

## Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter

Jens B. Asendorpf und Marcel A. G. van Aken  
Max-Planck-Institut für psychologische Forschung  
München

In der Münchner Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen (LOGIK) wurde das bereichsspezifische Selbstkonzept von 166 Kindern zu drei Zeitpunkten erfaßt: In der 2. Klasse mit einer deutschen Version der Pictorial Scale von Harter und Pike (1984) und in der 3. und 4. Klasse mit dem Self-Perception Profile von Harter (1985). Trotz teilweise unbefriedigender interner Konsistenz der Skalen für jüngere Kinder bestätigten konfirmatorische Faktorenanalysen die von Harter postulierte vier- bzw. hierarchisch-fünffaktorielle Struktur des Selbstkonzepts bei jüngeren bzw. älteren Kindern. Querschnittliche Analysen ergaben für beide Versionen bereichsspezifische Beziehungen zu tatsächlichen Kompetenzen, und eine längsschnittliche Multitrait-Multioccasion-Analyse zeigte eine mäßige Stabilität und eine gute Bereichsspezifität der Skalen. Alterskorrelierte Veränderungen des Selbstbildes ließen sich auf die Wirkung institutioneller Entwicklungsbedingungen zurückführen. Ab der 2. Klasse kann das Selbstkonzept von Kindern mit den Harter-Skalen ökonomisch erfaßt werden.

Die Literatur zum Selbstkonzept ist gekennzeichnet durch eine Diskrepanz zwischen einer Flut von Publikationen zu angewandten Fragestellungen in der Pädagogischen und Klinischen Psychologie und einer ungenügenden Evaluation der verwendeten Selbstkonzeptskalen in großen, unausgelesenen Stichproben unter methodischen Kriterien wie confirmierbare faktorielle Struktur, zeitliche Stabilität und Bereichsspezifität der Beziehungen mit tatsächlichen oder fremdeingeschätzten Kompetenzen (vgl. Wylie, 1974, 1979, 1989). Dies gilt ganz besonders für das Selbstbild von Kindern im Grundschulalter. Unter den über 600 Einträgen in den *Psychological Abstracts* 1985–1991 unter den Stichworten "self-concept" oder "self-esteem" für Schulkinder fanden sich weniger als zwei Dutzend Studien zu diesen Fragen. Die vorliegende Studie versucht, sie für den deutschen Sprachraum zu beantworten.

Die Erhebung des Selbstkonzepts bei jungen Kindern wird durch mehrere Faktoren erschwert. Eine rein verbale Befragungsform trifft oft auf erhebliche Verständnisschwierigkeiten; die Befragungsinhalte müssen altersadäquat sein; die Befragung darf nicht zu lange dauern wegen mangelnden Konzentrationsver-

mögens; der notwendige Vergleich mit einer Bezugsgruppe altersgleicher Kinder ist nicht leicht zu vermitteln; und anstelle von Gruppentests ist eine ungleich aufwendigere individuelle Befragung unabdingbar.

Neben diesen mehr praktischen Schwierigkeiten behinderten lange Zeit falsche Annahmen über mangelnde kognitive Kompetenzen bei jungen Kindern die Untersuchung des Selbstkonzepts in diesem Alter. So wurde angenommen, daß Kinder vor dem Alter von 7–8 Jahren noch nicht über dispositionale Konzepte verfügen (vgl. z. B. Damon & Hart, 1982), unter anderem weil sie keine transsituative Konsistenz interindividueller Unterschiede annehmen (vgl. Rholes & Ruble, 1984). Wie die Konsistenzdebatte in der Persönlichkeitsforschung gezeigt hat, ist diese Annahme eine unzulässige Verallgemeinerung des Persönlichkeitskonzepts Erwachsener; notwendig für das Konzept dispositionaler Persönlichkeitsmerkmale — und was auch empirisch eher zutrifft — ist die zeitliche Stabilität interindividueller Unterschiede (Asendorpf, 1991; Mischel & Peake, 1982). Eder (1989, 1990) konnte zeigen, daß schon 3½ Jahre alte Kinder über dispositionale Konzepte verfügen, insbesondere über ein dispositionales Selbstkonzept.

Wohl deshalb gibt es erst in den letzten Jahren systematische Versuche, das Selbstkonzept von Kindern im Vorschul- und frühen Grundschulalter systematisch zu erfassen (Harter & Pike, 1984; Joseph, 1979; Marsh, Craven, & Debus, 1991). Im deutschen Sprachraum liegen zwar einige Selbstbildinventare vor (z. B. FSK 4–6, Wagner, 1977; eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale, Ewert, 1979; die Frankfurter Selbstkonzept-Skalen, Deusinger, 1983; das Konstanzer Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen, Fend, Helmke & Richter, 1984; eine deutsche Version des Self-Description Questionnaire III, Hörmann, 1986), aber unseres Wissens wurden sie bei jüngeren Kindern nicht systematisch eingesetzt.

Ältere Studien zum Selbstkonzept bei Kindern gingen von einem eindimensionalen Konstrukt des Selbstwertgefühls aus (z. B. Joseph, 1979; Rosenberg & Simmons, 1972) oder erkundeten die faktorielle Struktur der Items erst a posteriori (z. B. Deusinger, 1983; Piers, 1984; Wagner, 1977). Seit Shavelson, Hubner und Stanton (1976) ein hierarchisches mehrdimensionales Modell des Selbstkonzepts vorschlugen, wurden vermehrt a priori mehrdimensional konzipierte Selbstbildskalen für Erwachsene, Jugendliche und ältere Kinder konstruiert, wobei exploratorische Faktorenanalysen die postulierte mehrdimensionale Struktur weitgehend bestätigen (z. B. Dusek & Flaherty, 1981; Harter, 1982; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984). Hierdurch ermutigt, legten Harter und Pike (1981, 1984) zwei auf Bilder gestützte Versionen einer vierdimensionalen Selbstkonzeptskala für Kindergartenkinder bzw. Erst- und Zweiklässler vor (Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, PSCA) und Harter (1985) eine rein verbal formulierte sechsdimensionale Selbstbildskala für Kinder ab der 3. Klasse (Self-Perception Profile for Children, SPPC); beide Skalen basieren auf der ursprünglichen Version von Harter (1982) für Kinder ab der 3. Klasse.

Gegenüber anderen Selbstbildskalen für Kinder im Grundschulalter haben die Harter-Skalen zumindest theoretisch zwei Vorzüge. Erstens ermöglichen es die Bildversionen, bereichsspezifische Aspekte des Selbstkonzepts schon von Kindergartenkindern in einer Form zu erfassen, die zumindest zum Teil vergleichbar ist mit den Skalen für ältere Kinder. Drei Skalen sind inhaltlich gut zwischen den zwei Versionen vergleichbar: Cognitive Competence (PSCA) und Scholastic Competence (SPPC), Physical Competence (PSCA) und Athletic Competence (SPPC) sowie Peer Acceptance (PSCA) und Social Acceptance (SPPC). Verwirrend ist allerdings, daß vergleichbare Skalen unterschiedliche Namen erhielten.

Der zweite Vorzug der Harter-Skalen besteht in ihrem zweistufigen Antwortformat. Das Kind entscheidet zunächst, welchem von zwei Kindern es ähnlicher ist; diese Kinder werden in ihrer Kompetenz oder Akzeptanz unterschiedlich geschildert (und in den Bildversionen auch unterschiedlich visualisiert). Anschließend entscheidet sich das Kind, ob es dem gewählten Kind sehr genau oder nur so ungefähr entspricht. Dies wird in der Bildversion je nach Iteminhalt so konkret wie möglich (und damit von Item zu Item variierend) ausgedrückt. So wird ein vierstufiges Antwortformat schon bei sehr jungen Kindern ermöglicht (eine gleichzeitige Vorgabe von vier Antwortalternativen ist in diesem Alter wegen der begrenzten Gedächtnisspanne äußerst problematisch; vgl. Schneider & Pressley, 1989). Ein mehrstufiges Antwortformat ist bei jungen Kindern sehr wichtig, weil es gegenüber Ja/Nein-Antworten die bei jungen Kindern besonders starke Tendenz zu einem idealisierten Selbstbild dämpft (Harter, 1982) und durch die feinere Abstufung kürzere Skalen bei gleicher interner Konsistenz ermöglicht (viele jüngere Kinder beginnen ab etwa 30 Items, unkonzentriert zu werden).

Mit diesen zwei Vorteilen der Harter-Skalen korrespondieren zwei Nachteile. Das Antwortformat variiert bei der Bildversion mit dem Iteminhalt, was die Vergleichbarkeit der Items, Skalen und Versionen in anderen Sprachen erschwert. Ein größeres Problem ist, daß für jüngere und ältere Kinder eine unterschiedliche dimensionale Struktur des Selbstkonzepts a priori postuliert wird, ohne dies empirisch zu überprüfen. Anstelle einer Skala, die in den Bildversionen die Akzeptanz durch die Mutter erfassen soll (Maternal Acceptance) wurden in der Version für ältere Kinder drei andere Skalen aufgenommen: das Selbstkonzept des eigenen Aussehens (Physical Appearance) und der sozialen Erwünschtheit des eigenen Verhaltens (Behavioral Conduct) und eine Skala, die das bereichsunspezifische Selbstwertgefühl erfassen soll (Global Self-Worth). Warum die wahrgenommene Akzeptanz durch die Mutter bei älteren Kindern nicht erfragt wird, bleibt ebenso unklar wie die Frage, warum das subjektive Aussehen oder die soziale Erwünschtheit des Verhaltens bei jüngeren Kindern nicht erfaßt wird. Globales Selbstwertgefühl wird in der Bildversion nicht erfragt, weil es nach Harter und Pike (1984) und Harter (1983, 1990) erst ab dem Alter von etwa acht Jahren entsteht.

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Brauchbarkeit der Harter-Skalen für die Erfassung des Selbstkonzepts deutscher Grundschul Kinder zu überprüfen. Wegen

ihrer starken Wertbeladenheit wurde die Skala "Behavioral Conduct" ausgeklammert. Drei in den Arbeiten von Harter und Pike unbefriedigend geklärte Fragen sollten dabei genauer untersucht werden: die interne Struktur der Skalen, ihre zeitliche Stabilität und die Bereichsspezifität der Skalen, sowohl hinsichtlich eines bereichsspezifischen Zusammenhangs zwischen den Skalen für jüngere und ältere Kinder als auch hinsichtlich bereichsspezifischer Beziehungen zwischen den Skalen und tatsächlichen oder fremdeingeschätzten Kompetenzen.

Harter und Pike (1984) und Harter (1985) versuchten, die a priori postulierte Struktur der Selbstkonzeptitems durch exploratorische Faktorenanalyse zu belegen. Dies mißlang für die Bildversionen für jüngere Kinder; die Ergebnisse sprachen dort eher für eine zweifaktorielle Lösung (ein Faktor „Kompetenz“, definiert durch kognitive und sportliche Kompetenz, und ein Faktor „Akzeptanz“, definiert durch Akzeptanz durch Peers und Mutter). Für ältere Kinder beschränkte sich Harter (1985) auf eine Analyse der Items der fünf bereichsspezifischen Skalen; hier ergab sich eine gute Übereinstimmung zwischen Skalen und Faktoren. Die Überprüfung theoretisch postulierter Faktorenstrukturen durch exploratorische Faktorenanalysen ist nach heutigem methodischem Standard inadäquat. Geeignet sind vielmehr konfirmatorische Analysen, wie sie Marsh und Mitarbeiter mit Hilfe von LISREL für Selbstkonzeptskalen durchgeführten (Marsh et al., 1991; Marsh & Hocevar, 1985). Sie erlauben es auch, die von Harter (1985) theoretisch postulierte *hierarchische* Faktorenstruktur (mit dem globalen Selbstwertgefühl als Faktor höherer Ordnung) empirisch zu überprüfen.

Die zeitliche Stabilität und die Bereichsspezifität der Beziehungen zwischen Skalen zu verschiedenen Meßzeitpunkten wurden durch eine längsschnittliche Multitrait-Multioccasion-Analyse überprüft. Schließlich korrelierten wir die bereichsspezifischen Skalen mit unabhängig erhobenen Maßen der tatsächlichen Kompetenz (IQ, motorische Fertigkeiten) oder der fremdeingeschätzten Kompetenz (Schulnoten, Lehrerurteil über die Popularität in der Klasse). Da Kinder spätestens ab dem Alter von 8 Jahren valide soziale Vergleiche treffen können (Ruble, 1983), waren hier signifikante Übereinstimmungen zu erwarten, nicht aber sehr hohe Korrelationen wegen interindividueller Unterschiede in der Genauigkeit der Selbstwahrnehmung, der Kompetenz-Fremdeinschätzungen und deren Wahrnehmung sowie in der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten (vgl. auch Harter, 1985; Harter & Pike, 1984). Insbesondere wollten wir untersuchen, wie bereichsspezifisch diese Beziehungen zwischen Selbstkonzept und Kompetenz sind.

#### Stichprobe und Erhebungen

Die beiden deutschen Skalenversionen wurden in einer Substichprobe von  $N=166$  Kindern (83 Jungen, 83 Mädchen) der Münchner Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen (LOGIK) untersucht. Dies ist eine hinsichtlich Wohnbereich, sozialer Schicht und IQ sehr heterogene, wenn auch nicht im strengen Sinn repräsentative, Stichprobe von Kindern aus dem Großraum

München, die alle zwischen dem 1. 8. 1980 und dem 31. 7. 1981 geboren wurden und alle im September 1984 in einen von 10 Kindergärten der Stadt München oder einen von 10 Caritas-Kindergärten in Münchner Vororten erstaufgenommen wurden (vgl. Weinert & Schneider, 1986).

Die Stichprobe für die vorliegende Studie besteht aus allen Kindern der LOGIK-Stichprobe, die im Juli 1989 die 2. Klasse einer Grundschule besuchten. Für 163 Kinder (Alter 8.0–8.9 Jahre, Mittelwert 8.4 Jahre) wurden die Selbstkonzeptskalen für jüngere Kinder in individuellen Sitzungen zwischen Mai und Juli 1989, also gegen Ende der 2. Klasse, erhoben. Ein Jahr später wurden die Selbstkonzeptskalen für ältere Kinder für 162 Kinder (alle in der 3. Klasse, Altersmittel 9.4 Jahre) wiederum in individuellen Sitzungen erhoben; dies wurde neun Monate später wiederholt für ebenfalls 162 Kinder (alle in der 4. Klasse, Altersmittel 10.1 Jahre); 159 Kinder nahmen an allen drei Erhebungen teil. Der letzte Erhebungszeitpunkt wurde etwas früher gewählt, um einen allzu starken Einfluß der Entscheidung für oder gegen das Gymnasium auf die Daten auszuschließen.

#### Selbstkonzeptskalen für jüngere Kinder

##### Übersetzung

Die Instruktion und die 24 geschlechtsspezifisch formulierten Items der Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children, Version First-Second Grades (Harter & Pike, 1981), wurden vom Erstautor ins Deutsche übersetzt. Die Bilder zu den Items wurden von Harter und Pike (1981) übernommen. Diese erste Version wurde von psychologisch-technischen Assistentinnen der LOGIK-Studie, die intensive Testerfahrung mit der betreffenden Altersgruppe hatten, auf Iteminhalte und Itemformulierungen überprüft; dies führte zu einer Revision von 13 Itemformulierungen<sup>1</sup>. Eine Pilotstudie an 12 Erstklässlern mit intensiver Nachbefragung zu den einzelnen Items ergab keine Verständnisschwierigkeiten. Wie bei der Originalversion wurden die Antworten in Richtung hoher Kompetenz/Akzeptanz auf der Skala 1–4 verkodet (vgl. Anhang A). Als deutsche Bezeichnungen für die vier Skalen mit jeweils sechs Items wurden gewählt Kognitive Kompetenz ("Cognitive Competence"), Sportkompetenz ("Physical Competence"), Peerakzeptanz ("Peer Acceptance") und Mutterakzeptanz ("Mother Acceptance").

##### Skalen-Kennwerte und interne Struktur

Tabelle 1 enthält die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der vier Skalen und des Gesamtwerts (alle 24 Items) sowohl für die gesamte Stichprobe als auch getrennt für Jungen und Mädchen.

Ein Vergleich mit den Daten für Zweitklässler von Harter und Pike (1984) zeigt, daß die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Skalen sehr

<sup>1</sup> Wir danken Inga Falkenberg, Adelheid Pretzlik und Maria Zumbeel für ihre Unterstützung.

ähnlich sind mit Ausnahme von „Kognitive Kompetenz“, wo die Standardabweichung in der LOGIK-Stichprobe mit .43 signifikant höher war als in der Stichprobe von Harter und Pike (1984) (.31 bei 44 Zweitklässlern;  $F(162,43) = 1.92$ ,  $p < .01$ ). Wie bei Harter und Pike (1984) waren die Mittelwerte der meisten Skalen sehr hoch und die Skalenwerte schief verteilt; nur wenige Kinder berichteten über ein ausgesprochen negatives Selbstbild. Geschlechtsunterschiede wurden durch  $t$ - und  $F$ -Tests für die Mittelwerte und Standardabweichungen geprüft; der einzige signifikante Unterschied betraf die Sportkompetenz (Mädchen gaben eine höhere Kompetenz an als Jungen,  $t(161) = 3.31$ ,  $p < .002$ ). Die internen Konsistenzen waren niedriger als die bei Harter und Pike (1984). Die Skalen „Sportkompetenz“ und „Mutterakzeptanz“ erreichten kein akzeptables Reliabilitätsniveau.

Tab. 1. Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Selbstkonzeptskalen für jüngere Kinder

Skala	Mittelwert			Standardabweichung			Alpha		
	Total	J	M	Total	J	M	Total	J	M
Kognitive Kompetenz	3.34	3.37	3.31	.43	.43	.42	.71	.69	.74
Sportkompetenz	3.44	3.34	3.54	.41	.44	.35	.58	.67	.51
Peerakzeptanz	3.09	3.04	3.15	.58	.60	.56	.81	.81	.80
Mutterakzeptanz	2.77	2.72	2.82	.51	.53	.48	.63	.65	.60
Gesamtwert	3.16	3.11	3.21	.36	.38	.34	.85	.85	.84

Anmerkung. 82 Jungen (J), 81 Mädchen (M).

Wie in den Analysen von Harter und Pike (1984) für alle Altersgruppen bis zur 1. Klasse ergaben sich substantielle Korrelationen zwischen allen vier Skalen (vgl. Tabelle 2), wobei die beiden Kompetenz- und Akzeptanzskalen untereinander etwas höher korrelieren als Kompetenz- mit Akzeptanzskalen.

Die faktorielle Struktur der 24 Items wurde mit exploratorischen und konfirmatorischen Faktorenanalysen analysiert. Zunächst wurde wie bei Harter und Pike (1984) eine forcierte, oblique Vierfaktorenlösung (Hauptkomponentenmethode mit Promax-Rotation) untersucht. Wie bei Harter und Pike (1984) ergab sich keine befriedigende Faktorenstruktur. Nur die Skala „Peerakzeptanz“ war als ein Faktor klar repräsentiert; nur drei oder vier der sechs Items der anderen Skalen luden

höher auf dem zugeordneten Faktor als auf allen anderen. Eine forcierte Zweifaktorenlösung ergab wie bei Harter und Pike (1984) eine gute Zuordnung der Faktoren zu den Kompetenz- bzw. Akzeptanzitems.

Tab. 2. Interkorrelationen der vier Selbstkonzeptskalen und LISREL-Faktoren für jüngere Kinder

Skala		KK	SK	PA	MA
Kognitive Kompetenz	KK		.44	.40	.32
Sportkompetenz	KI	.70		.44	.41
Peerakzeptanz	PA	.57	.61		.50
Mutterakzeptanz	MA	.53	.64	.70	

Anmerkung. 163 Zweitklässler. Oberhalb der Diagonalen sind Pearson-Korrelationen zwischen den Skalen, unterhalb der Diagonalen Pearson-Korrelationen zwischen den entsprechenden Faktoren im LISREL-Modell angegeben (s. u.).

Andererseits ergab eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit LISREL VI (Jöreskog & Sörbom, 1985; für konfirmatorische Faktorenanalysen mit LISREL VI siehe Byrne, 1988) für das Vierfaktorenmodell mit interkorrelierenden Faktoren eine befriedigende Passung (Goodness-of-fit .86;  $\chi^2/df = 1.41$ ). Der Quotient  $\chi^2/df$  zeigte eine etwas bessere Passung als der entsprechende Quotient von 1.65, den Marsh et al. (1991) für ein analoges LISREL-Modell für die vier vergleichbaren Skalen des SDQ-I für Zweitklässler berichteten. Beim Vergleich mit anderen in der Literatur berichteten Passungsgütern für LISREL-Modelle muß berücksichtigt werden, daß wir ebenso wie Marsh et al. (1991) den theoretisch fast nie rechtfertigbaren Trick vieler Autoren, korrelierende Fehler zulassen, um so die Passungsgüte des Modells zu steigern, nicht verwendeten. Gegenüber einer Einfaktorenlösung, die von einem bereichsunspezifischen Selbstkonzept ausgeht, zeigte das Vierfaktorenmodell eine wesentlich bessere Passung (für die Differenz zwischen dem Fit des Ein- und des Vierfaktorenmodells,  $\chi^2(6) = 115.8$ ,  $p < .001$ ). Eine konfirmatorische Faktorenanalyse für ein Zweifaktorenmodell, bestehend aus einem Kompetenz- und einem Akzeptanzfaktor, ergab eine schlechtere Passung

gegenüber dem Vierfaktorenmodell (Fit-Verschlechterung  $\chi^2(5) = 46.6, p < .001$ ). Ein entsprechendes Ergebnis fanden Marsh et al. (1991) für vergleichbare Skalen des SDQ-I für Zweitklässler.<sup>2)</sup>

Für die vergleichende Bewertung der Ergebnisse der exploratorischen und der konfirmatorischen Analyse ist letztlich entscheidend, ob die gefundenen Faktoren *theoretisch* Sinn machen. Aus konfirmatorischer Sicht ist die faktorielle Struktur der Daten gut verträglich mit Harter und Pikes (1984) Annahme von vier relativ unabhängigen Bereichen des Selbstkonzepts. Schlechter verträglich sind die Daten mit einem Zweifaktorenmodell oder der Hypothese, daß das Selbstkonzept im frühen Grundschulalter noch gänzlich undifferenziert sei. Die interne Konsistenz der Skalen „Sportkompetenz“ und „Mutterakzeptanz“ erwies sich jedoch als unbefriedigend.

#### Korrelationen mit externen Variablen

Tabelle 3 enthält die Korrelationen zwischen den Skalen „Kognitive Kompetenz“, „Sportkompetenz“ und „Peerakzeptanz“ und denjenigen Variablen der LOGIK-Studie, die sich als externe, bereichsspezifische Kriterien für diese Skalen eignen. Zum einen fallen hierunter fachspezifische Selbsteinschätzungen der schulischen Leistung, Testverfahren für kognitive und sportliche Kompetenzen (IQ-Tests und ein motorischer Koordinationstest, der für den Sportunterricht in der Grundschule entwickelt wurde). Zum zweiten fallen hierunter Lehrerurteile (Schulnoten in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik und in Sport; da in der 2. Klasse in Bayern noch keine Sportnote vergeben wird, mußte die Sportnote aus dem Zwischenzeugnis der 3. Klasse herangezogen werden). Problematisch ist das Lehrerurteil „Beliebtheit in der Gruppe“, das sich aus einem Urteil der Kindergartengruppen-Leiterinnen 2 Jahre vor der Erhebung des Selbstkonzepts und einem Lehrerurteil 2 Jahre nach dieser Erhebung zusammensetzt; mangels besserer Alternativen berichten wir dennoch diese Daten. Die vom Kind selbst beurteilte Einsamkeit ist ein spezifischer emotionaler Aspekt eines negativen sozialen Selbstwertgefühls; das frühest verfügbare Einsamkeitsurteil wurde 1 Jahr nach Erhebung des Selbstkonzepts abgegeben. Variablen zur Validierung der Mutterakzeptanz wurden in der LOGIK-Studie nicht erhoben.

<sup>2</sup> Die teilweise außerordentlich hohen Korrelationen zwischen den latenten Skalenfaktoren im LISREL-Modell (vgl. Tabelle 2) erklären die befriedigende Passung des Vierfaktorenmodells trotz unbefriedigender Item-Skalen-Passung im explorativen Vierfaktorenmodell. Bei hoch korrelierenden Faktoren mindern Items, die auf einem falschen Faktor höher laden als auf dem im Modell vorgesehenen, die Passung des Modells nur geringfügig, da sie auch auf dem designierten Faktor substantielle Ladungen aufweisen, führen aber in exploratorischen Faktorenanalysen zu einer vom Modell abweichenden Faktorenstruktur.

Tab. 3. Korrelationen zwischen Selbstkonzeptskalen und bereichsspezifischen Kompetenzen für jüngere Kinder

Externes Kriterium	n	T <sup>a</sup>	Kognitiv	Sport	Peerakzept.	Gesamtwert
Selbstkonzept Deutsch + Mathe <sup>b</sup>	161	+ 5	.57***	.27***	.26***	.43***
IQ <sup>c</sup>	158	0	.31***	.01	.06	.15
Schulnote Deutsch + Mathe <sup>d</sup>	108	+ 1	.43***	-.04	.14	.17
Schulnote Sport <sup>e</sup>	92	+ 8	.02	.29**	.19	.21*
Motorische Koordination <sup>f</sup>	156	- 3	.11	.36***	.13	.17*
Beliebtheit in der Gruppe <sup>g</sup>	99	0	.14	.10	.25*	.14
Einsamkeit <sup>h</sup>	162	+ 12	-.18*	-.28***	-.38***	-.40***

<sup>a</sup> Altersabstand des externen Kriteriums von der Erhebung des Selbstkonzepts (Monate).

<sup>b</sup> Mittelwert aus 2 Selbsteinschätzungen für Deutsch und 1 für Rechnen (vgl. Helmke, 1992).

<sup>c</sup> Mittelwert aus verbalem IQ (HAWIK-R, Tewes, 1983) und nichtverbalem IQ (Columbia Mental Maturity Scale, Burgemeister, Blum & Lorge, 1972).

<sup>d</sup> Mittelwert aus Deutsch- und Mathematiknote im Abschlußzeugnis 2. Klasse (Vorzeichenumkehr).

<sup>e</sup> Sportnote im Zwischenzeugnis 3. Klasse (Vorzeichenumkehr).

<sup>f</sup> Motorischer Koordinationstest (Kiphard & Schilling, 1974).

<sup>g</sup> Mittelwert aus Lehrerurteil am Ende des Kindergartens und der 4. Klasse.

<sup>h</sup> Deutsche Kurzform (8 Items) der Einsamkeitsskala von Asher, Hymel und Renshaw (1984) (vgl. Asendorpf, 1992).

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$ .

Das Korrelationsmuster in Tabelle 3 belegt die Bereichsspezifität der drei Selbstkonzeptskalen. Alle drei Skalen korrelierten jeweils am höchsten und signifikant mit den beiden zugeordneten externen Variablen. Die Korrelation mit den fachspezifischen Selbsteinschätzungen schulischer Leistung war wesentlich höher für das kognitive Selbstkonzept als für die anderen Selbstkonzeptbereiche. Das Einsamkeitsurteil korrelierte auch signifikant mit nicht zugeordneten Skalen. Einsam-

keit scheint demnach eher ein Aspekt eines generalisiert negativen Selbstbildes zu sein als ein Aspekt nur des sozialen Selbstbildes. Bemerkenswert ist, daß die Skala „Sportkompetenz“ trotz ihrer mangelhaften internen Konsistenz die Sportnote acht Monate später signifikant vorhersagte, obwohl die Kinder zum Testzeitpunkt noch nie eine Sportnote bekommen hatten.

#### Selbstkonzeptskalen für ältere Kinder

##### Übersetzung

Die Instruktion und die 30 Items des Self-Perception Profile von Harter (1985) (unter Ausschluß der Skala „Behavioral Conduct“) wurden genauso wie die Skalen für jüngere Kinder von denselben Personen übersetzt, revidiert und in einer Pilotstudie mit 12 Zweitklässlern erprobt, die wiederum keine Verständnisschwierigkeiten ergab. Wie bei der Originalversion wurden die Antworten in Richtung hoher Kompetenz/Akzeptanz auf der Skala 1–4 verkodet (vgl. Anhang B). Als deutsche Bezeichnungen für die fünf Skalen mit jeweils sechs Items wurden gewählt Kognitive Kompetenz („Scholastic Competence“), Sportkompetenz („Athletic Competence“), Peerakzeptanz („Social Acceptance“), Aussehen („Physical Appearance“) und Selbstwertgefühl („Global Self-Worth“). Damit erhielten die drei Skalen, die direkt mit Skalen für jüngere Kinder vergleichbar sind, dieselben Bezeichnungen.

##### Skalen-Kennwerte und interne Struktur

Tabelle 4 enthält die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen für die fünf bereichsspezifischen Skalen und das Selbstwertgefühl sowie für den Gesamtwert (alle 30 Items) für beide Erhebungszeitpunkte sowohl für die gesamte Stichprobe als auch getrennt für Jungen und Mädchen.

Ein Vergleich mit den von Harter (1985) berichteten Mittelwerten und Standardabweichungen für Drittklässler zeigt, daß in der LOGIK-Stichprobe die Mittelwerte um etwa .30 höher und die Standardabweichungen um etwa .20 niedriger liegen als in den auf 133 Kindern beruhenden Daten von Harter (1985); entsprechendes gilt für die Daten der Viertklässler. Ein möglicher Grund für diese Diskrepanz könnte darin bestehen, daß das Self-Perception Profile von Harter (1985) als Gruppentest durchgeführt wurde, während die Kinder der LOGIK-Studie individuell durch den Kindern hoch vertraute und von den meisten Kindern sehr geschätzte Versuchsleiterinnen getestet wurden. Solche individuellen Testsitzungen erhöhen die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten gegenüber einer eher anonymen Gruppensituation (Schwarz, Strack, Hippler & Bishop, 1991). Die Daten in Tabelle 4 dürfen deshalb keinesfalls als Normdaten für Gruppenapplikationen

der Skalen herangezogen werden. Tests auf Geschlechtsunterschiede in Mittelwerten und Standardabweichungen erbrachten zu beiden Meßzeitpunkten keine signifikanten Unterschiede. Die internen Konsistenzen der Skalen waren durchweg befriedigend bis auf die Skalen „Sportkompetenz“ und „Aussehen“ bei Jungen in der 3. bzw. 4. Klasse; sie liegen leicht unter den von Harter (1985) für Schüler der 3.–5. Klasse berichteten Daten und sind damit genau vergleichbar, da die interne Konsistenz der Skalen fast immer mit dem Alter leicht zunimmt.

Tab. 4. Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Selbstkonzeptskalen für ältere Kinder

Skala	T	Mittelwert			Standardabweichung			Alpha		
		Total	J	M	Total	J	M	Total	J	M
Kognitive Kompetenz	1	2.96	3.00	2.93	.55	.58	.52	.76	.80	.70
	2	2.94	3.01	2.86	.55	.57	.53	.81	.83	.77
Sportkompetenz	1	3.14	3.19	3.09	.56	.53	.58	.74	.69	.79
	2	3.03	3.05	3.02	.55	.56	.55	.76	.75	.77
Peerakzeptanz	1	3.18	3.24	3.12	.62	.60	.64	.79	.79	.78
	2	3.07	3.08	3.06	.63	.65	.62	.83	.84	.83
Aussehen	1	3.33	3.32	3.34	.60	.63	.57	.81	.83	.78
	2	3.30	3.33	3.27	.58	.52	.65	.77	.68	.82
Selbstwertgefühl	1	3.28	3.33	3.24	.53	.53	.53	.76	.77	.76
	2	3.23	3.23	3.24	.54	.55	.53	.76	.74	.78
Gesamtwert	1	3.18	3.22	3.14	.40	.43	.38	.89	.90	.86
	2	3.12	3.14	3.09	.41	.41	.41	.89	.89	.90

Anmerkung. 81 Jungen (J), 81 Mädchen (M). T bezeichnet Meßzeitpunkt (1: Ende 3. Klasse, 2: Mitte 4. Klasse).

Die faktorielle Struktur der 30 Items wurde wieder sowohl exploratorisch als auch konfirmatorisch analysiert. Für die exploratorischen Analysen wurde wie bei Harter (1985) die Skala Selbstwertgefühl ignoriert, da sie von ihrer theoretischen

Konzeption her einen Faktor 2. Ordnung darstellt, der mit den anderen vier Faktoren relativ hohe Korrelationen ähnlicher Höhe zeigen sollte, was eine faktorenanalytische Identifikation erschwert. Für die restlichen 24 Items ergab eine forcierte, oblique Vierfaktorenlösung (Hauptkomponentenmethode mit Promax-Rotation) wie bei Harter (1985) eine befriedigende Faktorenstruktur für beide Meßzeitpunkte.

Konfirmatorische Faktorenanalysen kontrastierten für jeden Meßzeitpunkt zwei LISREL-Modelle: ein einfaktorielles, das von einem bereichsunspezifischen Selbstkonzept ausgeht, und ein hierarchisches fünffaktorielles, das Selbstwertgefühl als übergeordnet ansieht und ansonsten von *unkorrelierten* Faktoren ausgeht. Dieses Fünffaktorenmodell zeigte jeweils eine gerade noch akzeptable Passung (Goodness-of-Fit > .78,  $chi^2/df < 1.82$ ) und gegenüber dem einfaktoriellen Modell jeweils eine wesentlich bessere Passung (für die Differenz zwischen dem Fit des Ein- und des Fünffaktorenmodells jeweils  $chi^2(4) > 427, p < .001$ ). Ein direkter Vergleich mit der Passung des Vierfaktorenmodells für die 2. Klasse ist nicht möglich wegen der unterschiedlichen Zahl von Items. Aus konfirmatorischer Sicht ist die faktorielle Struktur der Daten also gut verträglich mit Harters (1985) theoretisch postulierter, von ihr aber nicht empirisch überprüfter hierarchischer Fünffaktorenstruktur.

Tabelle 5 enthält die Interkorrelationen aller fünf Skalen und Abbildung 1 das hierarchische Fünffaktorenmodell für die beiden Meßzeitpunkte.

Die Interkorrelationen der Skalen entsprechen in etwa den von Harter (1985) für Dritt- und Viertklässler berichteten; insbesondere replizieren sie die besonders hohe Korrelation zwischen Selbstwertgefühl und Aussehen. Dies wird in der LISREL-Analyse gut deutlich: Während der Faktor „Selbstwertgefühl“ homogene mittelhohe Beziehungen zu den drei anderen Subfaktoren hat, sind die Beziehungen zum Subfaktor „Aussehen“ besonders eng (mit leicht abnehmender Tendenz mit wachsendem Alter). In der Grundschule ist „Aussehen“ offenbar noch nicht als eigenständiger Faktor vom allgemeinen Selbstwertgefühl klar trennbar.

Tab. 5. Interkorrelationen der fünf Selbstkonzeptskalen für ältere Kinder

Skala		SG	KK	SK	PA	AU
Selbstwertgefühl	SG		.41	.33	.37	.59
Kognitive Kompetenz	KK	.25		.36	.50	.35
Sportkompetenz	SK	.42	.41		.42	.30
Peerakzeptanz	PA	.39	.35	.30		.28
Aussehen	AU	.70	.22	.32	.26	

Anmerkung. N = 162. Unterhalb der Diagonalen Pearson-Korrelationen für die 3. Klasse, oberhalb der Diagonalen Pearson-Korrelationen für die 4. Klasse.

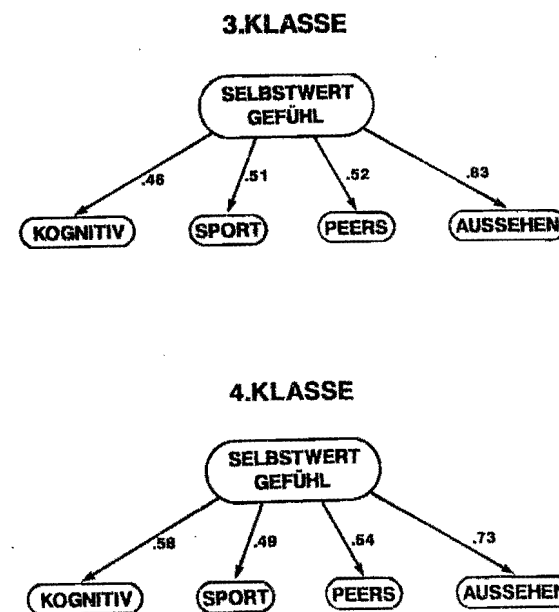


Abb. 1. Hierarchische LISREL VI-Strukturmodelle für die interindividuellen Unterschiede im Selbstkonzept in der 3. und 4. Klasse.

### Korrelationen mit externen Variablen

Tabelle 6 enthält die Korrelationen zwischen den Skalen „Kognitive Kompetenz“, „Sportkompetenz“ und „Peerakzeptanz“ und denjenigen Variablen der LOGIK-Studie, die sich als externe Kriterien für diese Selbstkonzeptskalen eignen. Die externen Variablen sind weitgehend identisch mit denen aus Tabelle 3, nur daß sie diesmal durchweg in zeitlicher Nähe zum Selbstkonzept erhoben wurden.

Tab. 6. Korrelationen zwischen Selbstkonzeptskalen und bereichsspezifischen Kompetenzen für ältere Kinder

Externes Kriterium	n	T <sup>a</sup>	Kognitiv	Sport	Peerakzept.	Gesamtwert
Selbstkonzept Deutsch + Mathe <sup>b</sup>	142	- 3	.51***	.17*	.15	.37***
IQ <sup>c</sup>	160	0	.29***	.00	.12	.18
Schulnote Deutsch + Mathe <sup>d</sup>	103	+ 4	.50***	-.02	.24*	.30**
Schulnote Sport <sup>e</sup>	101	+ 4	.01	.48***	.28**	.26**
Motorische Koordination <sup>f</sup>	153	0	.08	.29***	.20*	.22*
Beliebtheit in der Gruppe <sup>g</sup>	103	+ 4	.13	.08	.28**	.21
Einsamkeit <sup>h</sup>	160	0	-.44***	-.33***	-.67***	-.55***

<sup>a</sup> Altersabstand des externen Kriteriums von der Erhebung des Selbstkonzepts (Monate).

<sup>b</sup> Mittelwert aus je 3 fachspezifischen Selbsteinschätzungen (vgl. Helmke, in Vorbereitung).

<sup>c</sup> Mittelwert aus verbalem IQ (HAWIK-R, Tewes, 1983) und nichtverbalem IQ (CFT, Weiß & Osterland, 1979).

<sup>d</sup> Mittelwert aus Deutsch- und Mathematiknote im Abschlußzeugnis 4. Klasse (Vorzeichenumkehr).

<sup>e</sup> Sportnote im Abschlußzeugnis 4. Klasse (Vorzeichenumkehr).

<sup>f</sup> Motorischer Koordinationstest (Kiphard & Schilling, 1974).

<sup>g</sup> Lehrerurteil am Ende der 4. Klasse.

<sup>h</sup> Deutsche Kurzform (8 Items) der Einsamkeitsskala von Asher, Hymel und Renshaw (1984) (vgl. Asendorpf, 1992).

Das Korrelationsmuster in Tabelle 6 ist dem Muster in Tabelle 3 ähnlich, wenn auch die Korrelationen mit den bereichsspezifischen Noten und dem Einsamkeitsurteil höher ausfallen. Auffällig ist, daß die Peerakzeptanz bei diesen Viertklässlern positiv mit den Schulleistungen korreliert. Insgesamt belegt das Korrelationsmuster die Bereichsspezifität der drei Selbstkonzeptskalen.

### Alterskorrelierte Veränderungen

Ein Vergleich der Skalen „Kognitive Kompetenz“, „Sportkompetenz“ und „Peerakzeptanz“ zwischen jüngeren und älteren Kindern ist problematisch, da die Itemhalte und auch das Antwortformat nicht genau vergleichbar sind; große Veränderungen zwischen 3. und 4. Klasse sind wegen des kurzen Abstandes der Messungen von nur neun Monaten kaum zu erwarten. Trotz dieser Probleme zeigen die Daten insgesamt ein sehr konsistentes Bild. Zwei unterschiedliche Effekte lassen sich erkennen.

Zum einen zeigt sich für die beiden Kompetenzskalen mit wachsendem Alter (a) eine Abnahme der Mittelwerte, (b) eine Zunahme der Varianzen, (c) eine Zunahme der internen Konsistenzen, (d) eine Abnahme der Korrelation zwischen den beiden Kompetenzskalen und (e) eine Zunahme der Korrelation mit den zugehörigen Noten bei Nullkorrelation mit der jeweils nicht zugehörigen Note. Für die subjektive Wahrnehmung der Peerakzeptanz hingegen wächst die Korrelation mit beiden Kompetenzskalen.

Tabelle 7 zeigt die Interkorrelationen der Selbstkonzeptskalen zwischen den drei Meßzeitpunkten bzw. zwischen den beiden Inventarformen (Multitrait-Multioccasion-Analyse). Die deutliche Zunahme in der Stabilität der beiden Kompetenzskalen und der Peerakzeptanz dürfte vor allem dadurch bedingt sein, daß der Abstand zwischen den ersten beiden Messungen länger war als zwischen der 2. und 3. Messung und daß das Meßinstrument zwischen den ersten beiden Messungen wechselte. Demgegenüber dürfte eine Stabilisierung der interindividuellen Unterschiede in objektiver und subjektiver Kompetenz/Akzeptanz bei den hier vorliegenden relativ kurzfristigen Zeiträumen kaum eine Rolle spielen. Tabelle 7 demonstriert noch einmal die Bereichsspezifität der Skalen: beim Vergleich der (kursiv gesetzten) Stabilitäten mit den sonstigen Korrelationen sind die Stabilitäten in allen Fällen höher als die Korrelationen mit anderen Bereichen des Selbstkonzepts; der Mittelwert aller Stabilitäten ist .47, der Mittelwert der sonstigen Korrelationen nur .25.



Tab. 7. Korrelationen der Selbstkonzeptskalen über Meßzeitpunkte

Skala/ Klasse	3. Klasse						4. Klasse					
	KK	SK	PA	AU	SW	GW	KK	SK	PA	AU	SW	GW
KK 2	.45	.25	.13	.11	.22	.32	.41	.12	.21	.06	.23	.28
SK 2	.28	.41	.24	.13	.22	.36	.12	.38	.29	.03	.09	.26
PA 2	.16	.32	.36	.24	.28	.39	.15	.27	.42	.16	.18	.34
MA 2	.26	.27	.26	.29	.31	.39	.17	.22	.29	.13	.17	.28
GW 2	.37	.41	.34	.27	.35	.49	.27	.32	.41	.14	.22	.39
KK 3							.60	.23	.35	.12	.21	.43
SK 3							.27	.58	.28	.14	.08	.38
PA 3							.23	.20	.61	.18	.15	.40
AU 3							.10	.13	.17	.43	.38	.34
SW 3							.17	.18	.19	.33	.43	.37
GW 3							.38	.37	.46	.34	.35	.54

Anmerkung.  $N = 159$ . Kursiv gesetzt sind Stabilitäten für vergleichbare Skalen.

KK Kognitive Kompetenz (2 = 2. Klasse, 3 = 3. Klasse)

SK Sportkompetenz

PA Peerakzeptanz

MA Mutterakzeptanz

AU Aussehen

SW Selbstwertgefühl

GW Gesamtwert

## Diskussion

Insgesamt zeigt diese Studie, daß die deutschen Versionen der Harter-Skalen sich dazu eignen, das Selbstkonzept deutscher Grundschüler ab der 2. Klasse auf ökonomische und dabei dennoch recht differenzierte Weise zu erfassen. Die von Harter und Pike postulierte faktorielle Struktur der beiden Versionen konnte durch konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigt werden, und zumindest für das kognitive und sportliche Selbstkonzept und die wahrgenommene Peerakzeptanz konnten bereichsspezifische Beziehungen zu tatsächlichen oder fremdeingeschätz-

ten Kompetenzen nachgewiesen werden, auch wenn die interne Konsistenz der Skalen „Sportkompetenz und „Mutterakzeptanz“ bei Zweitklässlern unbefriedigend ausfiel.

Die Analyse alterskorrelierter Veränderungen im Selbstbild zwischen Ende der 2. und Mitte der 4. Klasse ergab ein sehr konsistentes Bild, das sich gut durch die Wirkung institutioneller Entwicklungsbedingungen (Notengebung und Übergang zum zweigliedrigen Schulsystem) interpretieren läßt. Mit zunehmender Rückmeldung über die vom Lehrer wahrgenommene Schulleistung im kognitiven und sportlichen Bereich differenzierte sich das Selbstkonzept der Schüler aus im Sinne einer tendenziell zunehmenden Korrelation mit den bereichsspezifischen Schulnoten bei gleichbleibenden Korrelationen mit objektiven Leistungstests und gleichbleibenden Nullkorrelationen mit bereichsunspezifischen Schulnoten und objektiven Leistungstests. Die wahrgenommene Peerakzeptanz dagegen zeigte von Anfang an eine deutliche Bereichsspezifität, die in der Mitte der 4. Klasse eher abnahm: die Korrelation mit Schulnoten und objektiven Leistungstests nahm tendentiell zu. Dies läßt sich interpretieren als ein vorübergehender Effekt, der durch die besondere Bedeutung der Schulleistungen auch für die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander kurz vor der Entscheidung Hauptschule oder Gymnasium bedingt ist. Einschränkend muß hinzugefügt werden, daß im Untersuchungszeitraum das Meßinstrument gewechselt wurde, so daß nicht ausgeschlossen werden kann, daß einige Veränderungen methodenbedingt sind.

Insgesamt scheinen diese alterskorrelierten Veränderungen eher Wirkungen institutioneller Entwicklungsbedingungen widerzuspiegeln als Auswirkungen einer universell zunehmenden Differenziertheit des Selbstkonzepts; die Ergebnisse zur Peerakzeptanz zum Beispiel widersprechen einer allgemeinen Differenzierungshypothese. Ein Nachweis der sicher auch vorhandenen universellen Entwicklungsveränderungen im Selbstkonzept erfordert längere Beobachtungsperioden und kulturvergleichende Studien, in denen kulturspezifische, alterskorrelierte institutionelle Entwicklungsbedingungen kontrolliert werden können.

Die vorliegende Studie wirft neues Licht auf drei Grundfragen der Selbstkonzeptmessung bei junden Kindern. Erstens konnte zum ersten Mal anhand einer großen, unausgelesenen Stichprobe gezeigt werden, daß die Bildversion der Harter-Skalen schon in der 2. Klasse eine bereichsspezifische Erfassung des Selbstkonzepts im kognitiven, sportlichen und sozialen Bereich ermöglicht. Weitere Studien sollten klären, ob dies auch schon in der 1. Klasse oder gar im Kindergartenalter der Fall ist; für letzteres ist eine deutsche Adaptation der Harter-Skalen für das Vorschulalter notwendig, die jedoch auf der Grundlage der hier vorgelegten Bildversion für das frühe Grundschulalter leicht möglich ist.

Zweitens bestätigten die konfirmatorischen Faktorenanalysen die ursprüngliche, durch die Autoren jedoch aufgrund inadäquater Methoden selbst zurückgewiesene Vermutung von Harter und Pike (1984), daß das Selbstkonzept schon im frühen

Grundschulalter bereichsspezifisch organisiert ist. Die von Harter (1983, 1985, 1990) mehrfach geäußerte Vermutung, daß das Selbstkonzept zwischen Kindergartenalter und Ende der Grundschulzeit deutlich bereichsspezifisch ausdifferenziert, kann aufgrund der vorliegenden Studie und der jüngst von Marsh et al. (1991) berichteten guten Passung eines Achtfaktorenmodells schon für Kindergartenkinder in Zweifel gezogen werden. Die bisher vorliegenden Daten sind ebensogut mit der Hypothese vereinbar, daß das Selbstkonzept *von Anfang an* bereichsspezifisch organisiert ist und diese Bereichsspezifität nur leicht mit dem Alter zunimmt wegen der universell beobachtbaren *allgemein* zunehmenden intraindividuellen Konsistenz von Antworten zu *beliebigen* Fragen mit wachsendem Alter.

Unklar bleibt, drittens, ob Harters Annahme zutrifft, daß ein allgemeines Selbstwertgefühl — gegründet auf ein dispositionales Konzept des Selbst, das in seiner Gesamtheit vom Kind bewertet werden kann — vor dem Alter von etwa 8 Jahren noch nicht existiert. Andere Autoren, z. B. Coopersmith (1967), vertreten die Annahme, daß gerade umgekehrt bereichsspezifische Aspekte des Selbstkonzepts erst durch Differenzierung eines allgemeinen Selbstwertgefühls entstehen. Coopersmith (1967) setzte diese Differenzierungsprozesse aber so spät an, daß diese spezielle Variante der Differenzierungshypothese durch die vorliegende Studie und die Ergebnisse von Marsh et al. (1991) zur frühen Bereichsspezifität eindeutig widerlegt ist. Nicht auszuschließen ist aber, daß die von Coopersmith (1967) postulierten Prozesse weit früher in der Entwicklung stattfinden.

Die Arbeiten von Eder legen nahe, daß ein dispositionales Selbstbild schon ab dem Alter von 3 1/2 Jahren vorhanden ist (Eder, 1989, 1990), und Marsh et al. (1991) konnten schon bei Kindergartenkindern ein bereichsunspezifisches Selbstwertgefühl einigermaßen reliabel ( $\alpha = .73$  bei 8 Items) erfassen. Deshalb scheint es sinnvoll, die Bildversionen der Harter-Skalen um eine Skala zum allgemeinen Selbstwertgefühl zu ergänzen. Allerdings wies dieses allgemeine Selbstwertgefühl bei Marsh et al. (1991) eine nur äußerst geringe Stabilität von .19 zwischen einer individuellen und einer zwei Wochen später stattfindenden Gruppenapplikation auf. Auch in der vorliegenden Studie waren die Skala „Selbstwertgefühl“ und die hiermit hoch korrelierte Skala „Aussehen“ weniger stabil über neun Monate als die drei anderen bereichsspezifischen Skalen. Nach den Untersuchungen von Schwarz und Mitarbeitern sind bei Erwachsenen Urteile über die eigene allgemeine Lebenszufriedenheit deutlich weniger stabil als bereichsspezifische Selbstbeurteilungen, weil sie durch aktuelle Stimmungsschwankungen stärker beeinflusst sind (vgl. Schwarz & Strack, 1991); wenn dies auch für das allgemeine Selbstwertgefühl schon bei Kindern zutrifft, würde dies den Wert von Erhebungen eines bereichsunspezifischen Selbstwertgefühls mindern.

Nach Abschluß der Datenerhebung für die vorliegende Studie publizierten Marsh et al. (1991) die schon für Kindergartenkinder geeignete Version SDQ-I des ursprünglich für Kinder ab der 2. Klasse konzipierten Self-Description Questionnaire

(SDQ; Marsh et al, 1984), das eine Alternative zu den Harter-Skalen darstellt. Das zweistufige Antwortformat und die individuelle Testform wurden von Harter und Pike (1981) übernommen. Der Vorteil des SDQ-I ist, daß es sogar sieben verschiedene Bereiche des Selbstkonzepts und eine bereichsunspezifische Skala umfaßt, deren faktorielle Struktur wie in der vorliegenden Studie durch konfirmatorische Faktorenanalysen an australischen Stichproben gesichert werden konnte. Zudem existieren gut vergleichbare Versionen für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene (vgl. auch die deutsche Version des SDQ-III von Hörmann, 1986), so daß die Vergleichbarkeit der Ergebnisse über viele Altersgruppen hinweg besser gesichert ist als bei den Harter-Skalen. Auch weisen die Skalen für jüngere Kinder eine etwas höhere Reliabilität auf, da sie jeweils aus 8 Items bestehen.

Der Nachteil des SDQ-I ist, daß es sehr lang ist (64 Items), so daß bei jüngeren Kindern zwei getrennte Testsitzungen notwendig sind. Unklar ist, ob die Trennung im SDQ-I zwischen einem Selbstkonzept für Lesen, Rechnen und allgemeine schulische Fähigkeiten bei jüngeren Kindern angesichts des großen Testaufwands wirklich sinnvoll ist. Insgesamt erscheint das SDQ-I für den Vergleich von Ergebnissen zwischen sehr unterschiedlichen Altersgruppen und möglicherweise auch für sehr differenzierte Erfassungen des Selbstkonzepts jüngerer Kinder geeigneter zu sein, während die Harter-Skalen eine ökonomischere Alternative darstellen, wenn es um die Erhebung der wichtigsten Facetten des altersspezifischen Selbstkonzepts in enger umgrenzten Altersgruppen geht.

### Summary

The domain-specific self-concept of 166 elementary school children was assessed individually with a German version of Harter and Pike's (1981) Pictorial Scale in Grade 2 and with a German version of Harter's (1985) Self-Perception Profile in Grades 3 and 4 (excluding the Behavioral Conduct Scale). Confirmatory factor analyses confirmed both the four-factorial structure of the Pictorial Scale for the Grade 2 children and the hierarchical five-factorial structure for Grade 3 and Grade 4 children, structures that were originally postulated by Harter and Pike. Cross-sectional analyses showed domain-specific relations between the scales and observed or judged real competence, and longitudinal analyses indicated moderate stability of the scales as well as a domain-specific pattern of correlations across time. The results show that German children's domain-specific self-concept can be economically assessed by the Harter scales from Grade 2 on.

### Literatur

- Asher, S. R. Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456–1464.
- Asendorpf, J. (1991). *Die differentielle Sichtweise in der Psychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

- Asendorpf, J. (1992). Social competence. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *LOGIC-Report No. 9: Results of Wave 6* (Forschungsbericht). München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- Burgemeister, B., Blum, L., & Lorge, J. (1972). *Columbia Mental Maturity Scale*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Coopersmith, S. A. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, *53*, 841–864.
- Deusinger, I. (1983). *Frankfurter Selbstkonzept-Skalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Dusek, J. B., & Flaherty, J. F. (1981). The development of self-concept during adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *46*, (4, Serial No. 191).
- Eder, R. A. (1989). The emergent personologist: The structure and content of 3 1/2-, 5 1/2-, and 7 1/2-years-olds' concepts of themselves and others. *Child Development*, *60*, 1218–1228.
- Eder, R. A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, *61*, 849–863.
- Ewert, O. (1979). Eine deutsche Version der Sears Self-Concept Inventory Scale (SSCI). In S.-H. Filipp (Ed.), *Selbstkonzept-Forschung* (pp. 191–202). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen* (Forschungsbericht). Konstanz: Universität Konstanz, SFB 23.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, *53*, 87–97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4, pp. 275–385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children* (Technical Rep.). Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of general self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67–97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1981). *Manual for the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver, CO: Denver University.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, *55*, 1969–1982).
- Helmke, A. (1992). School-related motives, self-evaluations, attributions and experiences of third-graders. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *LOGIC-Report No. 9: Results of Wave 6* (Forschungsbericht). München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- Hörmann, H.-J. (1986). Selbstbeschreibungsfragebogen SDQ-III-G. In R. Schwarzer (Ed.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (pp. 47–83) (Forschungsbericht 5). Berlin: Institut für Psychologie, Pädagogische Psychologie, FU Berlin.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1985). *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Mooresville, Ind: Scientific Software Inc.

- Joseph, B. W. (1979). *Pre-School and Primary Self-Concept Screening Test: Instruction manual*. Chicago: Stoelting.
- Kiphard, E. J., & Schilling, F. (1974). *Körperkoordinationstest für Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 366–380.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 377–392.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, *97*, 562–582.
- Mischel, W., & Peake, P. K. (1982). Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological Review*, *89*, 730–755.
- Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Rholes, W. S., & Ruble, D. N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, *55*, 550–560.
- Rosenberg, M. & Simmons, R. G. (1972). *Black and white self-esteem: The urban school child*. Washington, DC: American Sociological Association.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 134–157). Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- Schneider, W., & Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.
- Schwarz, N., Strack, F., Hippler, H.-J., & Bishop, G. (1991). The impact of administration mode on response effects in survey measurement. *Applied Cognitive Psychology*, *5*, 193–212.
- Schwarz, N. & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being* (pp. 27–47). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*, 407–441.
- Tewes, U. (1983). *HAWIK-R: Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder* (Revision 1983). Bern: Huber.
- Wagner, J. W. L. (1977). *Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen, FSK 4–6, im Landauer Bildungs-Beratungssystem*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Weinert, F. E. & Schneider, W. (Eds., 1986). *First report on the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)* (Forschungsbericht). München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- Weiß, R. & Osterland, J. (1979). *Grundintelligenztest CFT (Culture Fair Intelligence Test)*. Braunschweig: Westermann.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept: Vol. 1. A review of methodological considerations and measuring instruments* (rev. ed.). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Vol. 2. Theory and research on selected topics* (rev. ed). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Anschrift der Verfasser:

Jens B. Asendorpf

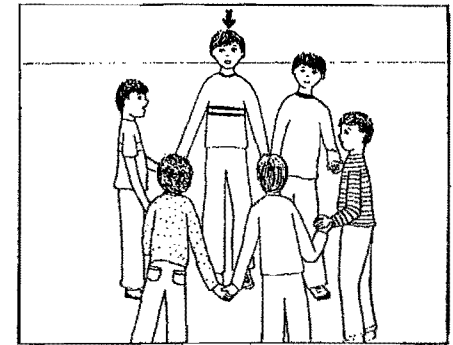
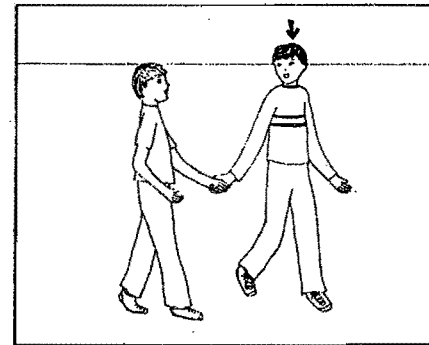
Marcel A. G. von Aken

Max-Planck-Institut für psychologische Forschung

Leopoldstr. 24, 8000 München 40

Anhang A

Beispielitem Jungen für die Skalen für jüngere Kinder



ITEM 2

Dieser Junge hat viele Freunde zum Spielen

Dieser Junge hat nicht viele Freunde zum Spielen

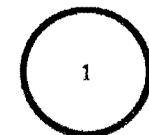
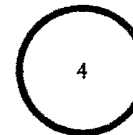
Welcher Junge ist so wie Du?  
Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?

Hast Du:

Hast Du:

sehr viele Freunde oder ziemlich viele zum Spielen

ein paar oder fast gar keine Freunde zum Spielen



Anhang B

Beispielitem Mädchen für die Skalen für ältere Kinder

Stimmt ganz genau  
Stimmt so ungefähr

Stimmt so ungefähr  
Stimmt ganz genau

2.



Einige Kinder finden es

Andere Kinder finden