

Kann die Schule die Selbstwertentwicklung Jugendlicher positiv beeinflussen?

Edgar Schoreit und Hans Peter Kuhn

Institut für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Humanwissenschaften, Universität Kassel

Zusammenfassung: Die drei Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenzwahrnehmung und soziale Eingebundenheit wurden wiederholt als mögliche Determinanten eines globalen Selbstwerts untersucht. Doch nur wenige dieser Untersuchungen erfassen explizit eine mehrjährige Selbstwertentwicklung und die Rolle der Schule bei der Erfüllung der Grundbedürfnisse während der Adoleszenz. In der vorliegenden Studie werden die Angaben von 334 Schüler*innen zur Gewährung von Autonomie durch die Lehrkräfte sowie deren Kompetenzrückmeldungen und die soziale Eingebundenheit in der Schulklasse zur Vorhersage der nachfolgenden Selbstwertentwicklung genutzt. Dabei lässt sich zunächst eine tendenziell dichotome Unterscheidung in einen über Jahre stabilen gegenüber einem abnehmenden Selbstwert ermitteln. Von den drei Grundbedürfnissen führt nur ein höheres Ausmaß an Autonomie (5. Schuljahr) zu einer höheren Wahrscheinlichkeit einer stabilen Selbstwertentwicklung vom fünften bis zehnten Schuljahr (6 Messzeitpunkte), und dies bei geschlechtergetrennter Berechnung nur bei den Mädchen. Cross-Lagged-Panel-Modelle bestätigen dieses Ergebnis als einseitigen und ungewöhnlich deutlichen Effekt.

Schlüsselwörter: Selbstwertentwicklung, Autonomie, Adoleszenz, Geschlecht, Growth-Mixture-Modell

Can School Have a Positive Impact on the Development of Global Self-Esteem in Adolescents?

Abstract: The basic human needs of autonomy, competence, and relatedness have repeatedly been examined as possible determinants of a global self-esteem. Nevertheless, studies focusing on the relationship between the development of self-esteem during adolescence and the impact of school on the satisfaction of the basic needs are rather rare. Based on the data of 334 students, this study examines the influence of autonomy granted by the teachers, teachers' feedback on students' competence, and relatedness in the classroom on the subsequent development of self-esteem. First, we identified a dichotomic differentiation between a stable and a declining development of self-esteem over time. Thereby, only a higher degree of autonomy (fifth grade) predicts a higher probability of a stable development of self-esteem from fifth to tenth grade (six measurement times), especially for girls. Additional cross-lagged panel models confirm this result as a unidirectional and extraordinarily clear effect.

Keywords: development of global self-esteem, autonomy, adolescence, gender, growth-mixture model

Ein hohes Maß an stabilem globalem Selbstwert kann als gesund und erstrebenswert gelten, wobei sich gerade während der Adoleszenz neuartige Herausforderungen für den Selbstwert ergeben, mit möglicherweise langfristigen Auswirkungen auf das Leben als Erwachsene (Steiger, Allemand, Robins & Fend, 2014). Dabei verbringen Jugendliche einen Großteil ihrer Lebenszeit in der Schule, welche für sie nicht nur als Ort des Lernens und der Anpassung an gesellschaftliche Normen und Erwartungen, sondern auch als Raum für soziale Begegnungen und Entwicklungsprozesse mit Gleichaltrigen fungiert. Diese wiederum gewinnen während der Adoleszenz auch für den eigenen Selbstwert an Bedeutung (Gruenenfelder-Steiger, Harris & Fend, 2016; Wagner, Lüdtke, Robitzsch, Göllner & Trautwein, 2018). Demgegenüber ist es eher unklar, welche Möglichkeiten den Lehrkräften zur Verfü-

gung stehen, die Selbstwertentwicklung ihrer Schüler*innen in dieser Lebensphase positiv zu beeinflussen, zumal elterliche und schulische Erwartungen ab der Adoleszenz eher hinterfragt werden (Berk, 2011, S. 565 ff; Fend, 2005, S. 300 ff, S. 346 ff). Dennoch stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Kompetenzrückmeldungen der Lehrkräfte für die Selbstwertentwicklung der Jugendlichen haben. Da die Adoleszenz auch den Übergang zu einer eigenständigeren Lebensbewältigung als Erwachsene darstellt, könnte zudem die Gewährung von Autonomie im Rahmen der Wissensvermittlung nicht nur die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen, sondern auch die Selbstwertentwicklung positiv beeinflussen.

Selbstwert und Selbstwertentwicklung während der Adoleszenz

Der globale Selbstwert stellt das Ausmaß dar, in dem sich Menschen unter Berücksichtigung ihrer verschiedenen Stärken und Schwächen selbst annehmen und wertschätzen können und weist Zusammenhänge mit einer Reihe bedeutsamer Merkmale auf, unter anderem negative Zusammenhänge mit Ängstlichkeit (Bos, Huijding, Muris, Vogel & Biesheuvel, 2010; Sowislo & Orth, 2013), Depression (Bos et al., 2010; Sowislo & Orth, 2013; Steiger et al., 2014; Wouters, Duriez, Luyckx, Klimstra, Colpin, Soenens & Verschueren, 2013), Essstörungen (Bos et al., 2010) sowie Stress und Alkoholproblemen (Tomaka, Morales-Monks & Shamaley, 2013), aber auch positive Zusammenhänge mit beruflicher Zufriedenheit und Performance (Judge & Bono, 2001). Allerdings sind die zugrundeliegenden Kausalitäten nicht immer geklärt. So ermitteln Sowislo und Orth (2013) in ihrer Meta-Analyse für Selbstwert und Ängstlichkeit eine gegenseitige längsschnittliche Beeinflussung, während depressive Symptome eher von früheren Selbstwertausprägungen vorhergesagt werden als umgekehrt. Dabei ermitteln Steiger et al. (2014) auch langfristige Auswirkungen der Selbstwertentwicklung im Alter von 12 bis 16 Jahren: Je höher der Selbstwert im Alter von 12 Jahren ausgeprägt ist und je positiver er sich bis zum Alter von 16 Jahren (5 Messzeitpunkte) entwickelt, desto niedriger fallen, bei gleichzeitiger Kontrolle der depressiven Symptome im Alter von 16 Jahren, die Ausprägungen depressiver Symptome 20 Jahre später, im Alter von 35 Jahren, aus.

Gerade die Altersspanne von zehn bis sechzehn Jahren gilt als kritische Phase der eigenen Selbstwertentwicklung, in der die Bedeutung der gleichaltrigen Peers nicht nur zunimmt, sondern sich angesichts einer ersten Beschäftigung mit den Themen romantische Partnerschaft und Sexualität auch qualitativ verändert (Berk, 2011, S. 572 ff; Fend, 2005, S. 254 ff). Dies findet vor dem Hintergrund weitreichender körperlicher Veränderungen statt, deren Zeitpunkt und Dauer individuell stark variieren (Berk, 2011, S. 495) und deren Art und Ausmaß für die Jugendlichen kaum vorherzusehen sind (Fend, 2005, S. 239). Gerade die indirekten Auswirkungen dieser körperlichen Veränderungen im Sinne neuartiger sozialer Reaktionen Gleichaltriger und Erwachsener beinhalten auch ein großes Potential an Verunsicherung (Fend, 2005, S. 229 ff) und können mit eindeutig selbstwertbelastenden Erfahrungen einhergehen (Summers-Effler, 2004). Und tatsächlich ermitteln Orth, Erol und Luciano (2018) in ihrer Metaanalyse zur lebenslangen Entwicklung des durchschnittlichen Selbstwerts einen weitgehend gleichmäßigen umgekehrt parabelähnlichen Verlauf von 4 bis 94 Jahren, welcher nur im Alter von 11–15 Jahren

durch die Stagnation des Selbstwerts gegenüber einem deutlichen Zuwachs vorher und hinterher unterbrochen wird.

Gleichzeitig legen gerade individuelle Schilderungen (z. B. Summers-Effler, 2004) nahe, dass sich die Unterschiedlichkeit der Herausforderungen und Unterstützungsangebote, mit denen Jugendliche konfrontiert werden, eher nicht auf ein unimodales Kontinuum reduzieren lässt. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass bestimmte, potentiell selbstwertbelastende Erfahrungen jeweils nur von einem Teil der Jugendlichen gemacht werden. Die Existenz mehrerer Subpopulationen mit systematisch unterschiedlichen Selbstwertentwicklungen über mehrere Jahre erscheint demnach wahrscheinlich und kommt auch in Studien zur quantitativ empirischen Ermittlung verschiedenartiger Entwicklungsverläufe zum Ausdruck (Birkeland, Melkevik, Holsen & Wold, 2012; Mund & Neyer, 2016).

Häufig wird zudem von einer ungünstigeren Selbstwertentwicklung bei Mädchen, speziell während der Adoleszenz, ausgegangen. Kling, Hyde, Showers und Buswell (1999) dokumentieren hierzu mehrere theoretische Ansätze, ermitteln aber in ihrer Meta-Analyse insgesamt einen durchschnittlichen Selbstwertunterschied zugunsten der Männer von nur $d = .21$, welcher auch in der Altersgruppe der 15–18-Jährigen mit $d = .33$ einen nur mäßigen Höhepunkt erreicht.

Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit als Determinanten des Selbstwerts

Eine Befriedigung der drei Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2017), Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit, gilt schon in früher Kindheit als notwendige Voraussetzung für einen langfristig sicheren Selbstwert (Ryan & Deci, 2017, S. 393 ff), indem die Kinder aufgrund eigenständiger (autonomer) Entscheidungen unterschiedlichste Herausforderungen bewältigen können (Kompetenzerleben) und sich dabei der Wertschätzung ihrer Eltern gewiss sein können (soziale Eingebundenheit). Auch während der Adoleszenz bieten sich die drei Grundbedürfnisse als schulische Prädiktoren für die Selbstwertentwicklung an, da die (akademische) Kompetenzentwicklung als schulisches Kerngeschäft gelten kann, die soziale Eingebundenheit unter Gleichaltrigen in diesem Alter an Bedeutung gewinnt und die zunehmende Eigenverantwortlichkeit während der Adoleszenz auch ein entsprechendes Ausmaß an Autonomie erfordert. Dabei lassen sich die zugestandene Autonomie bei den Lehr- und Lernprozessen

sen als auch die Kompetenzrückmeldungen von den Lehrkräften gezielt steuern.

Empirische Ergebnisse zu einer Vorhersage der Selbstwertentwicklung im Alter von 10–16 Jahren durch die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse im schulischen Umfeld konnten jedoch nur für die soziale Eingebundenheit aufgefunden werden. Dabei ermitteln Wagner et al. (2018) vom fünften bis achten und vom achten zum neunten Schuljahr positive Zusammenhänge zwischen Ausmaß und Entwicklung der sozialen Eingebundenheit und des Selbstwerts, während Gruenenfelder-Steiger et al. (2016) im Alter von 12 bis 16 Jahren pro Jahr eine zwar einseitige, aber eher schwache positive Vorhersage des Selbstwerts durch die jeweils vorangegangene soziale Eingebundenheit aufzeigen. Die anderen hier berücksichtigten Studien hingegen untersuchen ältere Schüler*innen und Studierende (Evans & Liu, 2019; Heppner, Kernis, Nezek, Foster, Lakey & Goldman, 2008; Karadey & İlker 2018; León und Núñez, 2013; Ümmet, 2015) oder Erwachsene (Butkovic, Tomas, Spanic, Vukasovic, Hlupic & Bratko, 2019), können dabei aber in der Regel positive bivariate Zusammenhänge und Vorhersagen des Selbstwerts durch alle jeweils berücksichtigten Grundbedürfnisse ermitteln (Duineveld, Parker, Ryan, Ciarrochi und Salmela-Aro, 2017), wenn auch meist nur querschnittlich (Butkovic et al., 2019; Evans & Liu, 2019; Heppner et al., 2008; Karadey & İlker 2018). Bei Ümmet (2015) hingegen erweisen sich nur Autonomie und soziale Eingebundenheit und bei León und Núñez (2013) nur die soziale Eingebundenheit als signifikant positive Prädiktoren für den Selbstwert, was ein Hinweis auf die speziellen Herausforderungen Studierender sein könnte. Insgesamt lassen die aufgeführten Studien nur bedingt Rückschlüsse auf die Frage zu, welche Bedeutung die drei Grundbedürfnisse im schulischen Umfeld für die Selbstwertentwicklung im Alter von 10–16 Jahren haben und welche Rolle die Lehrkräfte dabei spielen.

Dies gilt erst recht für eine möglicherweise geschlechtsspezifisch unterschiedliche Bedeutung der einzelnen Prädiktoren aufgrund einer entsprechend unterschiedlichen Sozialisation. So werden Mädchen laut Berk (2011, S. 367 ff) schon in der frühen Kindheit stärker zu Folgsamkeit und prosozialem Verhalten bei gleichzeitig mehr emotionaler elterlicher Zuwendung erzogen, während den Jungen mehr Selbstständigkeit und Selbstdurchsetzung zugestanden, aber auch von ihnen erwartet werden. Auch in der Grundschule werden die Mädchen von Lehrer*innen demnach häufiger für Gehorsam, die Jungen hingegen eher für Wissen und Kompetenz gelobt (Berk, 2011, S. 463 ff). Während die Mädchen somit eher mehr soziale Eingebundenheit für den Preis geringerer Autonomie erfahren, wird den Jungen eher mehr Autonomie zugestanden und die Bedeutung von Kompetenz

vermittelt. Ob sich nun in der Adoleszenz ein Nachholbedarf bei den zuvor jeweils eher vernachlässigten Bedürfnissen oder aber umgekehrt eine gesteigerte Erwartungshaltung bei den zuvor schon eher befriedigten Bedürfnissen bemerkbar macht, bleibt an dieser Stelle jedoch unklar, genauso wie die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Herausforderungen und Einflüsse während der Adoleszenz selbst (s. a. Summers-Effler, 2004). Eine Kontrolle entsprechender Interaktionen zwischen dem Geschlecht und den drei Grundbedürfnissen erscheint aber angebracht.

Vorliegende Untersuchung

Da während der Adoleszenz eine erneute und langfristig wirksame Weichenstellung der eigenen Selbstwertentwicklung zu erwarten ist (Steiger et al., 2014) und die Jugendlichen einen Großteil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen, erscheint es von erheblichem Interesse, ob und welchen Einfluss die Lehrkräfte auf die Selbstwertentwicklung der Jugendlichen nehmen können. Hierfür scheinen auf Seiten der Lehrkräfte unter anderem die Autonomiegewährung und die Kompetenzrückmeldungen in Frage zu kommen, während auf der Ebene der Peers insbesondere die soziale Eingebundenheit eine Rolle spielen dürfte.

Dabei ergeben sich anhand der oben dargestellten Untersuchungen gleich mehrere Forschungslücken im Hinblick auf die interessierende Altersgruppe, die Autonomiegewährung durch Lehrkräfte und die explizite Berücksichtigung einer mehrjährigen Selbstwertentwicklung. Auch die beiden Studien zum Einfluss der sozialen Eingebundenheit auf die Selbstwertentwicklung Jugendlicher lassen diesbezüglich Fragen offen, da hier entweder eine eher querschnittliche Vorhersage bei parallelen Veränderungen (Wagner et al., 2018) oder primär die gegenseitige Vorhersage der Ausprägungen zu den einzelnen Messzeitpunkten durch den jeweils vorangegangenen Messzeitpunkt (Gruenenfelder-Steiger et al., 2016) stattfindet. Demgegenüber sollen in der vorliegenden Untersuchung die mehrjährige(n) Selbstwertentwicklung(en) modelliert und sichtbar gemacht werden, wobei erwartungsgemäß eine solche mehrjährige Entwicklung schon durch frühe Erfahrungen in einer neuen Umgebung maßgeblich beeinflusst werden kann. In der vorliegenden Stichprobe können sich zudem dauerhafte Beziehungsaspekte zwischen den bis zum zehnten Schuljahr unveränderten Lehrkräfteteams und den einzelnen Schüler*innen schon im fünften Schuljahr etablieren.

Die Untersuchung erfolgt in drei aufeinander aufbauenden Analysen, welche für eine bessere Verständlichkeit nacheinander dargestellt werden, was auch für die Präzi-

sierung der jeweiligen Fragestellung und methodischen Umsetzung gilt. Dabei widmet sich die erste Analyse der Frage, ob es angemessener ist, von einer für alle Jugendlichen aussagekräftigen prototypischen Selbstwertentwicklung oder aber von mehreren Subpopulationen mit systematisch unterschiedlichen Selbstwertentwicklungen auszugehen. Das Ergebnis entscheidet sodann auch über die methodische Umsetzung der zweiten, inhaltlich zentralen Analyse zur Vorhersage der Selbstwertentwicklungen vom 5. bis 10. Schuljahr durch die Autonomiegewährung und Kompetenzrückmeldungen der Lehrkräfte sowie der sozialen Eingebundenheit unter den Peers, jeweils in der zweiten Hälfte des 5. Schuljahrs. Die dritte Analyse schließlich dient primär einer Überprüfung der kausalen Annahmen der zweiten Analyse.

Analyse 1: Selbstwertentwicklung vom 5. bis 10. Schuljahr

Für die Modellierung von Entwicklungsverläufen über mehrere Messzeitpunkte bieten sich derzeit unter anderem Wachstumskurvenmodelle (GCM) und Growth-Mixture-Modelle (GMM) an. Letztere stellen eine Erweiterung der GCM dahingehend dar, dass eine vorgegebene Anzahl an Clustern (statistische Bezeichnung: Klassen) aufgrund unterschiedlicher Entwicklungen ermittelt wird. Die so ermittelten Entwicklungsprofile lassen sich allerdings gerade bei nur zwei oder drei Clustern nicht automatisch im Sinne einer deutlichen Trennbarkeit zwischen den ermittelten Gruppen auf die individuellen Entwicklungsverläufe übertragen, was bei entsprechendem Ergebnis für die Verwendung eines GCM sprechen kann. Sofern aber mehrere deutlich trennbare und inhaltlich interpretierbare Entwicklungsprofile ermittelt werden, können diese als aussagekräftigere Repräsentation des Geschehens angesehen werden und stellen die Annahme unimodaler und tendenziell normalverteilter Entwicklungs-Slopes in der Gesamtstichprobe (GCM) in Frage.

Da systematische Unterschiede bei der Entwicklung des globalen Selbstwerts während der Adoleszenz als wahrscheinlich gelten können, wird eine GMM zur Ermittlung möglicher unterschiedlicher Entwicklungsprofile durchgeführt.

Stichprobe

Die Daten entstammen einer Multikohorten-Längsschnittstudie, welche die Bildungsverläufe von insgesamt 813 Schüler*innen an einer hessischen integrierten Ge-

samtschule (IGS) anhand jährlicher Fragebogenerhebungen von 2012 bis 2018 untersucht. Die Schule arbeitet mit dem Konzept von Jahrgangsteams, wobei 12 Klassenlehrer*innen und eine Förderschullehrkraft die jeweils sechs Klassen eines Jahrgangs vom fünften bis zehnten Schuljahr begleiten. Räumlich befindet sich jeder Jahrgang in einem eigenen Pavillon oder Gebäudeflügel, in dem sich auch das Teamzimmer der Lehrer*innen befindet.

Die insgesamt fünf Kohorten der Gesamtstudie umfassen alle Schüler*innen der fünften bis achten Jahrgangsstufe der ersten Erhebung 2012 sowie alle Schüler*innen der fünften Jahrgangsstufe ein Jahr später. Die Befragungen fanden jeweils im zweiten Schulhalbjahr bis zum Abschluss des zehnten Schuljahrs statt.

Für alle drei Analysen wurden nur die zwei Kohorten verwendet, die schon ab dem fünften Schuljahr befragt wurden, da die Angaben des fünften Schuljahrs eine zentrale Rolle in der zweiten, inhaltlich zentralen Analyse spielen. Sie umfasst damit 12 Schulklassen und zunächst 337 Schüler*innen (51 % weiblich).

Erhebungsinstrument

Für den globalen Selbstwert wurden vier Items aus der Studie „Individuation und sozialer Wandel“ (Kracke & Held, 1994) verwendet (Bsp.: „Im Allgemeinen habe ich viel Selbstvertrauen.“). Die interne Konsistenz ist gut (5. Sj.: $\alpha = .81$; 6. Sj.: $\alpha = .81$; 7. Sj.: $\alpha = .85$; 8. Sj.: $\alpha = .87$; 9. Sj.: $\alpha = .86$; 10. Sj.: $\alpha = .87$). Anhand kritischer Grenzen von CFI und TLI $> .90$ und RMSEA $< .08$ (Aichholzer, 2017, S. 128) lässt eine Messinvarianzanalyse über alle sechs Schuljahre (mit FIML) die Annahme strikter Messinvarianz angesichts akzeptabler Gütekriterien (CFI = .935; TLI = .937; RMSEA = .043) und der von konfigurationaler bis strikter Messinvarianz nur geringen Verschlechterung des CFI (.953; .949; .946; .935) und des RMSEA (.040; .040; .040; .043) zu. Aus dem strikt messinvarianten Modell wurden Faktorwerte ausgegeben, um sie als Indikatoren im Growth-Mixture-Modell zu verwenden. Dafür wurden nachträglich nur diejenigen Werte beibehalten, bei denen im jeweiligen Schuljahr für mindestens zwei der vier Aussagen Werte vorliegen. Dadurch verringerte sich die Größe der Stichprobe auf 334 Schüler*innen, für die zu mindestens einem Messzeitpunkt ein Skalenwert für den Selbstwert ermittelt werden konnte. Dabei liegen für 15.9 % der Stichprobe Skalenwerte für nur einen oder zwei der insgesamt sechs Messzeitpunkte vor (drei oder vier MZP: 23.1 %; fünf oder sechs MZP: 61.0 %).

Auswertung

Für die Ermittlung möglicher unterschiedlicher Entwicklungsverläufe des Selbstwerts wurden fünf Growth-Mixture-Modelle (1–5 Cluster) auf der Basis eines nichtlinearen Wachstumskurvenmodells mit Mplus 6 (Muthén & Muthén, 1998–2010) berechnet, bei dem zunächst ein linearer Slope definiert wird, von dessen insgesamt sechs Faktorladungen vier frei geschätzt werden. Auf diese Weise findet keine Vorgabe zur Verlaufsform der Selbstwertentwicklungen statt. Für jedes Modell wurden 4200 Anfangsberechnungen und 600 Abschluss-Optimierungen berechnet.

Ergebnis

Anhand des Lo-Mendell-Rubin-Tests (LMR) wurde nur für das Zwei-Cluster-Modell eine signifikant ($p = 0.000$) bessere Passung zu den Daten als bei einem Cluster weniger ermittelt. Dabei kam es bei allen 600 Optimierungen zu demselben Ergebnis und die durchschnittliche Zuordnungswahrscheinlichkeit liegt bei 89.9%. Für 215 Schüler*innen (64.4%, Abbildung 1, Cluster 1) ergibt sich demnach durchschnittlich ein leichter Anstieg des Selbstwerts vom fünften bis zehnten Schuljahr auf einem numerisch hohen Niveau, während der durchschnittliche Selbstwert der restlichen 119 Schüler*innen (35.6%, Cluster 2) im fünften Schuljahr sogar etwas höher ausfällt, bis zum achten Schuljahr aber deutlich bis auf ein numerisch mittleres Niveau absinkt und sich auch im zehnten Schuljahr nur geringfügig erholt.

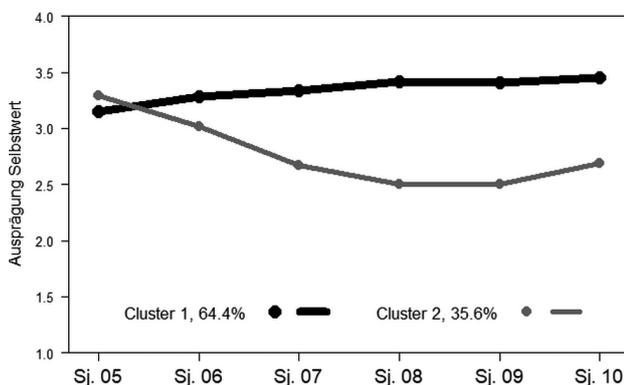


Abbildung 1. Modellbasierte Selbstwertentwicklungen der Zwei-Clusterlösung des nichtlinearen Growth-Mixture-Modells

Dabei fällt die Trennbarkeit der beiden unterschiedlichen Entwicklungsverläufe auch auf individueller Ebene pro Schuljahr mit annähernd zwei Standardabweichungen Abstand zwischen den beiden Mittelwerten ab dem ach-

ten Schuljahr sehr deutlich aus (5. Sj.: $d = -.36$; 6. Sj.: $d = .58$; 7. Sj.: $d = 1.40$; 8. Sj.: $d = 1.94$; 9. Sj.: $d = 1.93$; 10. Sj.: $d = 1.88$), was sich auch grafisch darstellen lässt (Abbildung 2). Diese Deutlichkeit der Trennbarkeit auf individueller Ebene im späteren Verlauf ist bei einer Ermittlung von nur zwei unterschiedlichen Entwicklungsprofilen keineswegs selbstverständlich und spricht nicht nur für die Zulässigkeit einer Verwendung dieser Klassenzuordnung als dichotome Variable, sondern stützt auch die Annahme einer frühen Weichenstellung der mehrjährigen Entwicklung, welche sich im späteren Verlauf nur noch in eher wenigen Fällen substantiell verändert.

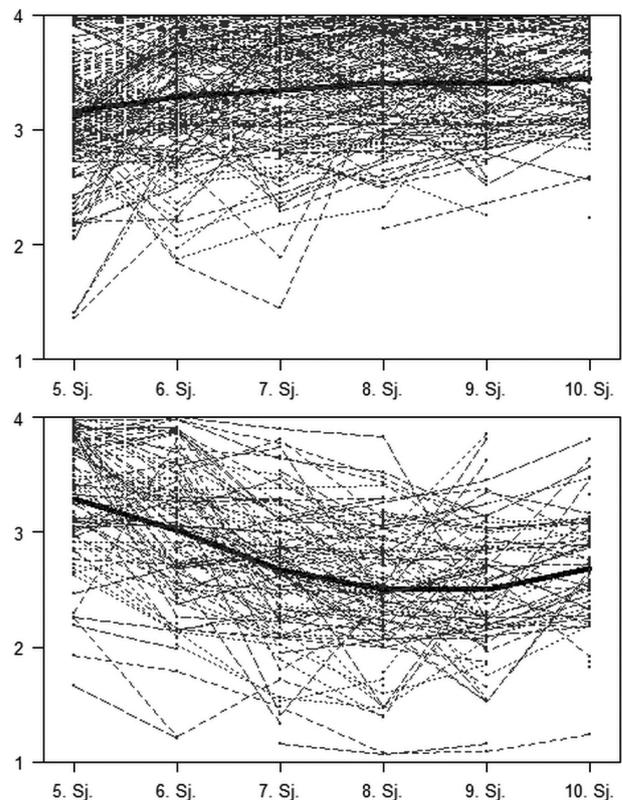


Abbildung 2. Individuelle Selbstwertverläufe in Cluster 1 (oben) und Cluster 2 (unten)

Bei der Zuteilung zu den beiden Entwicklungsverläufen zeigt sich zudem ein unerwartet deutlicher Geschlechtseffekt, welcher sich im Rahmen eines Chi²-Vierfelder-Tests auch als signifikant erweist ($p < 0.001$, $N = 334$) und einer mittleren Effektstärke (Cramers $V = .29$) entspricht: Während nur jeder fünfte Junge (21.8%) der Klasse mit sinkendem Selbstwert zugeordnet wird, trifft dies auf fast jedes zweite Mädchen (49.1%) zu.

Analyse 2: Vorhersage der Selbstwertentwicklung durch die drei Grundbedürfnisse

Die Vorhersage der Selbstwertentwicklung vom fünften bis zehnten Schuljahr durch die drei Grundbedürfnisse im schulischen Rahmen stellt die zentrale Fragestellung des vorliegenden Beitrags dar. Dabei werden die von den Schüler*innen wahrgenommene(n) Autonomiegewährung und Kompetenzrückmeldungen der Lehrkräfte und die soziale Eingebundenheit innerhalb der Peers, jeweils im fünften Schuljahr, als Prädiktoren genutzt. Dies ergibt sich aus folgender Überlegung: Als erstes Schuljahr in einer für die Schüler*innen neuen Umgebung, mit neuen, bis zum zehnten Schuljahr gleichbleibenden Lehrkräften und einer neuen Zusammensetzung der schulischen Peers, kann das fünfte Schuljahr als Beginn einer neuen Entwicklungsperiode des Selbstwerts verstanden werden, was durch die ungewöhnlich deutliche Unterscheidbarkeit in eine Gruppe mit stabiler und eine mit abnehmender Selbstwertentwicklung (Analyse 1) unterstützt wird. Diese dichotome Unterscheidung wird auch als abhängige Variable genutzt, wodurch sich die Vorhersage recht eindeutig auf die mehrjährige Selbstwertentwicklung als Ganzes bezieht, da der (gegenläufige) Mittelwertunterschied des Selbstwerts zwischen beiden Gruppen im fünften Schuljahr nur schwach ausgeprägt ist ($d = -.36$). Generell lässt sich dabei ein positiver Einfluss der Befriedigung der drei Grundbedürfnisse auf die Selbstwertentwicklung erwarten.

Dies führt zu der Hypothese, dass die von den Schüler*innen im fünften Schuljahr berichtete Gewährung von Autonomie und Kompetenzrückmeldungen durch die Lehrkräfte sowie die soziale Eingebundenheit im Rahmen der schulischen Peers die eigene Selbstwertentwicklung vom fünften bis zehnten Schuljahr positiv vorhersagen können.

Dabei werden auch mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich der Bedeutsamkeit der einzelnen Prädiktoren untersucht. Auf konkrete Annahmen zu der Art und Weise dieser Unterschiede wird allerdings verzichtet, da hierfür eine ausführlichere inhaltliche Aufarbeitung geschlechtsspezifischer Aspekte erforderlich wäre.

Stichprobe und Umgang mit fehlenden Werten

Die Stichprobe besteht aus denselben 334 Schüler*innen, für die in der ersten Analyse eine Zuordnung zu einem der beiden Entwicklungsverläufe des Selbstwerts ermittelt

wurde. Dabei ergeben sich für die Einzel-Items der drei Prädiktoren 19.2–24.6 % fehlende Werte pro Item, wobei für 19.2 % der Stichprobe gar keine Angaben zu den Prädiktoren vorliegen. Eine Multiple Imputation (MI) erschien vor diesem Hintergrund als bester Umgang mit den fehlenden Werten und wurde als Chained Equations mit mice (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) durchgeführt. Die Imputationen fanden auf Ebene der Einzelitems mit „PMM“ oder „logreg“ statt, als Prädiktoren wurden dabei passiv imputierte Skalenwerte und Interaktionen zur Erstellung 20 paralleler Datensätze verwendet.

Erhebungsinstrumente

Als Variable für die Selbstwertentwicklung wird die Zuordnung der Schüler*innen zu dem Cluster mit stabiler Selbstwertentwicklung (1) oder zu dem mit abnehmendem Selbstwert (0) aus Analyse 1 verwendet (s. a. Abb. 1)

Autonomie, Kompetenzrückmeldungen und soziale Eingebundenheit

Für die drei Grundbedürfnisse im fünften Schuljahr wurden insgesamt zehn Items der „Motivationsunterstützenden Unterrichtsmerkmale“ der Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“ (Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005) übernommen und eine Aussage leicht umformuliert. Drei Aussagen beziehen sich auf die Gewährung von Autonomie (Bsp.: „Im Unterricht habe ich die Möglichkeit neue Themen selbstständig zu erkunden“), drei auf die Kompetenzrückmeldungen der Lehrkräfte (Bsp.: „Im Unterricht informiert mich der Lehrer über meine Fortschritte.“) und vier auf die soziale Eingebundenheit (Bsp.: „Im Unterricht werde ich von den anderen in der Klasse kameradschaftlich behandelt.“). Die interne Konsistenz der sozialen Eingebundenheit ($\alpha = .85$) kann dabei als gut, für Autonomie ($\alpha = .60$) und Kompetenzrückmeldung ($\alpha = .60$) als noch akzeptabel gelten.

Auswertung

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden latente binäre Probit-Regressionen zur Vorhersage der Zugehörigkeit zur Klasse mit stabiler Selbstwertentwicklung vom fünften bis zehnten Schuljahr durch die von den Schüler*innen wahrgenommene Autonomie, Kompetenzrückmeldungen und soziale Eingebundenheit im fünften Schuljahr, auch unter Kontrolle des Geschlechts und nach Geschlechtern getrennt („grouping“), berechnet. Die

Tabelle 1. Latente Probit-Regressionen zur Vorhersage der Selbstwert-Entwicklung (0 = sinkend, 1 = stabil), 5.–10. S.j., multipel imputiert, $N = 334$

Merkmal	Modell 1		Modell 2		Jungen ($N=165$)		Mädchen ($N=169$)	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Autonomie	0.94	.003	0.93	.006	0.54	.397	1.15	.002
Kompetenz	- 1.01	.068	- 1.03	.077	- 0.95	.351	- 0.92	.168
Eingebundenheit	0.04	.849	0.02	.923	0.20	.594	- 0.18	.540
Geschlecht ^a	—	--	- 0.76	.000	—	--	—	--

Anmerkungen: *p* = zweiseitige Irrtumswahrscheinlichkeit; a: Jungen = 0, Mädchen = 1; Gütekriterien: Modell 1: RMSEA = .05, CFI = .94, TLI = .92, NPar = 37; Modell2: RMSEA = .04, CFI = .96, TLI = .94, NPar = 38; geschlechtergetrennt (grouping, strikt invariant): RMSEA = .04, CFI = .96, TLI = .96, NPar = 50.

Analysen fanden mit Mplus 6 (Muthén & Muthén, 1998–2010) statt.

Für die zusätzlichen Angaben zu Mittelwertunterschieden zwischen Jungen und Mädchen wurden für die Ermittlung der Signifikanzen manifeste Regressionen mit dem Geschlecht als Prädiktor und den indirekt imputierten Mittelwertskalen als Kriterien berechnet, während die Effektstärken anhand der gepoolten Mittelwerte und Varianzen berechnet wurden.

Ergebnisse

Für die drei Grundbedürfnisse lässt sich zunächst feststellen, dass es im fünften Schuljahr keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt. Demgegenüber fallen die Angaben zum Selbstwert schon im fünften Schuljahr bei den Jungen im Durchschnitt signifikant positiver aus ($p = .009$, $d = .30$). Dieser Unterschied erreicht ab dem achten Schuljahr ein $d > .70$ und fällt somit in dieser Stichprobe sehr deutlich aus.

Bei der Vorhersage der Selbstwertentwicklung vom fünften bis zehnten Schuljahr im Rahmen einer latenten Probit-Regression über die gesamte Stichprobe sagt ausschließlich ein größeres Ausmaß gewährter Autonomie im fünften Schuljahr eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine stabile Selbstwertentwicklung in den kommenden Jahren signifikant vorher (Tabelle 1, Modell 1). Dieser Effekt ändert sich durch die zusätzliche Berücksichtigung des Geschlechts nicht (Modell 2). Bei geschlechtergetrennter Betrachtung jedoch zeigt sich dieser Effekt nur bei den Mädchen, während bei den Jungen keiner der drei Prädiktoren signifikant wird. Ein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen lässt sich dabei anhand der Schätzfehler (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003, S. 46) nicht ermitteln.

Hinsichtlich der Fragestellung lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte die Selbstwertentwicklung zumindest der Mädchen durch die Gewährung von Autonomie positiv beeinflussen können.

Analyse 3: Überprüfung der kausalen Annahmen bei der Vorhersage späterer Selbstwertausprägungen durch die Autonomie im fünften Schuljahr

Um die in der zweiten Analyse implizierte Kausalität bei der Vorhersage der Selbstwertentwicklung durch die gewährte Autonomie im fünften Schuljahr zu überprüfen, werden in dieser Analyse latente Cross-Lagged-Panel-Modelle (CLP) zwischen Autonomie und Selbstwert berechnet, wobei, analog zur Vorhersage der Entwicklung in der Probit-Regression, immer das fünfte Schuljahr als erster Messzeitpunkt und jedes der weiteren Schuljahre als jeweils zweiter Messzeitpunkt verwendet werden, sodass die vorherzusagende Entwicklung auf die verschiedenen Modelle aufgeteilt wird.

Auch der Umstand, dass die gewährte Autonomie speziell bei den Mädchen die Wahrscheinlichkeit für eine stabile Selbstwertentwicklung positiv beeinflusst, soll dabei überprüft werden, da auch die unterschiedlichen Basiswahrscheinlichkeiten für eine stabile Selbstwertentwicklung (78.2% der Jungen versus 50.9% der Mädchen) dazu geführt haben könnten, dass jegliche Prädiktoren bei den Mädchen eher signifikant werden können als bei den Jungen, was sich allerdings auch in den CLP, wenn auch weniger sichtbar, auswirken kann.

Analog zu den Ergebnissen der zweiten Analyse wird demnach erwartet, dass die Autonomiegewährung im fünften Schuljahr insbesondere bei den Mädchen auch im Rahmen der latenten Cross-Lagged-Panel-Modelle spätere Selbstwertausprägungen einseitig vorhersagt.

Stichprobe und Umgang mit fehlenden Werten

Die Stichprobe umfasst weiterhin dieselben 334 Schüler*innen. Für die Einzel-Items von Autonomie und

Tabelle 2. Latente Cross-Lagged-Panel-Modelle, Autonomie und Selbstwert, multipel imputiert, $N = 334$

Modell	Au → Au		Sw → Au		Au → Sw		Sw → Sw		R ² in %	
	β	p	β	p	β	p	β	p	Au	Sw
Gesamtstichprobe										
5 → 6	.55	.000	.04	.629	.30	.000	.43	.000	32.1	34.5
5 → 7	.44	.000	.10	.289	.16	.085	.39	.000	23.0	22.2
5 → 8	.29	.006	.20	.014	.22	.016	.27	.000	15.7	15.7
5 → 9	.30	.004	.15	.112	.26	.002	.28	.001	13.9	18.9
5 → 10	.28	.010	-.03	.779	.20	.076	.22	.025	8.5	11.6
Jungen – geschlechtergetrenntes Modell (grouping)										
5 → 6	.58	.000	.08	.547	.25	.060	.37	.001	37.5	25.3
5 → 7	.34	.022	.22	.082	.10	.493	.35	.007	20.8	16.0
5 → 8	.26	.053	.21	.070	.10	.446	.32	.009	14.7	13.3
5 → 9	.32	.043	.18	.187	.18	.177	.32	.018	17.5	17.2
5 → 10	.35	.011	-.08	.584	.03	.818	.29	.014	13.0	10.2
Mädchen – geschlechtergetrenntes Modell (grouping)										
5 → 6	.58	.000	.08	.560	.35	.001	.44	.000	37.6	39.9
5 → 7	.53	.000	.01	.952	.20	.069	.40	.000	28.8	24.6
5 → 8	.31	.036	.25	.056	.33	.005	.18	.087	20.3	18.0
5 → 9	.31	.010	.14	.214	.34	.002	.21	.053	14.2	19.8
5 → 10	.26	.101	.04	.783	.32	.021	.11	.391	8.6	14.7

Anmerkungen: p = zweiseitige Irrtumswahrscheinlichkeit; latente CLP-Modelle Gesamtstichprobe (stark invariant): RMSEA = .05-.06, CFI = .93-.96, TLI = .92-.95, NPar = 45; latente CLP-Modelle geschlechtergetrennt (grouping, stark invariant): RMSEA = .07-.08, CFI = .89-.92, TLI = .88-.91, NPar = 80.

Selbstwert vom fünften bis neunten Schuljahr ergeben sich 16.5–31.3% fehlende Angaben pro Item, im zehnten Schuljahr 44.0–46.1%. Auch für diese Modelle wurden 20 parallele Datensätze mit mice (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) imputiert.

Erhebungsinstrumente

Der Selbstwert wurde mit den gleichen Items wie in Analyse 1 und die Autonomie mit denen aus Analyse 2 erfasst. Dabei verbessern sich die Reliabilitäten der Autonomie ab dem siebten Schuljahr (6. Sj.: $\alpha = .63$; 7. Sj.: $\alpha = .77$; 8. Sj.: $\alpha = .70$; 9. Sj.: $\alpha = .80$; 10. Sj.: $\alpha = .75$). Über alle sechs Messzeitpunkte wurde vor der MI (mit FIML) für die Gesamtstichprobe eine starke Messinvarianz ermittelt (CFI = .998; TLI = .997; RMSEA = .007), da CFI und RMSEA von starker zu strikter Messinvarianz deutlich nachlassen (strikt: CFI = .946; RMSEA = .034).

Auswertung

Die latenten CLP-Modelle wurden sowohl für die Gesamtstichprobe als auch geschlechtergetrennt (grouping) mit starker Messinvarianz berechnet. Bei den geschlechtergetrennten Modellen fallen die Gütekriterien dabei

grenzwertig aus (Tab. 2), was in Kauf genommen wurde, da bei einer auch möglichen schwach messinvarianten Modellierung mit ihren erwartungsgemäß besseren Gütekriterien die sowieso schon sehr große Anzahl zu schätzender Parameter (im Verhältnis zur Stichprobengröße) noch anwachsen würde. Die Analysen fanden mit Mplus 6 (Muthén & Muthén, 1998–2010) statt.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der CLP-Modelle unterstützen die Ergebnisse der Probit-Regressionen zur Vorhersage der Selbstwertentwicklung, was insbesondere bei den geschlechtergetrennten Modellen deutlich wird (Tabelle 2).

So zeigt sich speziell bei den Mädchen eine klare Ergebnisstruktur, bei der die Vorhersage des späteren Selbstwerts durch die Autonomie im fünften Schuljahr insbesondere für das sechste, achte, neunte und zehnte Schuljahr eindeutig signifikant und auch ungewöhnlich deutlich ($\beta > .30$) ausfällt, während eine Vorhersage der Autonomie durch den früheren Selbstwert nur im achten Schuljahr und nur bei einseitiger Testung signifikant wird ($\beta = .25$; $p = .056$). Die Vorhersage des Selbstwerts durch die Autonomieausprägung des fünften Schuljahrs fällt ab dem achten Schuljahr sogar stärker aus als die Vorhersage durch die Selbstwertausprägung des fünften Schuljahrs,

welche auch nur noch einseitig signifikant ($p < .10$) bzw. im zehnten Schuljahr gar nicht mehr signifikant wird. Demgegenüber nimmt die normative Stabilität des Selbstwerts (im Rahmen dieser Modelle) bei den Jungen über die unterschiedlichen Zeiträume nur geringfügig ab, wobei eine systematische Beeinflussung durch die im fünften Schuljahr gewährte Autonomie nicht erkennbar wird. Auch in diesen Modellen sind die Unterschiede der Vorhersage des Selbstwerts durch die frühere Autonomie zwischen Jungen und Mädchen anhand der Schätzfehler (Cohen et al., 2003, S. 46) nicht signifikant. In der Gesamtstichprobe wiederum überwiegt die Vorhersage des späteren Selbstwerts durch die frühere Autonomie.

Die Ergebnisse unterstützen hinsichtlich der Vorhersage des späteren Selbstwerts durch die Autonomiegewährung im fünften Schuljahr die Ergebnisse der Probitregression, und ermitteln dabei für die Mädchen eine weitgehend einseitige Vorhersage.

Diskussion

Selbstwertentwicklung

In der ersten Analyse wurden zwei unterschiedliche, insbesondere ab dem achten Schuljahr auch auf individueller Ebene deutlich trennbare Entwicklungsverläufe des Selbstwerts vom fünften bis zehnten Schuljahr ermittelt, eine stabil hohe und eine von zunächst genauso hohem Niveau stark abnehmende Selbstwertentwicklung. Diese deutliche Trennbarkeit, ermöglicht nicht nur die Verwendung dieser Gruppenzuordnung als dichotome Variable zur Vorhersage der Selbstwertentwicklung, sondern unterstützt auch die Annahme einer über mehrere Jahre wirksamen Weichenstellung, bei der der dichotome Unterschied zwischen einem stabilen und einem absinkenden Selbstwert auch inhaltlich im Vordergrund zu stehen scheint. Sofern dieser Eindruck stimmt, sollten sich etwaige weitere Einflüsse auf den Selbstwert nach dem fünften Schuljahr insbesondere im Zeitraum vom fünften bis achten Schuljahr, in den auch der Beginn des Adoleszenz fällt, auffinden lassen.

Die Gewährung von Autonomie beeinflusst die Selbstwertentwicklung der Mädchen positiv

Bei der Vorhersage der Selbstwertentwicklung erwies sich im Rahmen der Probit-Modelle nur die von den Schüler*innen berichtete Autonomiegewährung der Lehrkräfte im fünften Schuljahr als signifikanter Prädiktor für die

Vorhersage einer stabilen Selbstwertentwicklung bis zum zehnten Schuljahr in der Gesamtstichprobe und dies insbesondere bei den Mädchen. Bei diesen lässt sich der Effekt auch über mehrere latente Cross-Lagged-Panel-Modelle hinweg in ungewöhnlich deutlicher Weise als einseitige Beeinflussung des Selbstwerts durch das frühere Ausmaß gewährter Autonomie bestätigen, auch und gerade über Zeiträume von vier und fünf Jahren. Die Idee einer frühen Weichenstellung der Selbstwertentwicklung wird durch diese Vorhersagbarkeit schon im fünften Schuljahr zusätzlich unterstützt. Dass die Beeinflussung der Selbstwertentwicklung durch die Autonomiegewährung im fünften Schuljahr speziell bei den Mädchen signifikant wird, deutet im Sinne der ursprünglichen Überlegungen darauf hin, dass hier eher ein Nachholbedarf aufgrund ansonsten erwartungsgemäß eher geringerer autonomer Entfaltungsmöglichkeiten (Berk, 2011, S. 367 ff, S. 463 ff) wirksam wird. Aber auch der Umstand, dass sich die hier verwendeten Angaben speziell auf eine Autonomie im Rahmen der schulischen Lernprozesse beziehen, könnte besonders die Mädchen ansprechen, denen wiederholt besser angepasste lernrelevante Verhaltensweisen attestiert wurden (Hannover & Kessels, 2011). Demgegenüber scheinen Jungen das eigene Autonomiebedürfnis eher in Form einer geringeren Anpassung an schulische Anforderungen (Hannover & Kessels, 2011) und damit auch generell in stärkerer Abgrenzung gegenüber den Lehrkräften zu befriedigen.

Gleichzeitig lässt die normative Stabilität des Selbstwerts bei den Jungen in den CLP auch über den gesamten Untersuchungszeitraum von vier und fünf Jahren nur geringfügig, bei den Mädchen hingegen ab dem achten Schuljahr sehr deutlich nach. Da die Mädchen bis ungefähr dem sechsten Schuljahr eher weniger auf ihre Geschlechtsrolle festgelegt sind als die Jungen (Berk, 2011, S. 463 ff), stellt die wieder zunehmende, auch selbstwertrelevante Bedeutung einer Selbst- und Fremdwahrnehmung als „feminin“ in der frühen Adoleszenz (Berk, 2011, S. 564 f) bei ihnen eine stärkere Veränderung der Voraussetzungen für den eigenen Selbstwert dar, welche ein Grund für eine geringere normative Stabilität des Selbstwerts in dieser Altersphase sein könnte.

Kompetenzrückmeldungen und soziale Eingebundenheit

Dass sich bei beiden Geschlechtern die Kompetenzrückmeldungen nicht als prädiktiv für die folgende Selbstwertentwicklung zeigen, wirft einerseits die Frage auf, welche Bedeutung schulische oder akademische Kompetenzen in diesem Alter für den globalen Selbstwert der Jugendlichen haben, lässt sich aber andererseits auch

darauf zurückführen, dass die Kompetenzrückmeldungen der Lehrkräfte grundsätzlich nicht der eigenen Kompetenzwahrnehmung der Schüler*innen entsprechen müssen, zumal die attributionstheoretischen Implikationen der jeweiligen Rückmeldungen (Ziegler & Finsterwald, 2008, S. 423 ff) aus den Itemformulierungen nicht hervorgehen. Angesichts dieser Einschränkungen bleibt als nächstes abzuklären, welchen Einfluss das in der Studie ebenfalls erhobene akademische Selbstkonzept der Schüler*innen auf ihre Selbstwertentwicklung hat, und welche Zusammenhänge zwischen den Kompetenzrückmeldungen der Lehrkräfte und dem akademischen Selbstkonzept der Schüler*innen bestehen.

Dass sich auch die soziale Eingebundenheit nicht als signifikanter Prädiktor für die folgende mehrjährige Selbstwertentwicklung erweist, lässt sich wohl dadurch erklären, dass es gerade während der Adoleszenz zu deutlichen Veränderungen der sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen kommen kann, deren möglicher Einfluss auf den Selbstwert sich demnach nicht allein im fünften Schuljahr verorten lässt.

Einschränkungen

Wie alle statistischen Auswertungen können auch längsschnittliche Modelle in den Humanwissenschaften immer nur einen kleinen Ausschnitt einer komplexen Wirklichkeit erfassen. Im vorliegenden Fall lag dabei der Fokus auf einer schon frühzeitig identifizierbaren Beeinflussung der nachfolgenden mehrjährigen Entwicklung, was angesichts der zu diesem Zeitpunkt noch nicht etablierten Entwicklungsunterschiede auch hinsichtlich der kausalen Annahmen des Modells dankbar ist. Eine mögliche spätere Beeinflussung durch die Veränderungen der als Prädiktoren genutzten Merkmale wird dabei nicht berücksichtigt, aber auch nicht grundsätzlich ausgeschlossen: Gerade bei der sozialen Eingebundenheit könnte sich eine geeignete Berücksichtigung von Veränderungen über die Zeit in weiteren Analysen lohnen.

Insbesondere hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse stellen sich gleich mehrere Fragen. Gerade die Besonderheiten der hier vorliegenden schulischen Organisation und hier vor allem die Lehrkräfteteams stellen einen für die Untersuchung entscheidenden Unterschied zu den üblicherweise regelmäßig erfolgenden und statistisch kaum kontrollierbaren Lehrkräftewechseln in den meisten Schulen dar. Der Umstand gleichbleibender Lehrkräfte war dabei ein entscheidender Ausgangspunkt für die Annahme einer langfristig wirksamen Beeinflussung der Selbstwertentwicklung der SchülerInnen durch das Verhalten der Lehrkräfte, wie es sich schon im fünften Schuljahr zeigt und in den folgenden Jahren ver-

mutlich tendenziell fortsetzt. Ob sich der hier ermittelte Einfluss der Autonomie auf die Selbstwertentwicklung auch im Falle regelmäßig stattfindender Wechsel der Lehrkräfte auffinden lässt, kann demnach nicht als gesichert gelten. Die grundsätzliche Bedeutung des hier ermittelten Einflusses würde dadurch aber möglicherweise nur überdeckt und nicht generell in Frage gestellt werden. Für die Frage der Replizierbarkeit dieses Ergebnisses wären demnach zunächst Untersuchungen an anderen Stichproben mit gleichermaßen gleichbleibenden Lehrkräfteteams wünschenswert.

Auch die hier ermittelte Zweiteilung der Selbstwertentwicklungen (stabil vs. nachlassend) könnte bei häufigeren Lehrkräftewechseln möglicherweise weniger eindeutig ausfallen. Tatsächlich stand in der vorliegenden Untersuchung die Eignung dieser Zweiteilung als dichotome Skala für die folgenden Untersuchungen in der vorliegenden Stichprobe im Vordergrund. Gerade die Annahme, dass bestimmte potentiell selbstwertschädigende Erfahrungen jeweils nur von einem Teil der Jugendlichen gemacht werden, lässt das vorliegende Ergebnis aber auch als inhaltlich plausibel erscheinen und legt eine weitere Überprüfung dieses Aspekts in anderen Stichproben nahe. Dabei ist zu beachten, dass für eine statistische Ermittlung entsprechender Gruppierungen eine genügend große Anzahl von Personen derartige Erfahrungen mehr oder weniger gleichzeitig machen muss, wofür es besonders kritische Altersphasen, wie hier die beginnende Adoleszenz, geben dürfte.

Schließlich erweist sich in der vorliegenden Stichprobe auch der durchschnittliche Geschlechtsunterschied der Selbstwertausprägungen ($d > .70$ ab dem achten Schuljahr) als ungewöhnlich groß (s. a. Kling et al., 1999). Auch insgesamt werfen gerade die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Ergebnisse diverse weitergehende Fragen auf und erfordern weitere Untersuchungen mit einem expliziten Fokus auf geschlechtsspezifische Anforderungen, Erfahrungshintergründe und Selbstdefinitionen.

Literatur

- Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16670-0>
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I. & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 43–54. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.06.006>
- Bos, A. E. R., Huijding, J., Muris, P., Vogel, L. R. R. & Biesheuvel, J. (2010). Global, contingent and implicit self-esteem and psychopathological symptoms in adolescents. *Personality and In-*

- Individual Differences*, 48, 311–316. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.10.025>
- Butkovic, A., Tomas, J., Spanic, A. M., Vukasovic Hlupic, T. & Bratko, D. (2019). Emerging adults versus middle-aged adults: Do they differ in psychological needs, self-esteem and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 21 (3), 779–798. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00106-w>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3. Aufl.). New York: Routledge.
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J. & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53 (10), 1978–1994. <https://doi.org/10.1037/dev0000364>
- Evans, P. & Liu, M. Y. (2019). Psychological needs and motivational outcomes in a high school orchestra program. *Journal of Research in Music Education*, 67 (1), 83–105. <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80943-8>
- Gruenenfelder-Steiger, A. E., Harris, M. A. & Fend, H. A. (2016). Subjective and objective peer approval evaluations and self-esteem development: A test of reciprocal, prospective, and long-term effects. *Developmental Psychology*, 52 (10), 1563–1577. <https://doi.org/10.1037/dev0000147>
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 89–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Heppner, W. L., Kernis, M. H., Nezelek, J. B., Foster, J., Lakey, C. E. & Goldman, B. M. (2008). Within-person relationships among daily self-esteem, need satisfaction, and authenticity. *Psychological Science*, 19 (11), 1140–1145. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02215.x>
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Karadey, E. & İlker, G. E. (2018). Predictors of self-esteem in physical education: Self-determination perspective. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5 (2), 39–47. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.02.005>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125 (4), 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Kracke, B. & Held, M. (1994). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Individuation und sozialer Wandel“*. Arbeitsbericht, Universität Mannheim.
- León, J. & Núñez, J. L. (2013). Causal ordering of basic psychological needs and well-being. *Social Indicators Research*, 114 (2), 243–253. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0143-4>
- Mund, M. & Neyer, F. J. (2016). Rising high or falling deep? Pathways of self-esteem in a representative German sample. *European Journal of Personality*, 30, 341–357. <https://doi.org/10.1002/per.2063>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus User's Guide*. (6. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Orth, U., Erol, R. Y. & Luciano (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144 (10), 1045–1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000161>
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"*. Teil 1: Befragungsinstrumente (Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K., Hrsg.) (Materialien zur Bildungsforschung Nr. 13). Frankfurt am Main: GPF u.a.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sowislo, J. F. & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W. & Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106 (2), 325–338. <https://doi.org/10.1037/a0035133>
- Summers-Effler, E. (2004). Little girls in women's bodies: Social interaction and the strategizing of early breast development. *Sex Roles*, 51, 29–44. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000032307.16204.ec>
- Tomaka, J., Morales-Monks, S. & Shamaley, A. G. (2013). Stress and coping mediate relationships between contingent and global self-esteem and alcohol-related problems among college drinkers. *Stress and Health*, 29, 205–213. <https://doi.org/10.1002/smi.2448>
- Ümmer, D. (2015). Self esteem among college students: a study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1623–1629. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.813>
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. <https://www.jstatsoft.org/v45/i03/>
- Wagner, J., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Self-esteem development in the school context: The roles of intrapersonal and interpersonal social predictors. *Journal of Personality*, 86, 481–497. <https://doi.org/10.1111/jopy.12330>
- Wouters, S., Duriez, B., Luyckx, K., Klimstra, T., Colpin, H., Soenens, B. & Verschuere, K. (2013). Depressive symptoms in university freshmen: Longitudinal relations with contingent self-esteem and level of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 47, 356–363. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.03.001>
- Ziegler, A. & Finsterwald, M. (2008). Attributionstraining. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 416–427)*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Universität Kassel.

Prof. Dr. Hans Peter Kuhn

Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Kassel
Nora-Platiel-Str. 1
34127 Kassel
hpkuhn@uni-kassel.de