Matthias Jerusalem

Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich

Antrittsvorlesung

23. Mai 1993

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie

Herausgeber:
Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Meyer

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 80

Redaktionsschluß: 26. 02. 1997

Die empirische Forschung zur Bedeutung von Selbstkonzepten im Lern- und Leistungsbereich ist in den 70er und 80er Jahren stark beeinflußt worden von kognitiv-motivationalen Theorieströmungen, die anstelle der herkömmlichen eigenschaftstheoretischen eine mehr prozeßorientierte Sichtweise des Selbstkonzepts mit sich gebracht haben. Das Selbstkonzept wird als mehrdimensionales, hierarchisches System von allgemeinen, bereichs- und situationsspezifischen Selbstschemata verstanden. Diese werden durch persönliche Erfahrungen und deren subjektive Interpretationen aufgebaut und verändert, und umgekehrt beeinflussen sie aktiv die Erlebens- und Verhaltensprozesse angesichts neuer Umweltanforderungen. Damit rückt die Annahme des Selbstkonzepts als Persönlichkeitsmerkmal in den Hintergrund zugunsten kognitiver Prozesse wie Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstzweifel etc., die unter dem Begriff der selbstbezogenen Kognitionen zusammengefaßt werden. Selbstbezogene Kognitionen sind vielfältig, und es erscheint evident, daß beispielsweise Selbstwertgefühl, Erfolgszuversicht, Selbstwirksamkeit, Kontrollverlust, Leistungsängstlichkeit oder Hilflosigkeit Überzeugungen reflektieren, die als positive oder negative Indikatoren für das Selbstkonzept dienen können. Wenn im folgenden von Selbstkonzepten die Rede ist, so handelt es sich um charakteristische Facetten dieses auf selbstbezogene Kognitionen erweiterten Konstrukts.

Die Vorstellung, daß Selbstkonzepte sowohl Effekte als auch Determinanten der Person-Umwelt-Auseinandersetzung darstellen, hat zwei empirische Forschungsschwerpunkte befruchtet. 1. In bezug auf die Entwicklung von Selbstkonzepten wurden insbesondere schulische Sozialisationsbedingungen analysiert mit dem Ziel zu klären, inwieweit Selbstkonzepte schulische Sozialisationseffekte darstellen. Im Fokus der Aufmerksamkeit stand

dabei das Thema Schule und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Pekrun & Fend, 1991). 2. Der zweite Forschungsstrang befaßte sich mit der dynamischen Rolle selbstbezogener Kognitionen, d. h. mit der Frage, inwieweit Selbstkonzepte aktiv auf Erleben und Verhalten in Leistungssituationen, vor allem angesichts neuer Anforderungen einwirken (Jerusalem, 1990; Meyer, 1984).

Über die beiden genannten Forschungsfragen möchte ich im folgenden berichten, und zwar anhand ausgewählter, eigener Arbeiten und Befunde, mit denen wir zu diesen Themengebieten beigetragen haben. Dabei handelt es sich keineswegs um einen repräsentativen Querschnitt, sondern lediglich um eine sehr persönliche Auswahl von Mosaiksteinchen aus dem eigenen Wissenschaftsalltag.

Zunächst möchte ich aus dem Bereich der pädagogisch-psychologischen Wirkungsforschung einige charakteristische Befunde zur *Selbstkonzeptentwicklung* während der schulischen Sozialisation darstellen. Die von mir ausgewählten Entwicklungsdeterminanten beziehen sich auf Leistungen, Bezugsgruppen, Lehrerverhalten und Lernumweltvariablen. Anschließend wird von Studien zur *motivationalen Bedeutung* von Selbstkonzepten für Erleben und Verhalten in Anforderungssituationen die Rede sein. Selbstkonzeptabhängige Motivationsprozesse betreffen dabei das Streßerleben, das Leistungsverhalten, bestimmte Attributionen sowie die Problembewältigung.

1. Entwicklung von Selbstkonzepten

Ende der 70er bzw. Anfang der 80er Jahre begann eine intensive Forschungsaktivität zur Analyse der Entwicklung selbstbezogener Kognitionen von Schülern während ihrer schulischen Sozialisation. Diese pädagogisch-psychologische Wirkungsforschung ging vor allem von der Konstanzer Arbeitsgruppe um Fend aus und läßt sich durch eine Reihe von Längsschnittuntersuchungen kennzeichnen (Pekrun & Fend, 1991). Die im folgenden darzustellenden Befunde zur Bedeutung von Leistungen, Bezugsgrup-

pen, Lehrerverhalten und Lernumwelt teilen eine gemeinsame Erkenntnis: Selbstbezogene Kognitionen sowie ihre Genese und Veränderung sind nicht das getreue Abbild objektiver Bedingungen bzw. Fähigkeiten. Vielmehr werden sie wesentlich durch subjektive Interpretationen des Unterrichtsgeschehens und der Leistungsbeurteilung beeinflußt.

1.1 Selbstkonzept und Leistung

Etliche Studien haben sich mit dem Zusammenhang von Leistungen und Selbstkonzeptentwicklung auseinandergesetzt. Aus entwicklungspsychologischer Sicht handelt es sich dabei um transaktionale Prozesse, da Selbsteinschätzungen und Leistungen sich gegenseitig beeinflussen und zeitlich verändern können. Dennoch gab und gibt es hinsichtlich der *relativen* Stärke der beiden Einflußrichtungen theoretisch unterschiedliche Auffassungen. Die zentrale Frage lautete: Sind gute Schulleistungen eine Voraussetzung für die Entwicklung günstiger Selbsteinschätzungen, wie der *skill-development*-Ansatz es behauptet, oder ist umgekehrt zunächst die Stärkung des Selbstkonzepts notwendig, das dann entsprechende Leistungsverbesserungen nach sich zieht, wie Vertreter des sogenannten *self-enhancement*-Ansatzes meinen. Wir sind dem Beziehungsgeflecht zwischen Leistungen und Selbstkonzeptentwicklung mithilfe kausaler Strukturmodelle nachgegangen. Dabei werden sowohl Selbstkonzeptindikatoren als auch Leistungen über mehrere Meßzeitpunkte bzw. Jahre wiederholt erfaßt. Dann wird analysiert, wie die zeitlichen und kausalen Beziehungen empirisch ausfallen.

Die empirischen Zusammenhänge sind sehr komplex und nicht immer eindeutig. Zwei wesentliche Effekte kristallisieren sich aber heraus. Nach einem Schulartwechsel bzw. in einer neuen Lernumwelt ist es zunächst das Selbstkonzept, das sich stärker auf die Leistungen auswirkt als umgekehrt. Mit zunehmender Verweildauer in der neuen Lernumgebung verschiebt sich die Kausalrichtung jedoch, so daß längerfristig die schulischen Leistungen als Determinanten der Selbstkonzeptentwicklung an Be-

deutung gewinnen (Jerusalem, 1984). Ähnlich wie solche Befunde zu Schulartwechseln fällt auch die aktuelle Forschungslage insgesamt tendenziell eher zugunsten des *skill-development*-Ansatzes aus. Allerdings sind die Zusammenhänge nicht sehr hoch, und es gibt eine Reihe von Moderatoren wie das Anspruchsniveau, die investierte Anstrengung, die Bedeutsamkeit sozialer Vergleiche und andere mehr. Besonders schwach ist die Beziehung zwischen Leistung und Selbstkonzept beispielsweise dann, wenn Schulleistung und Akzeptanz in der Altersgruppe nicht oder negativ korrelieren, wenn der Lehrer individualisierende Unterrichtsstrategien bevorzugt, oder wenn es sich nicht um leistungsspezifische, sondern allgemeine Selbsteinschätzungen handelt. Ein weiterer wichtiger Moderator der Leistung-Selbstkonzept-Beziehung sind die Reaktionen des Elternhauses. Wenn etwa schlechte Leistungen durch Eltern zusätzlich negativ sanktioniert werden, wenn instabile Eltern-Kind-Verhältnisse vorherrschen, und wenn elterliche Strenge angesichts problematischer Schulleistungen überwiegt, dann zeigen sich deutlich stärkere, negative Auswirkungen schulischer Mißerfolgserfahrungen auf das Selbstkonzept.

1.2 Soziale Vergleiche und Bezugsgruppen

Wenn Selbsteinschätzungen an schulischen Leistungen verankert werden, geschieht dies weniger bezüglich der absoluten Note, sondern vor allem im Hinblick auf den *Leistungsrangplatz*, den ein Schüler im Klassenverband einnimmt. Schulklassen stellen in diesem Sinne Bezugsgruppen dar, womit ich auf die zweite Determinante der Selbstkonzeptentwicklung zu sprechen komme.

Aus *sozialpsychologischer bzw. bezugsgruppentheoretischer Sicht* wird die Einschätzung der eigenen Person als mehr oder weniger kompetent vor allem durch soziale Vergleichsprozesse mit relevanten Bezugspersonen beurteilt. Vor diesem Hintergrund schließen Schüler vermutlich aus den Leistungsergebnissen ihrer Mitschüler auf den Ausprägungsgrad ihrer eigenen Fähigkeiten. Die Schulklasse ist wahrscheinlich deswegen eine relevante Be-

zugsgruppe für die Selbsteinschätzung, weil sie einen überschaubaren Kreis von Personen repräsentiert, mit denen der Schüler täglich zusammenkommt und die ihm hinsichtlich vergleichsrelevanter Merkmale wie Alter, Bildungsstatus oder gemeinsamer Erfahrungskontext ähnlich sind. Daß die Reichweite sozialer Vergleichsprozesse auf Klassengruppen begrenzt ist, legen empirische Untersuchungen nahe, bei denen sich die Selbstkonzeptwerte von Schülern in Analogie zu den Leistungsverteilungen innerhalb ihrer Schulklassen bzw. Schularten verteilten (Schwarzer, Jerusalem & Lange, 1982).

Die Stärke dieses unmittelbaren Erfahrungshorizontes führt zu *Bezugsgruppeneffekten* in Gestalt von *Selbstkonzeptveränderungen*, wenn Schüler ihre Schulklasse wechseln. So ist zum Beispiel im herkömmlichen Bildungswesen der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ein Bezugsgruppenwechsel von einschneidender Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung. Ein leistungsguter Grundschüler trifft im Gymnasium auf eine niveaustärkere Bezugsgruppe, so daß die Selbstbewertung durch den Schulartwechsel eher ungünstig beeinflußt wird. Umgekehrt kann ein schwacher Grundschüler durch den Wechsel auf die Hauptschule seinen Leistungsrangplatz verbessern, wodurch die Selbstbewertung eher profitiert. Im Vergleich zur Leistungsverteilung der gesamten Altersgruppe kommt es im Gymnasium zu einer Unterschätzung, in der Hauptschule zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten. Dabei handelt es sich um sogenannte Bezugsgruppeneffekte der relativen Deprivation im ersten und der relativen Gratifikation im zweiten Fall.

Diese Zusammenhänge spiegeln sich auch in einer Reihe empirischer Befunde wider, bei denen mit Beginn der Sekundarstufe I eine günstige Entwicklung der Selbsteinschätzung von Hauptschülern und eine ungünstige Entwicklung von Gymnasiasten zu beobachten ist. Die empirische Evidenz für solche Bezugsgruppeneffekte ist besonders gut in bezug auf die Entwicklung leistungs- und fachspezifischer Selbstbewertungen, während globale Einschätzungen oder das Selbstwertgefühl weniger deutlich durch schulinterne Vergleichsprozesse beeinflußt werden. In be-

zug auf die beobachteten Veränderungen des Selbstkonzepts deuten einige Studien darauf hin, daß es sich lediglich um zeitlich begrenzte Phänomene zu Beginn der Sekundarstufe I handeln könnte. Andere Studien zeigen hingegen, daß zumindest die Profite der Hauptschüler längerfristiger Natur sind, während sich die Defizite bei Gymnasialschülern wieder abbauen. Vermutlich sind aber für generalisierte Selbstkonzepte und für Schüler höheren Alters zusätzlich außerschulische Kriterien, spezifische Bezugspersonen oder übergreifende Vergleichsperspektiven relevant.

Solche komparativen Bezugsgruppeneffekte können durch klasseninterne Bezugsnormen sowohl abgeschwächt als auch verstärkt werden. Je weniger leistungsorientiert die Klassennorm ausfällt bzw. je mehr die Beliebtheit von Schülern durch Nichtleistungskriterien bestimmt wird, desto weniger ist die Selbstbewertung an die klasseninterne Leistungshierarchie gebunden. So ist in manchen Schulklassen eine positive Anstrengungshaltung von Schülern für deren Beliebtheit förderlich, während in anderen Schulklassen Fleiß und Anstrengung sehr negativ sanktioniert werden und mit sozialem Statusverlust verknüpft sind.

1.3 Die Bedeutung des Lehrers

Etliche Befunde liegen auch vor zu *sozialen Einflüssen* des *Lehrers* und der *Lernumwelt* auf die Selbstkonzeptentwicklung. Traditionelle Schulklassen stiften in der Regel Wettbewerbssituationen und fördern soziale Vergleichsprozesse mit dem Nachteil, daß eine einmal etablierte klasseninterne Leistungsverteilung die Stabilität von Fähigkeitsunterschieden zwischen Schülern unterstreicht und entsprechende Kausalattributionen begünstigt, so daß längerfristig vor allem für schwächere Schüler Motivations- und Leistungsdefizite entstehen. Es ist unter anderem ein Verdienst der „Ability formation“-Theorie im amerikanischen sowie der Arbeiten zur Bezugsnormorientierung im deutschen Raum, sowohl theoretisch als auch empirisch darauf hingewiesen zu haben, daß Lehrer durch die Gestaltung ihres Unterrichts und durch ihren Interaktionsstil einen erheblichen Einfluß auf Häufigkeit

und Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse innerhalb des Klassenverbands nehmen und somit die Wettbewerbssituation in motivationsrelevanter Weise sowohl verschärfen als auch entschärfen können.

Ein wesentliches Beispiel in diesem Feld ist die *Bezugsnormorientierung* des Lehrers bei der Unterrichtsgestaltung und Leistungsrückmeldung (Rheinberg, 1982). Wenn Lehrer ausschließlich soziale Leistungsvergleiche vornehmen und individuelle Fortschritte vernachlässigen, unterstreicht dies die Stabilität von Fähigkeitsunterschieden zwischen Schülern und wirkt sich auf längere Sicht eher negativ auf die selbstbezogenen Kognitionen aus. Eine individuelle Orientierung dagegen betont die Anstrengungsabhängigkeit und Veränderbarkeit von Leistungen und fördert somit die Motivation und das Selbstvertrauen insbesondere bei leistungsschwächeren Schülern und leistungsspezifischen Selbstbewertungen.

Die Befunde zu motivationalen Vorteilen einer individuellen Orientierung sind besonders eindrucksvoll, da entsprechende Effekte nicht nur beim Vergleich zwischen Lehrern mit unterschiedlicher Orientierung auftraten, sondern auch klassenspezifisch bzw. dann, wenn ein und derselbe Lehrer in einer Klasse nach sozialer, in einer anderen nach individueller Bezugsnorm unterrichtete. Soziale und individuelle Orientierung unterscheiden sich nicht nur in einem isolierten Merkmal wie der Leistungsrückmeldung, sondern betreffen Leistungsvergleiche, Kausalattributierungen, Erwartungen, Sanktionsstrategien sowie Individualisierungsmaßnahmen im Aufgabenangebot, die sich empirisch alle als relevant gezeigt haben.

Durch unterschiedliche Bezugsnormen des Lehrers werden überdies die oben dargestellten komparativen Bezugsgruppeneffekte teilweise moderiert, d.h. abgeschwächt oder verstärkt. So ist die Entwicklung des Selbstkonzepts nicht für alle Hauptschüler gleich günstig bzw. für alle Gymnasiasten gleich ungünstig. Vielmehr findet sich im Gymnasium dann eine besonders negative Entwicklung, wenn lehrerseitig soziale Bezugsnormen überwiegen,

während individuelle Lehrerorientierungen die negative Tendenz deutlich abschwächen. In der Hauptschule resultieren entsprechend starke Selbstkonzeptprofite bei individueller Lehrerbezugsnorm, während soziale Orientierungen von Lehrern die positive Entwicklung der Selbsteinschätzungen stark abblocken. Somit stellt die Bezugsnormorientierung einen deutlichen Moderator in diesem Feld dar. Diese Zusammenhänge gelten insbesondere für leistungsschwächere Schüler und leistungsspezifische Selbstbewertungen. Zusätzliche Differenzierungen ergeben sich aus der entwicklungspsychologisch erklärbaren Altersabhängigkeit der persönlichen Bedeutsamkeit unterschiedlicher Bezugsnormen mit entsprechenden Konsequenzen für die Umsetzung von Bezugsnormen im beratenden und interventiven Bereich.

1.4 Lernumweltspezifische Selbstkonzepteffekte

Im Rahmen von Arbeiten zur allgemeinen Lernumweltforschung hat sich insbesondere das *Lern- bzw. Unterrichtsklima* als bedeutsam für die *Selbstkonzeptentwicklung* herausgestellt, wobei subjektive Wahrnehmungen und deren gemeinsame Erfahrung im sozialen Kontext einer Klasse entscheidend sind. Übertriebener Leistungs- und Konkurrenzdruck, mangelnde soziale Unterstützung und Anonymität oder Regellosigkeit und Chaos im Unterricht führen zu Verunsicherungen und können die Selbstkonzeptentwicklung von Schülern nachteilig beeinflussen. Darauf weisen empirische Untersuchungen hin, die das Unterrichtsklima auf der Aggregatebene von Klassen als Prädiktor für Selbstkognitionen auf der Individualdatenebene von Schülern herangezogen haben. Mit Hilfe solcher Analysestrategien haben wir immer wieder in klimaverschiedenen Klassen unterschiedliche Entwicklungsverläufe selbstbezogener Kognitionen vorgefunden (Jerusalem & Schwarzer, 1991). Die Befunde deuten insgesamt darauf hin, daß klimanegative gegenüber klimapositiven Klassen besondere *Risikoumwelten* darstellen. Während in klimapositiven Klassen die Selbstkonzepte der Schüler im Laufe der Zeit deutlich ansteigen, fallen sie in klimanegativen Klassen deutlich ab, so daß sich quasi ein *klimaspezifischer Schereneffekt* ergibt.

Diese Effekte sind besonders ausgeprägt bei jüngeren Schülern (10 bis 12 Jahre), und sie sind etwas schwächer bei älteren Schülern im Alter von 14 bis 16 Jahren. Dies mag ein Hinweis darauf sein, daß jüngere Schüler gegenüber Risikoumwelten verwundbarer sind bzw. daß ihr Selbstkonzept weniger stabil ist als bei älteren Schülern.

Nun könnte man sagen, die Wirkrichtung sei nicht von der Umwelt auf Schülermerkmale, sondern umgekehrt: Hilflose Schüler tendieren dazu, ihre Lernumwelt negativ zu perzipieren. Dies läßt sich prüfen. Wenn man, und das haben wir in mehreren Studien im Längsschnitt getan, beide Variablen zu mehreren Meßzeitpunkten wiederholt erhebt, und dann die zeitversetzten und wechselseitigen Wirkrichtungen mithilfe kausaler Strukturmodelle überprüft, ergibt sich, daß die Lernumwelt das zeitlich folgende Schülerbefinden relativ deutlich determiniert, während Schülermerkmale auf nachfolgende Lernumwelteinschätzungen kaum Einfluß nehmen. Allerdings ist es für die Interpretierbarkeit solcher Untersuchungen aus methodischer Sicht besonders wichtig, Mehrebenenstrategien zu verwenden, d.h. das Klassenklima sollte auf der Ebene von Klassen (Mittelwerte im Sinne einer Übereinstimmung aller Schüler zur Charakterisierung des Klassenklimas) erfaßt werden, während die Selbstkonzepte auf der Individualebene der einzelnen Schüler zu berücksichtigen sind.

In weiteren Längsschnittstudien haben wir insbesondere die *Rolle des Lehrers als ein zentrales Merkmal der Lernumwelt* untersucht (Jerusalem & Schwarzer, 1991). Annahme war, daß im transaktionalen Beziehungsgeflecht von Lehrer, Lernumwelt und Schülerselbstkonzept die Gesamtheit der Unterrichtshandlungen des Lehrers einen wesentlichen Beitrag zum Unterrichtsklima darstellt, und daß dieses seinerseits wiederum die Schülerpersönlichkeit direkt beeinflußt. Erwartungsgemäß ließen sich Vermittlungsmechanismen zwischen Lehrer, Lernumwelt und Schülererleben im Rahmen von Strukturgleichungsansätzen empirisch aufweisen und verdeutlichen. Dabei haben wir zunächst Lehrerverhaltensweisen als Bestimmungsstücke der Lernumwelt spezifiziert, die sich auf das zeitlich nachfolgende Erleben von

Schülern auswirken sollten. Wie erwartet, wurden Schülermerkmale unmittelbar durch das Klassenklima beeinflußt, das Klassenklima selbst erwies sich als abhängig von Lehrermerkmalen, wahrgenommen aus der Schülerperspektive. Ein besonders wichtiger Befund dabei ist, daß Lehrermerkmale wie etwa Bezugsnormorientierung, Objektivität, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Gelassenheit, Tadel und Lob *keinen direkten* Einfluß, sondern lediglich einen über das Klassenklima vermittelten, *indirekten* Einfluß auf Selbstkonzeptmerkmale von Schülern haben. Mit anderen Worten: Lehrer gestalten das Klassenklima in entscheidendem Ausmaß, und dieses hat seine Wirkung auf die Selbstkonzepte bzw. auf die Befindlichkeit von Schülern.

2. Selbstkonzepte und motivationale Prozesse

Die pädagogisch-psychologische Wirkungsforschung hat Selbstkonzepte bzw. selbstbezogene Kognitionen als Effekte schulischer Sozialisationsbedingungen untersucht. Dabei hat sich herausgestellt, daß als Moderatoren kognitive Zwischenprozesse zu berücksichtigen sind. Die Forschung zu solchen Prozessen ist inzwischen weit fortgeschritten und hat vor allem auf die motivationale und verhaltenssteuernde Funktion von Selbstkonzepten hingewiesen. Im zweiten Teil meiner Ausführungen möchte ich einige wesentliche Befunde dieser Prozeßforschung im Kontext von Unterricht und Leistung näher erläutern, wobei ich mich auf selbstkonzeptgesteuerte Motivationsprozesse beziehe, die sich niederschlagen im Streßerleben, im Leistungsverhalten, in den Attributionen und der Problembewältigung.

2.1 Streßerleben

Ein wesentliches Ziel unserer Arbeiten in diesem Kontext war, aufgrund von Selbstkonzeptunterschieden differentielle Vorhersagen motivationaler Prozesse des Erlebens und Verhaltens angesichts schwieriger Anforderungen bzw. in Lern- und Leistungssituationen zu machen. Unserer theoretischen Überlegun-

gen sind angelehnt an das bekannte Streßmodell von Lazarus und seinen Mitarbeitern (Lazarus & Folkman, 1984). Darin werden unter anderem Selbstkonzepte als Ressourcen der Persönlichkeit einerseits und Umweltanforderungen andererseits als Bestimmungsstücke der motivationalen Auseinandersetzung bzw. des Belastungserlebens verstanden, die Aussagen über das Arbeitsverhalten, die erlebte Zuversicht, die Ausdauer und weitere motivationale Prozesse im Umfeld von Lernen und Leistungen machen. Auf der Erlebensebene wird die Qualität dieser Prozesse unterschieden in die Kategorien der Herausforderung, der Bedrohung und des Kontrollverlustes. In der Folge lassen sich daraus auch Prozesse der Bewältigung mit dem anstehenden Problem sowie kurz- und längerfristige Konsequenzen der Person-Umwelt-Auseinandersetzung vorhersagen (Affekte, physiologische Änderungen, soziale bzw. gesellschaftliche Einbettung, Wohlbefinden, Gesundheit etc.). Nach diesen Vorstellungen sollte angesichts schwieriger Leistungsanforderungen das Selbstkonzept sowohl kognitiv-emotionale Einschätzungen wie Belastungsempfindungen und Attributionen steuern als auch das konkrete Leistungsverhalten.

Im Schulalltag stellt ein *starkes Selbstkonzept* für den Schüler eine *protektive Ressource* dar, da Anforderungen als Herausforderung eingeschätzt und mit Erfolgszuversicht bearbeitet werden sowie die Problembewältigung als eine Bestätigung bzw. Stärkung der positiven Selbsteinschätzung erlebt wird. Demgegenüber sind *selbstkonzeptschwache Schüler* besonders *vulnerabel*, da sie geringe Kompetenzerwartungen hegen, zu Versagensbefürchtungen neigen und sich für Mißerfolg stärker verantwortlich fühlen als für Erfolg. Anforderungen im Unterricht sind für sie entsprechend belastend und selbstwertbedrohlich. Diese Erlebensunterschiede führen zu leistungsrelevanten Differenzierungen in der Informationsverarbeitung und dem Verhalten (Jerusalem, 1991; Meyer, 1984). Ein geringes Selbstkonzept etwa trägt angesichts neuer Aufgaben zu einer Unterschätzung eigener Leistungsfähigkeiten und auch der eigenen Leistungsergebnisse bei, während ein hohes Selbstkonzept eher mit einer leichten Überschätzung einhergeht. In Prüfungssituationen kann ein geringes

Selbstkonzept zu leistungsstörenden Gedanken führen, wie etwa Überlegungen zu den Determinanten von Erfolg oder Mißerfolg, den Konsequenzen des Prüfungsresultats oder dem eigenen emotionalen Zustand, während bei einem hohen Selbstkonzept solche Gedankeninhalte weniger wahrscheinlich sind zugunsten einer stärker aufgabenorientierten Konzentration. Selbstkonzepte wirken sich über subjektive Erwartungen und Informationsverarbeitungsprozesse auch auf das Verhalten aus, indem sie die Auswahl von Situationen, die Anstrengung sowie die Ausdauer, also die allgemeine Arbeitshaltung bei der Problembearbeitung beeinflussen. Schüler mit geringen Fähigkeitsüberzeugungen zum Beispiel bevorzugen leichtere Aufgaben, strengen sich bei schwierigen Problemen weniger an und geben eher auf als Schüler mit hohen Kompetenzüberzeugungen.

Auf dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen haben wir eine Reihe von Studien durchgeführt, in denen wir das Selbstkonzept als Ressource der Persönlichkeit angesehen haben mit dem Ziel, aufgrund von Unterschieden im Selbstkonzept *differentielle Entwicklungsverläufe bzw. motivationale Prozesse im aktualgenetischen Rahmen* zu analysieren. Dazu haben wir in unterschiedlichen Stichproben (z.B. Schüler, Studenten, berufstätige Jugendliche und Erwachsene) Personen mit Sequenzen schwieriger Leistungsaufgaben (Intelligenzaufgaben) konfrontiert und nach jedem Aufgabenblock Leistungsrückmeldungen gegeben sowie Fragen zur erlebten Herausforderung und Bedrohung, dem Kontrollverlust und der Selbstbewertung gestellt.

In einer größeren experimentellen Studie, bei der es um die Lösung einer Reihe von Aufgabenkomplexen ging, wurde nach jedem Komplex eine fiktive Leistungsrückmeldung gegeben. Gleichzeitig wurden motivationale Prozesse im Hinblick auf Aufgabenorientierung, Anstrengungsbereitschaft, Persistenz, Selbstzweifel, Versagensbefürchtungen, resignative Tendenzen etc. wiederholt, d.h. nach jeder Rückmeldung, durch Fragen zu den theoretischen Konzepten der Herausforderung, der Bedrohung und des Kontrollverlustes erhoben (Jerusalem, 1990). Ein zentraler Befund dieser Forschung sind angesichts von *kumula-*

tiven Mißerfolgen beobachtbare unterschiedliche Verlaufsmuster motivationaler Prozesse für Personen mit hoher vs. niedriger Selbstwirksamkeit. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit lassen sich durch ein positives, aufgabenorientiertes und zuversichtliches Herausforderungserleben charakterisieren, das die negativen Empfindungen von Bedrohung und Kontrollverlust (Selbstzweifel, Resignation) deutlich überwiegt. Im Laufe der Zeit lassen sie sich auch durch kumulative Mißerfolge kaum beeindrucken, das Erlebensmuster zugunsten einer positiven motivationalen Orientierung bleibt über den gesamten Zeitraum und über alle Aufgabensequenzen erhalten. Im krassen Gegensatz dazu fallen die Motivationsprozesse von Personen mit niedriger Selbsteinschätzung drastisch schlechter aus. Eine anfänglich vorhandene positive Herausforderungsorientierung fällt schnell und deutlich ab zugunsten von Bedrohung und Kontrollverlust, die immer stärker anwachsen und schließlich eindeutig die Oberhand gewinnen. Das Dominanzmuster dieser Prozesse kehrt sich gänzlich um: Während zu Beginn Herausforderung die negativen Erlebensprozesse noch dominiert, ist das psychische Geschehen gegen Ende wesentlich stärker von negativen Aspekten bestimmt (Bedrohung und Kontrollverlust überwiegen Herausforderung).

Solche *differentiellen Motivationsprozesse* haben wir in allen Stichproben gefunden. Sie sind umso deutlicher, je näher die berufliche Umwelt der Probanden mit akademischen Leistungskontexten übereinstimmt (stärkere Effekte bei Studenten und Schülern gegenüber Berufstätigen). Die charakteristische Struktur des Befundes bleibt aber in jedem Fall erhalten.

2.2 Leistungsverhalten

Es hat sich überdies gezeigt, daß die mit einem schwachen Selbstkonzept verbundenen Bedrohungswahrnehmungen, die dargestellten Selbstzweifel und Mißerfolgsantizipationen auch *leistungshinderlich* sind. Hierzu gibt es vergleichbare empirische Evidenz sowohl in der Selbstaufmerksamkeits- als auch der Angstforschung, in der die Besorgtheitskomponente der Angst

durch ähnliche Gedanken charakterisiert wird (Schwarzer, Quast & Jerusalem, 1987; Schwarzer & Jerusalem, 1992). Theoretisch wird die Leistungsbehinderung einerseits auf kognitive Interferenzen zurückgeführt, da die Aufmerksamkeit weniger auf die Aufgabe, sondern mehr auf die eigene Person gerichtet wird, so daß der Selbstbezug Kapazitäten von der Aufgabenbearbeitung abzieht. Andererseits gibt es eine konkurrierende Hypothese, die besagt, daß weniger der Selbstbezug leistungsabträglich ist, sondern die dabei aktualisierten Mißerfolgserwartungen, die eine erhöhte Belastung mit sich bringen und schließlich zu reduziertem Engagement führen, da weitere Anstrengung und Ausdauer wenig sinnvoll bzw. vergeblich erscheinen. Danach hätte die Leistungsminderung ihre eigentliche Ursache in motivational-volitionalen Prozessen und nicht in einer Einschränkung der Informationsverarbeitungskapazität. Die theoretische Diskussion in diesem Bereich ist noch in vollem Gange. Empirisch ist die Befundlage uneinheitlich. So scheint keiner der postulierten Mechanismen für sich alleine in der Lage zu sein, die Zusammenhänge zu erklären. Mit wechselnden Gewichtungen und unter Einbezug früherer Leistungserfahrungen treten vielmehr komplexe Wechselwirkungsprozesse zwischen den beteiligten Variablen auf.

2.3 Attribution und Selbstbewertung

Wie sieht es nun aus mit der steuernden Funktion von Selbstkonzepten im postaktionalen Bereich, d.h. im Hinblick auf Selbstbewertungen und Attributionen *nach* erfolgter Leistungshandlung? Die Attributionsforschung hat deutlich gemacht, daß nicht allein das Leistungsresultat, sondern vor allem die erlebte *Leistungsursache* für die Selbstbeurteilung und die affektiven Reaktionen eine zentrale Rolle spielen. Insbesondere Attributionen auf Fähigkeit bzw. Begabung führen je nach Qualität der Leistung zu ganz unterschiedlichen Konsequenzen. Nach Erfolg sind sie eher günstig, nach Mißerfolg eher ungünstig für die Selbstbewertung. In vielen Studien hat sich für unterschiedlich selbstkonzeptstarke Personengruppen durchgängig ein *asymmetrisches Attributionsmuster* gezeigt. Menschen mit *hohem Selbst-*

konzept neigen dazu, Erfolge der eigenen Fähigkeit zuzuschreiben, sich aber für Mißerfolge nicht verantwortlich zu fühlen. Dies ist eine *selbstwertdienliche* Attributionsstrategie. Im Gegensatz dazu verläuft die Selbstbewertung bei *niedrigem Selbstkonzept* eher selbstwertundienlich bzw. *selbstwertschädlich*: Erfolge werden kaum der eigenen Fähigkeit zugeschrieben, während man für Mißerfolge die eigene Unfähigkeit als entscheidend und verantwortlich ansieht. Die Persönlichkeit steuert somit das attributionale Geschehen in entgegengesetzter Richtung, so daß ein asymmetrisches Muster zu beobachten ist.

Im Hinblick auf Entwicklungsverläufe ist nun weniger dieses Zustandsbild als vielmehr die Frage interessant, wie sich solche selbstwertrelevanten Urteilsstrategien aktualgenetisch und ontogenetisch entwickeln und verändern. Wir haben in den zuletzt beschriebenen Untersuchungen solche Attributionen und deren Verlauf ebenfalls erfaßt (Jerusalem, 1992). Dabei zeigt sich, daß die aktualgenetische Entwicklung selbstwertdienlicher und -schädlicher Urteilstendenzen diese Asymmetrien noch verschärft. So finden sich zwei wichtige Extremgruppen. Die eine Gruppe mit hoher Selbstwirksamkeit und einer Reihe von fiktiven Erfolgsrückmeldungen sieht nicht nur ihre eigene Fähigkeit als besonders wichtige Ursache für diese Erfolge an, diese Tendenz wird zudem im zeitlichen Prozeß immer stärker. Jede positive Information wird zur Stärkung des Selbstwertes günstig interpretiert und führt zu zunehmender Stabilisierung und Erhöhung der Kompetenzeinschätzung. Die andere Gruppe mit niedriger Selbstwirksamkeit und einer Reihe fiktiver Mißerfolge ist insgesamt besonders anfällig dafür, diese Mißerfolge durch eigene Unfähigkeit zu erklären, und diese psychisch ungünstige Tendenz nimmt bei weiteren Versagenserlebnissen deutlich zu. Jede negative Information führt zu einer zusätzlichen Verfestigung und Intensivierung der Inkompetenzüberzeugungen.

Faßt man die Befunde zu aktualgenetischen Verläufen kognitiv-emotionaler Einschätzungen und attributionaler Urteile zusammen, ergibt sich eine ganz bestimmte Dynamik dieser Prozesse. *Selbstwertgünstige* Attributionsstrategien fördern rückwirkend die

Kompetenzüberzeugung und Erfolgserwartungen sowie die Motivation in Leistungssituationen, während *selbstwertbeeinträchtigende* Strategien mehr negative Erwartungen und motivationale Defizite mit sich bringen. Attributionen und Selbstbewertung beeinflussen sich also wechselseitig im Sinne eines transaktionalen Prozesses. Übrigens bleibt die Selbstwertdienlichkeit differentieller Einschätzungen nicht bei Attributionen stehen, vielmehr geht sie weit darüber hinaus. In unseren eigenen Untersuchungen beispielsweise haben wir nach Ende der Aufgabenserien, die angeblich Intelligenz erfassen sollten, jede Person danach gefragt, welche Bedeutung denn für sie die Intelligenz als Persönlichkeitsmerkmal habe. Bei niedriger Selbstwirksamkeit wird der Intelligenz im Mißerfolgsfall eine höhere Bedeutung zugemessen als im Erfolgsfall. Bei hoher Selbstwirksamkeit ist dies genau umgekehrt. Der Bereich, in dem man versagt hat, hat keine größere Bedeutung; hat man allerdings gut abgeschnitten, ist das gleiche Leistungsfeld von hoher persönlicher Relevanz. Selbstwertdienlichkeit und Selbstwertschädlichkeit werden also erneut und in gleicher Richtung durch Selbstkonzeptunterschiede gesteuert.

Attributionale Rückkopplungen auf den Selbstwert sowie die parallel ablaufenden motivationalen Prozesse weisen auf ein transaktionales Geschehen hin, das so oder ähnlich auch bei ontogenetischen Entwicklungsverläufen funktionieren dürfte. Daraus ergeben sich für alle Formen von Lern- und Leistungsprozessen denkbare Entwicklungen, die sowohl negative Teufelskreise als auch positive Entfaltungen über Selbstverstärkungsmechanismen erklärbar machen.

2.4 Problembewältigung

Als abschließendes Beispiel für unsere Studien zur motivationalen Bedeutung von Selbstkonzepten möchte ich auf längsschnittliche Befunde zum *Belastungserleben* und zur *Problembewältigung* von Jugendlichen zu sprechen kommen. In einer Studie mit jugendlichen Auszubildenden beispielsweise war unser Ziel, mithilfe selbstbezogener Kognitionen im Sinne persönlicher Res-

sourcen nicht nur das berufliche Streßerleben, sondern auch unterschiedliche Bewältigungstendenzen vorherzusagen (Jerusalem & Schwarzer, 1989). Bewältigung bezieht sich dabei auf alle Anstrengungen der Person, mit streßreichen Situationen fertigzuwerden. Diese Anstrengungen können kurzfristig auf zwei Funktionen gerichtet sein: eine positive Veränderung der Problemlage (*problemorientierte Bewältigung*) und/oder eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit (*emotionsorientierte Bewältigung*). So dienen beispielsweise Alkoholkonsum, Fernsehen oder die Nichtbeachtung bzw. Leugnung eines Problems oft nur der Erhaltung bzw. Wiederherstellung des emotionalen Wohlbefindens und sind von daher Beispiele für emotionsorientierte Bewältigungsstrategien. Beschwerden über Vorgesetzte, aktive Vorbereitung auf eine Prüfung oder die Inangriffnahme überfälliger Arbeiten oder Verpflichtungen sind dagegen Verhaltensweisen, die Probleme gezielt aufgreifen und zu ändern versuchen und somit stärker problemzentrierte Techniken darstellen.

In bezug auf die hier erwähnte Studie sprechen wir dann von emotionsorientierter Bewältigung, wenn die Jugendlichen ihre Probleme und Konflikte am Arbeitsplatz dadurch zu lösen versuchen, daß sie den Ärger hinunterschlucken, versuchen, sich abzulenken, abends in die Kneipe gehen, um die Sache schnell zu vergessen und ähnliche, überwiegend auf Gefühlsmanagement zielende Handlungen und Gedanken. Problemorientierte Bewältigung hingegen bedeutet, daß die Jungendlichen Probleme und Konflikte im Betrieb dadurch angehen, daß sie versuchen, mit ihrem Ausbilder oder mit anderen Kollegen darüber zu reden, sich aktiv um Informationen zur Klärung der Ursache der Konflikte bemühen und andere, überwiegend um konstruktive Problemlösungen bemühte Aktivitäten ausführen.

Die empirischen Befunde verdeutlichen, daß selbstbezogene Kognitionen in der Lage sind, neben dem beruflichen Streßerleben auch solche unterschiedlichen Bewältigungstendenzen von Jugendlichen angesichts von Problemen und Konflikten am Arbeitsplatz vorherzusagen. Die Bedeutung von Selbstkonzeptfacetten für die Bevorzugung spezifischer, funktionaler Bewälti-

gungsstrategien manifestiert sich dabei folgendermaßen: Während Ängstlichkeit beispielsweise eine emotionsbezogene Bewältigung fördert, wirkt sich das Selbstkonzept im engeren Sinne sowohl auf emotionsbezogene als auch auf problemzentrierte Copingtendenzen aus. Ein starkes Selbstkonzept fördert eine problemorientierte Auseinandersetzung, während bei einem schwachen Selbstkonzept emotionsbezogene Formen der Problembewältigung wahrscheinlicher sind. Interessant ist übrigens, daß die Einflüsse des Selbstkonzeptes zu einem großen Teil über kognitiv-emotionale Einschätzungen des Streßerlebens vermittelt werden, wie es ja in dem Streßmodell von Lazarus und Mitarbeitern auch angenommen wird. Vergleichbare Steuerungsmechanismen von Selbstkonzepten haben wir gefunden hinsichtlich der Vorhersage von Risikoverhaltensweisen gesundheitlicher Art (Rauchen, Alkohol, Drogen, Sexualverhalten, Ernährung) sowie von längerfristigen Adaptationsprozessen bei Migranten.

3. Zusammenfassung

Die Forschung zur Entwicklung von Selbstkonzepten bzw. selbstbezogenen Kognitionen hat insgesamt vor allem die Relevanz *subjektiver Interpretationen* und *komplexer Wechselwirkungen* zwischen den beteiligten Variablen deutlich gemacht. Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten sind *transaktionale Prozesse*. Einerseits, aus entwicklungs- und sozialpsychologischer Perspektive, wird das Selbstkonzept durch schulische Sozialisationsbedingungen mit geprägt, anderseits, aus differentieller Perspektive, steuern Selbstkonzepte Interpretationen und Verhalten, wodurch rückwirkend die Selbstbeurteilung bestätigt wird. Solche transaktionalen Prozesse können längerfristig schließlich zu sich selbst stabilisierenden Systemen werden. Auf diese Weise werden bei einem starken Selbstkonzept infolge motivationsgünstiger Interpretationen und differenzierter Selbstverstärkungsmechanismen positive Entwicklungsprozesse gefördert. Demgegenüber können vor allem für leistungs- und selbstkonzeptschwache Schüler Teufelskreise zwischen negativen Selbsteinschätzungen, motivationalen Defiziten und Leistungsversagen im Sinne sich

selbst erfüllender Prophezeiung entstehen, die längerfristig zu Resignation und Hilflosigkeit führen. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß unterschiedliche Erfahrungen mit komplexen Lern- und Leistungsbedingungen zur Entwicklung unterschiedlicher individueller Selbstkonzepte beitragen, die wiederum eine differentielle Steuerfunktion für Motivation, Leistungsverhalten und Selbstbewertungen übernehmen und somit die weitere Persönlichkeitsentwicklung sowie schulische und berufliche Perspektiven wesentlich beeinflussen können.

Literatur

Jerusalem, M. (1984). Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Berlin: Freie Universität.
Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen: Hogrefe.
Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Streßprozesse. Psychologische Beiträge, 33, 388-406.
Jerusalem, M. (1992). Die Bedeutung des Selbstkonzepts für das Bedrohungserleben und Attributionen in Leistungssituationen. Unterrichtswissenschaft, 4, 293-307.
Jerusalem, M. & *Schwarzer, R.* (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung (S. 115-128). Stuttgart: Enke.
Jerusalem, M. & *Schwarzer, R.* (1989). Anxiety and Self-Concept as Antecedents of Stress and Coping. A Longitudinal Study with German and Turkish Adolescents. Personality and Individual Differences, 10, 785-792.
Lazarus, R. S. & *Folkman, S.* (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
Meyer, W.-U. (1994). Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Huber.
Pekrun, R. & *Fend, H.* (Hrsg.) (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke.
Rheinberg, F. (Hrsg.) (1982). Schulleistungsbewertung. Düsseldorf: Schwann.
Schwarzer, R. & *Jerusalem, M.* (1992). Anxiety Theory: A Cognitive Process Approach. In: K. Hagtvet & B. Johnson (Eds.), Advances in Test Anxiety Research. Volume 7. Lisse: Swets.
Schwarzer, R., Jerusalem, M. & *Lange, B.* (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14, 125-140.
Schwarzer, R., Quast, H. & *Jerusalem, M.* (1987). The Impact of Anxiety and Self-Consciousness on Cognitive Appraisals in the Achievement Process. In: R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), Advances in Test Anxiety Research. Volume 5. Lisse: Swets.

Matthias Jerusalem

1952 in Aachen geboren.
Studium der Psychologie an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.
1983 Promotion in Psychologie an der Freien Universität Berlin.
1989 Habilitation im Fach Psychologie ebenda.
1989 bis 1990 Gastprofessur an der Universität Frankfurt/Main.
1990 bis 1991 Gastprofessur an der Freien Universität Berlin.
1992 Gastprofessur an der Universität Kiel.
1992 Ruf an die Universität Regensburg (abgelehnt).
Oktober 1992 Annahme des Rufes auf den Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin.
Seit 1992 Associate Editor der Zeitschrift „Anxiety, Stress and Coping: An International Journal“.
1992 bis 1994 Präsident der „Stress and Anxiety Research Society (STAR)“.
1996 Ruf an die Universität Düsseldorf (abgelehnt).

Ausgewählte Veröffentlichungen

Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Berlin 1984.
Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Sozialklima von jugendlichen Migranten.
Berlin 1987.
Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen, 1990.
Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen (zusammen mit R. Schwarzer). Weinheim, 1994.
Self-Efficacy in Stressful Life Transitions (zusammen mit W. Mittag). New York, 1995.

Individual versus Community Theory: Integration of Approaches at Different Levels (zusammen mit K. Kaniasty). Dordrecht, 1995.
Schulklasseneffekte. Göttingen, 1997.
Sozialpsychologische Bedingungen des Unterrichtserfolgs (zusammen mit D. Ulich). Göttingen, 1997.
Optimistic Self-Beliefs as a Resource Factor in Coping with Stress (zusammen mit R. Schwarzer). Dordrecht, 1995.
Stress, Emotions and Health in Critical Life Transitions. New York, 1996.
Emotion, Motivation und Leistung (zusammen mit R. Pekrun). Göttingen, im Druck.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

1 *Volker Gerhardt:* **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**

2 *Hasso Hofmann:* **Die versprochene Menschenwürde**

3 *Heinrich August Winkler:* **Von Weimar zu Hitler**
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie

4 *Michael Borgolte:* **„Totale Geschichte" des Mittelalters?**
Das Beispiel der Stiftungen

5 *Wilfried Nippel:* **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**

6 *Heinz Schilling:* **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**

7 *Hartmut Harnisch:* **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**

8 *Fritz Jost:* **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**

9 *Erwin J. Haeberle:* **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**

10 *Herbert Schnädelbach:* **Hegels Lehre von der Wahrheit**

11 *Felix Herzog:* **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**

12 *Hans-Peter Müller:* **Soziale Differenzierung und Individualität**
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose

13 *Thomas Raiser:* **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**

14 *Ludolf Herbst:* **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik

15 *Gert-Joachim Glaeßner:* **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**

16 *Arndt Sorge:* **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**

17 *Achim Leube:* **Semnonen, Burgunden, Alamannen**
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

18 *Klaus-Peter Johne:* **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung

19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**

20 *Clemens Wurm:* **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**

21 *Jürgen Kunze:* **Verbfeldstrukturen**

22 *Winfried Schich:* **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**

23 *Herfried Münkler:* **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?

24 *Hildegard Maria Nickel:* **Geschlechterverhältnis in der Wende**
Individualisierung versus Solidarisierung?

25 *Christine Windbichler:* **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung

26 *Ludmila Thomas:* **Rußland im Jahre 1900**
Die Gesellschaft vor der Revolution

27 *Wolfgang Reisig:* **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**

28 *Ernst Osterkamp:* **Die Seele des historischen Subjekts**
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"

29 *Rüdiger Steinlein:* **Märchen als poetische Erziehungsform**
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder-und Hausmärchen"

30 *Hartmut Boockmann:* **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**

31 *Michael Kloepfer:* **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland

32 *Dietrich Benner:* **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

33 *Heinz-Elmar Tenorth:* **„Reformpädagogik"**
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

34 *Jürgen K. Schriewer:* **Welt-System und Interrelations-Gefüge**
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft

35 *Friedrich Maier:* **„Das Staatsschiff" auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild

36 *Michael Daxner:* **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**

37 *Konrad H. Jarausch:* **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**

38 *Detlef Krauß:* **Schuld im Strafrecht**
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?

39 *Herbert Kitschelt:* **Rationale Verfassungswahl?**
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien

40 *Werner Röcke:* **Liebe und Melancholie**
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'

41 *Hubert Markl:* **Wohin geht die Biologie?**

42 *Hans Bertram:* **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**

43 *Dieter Segert:* **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**

44 *Klaus R. Scherpe:* **Beschreiben, nicht Erzählen!**
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust

45 *Bernd Wegener:* **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**

46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien

47 *Hans-Peter Schwintowski:* **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

48 *Helmut Wiesenthal:* **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**

49 *Rainer Dietrich:* **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**

50 *Bernd Henningsen:* **Der Norden: Eine Erfindung**
Das europäische Projekt einer regionalen Identität

51 *Michael C. Burda:* **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer

52 *Volker Neumann:* **Menschenwürde und Existenzminimum**

53 *Wolfgang Iser:* **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**
Vortrag anläßlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin

54 *Ulrich Battis:* **Demokratie als Bauherrin**

55 *Johannes Hager:* **Grundrechte im Privatrecht**

56 *Johannes Christes:* **Cicero und der römische Humanismus**

57 *Wolfgang Hardtwig:* **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**

58 *Elard Klewitz:* **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**

59 *Renate Valtin:* **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik

60 *Gerhard Werle:* **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit

61 *Bernhard Schlink:* **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (Zwei Vorlesungen)

62 *Wiltrud Gieseke:* **Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**

63 *Alexander Demandt:* **Ranke unter den Weltweisen;**
Wolfgang Hardtwig: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**
(Zwei Vorträge anläßlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)

64 *Axel Flessner:* **Deutsche Juristenausbildung**
Die kleine Reform und die europäische Perspektive

65 *Peter Brockmeier:* ***Seul dans mon lit glacé*** **– Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**

66 *Hartmut Böhme:* **Das Licht als Medium der Kunst.** Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation

67 *Sieglind Ellger-Rüttgardt:* **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität**

68 *Christoph G. Paulus:* **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung**

69 *Eberhard Schwark:* **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip**

70 *Rosemarie Will:* **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz**

71 *Achim Leschinsky:* **Freie Schulwahl und staatliche Steuerung**
Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen

72 *Harry Dettenborn:* **Hang und Zwang zur sozialkognitiven Komplexitätsreduzierung: Ein Aspekt moralischer Urteilsprozesse bei Kindern und Jugendlichen**

73 *Inge Frohburg:* **Blickrichtung Psychotherapie: Potenzen – Realitäten – Folgerungen**

74 *Johann Adrian:* **Patentrecht im Spannungsfeld von Innovationsschutz und Allgemeininteresse**

75 *Monika Doherty:* **Verständigung trotz allem. Probleme aus und mit der Wissenschaft vom Übersetzen**

76 *Jürgen van Buer:* **Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern**

77 *Flora Veit-Wild:* **Karneval und Kakerlaken**
Postkolonialismus in der afrikanischen Literatur

78 *Jürgen Diederich:* **Was lernt man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik „jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)**

79 *Wolf Krötke:* **Was ist ‘wirklich’?**
Der notwendige Beitrag der Theologie zum Wirklichkeitsverständnis unserer Zeit