

EP

Empirische Pädagogik – 2021 – 35 (2)

Empirische Pädagogik

35. Jahrgang 2021

2. Heft

Herausgeber

Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf)
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: sekretariat@zepf.uni-landau.de
Homepage: <http://www.zepf.uni-landau.de>

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 0931-5020

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2021

Inhalt

Originalarbeiten

Marwin Felix Löper & Frank Hellmich Erklärungsfaktoren für Handlungsintentionen von Lehrkräften an inklusiven und nicht-inklusiven Grundschulen bei der Gestaltung von adaptivem Unterricht	141
Edith Niederbacher & Markus P. Neuenschwander Erklärung von Schulniveauerwartungen von Eltern und Lehrpersonen durch Herkunftsmerkmale und Überzeugungen sowie Folgen von Erwartungsdiskrepanzen für Leistungen	164
Philipp Schmidt & Carmen Zurbriggen Entwicklung und erste empirische Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz (FEGESK-A)	183
Katrin Velten, René Schroeder & Susanne Miller Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule – Das Bielefelder Interessiertheits- und Selbstwirksamkeitsscreening (BISS)	201
Impressum	219

Contents

Articles

Marwin Felix Löper & Frank Hellmich

Determinants for inclusive and non-inclusive primary school teachers' intentions regarding the design of adaptive learning environments 141

Edith Niederbacher & Markus P. Neuenschwander

Explaining school track expectations of parents and teachers by family background characteristics and beliefs and results of expectation discrepancies on academic achievement..... 164

Philipp Schmidt & Carmen Zurbriggen

Development and preliminary empirical evaluation of a questionnaire assessing the general emotional self-concept in early adolescence (QAGESC-A) 183

Katrin Velten, René Schroeder & Susanne Miller

Self-efficacy and interest in primary school – The Bielefeld Interest and Self-Efficacy Screening (BISS)..... 201

Philipp Schmidt & Carmen Zurbriggen

Entwicklung und erste empirische Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz (FEGESK-A)

Dem generellen emotionalen Selbstkonzept (GESK) kommt eine hohe Relevanz für die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz zu. Allerdings findet das GESK innerhalb der empirischen Pädagogik kaum Beachtung. Dies zeigt sich auch im Mangel eines entsprechenden Messinstruments. Dieser Beitrag zielt daher auf die Entwicklung und erste Überprüfung eines Fragebogens zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz (FEGESK-A). Die Konstruktion des FEGESK-A erfolgte in Anlehnung an das hierarchisch strukturierte Marsh/Shavelson-Modell des generellen Selbstkonzepts. Es wurden zwei Arbeitsmodelle generiert: Arbeitsmodell I postuliert drei (Wahrnehmung, Ausdruck, Umgang), Arbeitsmodell II zwei Dimensionen (Wahrnehmung, Modulation) des GESK. Basierend auf einer Stichprobe einer Pilotstudie mit 142 Schülerinnen und Schülern ($M_{\text{Alter}} = 10.98$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 0.89$ Jahre) wurde der entwickelte 24 Items umfassende Fragebogen schrittweise auf 12 Items reduziert und auf faktorielle Validität und Reliabilität überprüft. Die Ergebnisse konfirmatorischer Faktorenanalysen liefern erste Hinweise, dass das Zweifaktorenmodell über eine etwas bessere Passung als das Dreifaktorenmodell verfügt. Der Fragebogen zeigt eine gute Reliabilität ($\alpha = .82$, $\omega = .85$), und die Skalen weisen akzeptable interne Konsistenzen auf ($\alpha / \omega = .75$).
Schlagwörter: Adoleszenz – Emotionales Selbstkonzept – Fragebogen

Development and preliminary empirical evaluation of a questionnaire assessing the general emotional self-concept in early adolescence (QAGESC-A)

The general emotional self-concept (GESK) is highly relevant to psychosocial development in adolescence. However, the GESK is hardly considered within empirical education and educational science. This is also mirrored by the lack of appropriate measurement instruments. The aim of this paper is the development and first empirical evaluation of a questionnaire assessing the general emotional self-concept in early adolescence (QAGESC-A). The development of the QAGESC-A was based on the hierarchically structured Marsh/Shavelson model of the general self-concept. Two working models were generated. According to working model I, the GESK contains three dimensions (perception, expression, coping), whereas model II comprises two dimensions (perception, modulation). In accordance with these self-concept dimensions, 24 items were generated. Based on a sample of a pilot study with 142 students ($M_{\text{age}} = 10.98$ years, $SD_{\text{age}} = 0.89$ years), the questionnaire was then reduced stepwise to 12 items and evaluated for factorial validity and reliability. The results of the confirmatory factor analysis provide first evidence that the two-factor model fitted slightly better than the three-factor model. The questionnaire shows good reliability ($\alpha = .82$, $\omega = .85$) and the scales exhibit acceptable internal consistencies ($\alpha / \omega = .75$).

Keywords: adolescence – emotional self-concept – questionnaire

1 Einleitung

Wie Menschen sich selbst und ihre Fähigkeiten einschätzen ist für ihre Leistungsdarbietung und Berufsausübung, aber auch für ihre (psychische) Gesundheit und alltägliche Lebensführung überaus relevant (Baby, 2012; Craven & Marsh, 2008; Swann, Chang-Schneider & McClarty, 2007). Das Selbstkonzept als „kognitive Repräsentation einer Person über die eigenen Fähigkeiten“ (Dickhäuser, 2018, S. 27) umfasst solche Bereiche der kognitiven Selbstbetrachtung und stellt daher eines der bedeutsamsten Konzepte innerhalb der Sozialwissenschaften dar (Möller, Pohlmann, Köller & Marsh, 2009).

In zahlreichen empirischen Publikationen wurden die theoretischen Annahmen des Marsh/Shavelson-Modells bezüglich der Mehrdimensionalität, der hierarchischen Struktur sowie der altersdependenten Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts überprüft (z. B. Marsh & Craven, 2006; Marsh & Shavelson, 1985). Demnach wird von einer übergeordneten generellen Dimension ausgegangen, wobei auf zweiter Ebene zwischen dem akademischen und dem nicht-akademischen Selbstkonzept differenziert wird. Das nicht-akademische Selbstkonzept wiederum wird in drei Komponenten untergliedert: das soziale, das physische und das emotionale Selbstkonzept. Entsprechend dem hierarchischen Aufbau werden die weiteren Ebenen sukzessiv kontext- bzw. situationsspezifischer ausgestaltet und gelten dadurch als weniger stabil im Vergleich zu höher hierarchisierten Komponenten des Selbstkonzepts (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). In den empirischen Bildungswissenschaften dominieren Forschungsarbeiten, welche sich mit der Komponente des akademischen Selbstkonzepts befassen (z. B. Arens, Hartmann, Hasselhorn & Gold, 2017; Feng, Wang & Rost, 2018; Marsh, 2005). Als eine bedeutsame Erkenntnis lässt sich die positive Reziprozität zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der Schulleistung nennen (Huang, 2011). Die Ergebnisse der Metaanalyse von Huang (2011) weisen überdies darauf hin, dass diese Reziprozität von der Spezifität der Selbstkonzeptkomponenten abhängig ist. Demnach korrelieren die Schulleistungen stärker mit dem akademischen als mit dem generellen Selbstkonzept.

Das soziale Selbstkonzept als Teil der nicht-akademischen Komponente findet weit- aus weniger Beachtung (z. B. Hascher & Neuenschwander, 2011; Trautwein, Köller & Baumert, 2004). Mit dem physischen Selbstkonzept als weitere nicht-akademische Komponente setzt sich partiell die Sportpsychologie auseinander (z. B. Alfermann, Stiller & Würth, 2003; Stiller & Alfermann, 2005). Das emotionale Selbstkonzept findet allerdings kaum Beachtung in den empirischen Bildungswissenschaften, wenn- gleich Emotionen als Einflussfaktoren auf die schulische (Leistungs-)Entwicklung zunehmend an Bedeutung gewinnen (z. B. Gunzenhauser, Stiller & Suchodoletz, 2018; Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017). Zahlreiche Studien ge- ben Hinweise darauf, dass es in der Schulpraxis positive Emotionen zu fördern und

negative Emotionen zu reduzieren gilt, um die Lernleistungen bei Schülerinnen und Schülern zu steigern (z. B. Fredrickson, 2001; Hascher & Brandenberger, 2018; Pekrun et al., 2017). Das Selbstkonzept und die Emotionen stellen also bedeutsame Einflussfaktoren für die psychosoziale Ontogenese von Schülerinnen und Schülern dar. Im Gegensatz zum akademischen Selbstkonzept besteht jedoch weder eine theoretische Weiterentwicklung noch eine empirische Überprüfung der emotionalen Komponente des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976).

Der frühen Adoleszenz kommt in der Genese des Selbstkonzepts eine besondere Relevanz zu (Thomsen, Lessing, Greve & Dresbach, 2018). Unter Berücksichtigung der skizzierten Zusammenhänge von Emotionen, dem akademischen Selbstkonzept und Schulleistungen kann davon ausgegangen werden, dass auch die kognitiv-evaluative Komponente über eigene Emotionen einen Einfluss auf die juvenilen Erlebens- und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern besitzt. Der vorliegende Beitrag verfolgt deshalb das Ziel, ein Messinstrument zur Erfassung des emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz zu entwickeln und zu überprüfen.

2 Konzeptualisierung des generellen emotionalen Selbstkonzepts

Das generelle Selbstkonzept wird definiert als „kognitive Repräsentation einer Person über die eigenen Fähigkeiten“ (Dickhäuser, 2018, S. 27). Als kognitive Komponente des Selbst impliziert das generelle Selbstkonzept auch kognitive Repräsentationen persönlicher Eigenschaften, Neigungen und typischer Verhaltensweisen (Lohaus & Vierhaus, 2015). Demnach lässt sich das generelle emotionale Selbstkonzept (GESK) als kognitive Repräsentanz persönlicher Fähigkeiten bezüglich subjektiv erlebter Emotionen, die sich (teilweise synchron) affektiv, kognitiv, expressiv, motivational und physiologisch in verschiedenen Fähigkeitsbereichen äußern können (z. B. Hascher & Brandenberger, 2018; Izard, 1999; Reisenzein, 2018; Scherer, 2009), verstehen. Emotionale Fähigkeiten umfassen die ‚Wahrnehmung‘ und den ‚Ausdruck‘ von, sowie den ‚Umgang‘ mit eigenen Emotionen, welche in populären Konzeptionen innerhalb der Emotionsforschung in Kindheit und Jugend teilweise explizit so genannt werden oder mehrheitlich durch alternative Begrifflichkeiten inhaltlich synonym in Erscheinung treten. Der vorliegende Beitrag legt ein enges, isoliertes Verständnis des emotionalen Selbstkonzepts zugrunde, wonach lediglich emotionale Aspekte der eigenen Person fokussiert werden. Bspw. mitfühlend-soziale Fertigkeiten wie „eine andere Person trösten“ erhalten keinerlei Berücksichtigung.

Die theoretische Konzeptualisierung und Operationalisierung eines Fragebogens zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz (FEGESK-A) erfolgt in Anlehnung an das wissenschaftlich anerkannte

Marsh/Shavelson Modell (Marsh & Shavelson, 1985). Dementsprechend wird von einem hierarchischen Modell mit übergeordnetem Generalfaktor und Faktoren zweiter Ordnung ausgegangen (second-order factor model). Die theoretische Ausarbeitung einzelner Domänen des GESK in Anlehnung an die (Schul-)Fachspezifität des Marsh/Shavelson-Modells des akademischen Selbstkonzepts ist sowohl durch den Mangel einer wissenschaftlich einheitlichen und exakten Emotionsdefinition als auch durch die inkonsistente Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten erschwert (z. B. Hascher & Brandenberger, 2018; Klinkhammer & Salisch, 2015; Schmidt-Atzert, Peper & Stemmler, 2014). Begründen lassen sich die differenten Emotionsdefinitionen mit der unterschiedlichen Gewichtung oder Ausrichtung der zu untersuchenden Emotionskonstituenten.

In der Literatur häufig rezipierte Konzeptionen innerhalb der Emotionsforschung in Kindheit und Jugend sind das Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002), das Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001), das Konzept der emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer, 1990; Salovey, Hsee & Mayer, 2001) sowie das Konzept der Emotionsregulation (Berkling & Znoj, 2008; Gross, 2014). Auf dieser Basis ergeben sich inhaltlich-deskriptive Kongruenzen zu zwei zu überprüfenden Arbeitsmodellen: Arbeitsmodell I postuliert die drei emotionalen Domänen ‚Wahrnehmung‘, ‚Ausdruck‘ und ‚Umgang‘ des GESK; Arbeitsmodell II geht hingegen von den beiden emotionalen Domänen ‚Wahrnehmung‘ und ‚Modulation‘ des GESK aus. Die Überprüfung des zweiten Arbeitsmodells begründet sich dadurch, dass in der Lebensphase der frühen Adoleszenz Jugendliche erst am Anfang der Entwicklung selbstreflexiver, sprachlicher und kognitiver Ausdifferenzierungen emotionaler Aspekte stehen (Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011). In der frühen Adoleszenz sind demzufolge Schwierigkeiten hinsichtlich der Differenzierbarkeit der vornehmlich affektiv und nicht-intendierten Domäne ‚Emotionsausdruck‘ und der eher intendierten Domäne ‚Emotionsumgang‘ (Arbeitsmodell I) möglich. Beim Arbeitsmodell II werden die Domänen ‚Emotionsausdruck‘ und ‚Emotionsumgang‘ deshalb als eine gemeinsame Domäne der ‚Emotionsmodulation‘ gefasst. Entsprechend können Aspekte der ‚Emotionsmodulation‘ sowohl zeitlich vor der ‚Emotionswahrnehmung‘ (beispielsweise zur Vermeidung antizipierter Emotionen) als auch zeitlich nach der ‚Emotionswahrnehmung‘ (z. B. zur Beeinflussung der Intensität der Emotionen) fungieren.

Die erste Domäne ‚Wahrnehmung‘ findet sich in beiden genannten Arbeitsmodellen wieder und umfasst das Erkennen der eigenen Emotionen anhand der Signale einzelner Emotionskomponenten. Dies vereint die zwei von Saarni (2002) entworfenen Schlüsselfertigkeiten der Bewusstheit der eigenen Emotionen sowie der Bewusstheit über die Divergenz internaler Wahrnehmung und externalem Ausdruck von Emotionen. Nach der Konzeption der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt et al.,

2001) entspricht dies der Identifizierung der eigenen beteiligten Emotionen für die drei Informationsprozesse Senden, Empfangen und Erleben. In den Theorien der emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer, 1990; Salovey et al., 2001) sowie der Emotionsregulation nach Gross (2014) werden Aspekte der ‚Emotionswahrnehmung‘ nicht explizit ausgeführt, sondern vielmehr als Maxime für die weiteren konzeptinhärenten Prozesse betrachtet. Gross (2002) definiert in diesem Kontext Emotionsregulation als Erleben, Ausdrücken und Beeinflussen von Emotionen. Die zweite GESK-Domäne des ‚Emotionsausdrucks‘ innerhalb des Arbeitsmodells I beinhaltet jegliche verbale, non-verbale und paraverbale Ausdrucksweisen von (wahrgenommenen) eigenen Emotionen. Auch diese Domäne findet sich in den genannten Emotionskonzepten auf verschiedene Weise wieder. Nach Saarni (2002) entspricht sie der Verbalisierung von Emotionen unter Berücksichtigung des sozialen Kontexts. Beim Konzept der affektiv-sozialen Kompetenz lässt sich der ‚Emotionsausdruck‘ der Kompetenz der Managementfähigkeit beim Informationsprozess des Sendens eigener Emotionen zuordnen (Haberstadt et al., 2001). Im Konzept der emotionalen Intelligenz (Salovey et al., 2001) stellt die Bewertung und der Ausdruck von Emotionen eine von drei grundlegenden Domänen dar. Im Rahmen der theoretischen Arbeiten zum Prozessmodell der Emotionsregulation nach Gross (2014) findet der ‚Emotionsausdruck‘ repetitiv als wesentliche Facette von Emotionen Erwähnung (Thompson, 1994). Als dritte GESK-Domäne des Arbeitsmodells I lässt sich der ‚Emotionsumgang‘ nennen, welcher jegliche Umgangsweisen mit verspürten oder antizipierten eigenen Emotionen beschreibt. Im Konzept der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002) tritt diese Domäne als Schlüsselkompetenz des Einsatzes adaptiver Emotionsregulationsstrategien auf. Inhaltliche Übereinstimmungen zu dieser GESK-Domäne finden sich bei Haberstadt et al. (2001) bei allen Kompetenzen unter dem Informationsprozess des Sendens. Konzepte der Emotionsregulation (Berking & Znoj, 2008; Gross, 2014) haben konstitutive Bestandteile der Domäne des ‚Emotionsumgangs‘ zum Forschungsgegenstand, sodass die Begriffe überwiegend inhaltliche Kongruenzen besitzen. Auch das Konzept der emotionalen Intelligenz (Salovey et al., 2001) bezeichnet wesentliche Inhalte des ‚Emotionsumgangs‘ als Emotionsregulierung und fungiert als eine von drei Bereichen dieses Konzepts.

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass zwar keine wissenschaftliche Einigung der Begrifflichkeit der emotionalen Fähigkeiten existiert, jedoch theoretisch-inhaltliche Kongruenzen bestehen, die in die Domänen ‚Emotionswahrnehmung‘, ‚-ausdruck‘ und ‚-umgang‘ konkludieren (zur Übersicht In-Albon, 2013; Klinkhammer & Salisch, 2015).

3 Bisherige Messinstrumente zur Erfassung des emotionalen Selbstkonzepts

Zur empirischen Überprüfung des Selbstkonzept-Modells nach Shavelson et al. (1976) entwickelten Marsh und Mitarbeitende den ‚Self-Description Questionnaire‘ (SDQ), der verschiedene Selbstkonzeptfacetten unter Berücksichtigung von drei Altersstufen (SDQ I, SDQ II, SDQ III) erfasst (z. B. Arens, 2019; Marsh, 1990). Der SDQ wurde u.a. für den deutschsprachigen Raum übersetzt und validiert (Arens et al., 2011; Schwanzer, Trautwein, Lüdtke & Sydow, 2005). Die Erfassung mittels SDQ umfasst sowohl akademische als auch Teile der nicht-akademischen Komponente des generellen Selbstkonzepts, wobei auch spezifische Messinstrumente des SDQ zu einzelnen Teilkomponenten vorliegen, z. B. zum akademischen Selbstkonzept (ASDQ I, ASDQ II) und zum physischen Selbstkonzept (PSDQ; Byrne, 1996). Die emotionale Komponente findet lediglich marginal Berücksichtigung in Form der Skala ‚Emotionale Stabilität‘ (Marsh, 1990; Schwanzer et al., 2005) mit den vier Items „Ich bin meistens glücklich“, „Ich bin so gut wie nie bedrückt“, „Ich bin häufig bedrückt“ und „Ich neige dazu, ein Optimist zu sein“ (Schwanzer et al., 2005, S. 193). Diese Skala stößt jedoch auf Kritik, da inhaltlich weniger die „kognitive Repräsentation einer Person über die eigenen Fähigkeiten“ (Dickhäuser, 2018, S. 27) im Sinne einer Selbstkonzeptkomponente bezüglich eigener Emotionen erfasst wird, als vielmehr Aspekte der Neurotizismusskala des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit (Borkenau & Ostendorf, 2008). Weitere validierte und erprobte Messinstrumente des generellen Selbstkonzepts bzw. multipler Selbstkonzeptfacetten verzichten vollständig auf die Berücksichtigung des emotionalen Selbstkonzepts oder es werden emotionale Aspekte bei anderen Skalen subsumiert. So wird z. B. im ‚Self-Perception Profile for Children‘ (SPPC; Harter, 2012) die Skala ‚Selbstwertgefühl‘ bzw. ‚Global Self-Worth‘ angeführt und durch Items wie „Einige Kinder sind oft unglücklich über sich ABER andere Kinder sind ziemlich zufrieden mit sich“ (SPPC-D; Asendorpf & Van Aken, 1993) erfasst. Die ‚Piers-Harris Self-Concept Scale – Third Edition‘ (Piers-Harris 3; Piers, Shemmassian & Herzberg, 2018) enthält wiederum die Skala ‚Happiness and Satisfaction‘ mit Items wie „I am a happy person“. Ein weiteres Beispiel ist der ‚Fragebogen zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I‘ (Weber & Freund, 2017a, 2017b) mit der Skala ‚Generelles Selbstwertgefühl‘, welche mit Items wie „Insgesamt kann ich auf vieles stolz sein“ erhoben wird.

Ein Messinstrument zur Erhebung des emotionalen Selbstkonzepts zielt nicht auf die möglichst objektive und realitätsnahe Erfassung zur Verfügung stehender emotionaler Aspekte ab. Vielmehr liegt der Fokus auf dem Assessment der „kognitive[n] Repräsentation einer Person über die eigenen Fähigkeiten“ (Dickhäuser, 2018, S. 27) bezüglich eigener Emotionen. Eine ähnliche Zielsetzung verfolgt der ‚Fragebogen

zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen' (SEK-27; Berking & Znoj, 2008) für den Erwachsenenbereich. Neben der Erfassung von Emotionsregulationsstrategien durch Skalen wie ‚Akzeptanz‘, ‚Selbstunterstützung‘ oder ‚Regulation‘ werden weitere emotionale Kompetenzbereiche wie ‚Klarheit‘, ‚Körperwahrnehmung‘ oder ‚Konfrontationsbereitschaft‘ erhoben. Dies erhöht die inhaltlichen Schnittmengen mit dem emotionalen Selbstkonzept, wobei der SEK-27 eine möglichst realitätsnahe Erfassung emotionaler Kompetenzen im Umgang mit negativen Emotionen verfolgt. Dies wird auch durch das nicht habituell orientierte Einleitungsfrageformat „In der letzten Woche ...“ und die Verwendung des Präteritums bei der Itemformulierung deutlich.

Zusammenfassend findet somit keine grundlegende und strukturierte Erfassung des emotionalen Selbstkonzepts von Jugendlichen in den bisher veröffentlichten Erhebungsinstrumenten statt, wobei inhaltliche Überschneidungen einzelner Items festzustellen sind.

4 Zielsetzungen

Die zentrale Zielsetzung des vorliegenden Beitrags besteht in der Entwicklung und ersten Überprüfung eines Fragebogens zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz (FEGESK-A). Der Fragebogen soll schulformunabhängig, ökonomisch und trotzdem messgenau im subklinischen Bereich für zehn- bis zwölfjährige Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I einsetzbar sein. Ein spezifisches Augenmerk bei der Entwicklung liegt daher auf den sprachlichen Formulierungen und dem Umfang des Fragebogens.

Der FEGESK-A wird zudem einer ersten empirischen Überprüfung unterzogen. Entsprechend des Anspruchs der ökonomischen Einsetzbarkeit soll im Rahmen der Überprüfung der Umfang des Fragebogens reduziert werden. Hinsichtlich der psychometrischen Eigenschaften des FEGESK-A lassen sich die beiden Ziele präzisieren: (1.) Der FEGESK-A ist faktoriell valide, und (2.) die internen Konsistenzen der Skalen können als mindestens ausreichend ($\leq .70$) eingestuft werden.

5 Entwicklung des Fragebogens

5.1 Item- und Skalenkonstruktion

Bei der Itemauswahl wurden kognitive (z. B. „Mir ist klar, was ich fühle“), expressive (z. B. „Ich kann gut über meine Gefühle reden“), motivationale (z. B. „Ich gebe mir Mühe, ein gutes Gefühl möglichst lange zu behalten“) und physiologische Aspekte

(z. B. „Ich erkenne ein Gefühl daran, dass ich es irgendwo im Körper spüre“) berücksichtigt. Als Antwortformat wurde eine vierstufige Likert-Skala (stimmt gar nicht – stimmt eher nicht – stimmt eher – stimmt genau) gewählt.

Die einzelnen Domänen des jeweiligen Arbeitsmodells bilden die entsprechenden Skalen des Fragebogens. Für diese Skalen wurden spezifische, altersgerecht formulierte Items entwickelt und subsumiert. So wurde z. B. auf die Verwendung des Begriffs Emotion gänzlich verzichtet und durch den Terminus Gefühl substituiert, eine kurze und prägnante Itemformulierung eingesetzt (z. B. „Ich erkenne meine Gefühle gut“) sowie eine geringfügig affektiv-bewertende Akzentuierung in der Wortwahl der Items vorgenommen (z. B. in Form des Wortes „gut“). Diese altersgerechte Formulierung spiegelt sich auch in der prononcierten Fragebogeninstruktion wider, die konzipiert wurde, um eine möglichst hohe Plausibilität für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bezüglich der komplexen Begrifflichkeit von Emotion zu ermöglichen.

Die erste Version des Fragebogens umfasst insgesamt 24 Items: Acht Items zur Skala ‚Selbstkonzept der Emotionswahrnehmung‘, sieben Items zur Skala ‚Selbstkonzept des Emotionsausdrucks‘ und neun Items zur Skala ‚Selbstkonzept des Emotionsumgangs‘ (Arbeitsmodell I) bzw. 16 Items zur Skala ‚Selbstkonzept der Emotionsmodulation‘ (Arbeitsmodell II). Die Itemanordnung wird randomisiert dargeboten. Insgesamt fünf Items wurden negativ gepolt (Item #05 „Ich kann meine Gefühle gut verstecken“ und Item #14 „Ich zeige meine Gefühle nur kurz“ der Skala ‚Selbstkonzept des Emotionsausdrucks‘ sowie Item #06 „Ich unterdrücke meine Gefühle“, Item #22 „Ich denke noch lange über ein Gefühl nach“ und Item #24 „Ich komme schlecht von einem Gefühl los“ der Skala ‚Selbstkonzept des Emotionsumgangs‘). Weiterhin findet bei vier Items zur Erfassung des Selbstkonzepts zum ‚Selbstkonzept des Emotionsumgangs‘ bzw. ‚Selbstkonzept der Emotionsmodulation‘ eine explizite Ausformulierung positiv konnotierter (Item #15 „Ich gebe mir Mühe, ein gutes Gefühl möglichst lange zu behalten“) und negativ konnotierter Emotionen (Item #09 „Ich gebe mir Mühe, keine blöden Gefühle zu haben“, Item #12 „Manchmal habe ich ein blödes Gefühl. Dann weiß ich, wie ich mich schnell besser fühle“ und Item #18 „Wenn ich über meine blöden Gefühle spreche, geht es mir besser“) statt.

Wenngleich soziale und emotionale Aspekte in Reziprozität oder gar Interdependenz zueinander stehen, basiert der FEGESK-A auf einer isolierten Erfassung des GESK. Demnach finden z. B. empathische, mitfühlende oder soziale Fähigkeiten mit emotionalem Bezug in diesem Kontext keine Berücksichtigung. Dies dient auch der theoretisch-inhaltlichen Abgrenzung gegenüber dem sozialen Selbstkonzept. Weiterhin zielt der FEGESK-A auf die Erhebung eines generellen Faktors ab, sodass auf die Ausdifferenzierung spezifischer Emotionen zugunsten eines dimensional Emotionsverständnisses (z. B. Schmidt-Atzert, 2009) verzichtet wird. Darüber hinaus

wird die Verwendung einer Unterscheidung zwischen positiv und negativ konnotierten Emotionen weitgehend vermieden. Lediglich bei der Itemformulierung hinsichtlich der Erfassung der Domäne ‚Emotionsumgang‘ erscheint eine explizite Differenzierung zwischen positiv und negativ konnotierten Emotionen unumgänglich: Da Umgangsweisen oftmals intentional eingesetzt werden, bedarf es hinsichtlich der Auswahl subjektiv geeigneter Umgangsweisen eine inhärente Bewertung, um z. B. eine subjektiv erwünschte Emotion zu verstärken oder eine unerwünschte Emotion abzuschwächen.

6 Methode zur Überprüfung des Fragebogens

6.1 Stichprobe und Durchführung

Für die Kürzung und Überprüfung des FEGESK-A wurde die Stichprobe der Pilotstudie „MemE in der Sekundarstufe I – Motivation und emotionales Erleben von Jugendlichen und die Bedeutung des Klassenklimas“ (vgl. Knickenberg & Zurbriggen, 2019) verwendet. Die Stichprobe umfasst 142 Schülerinnen und Schüler (davon 40,5 % weiblich) aus sechs Regelklassen zweier Gesamtschulen der fünften Jahrgangsstufe. Das Alter beträgt im Durchschnitt 10,98 Jahre ($SD_{\text{Alter}} = 0,89$ Jahre). Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung liegt bei 8 %.

Zur Datenerhebung wurden konventionelle schriftliche Fragebögen eingesetzt. Die Fragebogenerhebung wurde durch die Projektleitung oder instruierte Testleitende in jeder Klasse durchgeführt. Nach der standardisierten Fragebogeninstruktion erfolgte die eigenständige Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler.

6.2 Statistische Datenanalysen

6.2.1 Fragebogenkürzung und faktorielle Validität

Die Fragebogenkürzung und Überprüfung der postulierten Faktorenstrukturen erfolgten anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen (confirmatory factor analysis; CFA) in Mplus Version 8.4 (Muthén & Muthén, 1998–2017). Aufgrund der nicht-normalverteilten Daten und der geringen Stichprobengröße wurde für die Parameterschätzungen ein robustes Maximum Likelihood (MLR)-Schätzverfahren verwendet, welches gemäß einer Monte-Carlo-Simulationsstudie von Li (2015) unter ähnlichen Bedingungen besser abschneidet als der Weighted Least Square Means and Variances (WLSMV) Schätzer.

In einer ersten Etappe wurden die beiden Arbeitsmodelle (Zweifaktor- und Dreifaktormodell) sowie ein alternatives Einfaktormodell auf ihre Güte überprüft. Im Anschluss wurden diejenigen Items entfernt, welche eine auffällig geringe, nicht signifikante Faktorladung aufwiesen. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde als

Richtwert $\lambda < .30$ verwendet (vgl. z. B. Bühner, 2011, S. 370f.). Nach einer weiteren Überprüfung der Faktorenstruktur erfolgte in einer zweiten, eingehenden Kürzungsetappe eine sukzessive Reduktion der Items. Pro Skala wurde schrittweise jeweils das Item mit dem geringfügigsten Verlust in der internen Konsistenz (McDonalds ω) ausgeschlossen (Raykov, 2007). Zusätzliche Entscheidungskriterien lieferten die Fit-Indizes, die Faktorladungen und die inhaltliche Kongruenz der einzelnen Items. Schließlich wurden die beiden Arbeitsmodelle erneut auf ihre Passungsgüte überprüft und mit alternativen Modellen (Einfaktormodell, Zwei- und Dreifaktormodell zweiter Ordnung) verglichen. Für die Beurteilung der Modellgüte wurden neben dem inferenzstatistischen χ^2 -Modelltest die folgenden approximativen Fit-Indizes herangezogen (Richtwerte gemäß Hu & Bentler, 1999): Comparative Fit Index (CFI $\geq .95$), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA $\leq .06$) und Standardized Root Mean Square Residual (SRMR $\leq .06$). Zusätzlich wurden die Faktorladungen und Hinweise auf mögliche Fehlpassungen inspiziert. Für die Modellvergleiche wurden der Satorra-Bentler skalierte χ^2 -Differenztest sowie die CFI- und RMSEA-Differenzwerte verwendet.

6.2.2 Reliabilität bzw. interne Konsistenz

Zur Reliabilitätsprüfung der Skalen wurden Cronbachs α und – aufgrund unrealistischer Annahmen und der verschiedentlich nachgewiesenen Unzulänglichkeiten hinsichtlich einer Einschätzung der internen Konsistenz (Dunn, Baguley & Brunsden, 2014; McNeish, 2018) – ergänzend McDonalds ω herangezogen. McDonalds ω wurde im Rahmen von (latenten) CFA in Mplus ermittelt. Cronbachs α sowie zusätzliche Item- und Skalenstatistiken wurden in SPSS (Version 25) berechnet.

7 Ergebnisse

7.1 Fragebogenkürzung und faktorielle Validität

Im Rahmen der ersten Überprüfungs- und Kürzungsetappe zeigten alle drei Modelle (Arbeitsmodell I und II, Einfaktormodell) eine schlechte Passung zu den Daten. Aufgrund von sehr geringen ($\lambda < .30$), nicht signifikanten Faktorladungen wurden die fünf negativ gepolten Items von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Diese 19 Items umfassende Fragebogenversion wurde dann erneut auf ihre Faktorstruktur überprüft. Das Dreifaktormodell zeigte beim χ^2 -Differenztest nicht einen signifikant besseren Fit als das Zweifaktormodell ($\Delta\text{MLR}\chi^2(2) = 7.74, p = .021$). Gemäß dem Parsimonitätsprinzip wurde deshalb das einfachere Modell mit zwei Faktoren für die weitere Kürzung verwendet.

Tabelle 1: Fit-Indizes und interne Konsistenz (McDonalds ω) der FEGESK-A-Skalen entlang der einzelnen Kürzungsschritte

Anzahl Items	MLR χ^2	df	p	CFI	SRMR	RMSEA	$\lambda_{\min}/\lambda_{\max}$	ω
SKEW								
8	53.710	20	<.001	.784	.085	.113	.255 / .624	.760
7	35.190	14	.001	.844	.065	.107	.297 / .620	.743
6	20.608	9	.015	.899	.053	.098	.417 / .637	.752
5*	1.135	5	.951	1.000	.016	<.001	.402 / .635	.751
4	1.704	2	.427	1.000	.020	<.001	.396 / .643	.720
SKEM								
11	81.435	44	<.001	.811	.075	.080	.358 / .658	.792
10	65.648	35	.001	.818	.074	.081	.351 / .717	.773
9	43.861	27	.021	.880	.068	.069	.375 / .703	.766
8	32.838	20	.035	.897	.065	.069	.406 / .680	.758
7*	20.146	14	.126	.941	.055	.057	.429 / .727	.747
6	18.740	9	.028	.885	.059	.090	.444 / .754	.714

Anmerkungen: SKEW = Selbstkonzept der Emotionswahrnehmung, SKEM = Selbstkonzept der Emotionsmodulation. MLR χ^2 = Robuster Maximum Likelihood Schätzer (MLR), df = Freiheitsgrade, p = Signifikanz, CFI = Comparative Fit Index, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, λ = standardisierte Faktorladung, ω = McDonalds ω , * = Skalenstruktur mit bester empirischer Passung bei zweiter Kürzungsetappe

Ausgangspunkt für die zweite Kürzungsetappe bildete die Skala ‚Selbstkonzept der Emotionswahrnehmung‘ mit acht Items sowie die Skala ‚Selbstkonzept der Emotionsmodulation‘ mit elf Items (Tabelle 1, jeweils erste Zeile). Bei der schrittweisen Überprüfung der internen Konsistenz und der Fit-Indizes sowie der damit einhergehenden sukzessiven Kürzung pro Skala (vgl. Beschreibung Fragebogenkürzung) zeigte sich, dass die Skala ‚Selbstkonzept der Emotionswahrnehmung‘ bei fünf Items über eine noch akzeptable interne Konsistenz ($\omega = .75$) und einen guten Modell-Fit verfügte. Bei der Skala ‚Selbstkonzept der Emotionsmodulation‘ zeigte sich eine entsprechende interne Konsistenz ($\omega = .75$) und ein guter Fit bei sieben Items. Bei jeweils einem Item weniger pro Skala verschlechterte sich die empirische Passung insgesamt betrachtet (Tabelle 1).

Die Ergebnisse zur Überprüfung der faktoriellen Validität der somit auf zwölf Items gekürzten Version ergaben, dass die Einfaktorstruktur erwartungsgemäß wiederum

nicht gut zu den Daten passte. Sowohl bei der Überprüfung des Zwei- als auch des Dreifaktorenmodells zeigte sich eine substanzielle Nebenladung von Item #03 der Skala ‚Selbstkonzept der Emotionsmodulation‘ auf die Skala ‚Selbstkonzept der Emotionswahrnehmung‘. Unter Berücksichtigung dieser Nebenladung wies das Zweifaktorenmodell erster Ordnung gute Fit-Werte auf. Das Dreifaktorenmodell erster Ordnung lieferte eine ebenfalls gute, teilweise geringfügig bessere Passung als das Zweifaktorenmodell. Die Differenzen sind nicht praktisch bedeutsam ($\Delta CFI = .002$, $\Delta RMSEA = <.001$). Aufgrund des nicht signifikanten χ^2 -Differenztests ($\Delta MLR\chi^2(2) = 2.36$, $p = .307$), ist davon auszugehen, dass kein Unterschied in der Passung der beiden Modelle besteht. Dasselbe Bild zeigte sich bei den CFA-Modellen zweiter Ordnung: Auch hier wies das Zweifaktorenmodell gegenüber dem Dreifaktorenmodell eine kleine, unbedeutend bessere Passung auf ($\Delta CFI = .002$, $\Delta RMSEA = <.001$). Der χ^2 -Differenztest war wiederum nicht signifikant ($\Delta MLR\chi^2(1) = 1.18$, $p = .277$). Insgesamt betrachtet sprechen die Ergebnisse für das Arbeitsmodell II mit zwei Faktoren, auf dessen Basis die weiteren empirischen Überprüfungen durchgeführt werden.

7.2 Reliabilität

Tabelle 2 informiert über deskriptive Kennwerte sowie Reliabilität des FEGESK-A. Die Mittelwerte der beiden Skalen liegen über dem theoretischen Mittelwert. Die Trennschärfenkoeffizienten aller Items (r_{it}) liegen zwischen .39 und .59 und damit über dem kritischen Wert von .30. Die Skaleninterkorrelationen weisen mit $r = .55$ auf einen mittleren positiven Zusammenhang hin. Für beide Skalen konnten akzeptable interne Konsistenzen festgestellt werden ($.74 \leq \alpha \leq .75$; $\omega = .75$). Die Reliabilität des gesamten Messinstruments erwies sich mit einem Cronbachs α von .82 und einem McDonalds ω von .85 als gut.

Tabelle 2: Reliabilität bzw. interne Konsistenz (Cronbachs α und McDonalds ω) des FEGESK-A und der einzelnen Skalen, Trennschärfekoeffizienten (r_{it}) der FEGESK-A-Items sowie Verteilungswerte

Skala Item-Nr. und Item-Text	α	ω	r_{it}	M	SD
Generelles emotionales Selbstkonzept (GESK)	.82	.85			
Selbstkonzept der Emotionswahrnehmung	.74	.75		16.37	2.89
01. Ich erkenne meine Gefühle gut.			.58	3.38	0.80
04. Mir ist klar, was ich fühle.			.57	3.41	0.82
07. Ich kann meine Gefühle gut unterscheiden.			.49	3.25	0.82
10. Wenn ich ein Gefühl habe, weiß ich, warum ich das habe.			.43	3.33	0.78
16. Ich merke ein Gefühl ganz stark.			.44	3.00	0.91
Selbstkonzept der Emotionsmodulation	.75	.75		19.32	4.47
02. Ich kann meine Gefühle gut zeigen.			.39	2.94	0.97
03. Ich komme mit meinen Gefühlen gut klar.			.41	3.16	0.93
08. Mir sieht man lange an, wie ich mich fühle.			.52	2.75	0.98
09. Ich gebe mir Mühe, keine blöden Gefühle zu haben.			.45	3.06	1.00
11. Ich zeige meine Gefühle sofort.			.47	2.36	0.95
18. Wenn ich über meine blöden Gefühle spreche, geht es mir besser.			.47	2.55	1.12
21. Ich kann gut über meine Gefühle reden.			.59	2.51	1.07

Anmerkungen: α = Cronbachs α , ω = McDonalds ω , r_{it} = Trennschärfekoeffizient, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

8 Diskussion

Die vorliegende Studie zur Entwicklung und ersten empirischen Überprüfung des FEGESK-A zeigt, dass mit dem Instrument das GESK in der frühen Adoleszenz ökonomisch und hinreichend reliabel erfasst werden kann. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse auf Optimierungspotenziale und Limitationen des FEGESK-A hin.

Die Ergebnisse der CFA-Modelle sprechen für eine zweidimensionale Struktur des FEGESK-A im Sinne von Arbeitsmodell II. Die in Arbeitsmodell I postulierte Dreifaktorenstruktur erwies sich als etwas weniger passend, wenngleich in nachfolgenden

Studien eine erneute Überprüfung des Arbeitsmodells I stattfinden sollte. Nicht untersucht werden konnte jedoch aufgrund der kleinen Stichprobe eine potenzielle bifaktorielle Struktur des FEGESK-A mit zwei oder drei Faktoren und einem generellen Faktor im Sinne des nested Marsh/Shavelson Modells des akademischen Selbstkonzepts (Brunner et al., 2010). Eine größere Stichprobe würde darüber hinaus die Möglichkeit bieten, die Überprüfungen der verschiedenen Modelle mit kategorialen CFA (und dem WLSMV-Schätzer) durchzuführen. Trotz der angesprochenen Limitationen aufgrund der Stichprobengröße wurde für die erste Überprüfung des FEGESK-A eine Pilotstudie mit geringerem Umfang und entsprechend eingeschränkter Aussagekraft gewählt, da mangels theoretischer und empirischer (Vor-)Arbeiten zum GESK eine empirische Bestätigung dieses Konstrukts nur bedingt einschätzbar war.

Als eine der Stärken des FEGESK-A gilt seine ökonomische Einsetzbarkeit. Die akzeptable interne Konsistenz der beiden Skalen kann vor dem Hintergrund der niedrigen Itemanzahl pro Skala zudem als positiv bewertet werden. Die Items sind sprachlich einfach formuliert und erscheinen auch für Jugendliche mit geringem bis moderatem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder mit Deutsch als Zweitsprache geeignet. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobengröße konnten aber diesbezüglich keine Messinvarianzprüfungen durchgeführt werden.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen sich auf einen Datensatz, bei dem das GESK mit dem 24 Items umfassenden Ursprungsfragebogen erhoben wurde. Für nachfolgende Studien wäre deshalb zum einen eine Überprüfung der gekürzten Version angezeigt. Zum anderen wäre eine Replikation der Kürzungsschritte anhand einer größeren Stichprobe wünschenswert. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Nebenladung von Item #03 der Skala ‚Selbstkonzept der Emotionsmodulation‘.

Weiterhin sollten auch externe Kriterien zur Überprüfung der Konstruktvalidität des FEGESK-A herangezogen werden. Dies erweist sich jedoch in Ermangelung an Messinstrumenten zur Erfassung des emotionalen Selbstkonzepts als schwierig. In Betracht kommen einzelne Skalen aus Instrumenten, die im ersten Teil dieses Beitrags vorgestellt wurden (z. B. die Skala ‚Emotionale Stabilität‘ des SDQ).

Die Ergebnisse zur Faktorenstruktur des FEGESK-A verweisen darauf, dass Jugendliche in der frühen Adoleszenz Schwierigkeiten mit der Einschätzung und vor allem Differenzierung der beiden GESK-Domänen ‚Emotionsausdruck‘ und ‚Emotionsumgang‘ (Arbeitsmodell I) haben. In diesem Zusammenhang scheint es zielführend zu sein, in künftigen Studien Personenmerkmale wie (sub-)klinische Ausprägungen internalisierender und externalisierender Erlebens- und Verhaltensweisen oder schriftsprachliche Kompetenzen bezüglich möglicher Zusammenhänge mit dem GESK und inhärenter Dimensionen zu untersuchen. In Anlehnung an das vielfach replizierte

Ergebnis, wonach eine Reziprozität zwischen dem akademischen Selbstkonzept und den Schulleistungen steht (Huang, 2011), könnte angenommen werden, dass neben „tatsächlichen“ emotionalen Kompetenzen auch „lediglich“ die kognitive Repräsentanz von eigenen Emotionen eine vorherrschende Rolle bei der Ausprägung von internalisierenden und externalisierenden Erlebens- und Verhaltensweisen spielt. Es stellt sich also die Frage, inwieweit ein Zusammenhang zwischen dem GESK und internalisierender sowie externalisierender Erlebens- und Verhaltensweisen besteht.

Literatur

- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (3), 135-143. doi:10.1026//0049-8637.35.3.135
- Arens, K. (2019). Self-Description Questionnaire (SDQ). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: [https://portal.hogrefe.com/dorsch/self-description-questionnaire-sdq/\[01.02.2021\]](https://portal.hogrefe.com/dorsch/self-description-questionnaire-sdq/[01.02.2021]).
- Arens, A. K., Hartmann, U., Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). Schulisches Selbstkonzept: Struktur, Entwicklung und Einfluss auf Lernen und Leistung. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 240-253). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arens, A. K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 131-144. doi:10.1024/1010-0652/a000030
- Asendorpf, J. B. & Van Aken, M. A. G. (1993). *Self-perception profile for children - deutsche Fassung* (SPPC-D). Berlin: Humboldt-Universität, Institut für Psychologie.
- Baby, S. (2012). Development of self-concept and health. *Social Science International*, 28, 253-263.
- Berking, M. & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56 (2), 141-153. doi:10.1024/1661-4747.56.2.141
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. Manual* (2. neu normierte und vollständig überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Romain, A. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *American Psychological Association*, 102 (4), 964-981. doi:10.1037/a0019644
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span. Measurement and instrumentation in psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Craven, R. G. & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25, 104-118.
- Dickhäuser, O. (2018). „Yes, I can!“ - Einstellung, Auswirkung und Förderung von Fähigkeitsselbstkonzepten. In B. Spinath, O. Dickhäuser & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion* (S. 26-38). Göttingen: Hogrefe.
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105, 399-412. doi:10.1111/bjop.12046

- Feng, X., Wang, J.-L. & Rost, D. (2018). Akademische Selbstkonzepte und akademische Selbstwirksamkeiten: Interdependenzen und Beziehungen zu schulischen Leistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32 (1-2), 23-38. doi:10.1024/1010-0652/a000218
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden- and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). New York (NY): Guilford.
- Gunzenhauser, C., Stiller, A.-K. & Suchodoletz, A. von (2018). Kognitive Neubewertung statt Unterdrückung von Emotionen: Emotionsregulation und Leistung bei Grundschulkindern. In T. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotion und Emotionsregulation in Schule* (S. 29-42). Münster: Waxmann.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10 (1), 79-119.
- Harter, S. (2012). Self-perception profile for children. Manual and questionnaires. grades 3-8. Revision of the self-perception profile for children, 1985. Denver, CO: University of Denver.
- Hascher, T. & Brandenberger, C.C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289-310). Wiesbaden: Springer.
- Hascher, T. & Neuenschwander M. (2011). Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 207-232). Wiesbaden: Springer.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001
- In-Albon, T. (Hrsg.). (2013). *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Izard, C. E. (1999). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Klinkhammer, J. & Salisch, M. von (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen - Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knickenberg, M. & Zurbriggen C. (2019). Erfassung von Merkmalen inklusiven Unterrichts mit der Experience Sampling Method. Posterpräsentation auf der Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung, Freiburg, Schweiz.
- Li, C.-H. (2015). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48, 936-949. doi:10.3758/s13428-015-0619-7
- Lohaus, A. & Vierhaus M. (2015). *Entwicklungspsychologie* (3. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77-172.
- Marsh, H. W. (2005). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), 119-127. doi:10.1024/1010-0652.19.3.119
- Marsh, H. W. & Craven, G. C. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Association for Psychological Science*, 1 (2), 133-163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23 (3), 412-433. doi:10.1037/met0000144

- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H.W. (2009). A metaanalytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. (1998–2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88 (5), 1653-1670. doi:10.1111/cdev.12704
- Piers, E. V., Shemmassian, S. K. & Herzberg, D. S. (2018). *Piers-Harris 3. Piers-Harris Self-Concept Scale. Manual* (3rd ed.). Los Angeles, CA: WPS.
- Raykov, T. (2007). Reliability if deleted, not 'alpha if deleted': Evaluation of scale reliability following component deletion. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 60, 201-216. doi:10.1348/000711006X115954
- Reisenzein, R. (2018). Emotionen in Lern- und Leistungskontexten. In B. Spinath, O. Dickhäuser & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion* (S. 80-107). Göttingen: Hogrefe.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salovey, P., Hsee, C. K. & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In W. G. Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology. Essential readings* (pp. 185-197). Philadelphia: Psychology Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23 (7), 1307-1351. doi:10.1080/02699930902928969
- Schmidt-Atzert, L. (2009). Kategoriale und dimensionale Modelle. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 571-576). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, L., Peper, M. & Stemmler, G. (2014). *Emotionspsychologie* (2. vollständig überarbeitete & erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwanzer, A. D., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Sydow, H. (2005). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener. *Diagnostica*, 51 (4), 183-194. doi:10.1026/0012-1924.51.4.183
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005). Selbstkonzept im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12 (4), 119-126. doi:10.1026/1612-5010.12.4.119
- Swann, W. B. Jr., Chang-Schneider, C. & McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, 62, 84-94.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59 (2-3), 25-52. doi:10.2307/1166137
- Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W. & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 91-111). Berlin: Springer.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud', des anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (1), 15-29. doi:10.1024/1010-0652.18.1.15
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017a). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I. *Diagnostica*, 63 (1), 15-28. doi:10.1026/0012-1924/a000165
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017b). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter. Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (1), 38-49. doi:10.1026/0049-8637/a000165

Autor*innen

Philipp Schmidt, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Carmen Zurbriggen, Universität Luxembourg, Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften

Korrespondenz an: philipp.schmidt2@uni-bielefeld.de

Impressum

Empirische Pädagogik

Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

ISSN 0931-5020

Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz

Telefon: +49 6341 280 32180; Telefax: +49 6341 280 32166

E-Mail: ep@vep-landau.de

Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Beirat

Roland Arbing (Landau), Susanne Buch (Wuppertal), Monika Buhl (Heidelberg), Marten Clausen (Duisburg), Andreas Frey (Mannheim), Julia Fluck (Aachen), Michaela Gläser-Zikuda (Erlangen-Nürnberg), Reinhold S. Jäger (Landau), Gisela Kammermeyer (Landau), Katharina Maag Merki (Zürich), Jörn Sparfeldt (Saarbrücken), Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Mainz).

Redaktion

Gabriele E. Dlugosch, Ingmar Hosenfeld, Heike Liepelt, Sarah Poersch, Inga Wagner, Michael Zimmer-Müller.

Beiträge

Die Empirische Pädagogik veröffentlicht Beiträge zu folgenden Rubriken: Originalarbeiten, Forschungsmethoden, Forum, Historische Seite und Rezensionen. Beiträge nimmt die Redaktion entgegen.

Manuskriptgestaltung

Die aktuellen Autorenrichtlinien finden Sie im Internet unter <http://www.vep-landau.de>. Im Übrigen müssen die eingereichten Beiträge den „Richtlinien zur Manuskriptgestaltung“ (Göttingen: Hogrefe, 2017) entsprechen. Abgabe des Manuskripts per E-Mail als Word- oder pdf-Datei. Endfassung (Text und Abbildungen) auf CD-ROM oder als E-Mail-Anhang.

Erscheinungsweise/Preis

Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 45,00/Jahr zzgl. Porto. Kündigung bis spätestens 8 Wochen vor Jahresende.

Originalarbeiten

- Marwin Felix Löper & Frank Hellmich: Erklärungsfaktoren für Handlungsintentionen von Lehrkräften an inklusiven und nicht-inklusive Grundschulen bei der Gestaltung von adaptivem Unterricht
- Edith Niederbacher & Markus P. Neuenschwander: Erklärung von Schulniveauerwartungen von Eltern und Lehrpersonen durch Herkunftsmerkmale und Überzeugungen sowie Folgen von Erwartungsdiskrepanzen für Leistungen
- Philipp Schmidt & Carmen Zurbriggen: Entwicklung und erste empirische Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz (FEGESK-A)
- Katrin Velten, René Schroeder & Susanne Miller: Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule – Das Bielefelder Interessiertheits- und Selbstwirksamkeitsscreening (BISS)



www.vep-landau.de
ISSN 0931-5020



9 770931 502003