

BIELEFELDER ARBEITEN ZUR SOZIALPSYCHOLOGIE

Psychologische Forschungsberichte,  
herausgegeben von Hans Dieter Mummendey,  
Universität Bielefeld

Nr.127 (März 1986)

Joachim Stiensmeier:

Fragebogen zur Erfassung des  
Selbstkonzepts Begabung in  
leistungs- und anschlussthema-  
tischen Kontexten (SKB-L+A-K)

Das Konzept, das man von den eigenen Fähigkeiten und Begabungen hat, übt einen bedeutsamen Einfluß sowohl auf handlungsbegleitende Gedanken und Gefühle als auch auf Verhalten aus. In dieser Arbeit wird die Erstellung und Validierung eines Fragebogens (SKB-L+A-K) zur Erfassung des Begabungskonzepts in leistungs- und anschlufthematischen Kontexten berichtet. Anhand der Daten zweier studentischer Stichproben und einer Lehrlingsstichprobe wurden Itemanalysen und Reliabilitätsberechnungen vorgenommen; an drei weiteren studentischen Stichproben wurde die Validität geprüft. Hierbei erwies sich der erstellte Fragebogen als reliables Meßinstrument, wobei der Fragebogen das leistungsthematische Begabungskonzept etwas zuverlässiger erfaßt als das anschlufthematische Begabungskonzept. Darüber hinaus scheint der Fragebogen das Begabungskonzept bei Studenten zuverlässiger zu erfassen als bei Lehrlingen. Bisher vorliegende Hinweise zur Validität lassen den SKB-L+A-K als valides Meßinstrument erscheinen.

The concept of ones own abilities significantly influences action-accompanying thoughts and feelings as well as overt behavior. The construction and validation of a questionnaire (SKB-L+A-K), which measures the concept of ability, is described in this article. The data from two student and one apprentice samples was itemanalysed, the scale was calculated from the data of three further student samples. The constructed questionnaire indicated good psychometric properties, despite the fact that these properties are better for students than for apprentices.

## 1. Fragestellung

Ergebnisse einer Reihe von Untersuchungen geben Grund zu der Annahme, daß das Konzept, welches Personen von der eigenen Begabung haben, einen bedeutsamen Einfluß auf deren Verhalten und Erleben ausübt (Meyer, 1984). Unter Konzept von der eigenen Begabung wird hierbei die Summe der Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen hinsichtlich der Bewältigung verschiedener Aufgaben und Situationen verstanden (vgl. Brookover & Erickson, 1975).

Schätzen Personen ihre Fähigkeiten als gering ein, so wählen sie (wenn eine Wahlmöglichkeit gegeben ist) im Vergleich zu Personen, die ihre Fähigkeiten als hoch einschätzen, eher leichtere Aufgaben, vermeiden es häufiger Informationen über die Höhe ihrer Leistung einzuholen und zeigen unter bestimmten Bedingungen weniger Ausdauer (vgl. zsf. Meyer, 1983). Darüber hinaus beeinflußt die Höhe des Begabungskonzepts welche Ursachen man für Erfolg und Mißerfolg verantwortlich macht (Meyer, 1981; Schwarzer & Jerusalem, 1982). Weiterhin gibt es unter bestimmten Bedingungen Zusammenhänge zwischen der Höhe des Begabungskonzepts und der Höhe der Leistung (Mabe & West, 1982, Hansford & Hattie, 1982).

Hansford & Hattie analysieren den Zusammenhang zwischen Begabungskonzept und Leistung u.a. in Abhängigkeit vom zur Erhebung des Begabungskonzepts verwendeten Fragebogen. Hierbei zeigen sie, daß sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen Begabungskonzept und Leistung vor allem dann ergeben, wenn der eingesetzte Begabungskonzept-Fragebogen nur Items beinhaltet, die sich auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten beziehen. Wird die Höhe des Begabungskonzepts dagegen mit globalen 'Self-esteem' Fragebögen (wie z. B. dem Self-esteem Inventory von Coopersmith, 1967) erhoben, dann ergeben sich nur schwache, wenig bedeutsame Zusammenhänge zur Leistungsgüte.

Obschon das Begabungskonzept auf derart viele Verhaltens- und Erlebensbereiche Einfluß ausübt, liegt im deutschen Sprachraum bisher kein

zufriedenstellendes Meßinstrument zu dessen Erhebung vor. Zwar stellten Meyer (1972) sowie Schwarzer (1981) Begabungskonzept-Fragebögen vor, doch sind diese aus verschiedenen Gründen zur Erfassung des Begabungskonzepts nur bedingt geeignet. So soll der Fragebogen von Schwarzer positive sowie negative Kompetenzerwartungen bezüglich der subjektiven Kontrollierbarkeit schulischer Leistungssituationen erfassen. Ein Nachteil dieses Fragebogens ist darin zu sehen, daß er nicht nur Begabungskonzepteneinschätzungen, sondern auch Kontrollerwartungen, die nicht mit der Wahrnehmung der eigenen Begabung in Zusammenhang stehen, erfragt (Beispielitem: Es ist zwecklos den ganzen Nachmittag an den Hausaufgaben zu büffeln. Ich weiß ja doch nie, ob sie am nächsten Tag nachgesehen werden.). Einschätzungen der eigenen Begabung und Kontrollerwartungen werden jedoch zu einem Punktwert zusammengefaßt. Darüber hinaus erscheint dieser Fragebogen zur Erhebung des Begabungskonzepts in Untersuchungen, bei denen die Befragten keine Schüler sind, nur wenig geeignet, da ausschließlich schulische Leistungssituationen thematisiert werden.

Im Fragebogen von Meyer wird die Höhe des Begabungskonzepts anhand von acht forced-choice Items erfaßt. Zwar wurde dieser Fragebogen häufig nutzbringend zu Forschungszwecken eingesetzt (vgl. Meyer, 1984), doch scheint er im oberen Begabungskonzept-Bereich nicht genügend zu differenzieren. So erreichten in einer Studie von Stiensmeier (1985d) 24 von 80 befragten Studenten den Höchstwert von 8 Punkten.

Die bestehende Diskrepanz zwischen der offensichtlichen Relevanz des Begabungskonzepts für die Vorhersage von Verhalten und Erleben und der bisher unzureichenden Meßmethodik ließ es ratsam erscheinen, einen Begabungskonzept-Fragebogen neu zu erstellen. Hierbei sollten die Mängel bisher vorliegender Meßinstrumente beseitigt werden. Somit sollte der neu zu erstellende Fragebogen nur Items umfassen, die eindeutig Einschätzungen der eigenen Begabung thematisieren und auch im oberen Begabungskonzeptbereich noch genügend differenzieren. Außerdem sollte er

nicht nur Items umfassen, die (schulische) Leistungssituationen thematisieren, sondern auch Items, die sich auf an-schlußthematische Situationen beziehen.

## 2. Untersuchungen zur Reliabilität

### 2.1 Methode

Anhand der oben beschriebenen Kriterien wurde ein Itempool erstellt, der zunächst 22 leistungs- und 12 an-schlußthematische Items umfaßte (Bei allen weiteren Auswertungen werden die leistungs- und an-schlußthematischen Items als zwei getrennte Unterskalen, leistungs- bzw. an-schlußthematisches Begabungskonzept, betrachtet.). Diese wurden im Rahmen einer Voruntersuchung einer studentischen Stichprobe vorgelegt. Die anhand der Daten dieser Stichprobe durchgeführte Itemanalyse sprach für eine Skalenverkürzung auf 20 leistungs- und 10 an-schlußthematische Items. Außerdem wurden einige Items leicht umformuliert. Das leistungsthematische Begabungskonzept wird durch Items wie: "Bei vielen Prüfungen weiß ich vorher, daß ich sie bestehen werde" erfaßt, das an-schlußthematische Begabungskonzept durch Items wie: "Ich glaube, ich kann gut mit einer Person des anderen Geschlechts Kontakt aufnehmen" (Wortlaut aller Items siehe Anhang). Die Versuchspersonen haben bezüglich jeder Aussage anzugeben, ob diese auf die eigene Person (1) in keiner Weise, (2) etwas, (3) weitgehend oder (4) voll und ganz zutrifft. Der so zu erreichende Begabungskonzeptkennwert kann je nach Unterskala zwischen 20 bzw. 10 und 80 bzw. 40 Punkte schwanken.

Der neu erstellte Fragebogen wurde drei verschiedenen Analysestichproben (zwei studentischen und einer Lehrlingsstichprobe) zur Bearbeitung vorgegeben. Die erste studentische Stichprobe umfaßte 100 (40 männlich und 60 weiblich), die zweite studentische Stichprobe 272 Studierende (102 männlich und 170 weiblich) verschiedener Fachrichtungen der Univer-

sität Bielefeld. 64 männliche und 12 weibliche Berufsschüler bildeten die dritte Stichprobe. Alle erlernten einen Handwerksberuf. 14 Schüler hatten eine fachgebundene bzw. eine allgemeine Hochschulreife, 35 einen Real-, 26 einen Hauptschul- und einer einen Sonderschulabschluß. Die Teilnehmer der beiden studentischen Stichproben bearbeiteten den Fragebogen in Seminarräumen der Universität Bielefeld zusammen mit anderen Kommilitonen (bis zu 10 Teilnehmer gleichzeitig), die Berufsschüler während ihres Berufsschulunterrichts in ihren Klassen.

## 2.2 Ergebnisse

Tabelle 1 gibt die Trennschärfen, Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items getrennt für jede der drei untersuchten Stichproben wieder. Bezogen auf die beiden studentischen Stichproben ergeben sich zufriedenstellende bis sehr gute Trennschärfen, wobei die leistungsthematischen Items durchschnittlich trennschärfer sind als die anschlufthematischen Items. Im Vergleich zu den studentischen Stichproben erweisen sich die Items beider Unterskalen in der Lehrlingsstichprobe als weniger trennscharf. Insbesondere den leistungsthematischen Items 1, 2 und 8 sowie den anschlufthematischen Items 11 und 19 (Wortlaut der Items vgl. Anhang) mangelt es an Trennschärfe.

Aus Tabelle 2 sind die Reliabilitäten (innere Konsistenz; für die erste Stichprobe auch Testwiederholungs-Reliabilität) des vorliegenden Fragebogens zu ersehen.

In allen drei Stichproben erweist sich die leistungsthematische Unter-

Tabelle 1

Itemkennwerte des SKB-L+A-K in zwei studentischen Stichproben  
(N1=100; N2=272) und einer Lehrlingsstichprobe (N3=78)

|                                    |  | Itemkennwerte |     |      |     |     |     |     |     |     |
|------------------------------------|--|---------------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Item                               |  | r(i,t-i)      |     |      | p   |     |     | SD  |     |     |
| leistungsthema-<br>tischer Kontext |  | N1            | N2  | N3   | N1  | N2  | N3  | N1  | N2  | N3  |
| 1 R                                |  | .43           | .41 | -.03 | 1.7 | 1.7 | 2.1 | .7  | .6  | .7  |
| 2 R                                |  | .53           | .32 | -.04 | 2.1 | 2.0 | 2.0 | .7  | .7  | .7  |
| 4                                  |  | .42           | .57 | .26  | 2.6 | 2.6 | 2.5 | .8  | .8  | .9  |
| 5                                  |  | .50           | .52 | .54  | 2.4 | 2.6 | 2.4 | .8  | .8  | .9  |
| 6                                  |  | .51           | .58 | .23  | 2.8 | 2.8 | 2.7 | .8  | .8  | .9  |
| 7                                  |  | .42           | .60 | .59  | 2.7 | 2.6 | 2.8 | .7  | .8  | 1.0 |
| 8 R                                |  | .43           | .23 | .05  | 1.4 | 1.4 | 1.7 | .7  | .8  | .8  |
| 12                                 |  | .59           | .59 | .56  | 2.7 | 2.7 | 2.8 | .8  | .8  | 1.0 |
| 13                                 |  | .59           | .42 | .28  | 2.4 | 2.4 | 2.7 | .9  | .9  | 1.2 |
| 16 R                               |  | .52           | .37 | .40  | 1.5 | 1.5 | 1.6 | .8  | .7  | .9  |
| 18                                 |  | .44           | .48 | .22  | 2.5 | 2.5 | 2.6 | .8  | .8  | .9  |
| 20 R                               |  | .64           | .46 | .26  | 1.9 | 1.9 | 2.1 | .9  | .9  | .9  |
| 22 R                               |  | .46           | .49 | .33  | 1.6 | 1.6 | 2.0 | .7  | .7  | 1.0 |
| 23 R                               |  | .40           | .36 | .31  | 1.6 | 1.6 | 1.9 | .8  | .8  | .8  |
| 24                                 |  | .34           | .36 | .30  | 3.3 | 3.3 | 3.1 | .8  | 1.0 | 1.0 |
| 25 R                               |  | .54           | .38 | .20  | 2.1 | 1.9 | 2.0 | .8  | .9  | .8  |
| 26 R                               |  | .58           | .37 | .36  | 1.3 | 1.3 | 1.5 | .6  | .6  | .7  |
| 28                                 |  | .61           | .53 | .29  | 2.4 | 2.4 | 2.4 | .8  | .8  | .8  |
| 29                                 |  | .72           | .61 | .53  | 2.6 | 2.6 | 2.8 | .9  | .8  | .8  |
| 30                                 |  | .53           | .39 | .51  | 2.4 | 2.4 | 2.5 | .9  | .9  | .8  |
|                                    |  |               |     |      |     |     |     |     |     |     |
| anschlußthema-<br>tischer Kontext  |  |               |     |      |     |     |     |     |     |     |
| 3 R                                |  | .28           | .31 | .36  | 2.2 | 2.1 | 2.1 | .8  | .8  | .9  |
| 9                                  |  | .40           | .45 | .27  | 2.8 | 2.7 | 2.8 | .8  | .8  | 1.1 |
| 10 R                               |  | .36           | .29 | .23  | 1.6 | 1.6 | 1.8 | .8  | .7  | .9  |
| 11 R                               |  | .39           | .31 | .06  | 1.3 | 1.4 | 1.9 | .7  | .8  | 1.1 |
| 14                                 |  | .43           | .38 | .45  | 2.7 | 2.6 | 2.5 | .7  | .8  | 1.0 |
| 15 R                               |  | .34           | .37 | .30  | 1.8 | 1.7 | 1.9 | .8  | .8  | 1.0 |
| 17 R                               |  | .39           | .47 | .51  | 2.4 | 2.3 | 2.2 | 1.0 | .9  | 1.1 |
| 19                                 |  | .23           | .20 | -.03 | 2.4 | 2.3 | 2.1 | 1.0 | 1.0 | 1.0 |
| 21 R                               |  | .39           | .37 | .55  | 2.1 | 1.9 | 2.1 | .9  | .9  | 1.0 |
| 27 R                               |  | .40           | .38 | .28  | 1.6 | 1.6 | 1.8 | .7  | .7  | 1.0 |

r(i,t-i): Trennschärfe der Items, bezogen auf die jeweilige Unterskala, part-whole-korrigiert

p: Itemschwierigkeit

SD: Itemstandardabweichung

Item: Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang

R: Item ist negativ gepolt und daher zu recodieren

Tabelle 2

Reliabilitäten des SKB-L+A-K in zwei studentischen Stichproben  
(N1=100; N2=272) und einer Lehrlingsstichprobe (N3=78)

|                     |    | Unterskala |           |
|---------------------|----|------------|-----------|
|                     |    | leistungs- | anschluß- |
|                     |    | thematisch |           |
| innere Konsistenz   | N1 | .90        | .76       |
|                     | N2 | .86        | .70       |
|                     | N3 | .75 (.79)  | .62 (.69) |
| Retest-Reliabilität | N1 | .87        | .81       |

Test-Retest-Intervall: acht Wochen

alpha nach Verkürzung der leistungs- sowie der anschlußthematischen  
Unterskala um 3 bzw. 2 nicht trennscharfe Items



skala im Vergleich zur anschlussthematischen als reliabler. Wie nach Betrachtung der Trennschärfen nicht anders zu erwarten, sind Reliabilitäten der beiden Unterskalen des SKB-L+A-K in der Lehrlingsstichprobe geringer als in beiden studentischen Stichproben. Durch Elimination der in der Lehrlingsstichprobe nicht trennscharfen Items kann jedoch die innere Konsistenz des vorliegenden Fragebogens in dieser Stichprobe erhöht werden, sodaß sich zufriedenstellende Werte ergeben.

### 3. Untersuchungen zur Validität

Der hier vorgestellte Begabungskonzept-Fragebogen wurde bereits in mehreren Untersuchungen zur Erfassung des Begabungskonzepts eingesetzt, wobei er sich als valides Meßinstrument erwies. In diesen Untersuchungen zeigte sich, daß Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept nach Mißerfolg mehr handlungsirrelevante Gedanken und eine negativere Stimmung aufwiesen und sich dementsprechend weniger auf die zur Bearbeitung anstehenden Aufgaben konzentrieren können als Personen mit hohem Begabungskonzept (Stiensmeier, 1985a,b,c). Außerdem zeigen Personen, deren Werte im vorliegenden Fragebogen auf ein niedriges Begabungskonzept hinweisen, im Vergleich zu Personen mit hohem Begabungskonzept Leistungsdefizite, wenn zuvor Mißerfolg induziert wird. Wird kein Mißerfolg induziert, dann unterscheiden sich Personen mit hohem und niedrigem Begabungskonzept nicht in ihrer Leistung (Stiensmeier, 1985b).

Die Prüfung von Unterschieden im Begabungskonzept in Abhängigkeit vom Geschlecht bzw. zwischen Studenten und Lehrlingen ergaben bisher keine statistisch bedeutsamen Unterschiede (Stiensmeier, 1985a).

#### 3.1 Methode

Zur weiteren Prüfung der Validität des SKB-L+A-K wurde dieser drei weiteren studentischen Stichproben vorgelegt. Stichprobe 1 bearbeitete

den SKB-L+A-K zusammen mit der deutschen Form des Test Anxiety Inventory (TAID) von Hodapp, Laux & Spielberger (1982), Stichprobe 2 zusammen mit der deutschen Form der Self-consciousness Scale (SCS) von Heinemann (1983) und Stichprobe 3 zusammen mit der deutschen Fassung der Attributionsstilskala (ASS) von Stiensmeier, Kammer, Pelster & Niketta (1985). Der TAID erfaßt das Ausmaß an Prüfungsangst getrennt für die beiden Unterskalen 'Besorgtheit' und 'Aufgeregtheit'. Die Skala Besorgtheit umfaßt hierbei Items, die sich auf irrelevante Gedanken (über die Höhe der eigenen Begabung oder darüber, ob man sich eventuell blamieren könne, etc.) beziehen; die Skala Aufgeregtheit Items, die affektiv-physiologische Aspekte der Prüfungsangst beschreiben. Die SCS erhebt nach Skalen getrennt private und öffentliche Selbstaufmerksamkeit und soziale Angst. Die ASS erfaßt das Ausmaß an internal stabil globalen Attributionen (vgl. Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Metalsky & Seligman, 1982; Stiensmeier, et al., 1985) für Erfolg und Mißerfolg.

Stichprobe 1 umfaßte 80 (je 40 weiblich bzw. männlich), Stichprobe 2 189 (96 weiblich und 93 männlich) und Stichprobe 3 86 weibliche Studierende verschiedener Fachrichtungen der Universität Bielefeld. Die Student(inn)en bearbeiteten die Fragebögen in Seminarräumen der Universität Bielefeld in kleinen Gruppen bis zu 10 Personen.

### 3.2 Ergebnisse

Tabelle 3 zeigt die anhand der Validierungsstichproben gewonnenen Mittelwerte und Standardabweichungen für die Unterskalen des Begabungskonzept-Fragebogens.

Zwar liegen die Mittelwerte im jeweils oberen Skalenbereich, doch be-

Tabelle 3

Mittelwerte und Standardabweichungen der Unterskalen des  
Begabungskonzept-Fragebogens in drei Stichproben

|              | leistungs-<br>thematisches Begabungskonzept |     | anschluß- |     |
|--------------|---------------------------------------------|-----|-----------|-----|
|              | X                                           | SD  | X         | SD  |
| Stichprobe 1 | 59.8                                        | 8.5 | 29.8      | 5.1 |
| Stichprobe 2 | 59.2                                        | 8.5 | 30.1      | 5.0 |
| Stichprobe 3 | 60.2                                        | 7.9 | 30.6      | 5.0 |

X: Skalenmittelwert

SD: Skalenstandardabweichung

steht zum jeweiligen Maximalwert noch ein genügender Spielraum. Hinsichtlich der Höhe des Begabungskonzepts zeigen sich (in den ersten beiden Stichproben) bei beiden Unterskalen keine Geschlechtsunterschiede ( $t$  stets kleiner 1).

In Tabelle 4 sind die Zusammenhänge des SKB-L+A-K mit den Unterskalen des TAID, der SCS und der ASS wiedergegeben.

Wie aus Tabelle 4 zu ersehen, bestehen sehr enge Zusammenhänge zwischen den Begabungskonzeptskalen und der Unterskala soziale Angst des Selbstaufmerksamkeitsfragebogens sowie der Unterskala Aufgeregtheit des Prüfungsangstfragebogens. Hohe Werte in der Unterskala soziale Angst der SCS und der Unterskala Aufgeregtheit des TAID gehen somit mit niedrigen Werten in beiden Begabungskonzeptskalen einher. Mittlere Korrelationen zeigen sich zwischen beiden Begabungskonzeptskalen und öffentlicher Selbstaufmerksamkeit, zwischen dem leistungsthematischen Begabungskonzept und der Unterskala Besorgtheit des TAID sowie zwischen dem anschlussthematischen Begabungskonzept und dem Attributionsstil nach Mißerfolg. Personen mit hohem Begabungskonzept zeigen demnach umso mehr öffentliche Selbstaufmerksamkeit, je geringer ihr Begabungskonzept ist. Je geringer ihr leistungsthematisches Begabungskonzept ist, umso mehr Besorgtheitsgedanken haben sie, und je geringer ihr anschlussthematisches Begabungskonzept ist, umso stärker führen sie Mißerfolg auf internal stabil globale Ursachen zurück. Keine bedeutsamen Zusammenhänge ergeben sich zwischen beiden Begabungskonzeptskalen und privater Selbstaufmerksamkeit sowie Attributionsstil nach Erfolg. Auch zeigen sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen dem anschlussthematischen Begabungskonzept und der Unterskala Besorgtheit des TAID sowie zwischen dem leistungsthematischen Begabungskonzept und Attributionsstil nach Mißerfolg. Über die geschilderten Zusammenhänge des SKB-L+A-K zu Prüfungsangst,

Tabelle 4

Pearson Korrelationen zwischen den Unterskalen des SKB-L+A-K und Prüfungsangst, Selbstaufmerksamkeit und Attributionsstil

|                    |       | leistungs- | anschluß |
|--------------------|-------|------------|----------|
|                    |       | thematisch |          |
| TAID-Aufgeregtheit | N= 80 | -.53*      | -.37*    |
| TAID-Besorgtheit   | N= 80 | -.37*      | -.14     |
| SCS-privat         | N=189 | -.06       | -.06     |
| SCS-öffentlich     | N=189 | -.38*      | -.33*    |
| SCS-sozial Angst   | N=189 | -.58*      | -.59*    |
| ASS-Erfolg         | N= 86 | .15        | .14      |
| ASS-Mißerfolg      | N= 86 | -.15       | -.30*    |

\* p< .01; \*p< .001

TAID: Test Anxiety Inventory - deutsch, Hodapp, et al. (1982), Unterskala Aufgeregtheit und Besorgtheit

SCS: Self-consciousness-scale, Heinemann (1983), Unterskala private/ öffentliche Selbstaufmerksamkeit und soziale Angst

ASS: Attributionsstilskala, Stiensmeier, et al. (1985), Unterskala Attributionsstil nach Erfolg bzw. nach Mißerfolg

hohe Werte stehen für ein hohes Begabungskonzept, hohe Prüfungsangst, hohe Selbstaufmerksamkeit und internal stabil globale Attributionen

Selbstaufmerksamkeit und Attributionsstil hinaus wurden auch die Korrelationen zwischen den beiden Unterskalen des Begabungskonzept-Fragebogens berechnet. Diese Korrelationen schwankten zwischen  $r=.64$  (Stichprobe 1) und  $.56$  (Stichprobe 3).

#### 4. Diskussion

Der hier vorgestellte Fragebogen zur Erfassung des Begabungskonzepts in leistungs- und anschlussthemenatischen Bereichen hat sich insgesamt als reliables Meßinstrument, insbesondere bei seinem Einsatz in studentischen Stichproben, erwiesen. Für nicht-studentische Stichproben wie beispielsweise Handwerkslehrlinge erweist sich der vorgestellte Begabungskonzept-Fragebogen als nicht so reliabel, wobei der im Vergleich zur studentischen Stichprobe auffallende Reliabilitätsabfall teilweise durch die Elimination nicht trennscharfer Items ausgeglichen werden kann. Somit kann auch in Lehrlingsstichproben das Begabungskonzept mithilfe des vorliegenden Fragebogens reliabel erfaßt werden. Will man das Begabungskonzept bei Personen, die keine Studenten oder Schüler sind, erfassen, so hat man zudem zur Zeit zum vorliegenden Fragebogen keine vernünftige Alternative. Zwar liegen andere Begabungskonzept-Fragebögen vor (s.o.), doch weiß man nichts über deren Güte beim Einsatz in Untersuchungen, bei denen die Befragten keine Studenten oder Schüler sind.

Unterschiede in der Höhe der Reliabilität werden nicht nur zwischen den verschiedenen Stichproben, sondern auch zwischen der leistungs- und anschlussthemenatischen Begabungskonzeptskala gefunden. In allen drei untersuchten Stichproben erweist sich die leistungs- im Vergleich zur anschlussthemenatischen Unterskala als reliabler. Dieser Reliabilitätsvorteil der leistungsthematischen Unterskala darf jedoch nicht überbewertet werden, da diese Skala doppelt so lang ist wie die anschlussthemenatische Skala, denn die anschlussthemenatische Skala würde bei Verdoppelung ihrer

Items (vgl. Lienert, 1969, S.243) eine annähernd gleich hohe Reliabilität aufweisen wie die leistungsthematische Skala. Insgesamt kann das Ziel, einen Fragebogen zu erstellen, der geeignet ist, sowohl das leistungs- als auch das anschlussthematische Begabungskonzept reliabel zu erfassen, als erreicht angesehen werden.

Der vorliegende Begabungskonzept-Fragebogen wurde bereits in mehreren Studien mit Erfolg zur Erfassung des Begabungskonzepts eingesetzt (s.o.). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sprechen für seine gute Konstruktvalidität. Hinweise auf die diskriminante Validität liefern die im Rahmen der vorliegenden Arbeit berichteten korrelativen Zusammenhänge des SKB-L+A-K mit Fragebögen zur Messung der Prüfungsangst, der Selbstaufmerksamkeit und des Attributionsstils. Mit Ausnahme der Unterskala soziale Angst der SCS sowie der Unterskala Aufgeregtheit des TAID ergeben sich nur schwache bis mittlere Korrelationen der verschiedenen Fragebögen zum leistungs- bzw. anschlussthematischen Begabungskonzept, was für eine ausreichende diskriminante Validität des SKB-L+A-K spricht. Die in den untersuchten Stichproben erreichten Mittelwerte des vorliegenden Begabungskonzept-Fragebogens liegen eher im oberen Begabungskonzept-Bereich. Sie lassen aber dennoch nach oben einen genügend großen Spielraum offen, sodaß man davon ausgehen kann, daß der erstellte Fragebogen auch zwischen Personen mit hohem Begabungskonzept noch genügend differenziert. Dies war eines der Konstruktionsziele des Fragebogens. Darüber hinaus zeigen Ergebnisse von Stiensmeier (1985b), daß die anhand des vorliegenden Begabungskonzept-Fragebogens erhobenen recht hohen Begabungskonzept-Kennwerte keine Eigentümlichkeit von Studenten sind. So ergeben sich zwischen Studenten und Handwerkslehrlingen keine bedeutsamen Unterschiede.

Schließlich sollte noch erwähnt werden, daß die enge Beziehung zwischen beiden Begabungskonzeptskalen dafür spricht, daß man neben der nach beiden Unterskalen getrennten Verrechnung der Items auch den Begabungskonzept-Gesamtwert über alle Items berechnen kann, wenn das Untersuchungsinteresse dies erfordert.

- Brookover, W.B. & Erickson, E.L. (1975) Sociology of education. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Coopersmith, S. (1967) The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman and Company.
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (1982) The relationship between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52, 123-142.
- Heinemann, W. (1983) Die Erfassung dispositioneller Selbstaufmerksamkeit mit einer deutschen Version der Self-consciousness Scale (SCS). Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Heft 106.
- Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C.D. (1982) Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3, 169-184.
- Lienert, G.A. (1969) Testaufbau und Testanalyse (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mabe, P.A. & West, S.J. (1982) Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. Journal of applied Psychology, 67, 280-296.
- Meyer, W.-U. (1972) Fragebogen zur Erfassung des Selbstkonzepts Begabung. Unveröffentlichtes Manuskript, Ruhr-Universität Bochum.
- Meyer, W.-U. (1981) Leistung, Leistungseinschätzung und Ursachenzuschreibung in Abhängigkeit vom Konzept von der eigenen Begabung. In: S.-H. Filipp (Hrsg.) Newsletter "Selbstkonzepte", 4 (Universität Trier).
- Meyer, W.-U. (1983) Das Konzept von der eigenen Begabung als ein sich selbst stabilisierendes System. Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, 2, 21-30.



- Meyer, W.-U. (1984) Das Konzept von der eigenen Begabung. Stuttgart: Huber.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I. & Seligman, M.E.P. (1982) The attributional style questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 6, 287-300.
- Schwarzer, R. (1981) Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1982) Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungen und Leistungsrückmeldungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14, 47 - 57.
- Stiensmeier, J. (1985a) Begabungskonzept als Bedingung von Lageorientierung. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 32, 627-641.
- Stiensmeier, J. (1985b) Leistungsdefizite nach Mißerfolg und ihre Vermittlung durch handlungsbegleitende Gedanken und Gefühle. Referat auf der Arbeitstagung Pädagogische Psychologie, Trier.
- Stiensmeier, J. (1985c) Wichtigkeit und Kontrollerleben als Bedingungen von Lageorientierung. Manuskript, Universität Bielefeld.
- Stiensmeier, J. (1985d) Gütekriterien einiger Persönlichkeitsfragebögen. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld.
- Stiensmeier, J., Kammer, D., Pelster, A. & Niketta, R. (1985) Attributionsstil und Bewertung als Risikofaktoren der Depressiven Reaktion. Diagnostica, 31, 300-311.

Anhang: Items des SKB-L+A-K

1. Es fällt mir schwer, etwas Neues zu lernen.
2. Es fällt mir schwer, mit neuen Situationen zurecht zu kommen.
3. Der Umgang mit Freunden, deren Verhalten schlecht vorhersagbar ist, bereitet mir Schwierigkeiten.
4. Auch einschneidende Veränderungen in meinem Leben glaube ich gut bewältigen zu können.
5. Ich weiß, daß meine schulischen/beruflichen Leistungen gut sind.
6. Wenn ich mit unangenehmen Ereignissen konfrontiert werde, denke ich, daß ich das schon hinbekommen werde.
7. Mit den Anforderungen des Studiums/meiner Arbeit komme ich gut zurecht, auch dann, wenn sie für mich neu sind.
8. Wenn ich zu einer Vorlesung/einem Vortrag gehe, weiß ich schon vorher, daß ich nichts verstehe.
9. Ich glaube, ich kann gut mit einer Person des anderen Geschlechts Kontakt aufnehmen.
10. Auch in Gesprächen mit guten Freunden werde ich oft verlegen.
11. Es fällt mir schwer, mich mit ein(em)er guten Bekannten zu verabreden.
12. Ich vertraue auf meine Leistung.
13. Problemen sehe ich meist gelassen entgegen.
14. Auch mit einer mir fremden Person kann ich leicht ein interessantes Gespräch führen.
15. Ein Beruf, bei dem man sich oft auf neue Leute einstellen muß, liegt mir nicht.
16. Wenn ich mich um eine Stelle bewerbe, bei der man einen Test machen muß, weiß ich schon vorher, daß ich die Stelle nicht bekomme.
17. Es fällt mir schwer, mich auf Festen/Feten, auf denen nur fremde Leute sind, zu amüsieren.
18. Wenn ich vor neuen Problemen stehe, kommen mir meist gute Ideen.
19. Mir fällt es leicht, auch allein auszugehen.
20. Es gibt viele Probleme, die mir unlösbar erscheinen und vor denen ich ratlos stehe.
21. Ich glaube nicht, daß es mir gut gelingt, mich mit einer mir fremden Person zu verabreden.

22. Oft kann ich Aufgaben allein nicht lösen, obwohl sie vorher viel geübt wurden.
23. Auch Klausuren über sehr bekannte Themen fallen mir schwer.
24. Aufgaben, die mir bekannt sind, kann ich gut lösen.
25. Meist fällt es mir schwer, die in mich gestellten Erwartungen zu erfüllen.
26. Wenn ich ein Problem angehe, weiß ich schon vorher, daß ich alles verkehrt machen werde.
27. Ich kann mich schlecht in Gruppen einbringen, auch wenn es sich dabei um Freunde handelt.
28. Ich bin voller Selbstvertrauen.
29. Ich habe den Eindruck, mit meinem Leben gut zurecht zu kommen.
30. Bei vielen Prüfungen weiß ich vorher, daß ich sie bestehen werde.

Nr. 108

B.Schiebel, G.Sturm, R.Riemann, H.D.Mummendey: Die Veränderung von Einstellungsstrukturen gegenüber Interaktionspartnern nach Verhaltensänderung, dargestellt mit NMDS-Verfahren (2/84)

Nr. 109

H.D.Mummendey, G.Albers, G.Sturm: Die Selbstkonzept-Entwicklung im Erwachsenenalter in der Sicht dreier verschiedener Alters/Generationsgruppen (3/84)

Nr. 110

A.Mummendey, H.J.Schreiber: 'Different' just means 'better'. Some obvious and some hidden pathways to ingroup favouritism (4/84)

Nr. 111

R.Niketka: Musik und Gruppenstrukturen von Rockmusikgruppen (5/84)

Nr. 112

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie (6/84)

Nr. 113

A.Mummendey: Verhalten zwischen sozialen Gruppen: Die Theorie der sozialen Identität von Henri Tajfel (7/84)

Nr. 114

A.Mummendey, G.Löschper, V.Linneweber: Zur Perspektivendivergenz zwischen Akteur und Betroffenen in aggressiven Interaktionen (8/84)

Nr. 115

H.D.Mummendey, H.G.Bolten: Zur Überprüfung des Bogus-Pipeline-Paradigmas: Verhaltens-Bericht und Verhaltens-Bewertung in vier Bereichen sozialen Verhaltens (9/84)

Nr. 116

R.Niketka: Skalierung der Komplexität von Rockmusikstücken (11/84)

Nr. 117

J.Stiensmeier, D.Kammer, A.Pelster, R.Niketka: Attributionsstil und Bewertung als Risikofaktoren der Depressiven Reaktion (1/85)

Nr. 118

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: I. Beschreibung von Veränderungen der Variablen im Längsschnitt (2/85)

Nr. 119

R.Mielke: Eine Untersuchung zum Umweltschutz-Verhalten (Wegwerf-Verhalten): Einstellung, Einstellungs-Verfügbarkeit und soziale Normen als Verhaltensprädiktoren (3/85)

Nr. 120

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: II. Korrelationen zwischen Verhalten und Einstellung (4/85)

Nr. 121

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: III. Veränderung individueller Einstellungsstrukturen (6/85)

Nr. 122

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: IV. Veränderung von Selbstkonzepten (8/85)

Nr. 123

R.Mielke: Eine Untersuchung zum Erziehungsverhalten (Permissivität): Einstellungs-Verhaltens- und Verhaltens-Verhaltens-Konsistenz in Abhängigkeit von Self-Monitoring, sozialem Einfluß und Einstellungs-Verfügbarkeit (10/85)

Nr. 124

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: V. Änderung von Werthaltungen und konservativen Einstellungen (11/85)

Nr. 125

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: VI. Versuch einer kausalen Analyse (1/86)

Nr. 126

H.D.Mummendey, B.Schiebel, G.Sturm: Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: VII. Versuch einer qualitativen Analyse (2/86)