

I Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter

2 Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick

Frank Hellmich & Frederike Günther

Als ein zentrales Bildungsziel der Grundschule gilt – neben der Förderung von Kompetenzen in den domänenspezifischen Lernfeldern (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht etc.) – die Unterstützung bei der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Hierzu zählen beispielsweise der Umgang mit eigenen Emotionen, der produktive Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen bei Lehr-Lernprozessen sowie die Entwicklung von Kompetenzbewusstsein bei Kindern im Grundschulalter (vgl. hierzu auch Delors, 1998; Einsiedler, 2005; Valtin, 2006). Der Selbstkonzeptgenese kommt in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle zu: Die Einschätzung, Beschreibung und Bewertung eigener Stärken und Schwächen im akademischen wie auch im nicht akademischen Bereich – wie beispielsweise in Hinblick auf soziale, physische oder emotionale Faktoren – gilt als eine wichtige Voraussetzung, um im Alltag bestehen und besondere Herausforderungen meistern zu können. Darüber hinaus besteht auf der Basis verschiedener Forschungsarbeiten im Kontext Grundschule Einigkeit darin, dass durch fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte – vermittelt über Motivationen – Kompetenzentwicklungen von Kindern und Jugendlichen beeinflusst werden. So wird beispielsweise betont, dass Fähigkeitsselbstkonzepten „eine Schlüsselrolle für die subjektive Bewältigung und Bewertung schulischer Lern- und Leistungsanforderungen zukommt“ (Helmke, 1998, S. 117). Vor diesem Hintergrund kann die Förderung und Unterstützung selbstbezogener Kognitionen im Kindesalter, wie sie in diesem Herausgeberband betrachtet werden, unter verschiedenem Aspekt als wichtig erachtet werden.

In dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, einen Überblick über die Entwicklung von Selbstkonzepten im Grundschulalter zu geben. Auf der Basis einer Vorstellung zentraler Ansätze, Modelle und Forschungsrichtungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive werden wichtige Befunde zur Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter (und darüber hinaus) vorgestellt. Dabei wird auf der einen Seite auf Einflussfaktoren in Bezug auf die Genese von Selbstkonzepten im Verlauf der Kindheit eingegangen, auf der anderen Seite werden Auswirkungen fähigkeitsbezogener Selbstkonzepte auf den Kompetenzerwerb und Aspekte der Motivationsentwicklung bei Kindern im Grundschulalter thematisiert. Den Beitrag abschließend werden Forschungsperspektiven aufgezeigt, die zur Diskussion gestellt werden.

2.1 Zum Begriff Selbstkonzept

Die Frage nach der Konstituierung des Selbst und seiner Struktur hat in der Psychologie eine lange Forschungstradition. In diesem Zusammenhang hat gerade das Konstrukt *Selbstkonzept* in der pädagogisch-psychologischen Forschung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, da auf der Basis einer Vielzahl von Befunden davon ausgegangen werden kann, dass wesentliche und für den Lehr-Lernkontext bedeutsame Variablen durch dieses Konstrukt bereits bei Kindern im Grundschulalter mitbestimmt werden (z. B. Motivation, Lernverhalten, Lernleistung, etc.) (vgl. z. B. Helmke, 1997, 1998; Kammermeyer & Martschinke, 2004, 2006; Kaufmann, 2007).

Aus einer Vielzahl von Arbeiten aus den Bereichen Pädagogik und Psychologie sowie ihrer Nachbardisziplinen ist ersichtlich, dass eine Bandbreite von Begriffen, Auffassungen und theoretischen Ansätzen und Modellen bezüglich dessen, was hier gemeinhin als ‚Selbstkonzept‘ verstanden, vorgestellt und diskutiert wird, vorhanden ist.¹ Einheitlich wird der Begriff Selbstkonzept dabei zumindest in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum als „geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Information“ oder als „organisiertes Wissen über die eigene Person“ verstanden (Krapp, 1997, S. 328). Das Selbstkonzept wird dabei also als das deklarative Wissen einer Person über sich selbst definiert; es ist das, „was Menschen über sich selbst denken, welche Eigenschaften sie sich selbst zuschreiben“ (Pior, 1998, S. 13) und wie sie diese Eigenschaften, Merkmale, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst – zum Beispiel auf der Basis einer Skala mit den Gegenpolen hoch versus niedrig ausgeprägt – bewerten (vgl. auch Mummendey, 1995)².

1 Um Kognitionen über eigene Stärken und Schwächen zu beschreiben, werden in der vorliegenden Literatur häufig sehr ähnliche Begriffe verwendet, zum Beispiel Selbst, Selbstbewusstsein, Selbstbild, Selbstwahrnehmung etc. Aus dieser begrifflichen Vielfalt resultiert, dass sowohl im deutschsprachigen als auch im anglo-amerikanischen Raum Forschungsarbeiten – beispielsweise zur Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – vor dem Hintergrund der jeweils verwendeten Begriffe inklusive dem jeweils zugrunde liegenden Begriffsverständnis gedeutet werden müssen. Dies ist per se selbstverständlich kein nur für die Selbstkonzeptforschung erkennbares Phänomen; wohl ist es aber so, dass gerade in diesem Bereich – anders als vielleicht in anderen – die Vielfalt und Vielfältigkeit der verschiedenen Begriffe in stärkerem Maße signifikanter in Erscheinung tritt (vgl. hierzu auch: Philipp, 1978; Hansford & Hattie, 1982; Krapp, 1997, S. 326; Moschner, 2001, S. 629; Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685).

2 Eine erste begriffliche Bestimmung des Selbst und seinen Implikationen erfolgte in den Arbeiten von James (1890, 1950). Seiner Theorie zufolge besteht das Selbst aus zwei Komponenten, die er begrifflich als ein „I“ und ein „Me“ definiert. Das „I“ fasst er als den Teil des Selbst auf, der im kognitionspsychologischen Sinne das *prozedurale Wissen* einer Person enthält, das heißt, der das Wissen über die eigene Person strukturiert und organisiert. Das „Me“ hingegen begreift er als den Teil des Selbst, der das *deklarative Wissen* über Eigenschaften und Merkmale, die die

In Anlehnung an diese theoretische Anordnung besteht in der gegenwärtigen Forschungslandschaft weitgehend Einigkeit, dass es sich beim *Selbstkonzept* um eine multidimensionale Gedächtnisstruktur handelt, die subjektive Annahmen über Eigenschaften, Vorlieben, Kompetenzen und Überzeugungen einer Person impliziert. Die Überzeugungen in Bezug auf die Fähigkeiten, Attribute und Merkmale generieren sich dabei in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, insbesondere durch soziale Interaktions- und Vergleichsprozesse (z.B. verbale Zuschreibungen, Bewertungen, etc.) (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685; vgl. Mummendey, 1995). Darüber hinaus besteht weitgehend Konsens darin, dass das Selbstkonzept Einfluss auf die meisten intrapersonellen (z.B. Informationsprozesse, Motivation) und interpersonellen Prozesse (z.B. Aufsuchen bestimmter Situationen) nimmt (vgl. Markus & Wurf, 1987).

Voneinander unterscheiden lassen sich – hierin besteht weitgehend Einigkeit – dispositionale und situationale Anteile selbstbezogener Kognitionen. Es kann grundlegend davon ausgegangen werden, dass Individuen Kognitionen über ihr Selbst zuzüglich entsprechender Bewertungen verfügbar haben, die analog zu dem Erklärungsmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976), das in Abschnitt 2 besprochen wird, als das Ergebnis aus verschiedenen Begegnungen, Situationen, Herausforderungen oder internalen/externalen Vergleichsprozessen über die bisherige Lebensspanne ist. Unter dispositionall vorhandenen Anteilen des Selbstkonzepts werden dem entsprechend all jene grundsätzlich verfügbaren Kognitionen über eigene Stärken und Schwächen verstanden, über die ein Individuum im Allgemeinen verfügt. Ob und inwiefern diese Kognitionen auch in verschiedenen Situationen aktiviert werden können, ist abhängig – dies scheint theoretisch plausibel – von den jeweiligen Herausforderungen oder Erfordernissen, die an Individuen herangetragen werden oder denen sie sich ausgesetzt fühlen (situationales Selbstkonzept). So kann beispielsweise ein Schüler grundsätzlich seine Stärken in Mathematik als besonders hoch einschätzen; in einer Unterrichtssituation, in der er mit einer schwierigen mathematischen Problemstellung konfrontiert wird, die er – resultierend aus seiner momentanen Gefühlslage (Müdigkeit, kaum vorhandenes Konzentrationsvermögen etc.) oder den gegebenen Rahmenbedingungen im Klassenzimmer (schlechtes Klassenklima, Unruhe in der Schulklasse etc.) – als kaum lösbar erachtet, könnte er in der Situation trotz allem an seinen eigenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zweifeln und aus diesem Grund den Lernaufgaben vielleicht nur wenig motiviert begegnen.

eigene Person betreffen, umfasst. Das „Me“ entspricht damit der gegenwärtigen Auffassung des *Selbstkonzepts* (vgl. Greenwald & Pratkanis, 1984; Linville & Carlston, 1994).

2.2 Ansätze, Modelle und Forschungsrichtungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive

Der Erforschung von Selbstkonzepten kommt eine vergleichsweise lange Tradition zu. Es ist dem entsprechend nicht verwunderlich, dass verschiedene Ansätze, Modelle und hieraus resultierend auch verschiedene Forschungsrichtungen aus dem Blickwinkel der Pädagogik wie auch der Psychologie vorhanden sind. Zentral bei diesen verschiedenen Ansätzen ist die Frage, wie speziell Fähigkeitsselbstkonzepte von Lernenden strukturiert sind und wie sie sich über die Lebensspanne hinweg entwickeln. Während lange Zeit von der Annahme eines globalen Selbstkonzepts ausgegangen worden ist, reichen die Annahmen heutiger Erklärungsansätze von der Vorstellung des Selbstkonzepts als einer hierarchisch organisierten Kategorie, die verschiedene Teilselbstkonzepte enthält, bis hin zu der Überzeugung, es handle sich um ein assoziatives Netzwerk, bei dem verschiedene Informationen fortdauernd in bisherige Strukturen und Erkenntnisse über das Selbst verarbeitet werden.

In diesem Zusammenhang lassen sich grundlegend zwei verschiedene Forschungsstränge voneinander unterscheiden, bei denen eine Orientierung an unterschiedlichen Vorannahmen, eine Fokussierung verschiedener Forschungsziele und die Verwendung unterschiedlicher Forschungsmethoden mit dem Ziel des jeweils anvisierten Erkenntnisgewinns zugrunde gelegt werden. In Anlehnung an Krapp (1997, S. 327 ff.) kann grob zwischen einer differenziellen und einer prozessorientierten Perspektive bei Erklärungsansätzen zur Konstituierung von Selbstkonzepten unterschieden werden. Beiden Ansätzen ist dabei gemein, „dass sich selbstbezogene Kognitionen nicht auf das Selbst als ‚globale Entität‘, sondern überwiegend auf spezifische Teilbereiche beziehen“ (Moschner, 2001, S. 630). Während der differenzielle bzw. eigenschaftsorientierte Forschungszugang interindividuelle Unterschiede zum Gegenstand hat, wird aus prozessorientierter Perspektive untersucht, inwiefern Gesetzmäßigkeiten bezüglich entwicklungsbedingter Veränderungen selbstbezogener Kognitionen im Allgemeinen zutreffen.

2.2.1 Ansätze aus der differenziellen Forschung

Im Vordergrund der Ansätze aus der differenziellen Perspektive steht die Erforschung interindividueller Unterschiede. Selbstkonzepte werden hier als Personenmerkmale im Sinne der eigenschaftsorientierten Persönlichkeitsforschung verstanden. Sie werden damit als relativ stabile Merkmale von Individuen angesehen und repräsentieren – folgt man Krapp (1997, S. 328) – „dispositionale oder habituelle Tendenzen der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung leistungsrelevanter Aspekte wie z.B. Fähigkeit, Begabung, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.“. Laut Helmke (1992, S. 23) impliziert diese Sichtweise

eine relativ hohe Stabilität über die Zeit und ein Mindestmaß an transsituativer Gültigkeit von Selbstkonzepten, da sonst aus dieser Perspektive keine Abbildung dispositioneller interindividueller Unterschiede möglich wäre. Krapp (1997, S. 327) präzisiert das Anliegen aus differenzieller Perspektive wie folgt: „Es wird untersucht, wie sich Personen unterscheiden, wie Merkmalsunterschiede (z. B. im Bereich des Selbstkonzepts) entstehen, d. h. wie sie durch äußere und innere Faktoren verändert und beeinflusst werden, und wie sich diese Unterschiede auf andere Merkmale (z. B. das Leistungsverhalten) in der Schule auswirken“.

Ein in der pädagogisch-psychologischen Forschung am häufigsten zugrunde gelegtes Modell im Kontext einer Aufklärung des Zusammenspiels von Selbstkonzepten und schulischen Lernprozessen, ist aus dieser Forschungsperspektive das hierarchisch gegliederte Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976; vgl. hierzu auch Marsh, Byrne und Shavelson, 1985). Das Modell gilt gemeinhin als empirisch gut überprüfbar. Dies wird im Wesentlichen auf seine inhaltlich transparente Form zurückgeführt (vgl. Marsh, 1990; Schick, 2000, S. 18).

Gemäß diesem Modell lässt sich das Selbstkonzept als mehrdimensionales Konstrukt abbilden. Dabei besticht es insbesondere durch eine klare hierarchische Gliederung. Die Resultate spezifischer Handlungs- und Verhaltensweisen sowie -strukturen werden von Individuen erkannt und gedeutet. Auf einer jeweils höheren Ebene impliziert dies dann eine Veränderung spezifischer Teilselbstkonzepte. Das vielfältige, im Laufe des Lebens erworbene Wissen über die eigene Person ist damit als eine hierarchisch aufgebaute Gedächtnisstruktur repräsentiert. In Abbildung 1 ist der strukturelle Aufbau des Modells von Shavelson et al. (1976) dargestellt.

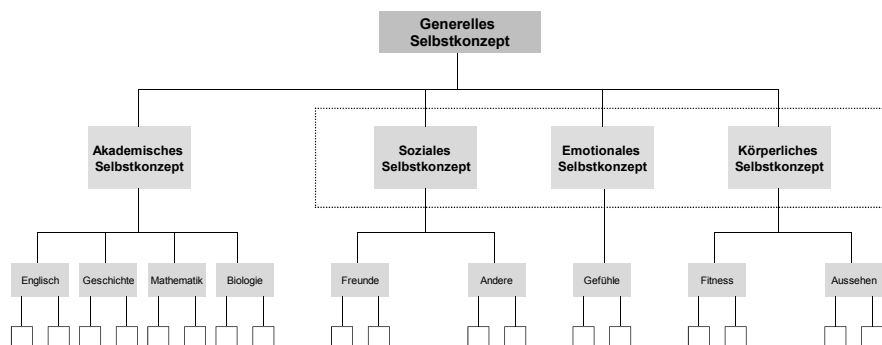


Abb. 1: Ausschnitt aus dem hierarchischen Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976)

Es wird bei diesem Modell davon ausgegangen, dass leistungs- oder fähigkeitsbezogene Informationen innerhalb des Selbst nach dem Prinzip der hierarchischen Klasseninklusion organisiert sind: „Jede Detailinformation sollte in einer übergeordneten (abstrakteren) Kategorie eingeschlossen sein. Die höchste Hierarchieebene bilden hoch generalisierte Informationen über eigene Fähigkeiten („ich bin intelligent/begabt“)“ (E. Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 228). Die Stabilität

von Selbstkonzepten ergibt sich dabei insbesondere aus der Generalität spezifischer Teilselbstkonzepte. Je höher ein Individuum spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den jeweiligen Ebenen (respektive in der Hierarchie) des Modells anordnet, umso stabiler ist das Selbstkonzept zu werten.³

Das Modell lässt sich im Detail am besten von ‚oben‘ nach ‚unten‘ beschreiben, auch wenn die Wirkungsweise gegensätzlich verläuft. Übergeordnet existiert ein generelles Selbstkonzept, das generalisierte Annahmen über eigene Fähigkeiten sowie Vorlieben und Überzeugungen widerspiegelt. Das generelle Selbstkonzept manifestiert sich dem Ansatz zufolge aus der Summe verschiedener, bereichsspezifischer Teilselbstkonzepte. Grob unterschieden werden hier akademische und nicht-akademische Teilselbstkonzepte⁴. Unter dem akademischen Teilselbstkonzept wird dabei das Konzept der eigenen Begabung und den eigenen Fähigkeiten eines Individuums verstanden.⁵ Das nicht-akademische Teilselbstkonzept untergliedert sich in ein soziales, emotionales und körperliches Teilselbstkonzept.

Auf der jeweils nachfolgenden, untergeordneten Ebene werden die einzelnen Teilselbstkonzepte wiederum unterteilt und weiter ausdifferenziert. Diese Ebene wird in dem Modell von Shavelson et al. (1976) als die ‚subareas of self-concept‘ bezeichnet. So gliedert sich das akademische Selbstkonzept beispielsweise unter anderem in ein sprachliches, ein mathematisches, ein geschichtliches oder ein naturwissenschaftliches Teilselbstkonzept. Diese Teilkonzepte beziehen sich damit im Wesentlichen auf die einzelnen Unterrichtsfächer. Der nicht-akademische Bereich lässt sich ebenso bezüglich seiner Teilselbstkonzepte auf einer weiteren Ebene ausdifferenzieren. Das körperliche Selbstkonzept unterteilt sich beispielsweise in körperliche Fähigkeiten (z. B. Fitness) und das physische Erscheinungsbild

3 Diese Annahme gilt zwar bis in die heutige Zeit als weitgehend bestätigt. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass die Stabilität und Generalität des hierarchisch gegliederten Modells abhängig von (i) individuellen kognitiven Voraussetzungen in der Folge von Reifungsprozessen sowie von (ii) Kontextmerkmalen im Sinne der Darbietung von Lerninhalten und der Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements ist (vgl. Shavelson & Bolus, 1982; vgl. hierzu auch Schick, 2000, S. 20).

4 Insbesondere dem akademischen Selbstkonzept wird dabei in der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung Aufmerksamkeit geschenkt, da Untersuchungen verdeutlicht haben, dass enge Korrelationen zwischen fachspezifischen Selbstkonzepten (verbal/mathematisch) und schulischen Leistungen existieren (vgl. Marsh, 1990).

5 Das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept wurde basierend auf den Arbeiten von Shavelson et al. (1976) von Helmke (1992) in das Konzept des leistungsbezogenen Selbstvertrauens integriert: Es handelt sich hierbei um ein Modell, bei dem leistungsbezogenes Selbstvertrauen als eine relativ stabile Kompetenzüberzeugung im Sinne eines überdauernden Persönlichkeitsmerkmals angenommen wird. Das Konzept des leistungsbezogenen Selbstvertrauens ist bereichsspezifisch angelegt, d. h. es bezieht sich auf einzelne Unterrichtsfächer und enthält die folgenden Indikatoren: das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten, die Selbsteinschätzung der relativen Leistungsposition (d. h. des Rangplatzes) innerhalb der Schulklasse, die generalisierte subjektive Schwierigkeit bzw. Einfachheit des Unterrichts (d. h. das Ausmaß der perzipierten Über- bzw. Unterforderung im jeweiligen Unterricht) sowie die subjektiv wahrgenommene Schwierigkeit bzw. Einfachheit spezifischer Aufgabenstellungen in einem jeweiligen Unterrichtsfach (vgl. hierzu Helmke, 1992, S. 74 f.; Krapp, 1997, S. 328).

(z.B. Aussehen). Das soziale Selbstkonzept bezieht sich auf den Umgang mit Freunden, Arbeitskollegen, Mitschülerinnen und Mitschülern oder auf die Familie. Die unterste Ebene in diesem Modell ist schließlich durch die Einschätzungen spezifischer Verhaltensweisen in spezifischen Situationen gekennzeichnet.

Auf der Grundlage empirischer Befunde konnte das ursprüngliche Modell von Shavelson et al. (1976) bezüglich eines Teilbereichs weiterentwickelt und ausdifferenziert werden.

Es wird des Weiteren mittlerweile bezüglich des akademischen Teilselbstkonzepts nicht länger davon ausgegangen, dass es sich hierbei um ein mehr oder weniger inhaltsunspezifisches ‚higher order self-concept‘ handelt (vgl. Helmke, 1992, S. 21), sondern vielmehr um zwei voneinander deutlich abgrenzbare, bereichsspezifische Selbstkonzepte: Es wird zwischen einem generell mathematischen und einem generell sprachlichen Selbstkonzept unterschieden. Entsprechende empirische Nachweise konnten erbracht werden: Beide Teilselbstkonzepte (mathematisch/sprachlich) existieren weitgehend unkorreliert nebeneinander (vgl. Helmke, 1992; Helmke, 1997; Marsh, 1990). Das Ausbleiben einer Korrelation dieser beiden akademischen Teilselbstkonzepte hat schließlich zu einer Revision im Sinne einer Neuinterpretation des ursprünglichen Modells geführt (vgl. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Die Unabhängigkeit von sprachlichen bzw. verbalen und mathematischen Selbstkonzepten ist dabei, so Lütke, Köller, Artelt, Stanat und Baumert (2002, S. 152) keinesfalls trivial: In empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass Leistungen im sprachlichen und mathematischen Bereich deutlich positiv korrelieren, nämlich zwischen $r = .50$ bis $r = .80$. Hinzu kommt, folgt man Lütke et al. (2002), dass üblicherweise auch innerhalb eines jeweiligen Unterrichtsfaches, also zum Beispiel in Deutsch oder Mathematik, in nicht unerheblicher Weise Korrelationen zwischen den Leistungen und Selbstkonzepten von Schülerinnen und Schülern bestehen.

2.2.2 Ansätze aus der prozessorientierten Forschung

Aus prozessorientierter Perspektive werden – im Vergleich zur differenziellen Perspektive – nicht die Aufklärung von interindividuellen Unterschieden oder Nachweise von prognostisch relevanten Relationen über längere Zeitspannen, sondern die „Analyse genereller Prinzipien der Verhaltenssteuerung und der individuellen Entwicklung auf einer Mikroebene“ (Krapp, 1997, S. 331) thematisiert. Als ein zentrales Anliegen wird dabei insbesondere die Aufklärung von Abläufen, Entwicklungen sowie funktionalen bzw. kausalen Beziehungen herausgestellt (vgl. Krapp, 1997, S. 331). Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich Selbstkonzepte relativ schnell verändern und damit von erheblich dynamischem Charakter sind. Nicht nur Ergebnisse aus der Vergangenheit werden reflektiert, durch das Selbstkonzept wird auch gegenwärtiges und zukünftiges Verhalten moderiert und gesteuert. Ähnlich wie bei Modellen aus differenzieller Perspektive wird auch aus dem prozessorientierten Paradigma heraus von Substrukturen bei der Konstitution von Selbst-

konzepten ausgegangen. Die Unterteilung von Selbstkonzepten bei prozessorientierten Ansätzen wird dabei vorgenommen, um eine angemessene Darstellung ihrer Wirkungsweise bei verschiedenen Handlungen und/oder Situationen zu gewinnen. Aus prozessorientierter Sicht liegen sowohl theoretische als auch empirische Beiträge von Markus (1977), Markus und Sentis (1982), Markus und Wurf (1987) und Harter (1983) vor. Neuere Ansätze, die auch Bezugspunkte zur differenziellen Forschung haben, liefert Hannover (z. B. 1997). Ein Charakteristikum des Ansatzes von Markus („Modell des dynamischen Selbst“) ist die Unterscheidung zwischen einem stabilen affektiv-kognitiven System (das so genannte „Selbst-Bild“) und einem manifesten aktivierten Teil des Selbstkonzepts („working-concept“ oder „Selbst als Agent“). Das globale Selbstkonzept wird damit als ein System von Selbstschemata aufgefasst. In spezifischen Kontexten werden verschiedene Komponenten des globalen Selbstkonzepts in einem so genannten „working self“ verfügbar. Dieses „working self“ beeinflusst das Verhalten einer Person, ihre Wahrnehmung und die Beurteilung von Gegebenheiten in spezifischen Situationen und gibt auf diese Weise Rückmeldung an das globale Selbstkonzept.

Auf der Schnittfläche prozessorientierter und differenzieller Forschung befinden sich die Arbeiten von Hannover (1997). Theoretisch wird hierbei von einem mehrdimensionalen, multiplen Selbst ausgegangen. Hannover (1997) erklärt, dass das Selbst durch eine Vielzahl kontextspezifischer Informationscluster repräsentiert wird. Diese Cluster sind in unterschiedlichen Ausprägungen miteinander verknüpft und stellen insgesamt das globale Selbstkonzept dar (vgl. hierzu E. Wild, 2001, S. 228). Gemäß diesem Ansatz werden im Wesentlichen kontextgebundene Substrukturen aktiviert, die auf der Grundlage einer jeweiligen Situation bewertet und damit handlungsrelevant werden. Beispielsweise wird davon ausgegangen, dass eine Schülerin in ihrer Freizeit bei einem Gespräch mit Freundinnen und Freunden andere Teilmengen von Substrukturen aktiviert als im Grundschulunterricht oder bei dem Ausüben eines Hobbys.

2.3 Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter

Das Selbstkonzept stellt die Akkumulation des Wissens über eigene Stärken und Schwächen in verschiedenen Teilbereichen (akademisch, physisch, emotional, sozial) dar. Als sehr umfassend untersucht gelten akademische Selbstkonzepte in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter – gerade und im Besonderen in der Langzeitperspektive.

Bereits im Vorschulalter sammeln Kinder erste Informationen über eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei benennen sie in der Regel Attribute, Merkmale und Eigenschaften, die sie sich selbst zuschreiben (vgl. Haußer & Kreuzer,