertes Modell des Akademischen Selbstkonzepts nach Marsh (1990, S. 624).
Eigene Darstellung. 12

Figure 5.1:
The Triad of Unhappiness. 104

Erklärungen und Versicherungen

Ich versichere, dass alle Angaben zur Autorenschaft (siehe Anhang A der vorliegenden Dissertation) jeweils einzeln und insgesamt vollständig der Wahrheit entsprechen.

Hiermit erkläre ich ferner, dass ich mich noch keiner Doktorprüfung unterzogen oder mich um Zulassung zu einer solchen beworben habe.

Ich versichere, dass die Dissertation mit dem Titel „*Selbstkonzeptforschung im schulischen Kontext unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen*“ noch keiner Fachvertreterin bzw. keinem Fachvertreter vorgelegen hat, ich die Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation mit dem Titel „*Selbstkonzeptforschung im schulischen Kontext unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen*“ selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß anderen Schriften entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Lüneburg,

Kira Elena Weber