

**PSYNDEX**  
**Tests**  
Datenbanksegment  
Psychologischer und  
Pädagogischer  
Testverfahren  
  
Dok.-Nr. 9006910

**PSYNDEX Tests. Datenbanksegment Psychologischer und Pädagogischer Testverfahren 2015, Dok.-Nr. 9006910**  
Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation ZPID  
Universität Trier

**lereSK-GS4**  
**Skalen zum schulfachspezifischen**  
**Selbstkonzept im Lesen und Rechnen**  
**für das vierte Grundschuljahr**

Zentrum für  
Psychologische  
Information und  
Dokumentation  
ZPID – Leibniz Institut  
Universität Trier

Dr. Günter Faber  
Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische  
Psychologie, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover  
e-mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

---

**Quelle**

Faber, G. (2010). Ganztagsangebote im Projekt „Schule im Stadtteil“ der Stadt Hannover. Eine empirische Bestandsaufnahme sowie Analysen zu ausgewählten Schüler- und Kontextmerkmalen in dritten und vierten Grundschulklassen. Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät: Institut für Pädagogische Psychologie.

---

**Testkonzept**

**Theoretischer Hintergrund.** Mit den leistungsthematischen Selbstkonzepten von Schülerinnen und Schülern sind deren individuelle Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen in schulischen Kontexten zu relativ überdauernden Annahmen über die eigenen Begabungen bzw. Fähigkeiten verarbeitet. Sie reflektieren auf subjektiv bedeutsame Weise die individuelle Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler und repräsentieren die von ihnen wahrgenommenen Möglichkeiten zur Bewältigung schulischer Anforderungen als verhältnismäßig stabile Kompetenzüberzeugungen. In der Folge können sie das aktuelle wie künftige Lern- bzw. Leistungsverhalten günstig oder ungünstig beeinflussen (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Für die individuelle Leistungsentwicklung kommt den leistungsthematischen Selbstkonzepten kognitiv-motivational somit eine maßgeblich verhaltensregulierende Mediationsfunktion zu (Helmke, 2009).

Strukturell haben sich die leistungsthematischen Schülerelbstkonzepte als integrierter Bestandteil eines umfassend dimensional und hierarchisch organisierten Selbstsystems nachweisen lassen (Marsh & O'Mara, 2008; Möller & Trautwein, 2009). Als auf die eigenen schulischen Fähigkeiten bezogene Selbstannahmen setzen sie sich ihrerseits wieder aus inhaltlich unterscheidbaren Sub- oder Partialkonzepten zusammen – insbesondere im Hinblick auf das Erleben bereichs- bzw. anforderungsbezogener Kompetenzen. Insgesamt hat die betreffende Befundlage überzeugend nachweisen können, dass sich unterschiedlich schulfachbezogen erfragte Schülerelbstkonzepte empirisch hinlänglich separieren lassen – unter anderem als Selbsteinschätzungen der eigenen Kompetenzen im Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, in den naturwissenschaftlichen Fächern sowie in der ersten Fremdsprache Englisch (Faber, 2012a; Frühauf, 2008; Holder, 1985; Jansen, Schroeders & Lüdtkke, 2014; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007), desgleichen auch im Hinblick auf die eigenen musischen Begabungen (Vispoel, 1995) und sportlichen Fähigkeiten (Stiller, Würth & Alfermann, 2004). Innerhalb des Selbstsystems nehmen diese bereichs- oder fachspezifischen Selbstkonzepte schon eine relativ verhaltens- bzw. situationsnahe Position ein. Hinsichtlich einer bestimmten Domäne sind sie mit entsprechenden fachlichen Schulleistungsmaßen nachweislich stärker korreliert als fachunspezifisch erfasste Fähigkeitselbstkonzepte oder das allgemeine (über Situationen und Anforderungen generalisierte) Selbstwertgefühl (Faber, 2012a; Frühauf, 2008; Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009; Valentine, DuBois & Cooper, 2004). Solche schulfachspezifischen Selbstkonzeptstrukturen formieren sich bereits im frühen Grundschulalter (Ehm, Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2014; Poloczec, Karst, Praetorius & Lipowsky, 2011). Erste Selbstkonzeptdifferenzierungen haben sich im Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzen überdies schon im Vorschulalter belegen lassen (Cimeli, Neuenschwander, Röthlisberger & Roebbers, 2013; Marsh, Ellis & Craven, 2002).

Dementsprechend sollte die Erfassung und Analyse schulfachspezifischer Schülerelbstkonzepte wesentlich zur Analyse individueller Bildungsprozesse beitragen können. Zur Klärung interindividueller Differenzen im

Kontext der schulfachlichen Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern können sie in inkrementeller Weise beitragen (Roesken, Hannula & Pehkonen, 2011; Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). Vor dem Hintergrund einschlägiger Modellperspektiven und Untersuchungsansätze erscheint indes ein wesentlicher Aspekt ihrer konzeptuellen Fassung klärungsbedürftig. Denn theoretisch konkurrieren in der Selbstkonzeptforschung seit längerem unterschiedlich ausgelegte Definitionen des Konstrukts. Während eine eher „enge“ Sichtweise das leistungsthematische Selbstkonzept auf die kognitiv-evaluative Einschätzung der eigenen Kompetenzen beschränkt, subsumiert eine eher „breite“ Sichtweise auch affektiv-evaluative Einschätzungen des jeweiligen Lerngegenstands. Motivationspsychologisch ist damit die Frage berührt, inwieweit das Selbstkonzept neben leistungsthematischen Erwartungs- auch affektive Wertkomponenten enthält (Wigfield & Eccles, 2000). Grundsätzlich unstrittig dürfte eine starke prozessuale Assoziation beider Komponenten sein. Empirisch erweisen sie sich daher auch verhältnismäßig stark korreliert – lassen sich gleichwohl noch faktoriell trennen (Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; Faber, 2012b; Helmke, 1997; Marsh, Craven & Debus, 1999; Steinmayr & Spinath, 2009). Bei näherer Betrachtung der betreffenden Itemformulierungen erscheint die affektive Komponente durch subjektive Bewertungen des Lerngegenstands oder Schulfachs operationalisiert, mit denen die affektiven Valenzkognitionen bzw. die Lernfreude sowie das Interesse der Schülerinnen und Schüler erfragt sind (Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; Burnett, 1994; Frühauf, 2008; Grützemann, 2003; Wolter & Hannover, 2014). Kognitiv-motivational sollten sie nicht als affektive Komponenten des Selbstkonzepts, sondern als eigenständige Konstrukte behandelt werden, die ontogenetisch die affektiven Konsequenzen schulfachspezifischer Selbstkonzepte markieren (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008). Verschiedene empirische Befunde unterstützen diese Argumentation, insoweit sie die affektiven Valenzkognitionen der Schülerinnen und Schüler als abhängige Variablen ihrer Kompetenzeinschätzungen ausmachen und spezifizieren können (Faber, 2012d; Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2011; Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun, 2008; Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006). Zur Gewährleistung konzeptuell gebotener Klarheit in der forschungsmethodischen Verwendung kognitiv-motivationaler Konstrukte sollten sich angemessene Operationalisierungen schulfachspezifischer Schülerelbstkonzepte somit ausschließlich auf den Aspekt kognitiv-evaluativer Kompetenzeinschätzungen beziehen (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008). Dadurch wäre der differenzierenden Sichtweise einer modularisierten Entfaltung kognitiv-motivationaler Schülermerkmale absehbar besser entsprochen (Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997). Strukturell wie prozessual lässt eine solche Forschungsperspektive präzisere Einsichten in die kognitiv-motivationalen Bedingungen schulischer Lernprozesse erwarten.

Nach dieser Maßgabe empirisch bewährte Instrumente finden sich für die Sekundarstufe zur Erfassung des Selbstkonzepts in verschiedenen Unterrichtsfächern (Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007) – zudem speziell eine Skala zur Selbsteinschätzung eigenen sinnverstehenden Lesens, die gegen Ende der Grundschulzeit und zu Beginn der Sekundarstufe eingesetzt werden kann (Möller & Bonerad, 2007). Für den Primarbereich liegen psychometrisch geklärte Verfahren überwiegend zu den beiden Kernfächern Lesen und Mathematik, singulär auch zum Rechtschreiben (Faber, 2012a) vor. Dabei erfassen einige Verfahren die entsprechenden Kompetenzeinschätzungen im frühen Grundschulalter (Greb, Poloczek, Lipowsky & Faust, 2011; Karst, Mösko, Lipowsky & Faust, 2011; Koychev, 2013). Einzelne Skalen, die im höheren Grundschulalter für die Domäne Lesen eingesetzt werden können, erweisen sich entweder als unzureichend reliabel (Mielke, Goy & Pietsch, 2006) oder beziehen die erfragten Schülereinschätzungen ausschließlich auf eine soziale und temporale Vergleichsperspektive (Henk & Melnick, 1995). Konzeptuell weniger restriktiv ausgelegte und psychometrisch besser ausgewiesene Instrumente erscheinen mit den entsprechenden Kompetenzskalen von Chapman und Tunmer (1995) sowie von Valtin, Wagner und Schwippert (2005) verfügbar, die insbesondere den für die Grundschule prototypischen Kompetenzaspekt des lauten Vorlesens in der Klasse berücksichtigt. Allerdings können beide Skalen das Konstrukt aufgrund ihrer geringen Itemzahl nur bedingt entfalten. In ähnlicher Weise liegen für die Domäne Rechnen verschiedene einschlägige Forschungsinstrumente vor. Sie thematisieren die Kompetenzeinschätzungen der Schülerinnen und Schüler partiell auch unter sozialer und dimensionaler Vergleichsperspektive (Hellmich, 2005), im Einzelnen ausschließlich unter sozialer Bezugsnorm (Helmke, 1997) – wobei sämtliche Skalen ebenfalls eine relativ schmale Itembasis vorhalten und inhaltlich optimierbar erscheinen (Tiedemann & Faber, 1995; Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2011; Valtin, Wagner & Schwippert, 2005).

Angesichts dieses Umstands erwies es sich für eine eigene Untersuchung der kognitiv-motivationalen Merkmale von Kindern des vierten Grundschuljahres (Faber, 2010) als sinnvoll, ein ökonomisch anwendbares, wiewohl inhaltlich breiter verankertes Verfahren zur Erfassung des schulfachspezifischen Selbstkonzepts im Lesen und Rechnen zu entwickeln. Für vergleichende Analysen zwischen den Fächern sollten beide Skalen auf demselben Itemstamm basieren. Für jedes Fach wurden daher Items mit weitgehend identischem Wortlaut formuliert, anhand derer die befragten Schülerinnen und Schüler ihre schulfachspezifischen Kompeten-

zen einschätzen sollten.

**Testaufbau.** Die subjektiven Kompetenzeinschätzungen der Schülerinnen und Schüler werden pro Schulfach mit jeweils 11 Items erfragt. Sie sind mehrheitlich einschlägig bewährten Selbstkonzeptinstrumenten entlehnt und der hier untersuchten Klassenstufe schulfachspezifisch angepasst worden (Baumert, Gruehn, Heyn, Köller & Schnabel, 1997; Faber, 2012a; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007) Im Einzelnen thematisieren sie mittels positiver wie negativer Formulierungen prototypisch ausgewählte Könnens- bzw. Problem Momente im Lesen und Rechnen – unter anderem im Hinblick auf die erlebbaren Rückmeldungen durch Gleichaltrige (Items 06, 11) sowie die sozial vergleichende Einschätzung der eigenen Leistungen im Klassenkontext (Item 09). Faktoriell lassen sich die pro Fach verwendeten Items jeweils einer latenten Dimension zuordnen.

**Auswertungsmodus.** Die Antworten sind im geschlossenen Schätzformat vorgegeben: „Stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt etwas“ und „stimmt genau“. Die positiv formulierten Items 01, 02, 03, 06, 07 und 09 werden entsprechend aufsteigend, die negativ formulierten Items 04, 05, 08, 10 und 11 werden invers kodiert.

**Auswertungshilfen.** Die Auswertung geschieht mithilfe eines standardisierten Kodierungsschlüssels, der im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich ist.

**Auswertungszeit.** Pro Fall beläuft sich die Auswertungszeit auf etwa 5 Minuten.

**Itembeispiel.** „Im Lesen/Rechnen bin ich gut.“

**Items.** Die 22 Items zum Lesen (leSK) und Rechnen (reSK), die aufgrund der faktorenanalytischen Ergebnisse allesamt für die endgültige Skalenbildung herangezogen worden sind, erscheinen im Fragebogen in der aufgeführten Reihenfolge:

- leSK 01 Im Lesen bin ich gut.
- leSK 02 Es fällt mir leicht, in der Klasse etwas vorzulesen.
- leSK 03 Ich verstehe immer, was ich gerade gelesen habe.
- leSK 04 Beim Lesen mache ich immer wieder die gleichen Fehler.
- leSK 05 Es fällt mir schwer, bei Leseübungen mitzumachen.
- leSK 06 Andere Schüler bewundern mich wegen meines Lesens.
- leSK 07 Wenn ich etwas vorlesen soll, weiß ich, dass ich es gut mache.
- leSK 08 Bei den Leseübungen denke ich oft: „Das klappt bei mir nie.“
- leSK 09 Ich kann schwierige Wörter besser lesen als andere Schüler.
- leSK 10 Wenn ich etwas falsch lese, möchte ich am liebsten aufhören.
- leSK 11 Andere Schüler lachen mich wegen meines Lesens aus.
- reSK 01 Im Rechnen bin ich gut.
- reSK 02 Es fällt mir leicht, Klassenarbeiten im Rechnen zu schreiben.
- reSK 03 Beim Rechnen weiß ich immer, was ich machen soll.
- reSK 04 Beim Rechnen mache ich immer wieder die gleichen Fehler.
- reSK 05 Es fällt mir schwer, im Rechenunterricht mitzumachen.
- reSK 06 Andere Schüler bewundern mich wegen meines Rechnens.
- reSK 07 Vor Arbeiten im Rechnen bin ich sicher, dass ich nur wenig Fehler mache.
- reSK 08 Im Rechenunterricht denke ich oft: „Das klappt bei mir nie.“
- reSK 09 Ich kann schwierige Aufgaben besser lösen als andere Schüler.
- reSK 10 Wenn ich Fehler beim Rechnen mache, möchte ich am liebsten aufhören.
- reSK 11 Andere Schüler lachen mich wegen meines Rechnens aus.

## Durchführung

**Testformen.** Die Skalen können sowohl in der Einzel- wie auch in der Gruppensituation angewandt werden. Parallelförmige liegen nicht vor.

**Altersbereich.** In Anbetracht der untersuchten Stichprobe empfiehlt sich ihre Anwendung in der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule.

**Durchführungszeit.** Instruktion und Datenerhebung beanspruchen etwa 10 Minuten.

**Material.** Fragebogen und Schreibgerät. Der Fragebogen ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

**Instruktion.** Die Instruktion ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

**Durchführungsvoraussetzungen.** Der Fragebogen sollte derzeit nur von Personen mit zureichenden methodischen Kenntnissen und Kompetenzen im Kontext entsprechender Forschungsvorhaben verwendet werden.

## Testkonstruktion

Die Testkonstruktion orientierte sich an den Kriterien der Klassischen Testtheorie.

Die Skalen wurden in Grundschulen mit offenem Ganztagsangebot in der vierten Jahrgangsstufe (von 134 Mädchen und 132 Jungen) bearbeitet, wobei für keine der untersuchten Variablen signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von der Teilnahme an den nachmittäglichen Angeboten nachzuweisen waren. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund lag bei 39 % (Faber, 2010). Die Datenerhebung erfolgte klassenweise in Abwesenheit der zuständigen Lehrkräfte. Das Ergebnis einer Hauptkomponentenanalyse (mit varimax-Rotation) erbrachte ein klares zweifaktorielles Ladungsmuster (Eigenwerteverlauf:  $e_1 = 6.014$ ,  $e_2 = 2.787$ ). Alle Items weisen sehr hohe Faktorladungen auf und können als Markiertvariablen ( $a \geq .35$ ) gelten, die mehr als die Hälfte der empirisch insgesamt erklärten Itemvarianz ( $a^2/h^2 \geq .50$ ) abbilden (Fürntratt, 1969). Die part-whole-korrigierten Trennschärfen liegen in einem guten bis hervorragenden Wertebereich. Auf dieser Basis wurden für jedes Fach entsprechende Skalen mit jeweils 11 Items gebildet.

	$a_1$	$a_2$	$h^2$	$a^2/h^2$	$r_{it}$
leSK 01	<b>.776</b>	-.056	.605	.995	.625
leSK 02	<b>.715</b>	.042	.513	.996	.569
leSK 03	<b>.530</b>	.205	.323	.869	.453
leSK 04	<b>.533</b>	.056	.287	.999	.409
leSK 05	<b>.520</b>	.085	.278	.973	.429
leSK 06	<b>.515</b>	.064	.269	.986	.402
leSK 07	<b>.666</b>	.142	.463	.958	.572
leSK 08	<b>.570</b>	.190	.360	.903	.488
leSK 09	<b>.420</b>	.182	.209	.844	.333
leSK 10	<b>.552</b>	.179	.337	.904	.464
leSK 11	<b>.501</b>	.151	.273	.919	.406
reSK 01	.192	<b>.806</b>	.686	.947	.759
reSK 02	.076	<b>.721</b>	.526	.988	.633
reSK 03	.140	<b>.749</b>	.580	.967	.677
reSK 04	.216	<b>.519</b>	.316	.852	.469
reSK 05	.025	<b>.619</b>	.383	1.000	.513
reSK 06	.184	<b>.578</b>	.368	.908	.520
reSK 07	.145	<b>.678</b>	.481	.956	.602
reSK 08	.062	<b>.753</b>	.571	.993	.660
reSK 09	.179	<b>.627</b>	.425	.925	.556
reSK 10	.021	<b>.610</b>	.372	1.000	.500
reSK 11	.225	<b>.353</b>	.175	.712	.321
Eigenwert	6.01	2.79			
Anteil rotierter Varianz	21.9	18.0			
a = Faktorladungen, $h^2$ = Kommunalitäten, $a^2/h^2$ = Fürntratt-Kriterium $r_{it}$ = part-whole-korrigierte Trennschärfen					

Die Summenwerte dieser Skalen zeigen sich zu  $r = .38$  ( $p < .001$ ) mäßig korreliert und erfassen hinreichend separierbare, mithin schulfachspezifische Merkmalsausprägungen. Dieses Ergebnis ließ sich durch eine konfirmatorische Modellprüfung (CFA), die ergänzend vorgenommen wurde, auch inferenzstatistisch bestätigen ( $\chi^2/df = 2.279$ ,  $NFI = 0.974$ ,  $TLI = 0.981$ ,  $CFI = 0.985$ ,  $RMSEA = 0.069$ ). Das schulfachspezifische Messmodell mit zwei latenten Selbstkonzeptvariablen erreichte eine insgesamt akzeptable Passungsgüte (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Sämtliche Items werden durch die latente Selbstkonzeptvariable signifikant und im Betrag hinlänglich aufgeklärt. insoweit die standardisierten Beta-Gewichte im Lesen zwischen  $b_{\min} = .379$  und  $b_{\max} = .726$ , im Rechnen zwischen  $b_{\min} = .315$  und  $b_{\max} = .850$  liegen. Die latenten Selbstkonzeptvariablen korrelieren zu  $r = .36$  ( $p = .000$ ).

Entwicklungspsychologisch erwartungsgemäß berichteten die befragten Viertklässler eine insgesamt positiv getönte Einschätzung ihrer Kompetenzen in beiden Schulfächern. Die Verteilung der Skalensummen fiel für beide Schulfächer daher deutlich rechtssteil aus. Die z-transformierten Schiefewerte (Field, 2009) ließen eine deutliche Abweichung von der Normalverteilung erkennen, sodass die korrelativen Zusammenhänge zwischen diesen Skalensummen und den herangezogenen Validierungskriterien tendenziell unterschätzt sein dürften (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003).

	$x_{\min}$	$x_{\max}$	AM	SD	$z_S$	$z_K$	$\alpha$	SB	$s_e$
Skala leSK-GS4	17	44	34.7	5.7	-2.04	-1.15	.80	.78	2.5
Skala reSK-GS4	14	44	33.1	7.0	-2.26	-1.57	.87	.89	2.5

$z_S$  = z-transformierte Schiefe,  $z_K$  = z-transformierte Kurtosis  
 $\alpha$  = Cronbachs Alpha, SB = Split-Half nach Spearman-Brown,  $s_e$  = Standardmessfehler

## Gütekriterien

**Objektivität.** Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität kann aufgrund verbindlicher Instruktionen und eines vorgegebenen Auswertungsschlüssels als gesichert gelten.

**Reliabilität.** Die internen Konsistenzen wurden sowohl über Cronbachs Alpha als auch über die nach Spearman-Brown korrigierten Testhalbierungskoeffizienten geschätzt. Sie erreichten insgesamt zulängliche Werte.

**Validität.** Zur Klärung ihrer kriteriumsbezogenen Validität wurden die Zusammenhänge beider Skalen mit ausgewählten kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen und Leistungsmaßen untersucht. Dabei wurden die Leseleistung mittels des Salzburger Lese-Screenings (Mayringer & Wimmer, 2003) und die Rechenleistung mittels des Heidelberger Rechentests (Haffner, Baro, Parzer & Resch, 2005) erfasst. Als schulfachspezifische Motivationsvariablen wurden die affektiven Valenzen und die Leistungsängstlichkeit mittels eigens entwickelter Instrumente erfragt (Faber, 2010, 2012c). Als weitere individuelle und kontextuelle Validierungskriterien wurden darüber hinaus das allgemeine Selbstwertgefühl, die Schulunlust, das perzipierte Klassenklima sowie die erlebte Lehrerunterstützung erhoben. Die jeweiligen Items wurden aus bereits bewährten Fragebogenverfahren (Rauer & Schuck, 2003; Wagner, 1977) und Forschungsskalen (Pekrun, 1983; Quellenberg, 2009) übernommen. Aufgrund der rechtssteilen Verteilung der Skalensummen wurden sowohl Produkt-Moment- als auch Rangkorrelationen berechnet. Da die Unterschiede zwischen beiden Kennwerten durchgängig nur geringfügig ausfielen, wurden die interessierenden Beziehungen auf der Basis der Produkt-Moment-Korrelationen analysiert.

Vor dem Hintergrund der einschlägigen Forschungslage wurde schließlich auch die Abhängigkeit der Skalensummen vom Geschlecht (Gabriel, Mösko & Lipowsky, 2011; Meelissen & Luyten, 2008) und vom Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler (Ehm, Duzy & Hasselhorn, 2011; Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2011) untersucht.

	Affektive Valenz Lesen	Affektive Valenz Rechnen	Leistungsängstlichkeit Lesen	Leistungsängstlichkeit Rechnen	Testleistung Lesen	Testleistung Rechnen
<b>Selbstkonzept Lesen</b>	<b>.30***</b>	.06	<b>-.68***</b>	<b>-.28***</b>	<b>.42***</b>	<b>.25***</b>
<b>Selbstkonzept Rechnen</b>	-.06	<b>.50***</b>	<b>-.31***</b>	<b>-.81***</b>	<b>.15**</b>	<b>.49***</b>

Signifikanz: \*\*\* $p \leq .001$ , \*\* $p \leq .01$

Für die Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzepten, der affektiven Valenz, der Leistungsängstlichkeit und den entsprechenden Testleistungen fand sich ein schulfachspezifisches Muster. Das Selbstkonzept zeigte sich mit den Bezugsvariablen desselben Fachs jeweils deutlich stärker korreliert. Dabei fielen die Beziehungen mit der Leistungsängstlichkeit bemerkenswert eng aus – womit insbesondere im Rechnen auf die psychoemotionale Bedeutung individuellen Misserfolgs verwiesen sein dürfte. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in beiden Fächern ein höheres schulfachliches Selbstkonzept berichteten, nahmen insgesamt höhere affektive Bewertungen des Fachs vor, erlebten ein geringeres Ausmaß an Leistungsangst und erreichten bessere Schulleistungen.

Die individuell vorgenommenen Kompetenzeinschätzungen unterschieden sich statistisch bedeutsam zwischen den beiden Schulfächern ( $t = 3.629$ ,  $df = 265$ ,  $p = .000$ ,  $d = 0.22$ ), wobei sich die Schülerinnen und Schüler insgesamt positiver im Lesen als im Rechnen einschätzten. Darüber hinaus ließen sich inferenzstatistisch signifikante Unterschiede im Selbstkonzept Rechnen zugunsten der Jungen feststellen ( $t = -3.780$ ,  $df = 264$ ,  $p = .000$ ,  $d = 0.46$ ). Für das Selbstkonzept Lesen fand sich hingegen kein signifikant geschlechtsspezifischer Unterschied ( $t = 0.926$ ,  $df = 264$ ,  $p = .355$ ). Zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ließen sich keine überzufälligen Unterschiede im Ausmaß der schulfachlichen Selbstkonzepte nachweisen (Lesen:  $t = -0.962$ ,  $df = 264$ ,  $p = .337$ ; Rechnen:  $t = 0.562$ ,  $df = 264$ ,  $p = .575$ ).

	Allgemeines Selbstwert- gefühl	Schul- unlust	Soziales Klassen- klima	Erlebte Lehrer- unterstützung
<b>Selbstkonzept Lesen</b>	.42***	-.06	.33***	.26***
<b>Selbstkonzept Rechnen</b>	.27***	-.05	.16**	.21***

Signifikanz: \*\*\* $p \leq .001$ , \*\* $p \leq .01$

Mit dem allgemeinen Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler zeigten sich die schulfachlich erfragten Selbstkonzepte durchgängig positiv, im Lesen indes vergleichsweise stärker als im Rechnen korreliert. Demnach scheint die subjektiv eingeschätzte Lesefähigkeit von größerer Bedeutung für das allgemeine Befinden zu sein – was nicht zuletzt den zentralen, mithin auch fächerübergreifend erfahrbaren Stellenwert von Lesekompetenz für den eigenen schulischen Erfolg reflektieren dürfte.

Im Hinblick auf die herangezogenen Kontextvariablen ergaben sich zusätzliche Hinweise auf die Bedeutung der schulfachspezifischen Selbstkonzepte. So ging ein stärkeres Ausmaß an schulfachlichen Kompetenzeinschätzungen mit der Wahrnehmung eines besseren Sozialklimas in der eigenen Klasse sowie mit einer stärker erlebten Unterstützung durch die Lehrkräfte einher. Die Beziehung zum individuell bestehenden Ausmaß an allgemeiner Schulunlust erwies sich hingegen als marginal und statistisch zufällig.

**Normierung.** Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

## Anwendungsmöglichkeiten

Die beiden Skalen zur Erfassung der schulfachspezifischen Schülerselbstkonzepte in zwei leistungsthematischen Kernbereichen des Grundschulunterrichts sollten sich als Forschungsinstrumente zur kognitiv-motivationalen Analyse unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse nutzen lassen – unter anderem im Hinblick auf die empirische Prüfung komplexerer Modellvorstellungen, Entwicklungsverläufe und Kontexteinflüsse (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003; Faber, 2012a, 2013a; Green, Nelson, Martin & Marsh, 2006). Erste Studien mit diesen Skalen, in denen ausgewählte Fragestellungen zur Abhängigkeit der schulfachspezifischen Selbstkonzepte von Grundschulkindern vom Geschlecht und vom Migrationshintergrund multivariat untersucht worden sind, liegen mittlerweile vor (Faber, 2013b; Faber & Billmann-Mahecha, 2012). Darüber hinaus sollten sich diese Skalen schließlich auch für die Evaluation einschlägiger Interventionskonzepte verwenden lassen (Hornery, Seaton, Tracey, Craven & Yeung, 2014).

## Kurzfassung

**Diagnostische Zielsetzung:** Die Skalen sollen die leistungsthematischen Selbstkonzepte von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe in den Lernbereichen Lesen und Rechnen erfassen.

**Aufbau:** Beide Skalen setzen sich pro Schulfach aus jeweils 11 vierstufigen Schätzzitems zusammen.

**Grundlagen und Konstruktion:** Auf der Basis der Klassischen Testtheorie wurden die 22 Items einer Hauptkomponentenanalyse (mit varimax-Rotation) unterzogen, die ein klares zweifaktorielles Ladungsmuster im Hinblick auf die erfragten Schulfächer ergab. Beide Skalen erfassen die leistungsthematischen Selbst-

einschätzungen somit in fachspezifisch differenzieller Weise.

**Empirische Prüfung und Gütekriterien:** Die Skalen wurden in einer Stichprobe von  $N = 266$  Kindern des vierten Grundschuljahres eingesetzt und erprobt. Alle Klassen stammten aus Grundschulen mit offenen Ganztagsangeboten.

**Reliabilität:** Die internen Konsistenzen fielen für beide Skalen zulänglich aus ( $\alpha \geq .80$ ).

**Validität:** Die Beziehungen der beiden Skalen zu ausgewählt herangezogenen Leistungsmaßen und kognitiv-motivationalen Bezugsvariablen ergaben ein klares schulfachspezifisches Muster. Geschlechtsabhängige Unterschiede in den Ausprägungen ihrer Summenwerte fanden sich im Rechnen zugunsten der Jungen. Und schließlich ließen sich signifikante Zusammenhänge beider Skalen mit verschiedenen Kontextvariablen, im Einzelnen mit dem wahrgenommenen Verhalten der Lehrkräfte und dem sozialen Klassenklima, indes nicht mit der generellen Schulunlust der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

**Normen:** Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

## Bewertung

Die Skalen zum schulfachspezifischen Selbstkonzept im Lesen und Rechnen erfassen die leistungsthematischen Kompetenzannahmen in zwei Kernbereichen des Grundschulunterrichts ökonomisch, zudem in hinreichend reliabler und valider Weise. Dabei fokussieren sie ausdrücklich nur die kognitiv-evaluative, nicht aber die affektive Komponente der von den Schülerinnen und Schülern realisierten Selbsteinschätzungen – wobei diese Beschränkung das im Hinblick auf die betreffenden Schülerperspektiven konzeptuell erforderliche Ausmaß an Konstruktklarheit gewährleisten soll (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008). Für das höhere Grundschulalter dürften sie somit die einschlägig forschungsmethodischen Möglichkeiten erweitern.

## Literatur

- Arens, A.K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 131-144.
- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation, Band 1: Skalen Längsschnitt 1, Welle 1-4.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Burnett, P.C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 164-171.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Cimeli, P., Neuenschwander, R., Röthlisberger, M. & Roebbers, C.M. (2013). Das Selbstkonzept von Kindern in der Schuleingangsphase. Ausprägung und Struktur sowie Zusammenhänge mit frühen kognitiven Leistungsindikatoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45, 1-13.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Ehm, J.-H., Duzy, D. & Hasselhorn, M. (2011). Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? *Frühe Bildung*, 0, 37-45.
- Ehm, J.-H., Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2014). Dimensionale Vergleichseffekte zwischen Lesen, Rechtschreiben und Rechnen. Eine Erweiterung des I/E-Modells für die Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 51-56.
- Faber, G. (2010). Ganztagsangebote im Projekt „Schule im Stadtteil“ der Stadt Hannover. Eine empirische Bestandsaufnahme sowie Analysen zu ausgewählten Schüler- und Kontextmerkmalen in dritten und vierten Grundschulklassen. Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Faber, G. (2012a). *Selbstkonzept, Kausalattributionen und Leistungsangst im Rechtschreiben. Schulfachspezifische Analysen zu den Selbsteinschätzungen von Grundschulkindern* (2. Aufl.). Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Faber, G. (2012b). *Elementary school children's spelling-specific self-beliefs. Longitudinal analyses of their relations to academic achievement, school attitudes, and self-esteem.* New York: Nova Science Publishers.
- Faber, G. (2012c). affVAL-LR34. Skalen zur Erfassung der affektiven Valenz des Lesens und Rechnens im dritten und vierten Grundschuljahr. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (Hrsg.), *PSYNDEX Tests. Datenbanksegment Psychologischer und Pädagogischer Testverfahren* (Dok.-Nr. 9006509). Universität Trier: ZPID.
- Faber, G. (2012d). *Measuring self-perceptions of oral narrative competencies and anxiety in the ELF context.* Electronic

Journal of Research in Educational Psychology, 10, 1343-1382.

- Faber, G. (2013a). Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 325-351). Wiesbaden: Springer VS.
- Faber, G. (2013b). Erlebte Lehrerunterstützung in Abhängigkeit von Familiensprache und Geschlecht. Empirische Analysen einer proximalen Lernbedingung im Kontext schulfachlicher Kompetenz- und psychosozialer Integrationserfahrungen von Grundschulkindern. *Heilpädagogische Forschung*, 39, 158-182.
- Faber, G. & Billmann-Mahecha, E. (2012). Schulfachliche Leistungen und Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit von Familiensprache und Geschlecht: Befunde aus einer Studie in dritten und vierten Grundschulklassen. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Band 16* (S. 271-274), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2011). Selbstkonzept und Lernfreude in der Grundschulmathematik: Die Bedeutung von Migration und Geschlecht. Längsschnittliche Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 37, 127-143.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Frühauf, S. (2008). Bereichsspezifische Selbstkonzepte bei Grundschulkindern. Operationalisierung und Validierung eines hypothetischen Konstrukts. Hamburg: Kovač.
- Fürntratt, E. (1969). Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica*, 15, 62-75.
- Gabriel, K., Mösko, E. & Lipowsky, F. (2011). Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus der PERLE-Studie. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 133-158). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Hall, N.C. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N.C. & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain-specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Greb, K., Poloczek, S., Lipowsky, F. & Faust, G. (2011). Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). Teil 1. PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer & Eltern (Messzeitpunkt 1). Frankfurt/Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Materialien zur Bildungsforschung 23/1).
- Green, J., Nelson, G., Martin, A.J. & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-546.
- Grützmann, W. (2003). Skaldokumentation „Mathematikspezifische Personmerkmale bei GrundschulInnen der vierten Klassenstufe“. Martin-Luther-Universität, Institut für Pädagogik (Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie): Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 6.
- Haffner, J., Baro, K., Parzer, P. & Resch, F. (2005). HRT 1-4 Heidelberger Rechentest. Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Hellmich, F. (2005). Interessen, Selbstkonzepte und Kompetenzen. Untersuchungen zum Lernen von Mathematik bei Grundschulkindern. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59-76). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Henk, W.A. & Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Holder, M.C. (1985). Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht. Bern: Lang.
- Hornery, S., Seaton, M., Tracey, D., Craven, R.G. & Yeung, A.S. (2014). Enhancing reading skills and reading self-concept of children with reading difficulties: Adopting a dual approach intervention. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14, 131-143.
- Jansen, M., Schroeders, U. & Lüdtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 30, 11-21.
- Karst, K., Mösko, E., Lipowsky, F. & Faust, G. (2011). Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern“ (PERLE). Teil 2. PERLE-Instrumente: Schüler, Eltern (Messzeitpunkte 2 & 3). Frankfurt/Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Materialien zur Bildungsforschung 23/2).

- Koychev, K.P. (2013). Leseselbstkonzept zu Beginn der Grundschulzeit. Entwicklung eines Fragebogens für die Bereiche Lesen und Phonologische Bewusstheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Marsh, H.W., Craven, R. & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 567-601.
- Marsh, H.W., Ellis, L.A. & Craven, R.G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376-393.
- Marsh, H.W. & O'Mara, A.J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. A review of theory, measurement, and practice in self-concept research. In H.W. Marsh, R.G. Craven & D.M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches* (pp. 87-115). Charlotte: Information Age Publishing.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). SLS 1-4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4. Bern: Huber.
- Meelissen, M. & Luyten, H. (2008). The Dutch gender gap in mathematics: Small for achievement, substantial for beliefs and attitudes. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 82-93.
- Mielke, R., Goy, M. & Pietsch, M. (2006). Das Leseselbstkonzept am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Band 1* (S. 87-109). Münster: Waxmann.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H.W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179-203). Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 325-343). Heidelberg: Springer.
- Pekrun, R. (1983). Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe. Frankfurt/Main: Lang.
- Poloczek, S., Karst, K., Praetorius, A.-K. & Lipowsky, F. (2011). Generalisten oder Spezialisten? Bereichsspezifität und leistungsbezogene Zusammenhänge des schulischen Selbstkonzepts von Schulanfängern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 173-183.
- Quellenberg, H. (2009). Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Frankfurt/Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Materialien zur Bildungsforschung Band 24).
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003). FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Göttingen: Beltz Test.
- Roesken, B., Hannula, M.S. & Pehkonen, E. (2011). Dimensions of students' views as learners of mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 43, 497-506.
- Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Schilling, S.R. (2007). DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62-73). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Tiedemann, J. & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 61-71.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187-238). Münster: Waxmann.

- 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.
- Wagner, J.W.L. (1977). Fragebogen zum Selbstkonzept FSK 4-6. Weinheim: Beltz.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933-1002). New York: Wiley.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbretton, A.J.A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year-study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wolter, I. & Hannover, B. (2014). Kognitive und affective Fähigkeitsselbstkonzepte zu Schulbeginn. Domänenspezifische Differenzierung und Geschlechtsunterschiede. In C. Theurer, C. Siedenbriedel & J. Budde (Hrsg.), *Lernen und Geschlecht* (S. 151-171). Immenhausen: Prolog.

**Skalen zum schulfachspezifischen  
Selbstkonzept im Lesen und Rechnen  
für das vierte Grundschuljahr**

Fragebogen

So schätze ich mich im Lesen ein

**Im Lesen bin gut.**

IeSK 01

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Es fällt mir leicht, in der Klasse etwas vorzulesen.**

IeSK 02

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Ich verstehe immer, was ich gerade gelesen habe.**

IeSK 03

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Beim Lesen mache ich immer wieder die gleichen Fehler.**

IeSK 04

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Es fällt mir schwer, bei Leseübungen mitzumachen.**

IeSK 05

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Andere Schüler bewundern mich wegen meines Lesens.**

IeSK 06

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Wenn ich etwas vorlesen soll, weiß ich, dass ich es gut mache.**

---

leSK 07

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Bei den Leseübungen denke ich oft: „Das klappt bei mir nie.“**

---

leSK 08

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Ich kann schwierige Wörter besser lesen als andere Schüler.**

---

leSK 09

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Wenn ich etwas falsch lese, möchte ich am liebsten aufhören.**

---

leSK 10

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Andere Schüler lachen mich wegen meines Lesens aus.**

---

leSK 11

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Skalen zum schulfachspezifischen  
Selbstkonzept im Lesen und Rechnen  
für das vierte Grundschuljahr**

Fragebogen

So schätze ich mich im **Rechnen** ein

**Im Rechnen bin ich gut.**

reSK 01

Stimmt gar nicht       Stimmt kaum       Stimmt etwas       Stimmt genau

**Es fällt mir leicht, Klassenarbeiten im Rechnen zu schreiben.**

reSK 02

Stimmt gar nicht       Stimmt kaum       Stimmt etwas       Stimmt genau

**Beim Rechnen weiß ich immer, was ich machen soll.**

reSK 03

Stimmt gar nicht       Stimmt kaum       Stimmt etwas       Stimmt genau

**Beim Rechnen mache ich immer wieder die gleichen Fehler.**

reSK 04

Stimmt gar nicht       Stimmt kaum       Stimmt etwas       Stimmt genau

**Es fällt mir schwer, im Rechenunterricht mitzumachen.**

reSK 05

Stimmt gar nicht       Stimmt kaum       Stimmt etwas       Stimmt genau

**Andere Schüler bewundern mich wegen meines Rechnens.**

reSK 06

Stimmt gar nicht       Stimmt kaum       Stimmt etwas       Stimmt genau

**Vor Arbeiten im Rechnen bin ich sicher, dass ich nur wenig Fehler mache.**

---

reSK 07

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Im Rechenunterricht denke ich oft: „Das klappt bei mir nie.“**

---

reSK 08

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Ich kann schwierige Aufgaben besser lösen als andere Schüler.**

---

reSK 09

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Wenn ich Fehler beim Rechnen mache, möchte ich am liebsten aufhören.**

---

reSK 10

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

**Andere Schüler lachen mich wegen meines Rechnens aus.**

---

reSK 11

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

## Skalen zum schulfachspezifischen Selbstkonzept im Lesen und Rechnen für das vierte Grundschuljahr

© Faber 2010

### Instruktion

Die Bearbeitung der Items sollte zunächst einmal die Absicht der Befragung klären – nämlich die persönlichen **Ansichten und Bewertungen** der Schülerinnen und Schüler zum Lesen und Rechnen kennen zu lernen. Vor allem auch zu erfahren, wie sie sich selbst in den beiden Fächern einschätzen. Dementsprechend sollte nicht von einem Test oder einer Prüfungssituation gesprochen werden. Stattdessen ist ausdrücklich zu verdeutlichen, dass es hier **nicht um richtige oder falsche Antworten** gehen kann.

Darüber hinaus ist in einem weiteren Schritt der richtige Umgang mit dem Antwortformat zu erläutern. Hierfür wäre die Nutzung vorbereiteter Folien oder Präsentationen hilfreich. Die angemessene Vorgehensweise lässt sich am besten anhand eines entsprechenden **Übungsitems** vermitteln.

Auf den nächsten Seiten findest Du einige Sätze.

Dabei geht es darum, was Du selbst erlebst und denkst, wenn Du es in der Schule mit **Lesen und Rechnen** zu tun hast.

Bei diesen Sätzen kann es keine falschen oder richtigen Antworten geben. Es kommt allein auf Deine eigene Meinung an – also wie Du die Dinge siehst.

Nur das ist bei den folgenden Sätzen wichtig!

Damit Du Deine Meinung zu diesen Sätzen leichter und schneller abgeben kannst, brauchst Du immer nur die **Antwort anzukreuzen**, mit der Du am meisten einverstanden bist.

Das geht so:

**Ich kann gut spannende Geschichten erzählen.**

---

Stimmt  
gar nicht

Stimmt  
kaum

Stimmt  
etwas

Stimmt  
genau

Versuche es einmal selbst. Kreuze bei diesem Satz die Antwort an, die Deiner Meinung nach für Dich **am besten zutrifft**.

Achte darauf, dass Du das Kreuz immer nur in **ein Kästchen** einträgst.

Wenn Du Dich bei einer Antwort einmal vertan hast, kannst Du das Kreuz mit einem **Kreis ungültig** machen und dann ein neues Kreuz eintragen.

**Skalen zum schulfachspezifischen  
Selbstkonzept im Lesen und Rechnen  
für das vierte Grundschuljahr**

## Auswertung

Jede Antwort wird entsprechend kodiert, die Werte aller Items werden jeweils getrennt zu einem **Summenwert** für Lesen und Rechnen zusammengefasst.

Items Lesen	Items Rechnen	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt etwas	Stimmt genau
leSK 01	reSK 01	1	2	3	4
leSK 02	reSK 02	1	2	3	4
leSK 03	reSK 03	1	2	3	4
leSK 04	reSK 04	4	3	2	1
leSK 05	reSK 05	4	3	2	1
leSK 06	reSK 06	1	2	3	4
leSK 07	reSK 07	1	2	3	4
leSK 08	reSK 08	4	3	2	1
leSK 09	reSK 09	1	2	3	4
leSK 10	reSK 10	4	3	2	1
leSK 11	reSK 11	4	3	2	1

Items mit zwei Ankreuzungen oder Ankreuzungen zwischen den einzelnen Antwortstufen werden von der Auswertung ausgeschlossen.

**IereSK-GS4**  
**Skalen zum schulfachspezifischen**  
**Selbstkonzept im Lesen und Rechnen**  
**für das vierte Grundschuljahr**

© Faber 2010

**Dr. Günter Faber**  
Institut für Pädagogische Psychologie  
Philosophische Fakultät  
Leibniz Universität Hannover

**Zitierung**

Faber, G. (2015). IereSK-GS4. Skalen zum schulfachspezifischen Selbstkonzept im Lesen und Rechnen für das vierte Grundschuljahr (PSYNDEX Tests-Nr. 9006910). Ausführliche Verfahrensbeschreibung mit Fragebogen und Auswertungsanleitung. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation ZPID (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv. Online [<http://www.zpid.de/index.php?wahl=products&uwahl=frei&uwahl=testarchiveintro>].